Regards sur l'éducation 2023

LES INDICATEURS DE L'OCDE



OCDE

Regards sur l'éducation 2023

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 (2023), *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr.

ISBN 978-92-64-69560-3 (imprimé)
ISBN 978-92-64-35856-0 (pdf)
ISBN 978-92-64-58895-0 (HTML)
ISBN 978-92-64-89471-6 (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 2023

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 et s'emploient à promouvoir une gestion plus efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources pour répondre à une demande croissante. La Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE concourt à ces efforts grâce à l'élaboration et à l'analyse d'indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale, qu'elle publie chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Associés aux examens des politiques nationales menés par l'OCDE, ces indicateurs peuvent aider les pouvoirs publics à améliorer l'efficacité et l'équité de leur système d'éducation.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'un large éventail de lecteurs : des décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les établissements 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.

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 2023* a été dirigée par Abel Schumann. Y figurent des contributions statistiques et analytiques d'Étienne Albiser, de Hannah Borhan, d'Alison Burke, d'Éric Charbonnier, de Minne Chu, d'Umberto Damiani, d'Eugénie de Laubier, d'Elisa Duarte, de Bruce Golding, de Jaione González Yubero, de Yanjun Guo, de Corinne Heckmann, de Lucie Huang, de Viktoria Kis, de Bernardo Mayorga, de Simon Normandeau, de Christopher Olivares, d'Eloïse Passaga, de Giannina Rech, de Gara Rojas González, d'Özge Özcan Sahin, de Giovanni Maria Semeraro, de Lou Turroques, de Palwacha Watanyar, de Choyi Whang et de Hajar Sabrina Yassine. Marieke Vandeweyer a apporté des éclairages et des conseils sur l'enseignement et la formation professionnels. Eda Cabbar s'est chargée du soutien administratif, et Rachel Linden a contribué 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. Accomplir 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 être utile 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 10

Guide du lecteur 13

Résumé 25

Préserver la continuité pédagogique pour les réfugiés ukrainiens 28

Indicateur A1. Quel est le niveau de formation des adultes ? 43

Indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ? 60

Indicateur A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ? 80

Indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? 97

Indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ? 115

Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des formations ? 132

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ? 149

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

Indicateur B3. Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? 195

Indicateur B4. Quel est le profil des étudiants dans l'enseignement tertiaire ? 218

Indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ? 232

Indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ? 250

Introduction 268

Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ? 272

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

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ? 304

Indicateur C4. Quelles sont les dépenses publiques d'éducation ? 323

Indicateur C7. Quels sont les facteurs qui ont un impact sur le coût salarial des enseignants ? 341

Indicateur D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ? 360

Indicateur D3. Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ? 381

Indicateur D6. Quels sont les tests et examens à passer par les élèves ? 409

Indicateur D7. Quel est le profil du corps enseignant et quel est le taux d'encadrement en filière professionnelle ? 432

Annexe 1 : Caractéristiques des systèmes d'éducation 445

Annexe 2 : Statistiques de référence 452

Liste des participants à cette publication 470

Tableaux

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2022) 56
Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015 et 2022) 57
Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement (2022) 58
Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2022) 75
Tableau A2.2. Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés dans l'effectif au moins diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et la situation au regard de l'emploi (2022) 76
Tableau A2.3. Pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt de certains niveaux, selon la filière et le sexe (2022) 77
Tableau A2.4. Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation, la filière et l'intervalle depuis la fin des études (2022) 78
Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2022) 91
Tableau A3.2. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation, la filière et le sexe (2015 et 2022) 92
Tableau A3.3. Taux de chômage des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022) 93
Tableau A3.4. Taux d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022) 94

Tableau A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021) 109
Tableau A4.2. Répartition des travailleurs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2021) 110
Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021) 111
Tableau A4.4. Rémunération relative par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021) 112
Tableau A6.1. Score moyen de la perception de la démocratie, selon le niveau de formation (2020) 128
Tableau A6.2. Pourcentage d'adultes déclarant des comportements révélateurs de leur engagement civique, selon le niveau de formation et la filière (2020) 129
Tableau A6.3. Pourcentage d'internautes prenant des précautions pour protéger la confidentialité de leurs données à caractère personnel, par type de précaution et selon le niveau de formation (2021) 130
Tableau A7.1. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022) 144
Tableau A7.2. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022) 145
Tableau A7.3. Budget de formation en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre, selon la taille des entreprises (2010, 2015 et 2020) 146
Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2010, 2015 et 2021) 168
Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans, selon le niveau d'enseignement (2021) 169
Tableau B1.3. Profil de l'effectif de la filière professionnelle (2021) 170
Tableau B2.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon l'âge (2021) 191
Tableau B2.2. Profil des enseignants et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau de la CITE (2013 et 2021) 192
Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2020) 193
Tableau B3.1. Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription, le sexe et l'échéance (2021) 214
Tableau B3.2. Répartition des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription et la situation à deux échéances (2021) 215
Tableau B3.3. Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon la filière et le sexe (2020) 216
Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire (2021) et pourcentage de l'effectif par niveau d'enseignement (2015 et 2021) 228
Tableau B4.2. Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire en cycle court, en licence et en premier master long, selon le domaine d'études (2021) 229
Tableau B4.3. Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2021) 230
Tableau B5.1. Profil de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021) 246
Tableau B5.2. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du tertiaire, selon le domaine (2015 et 2021) 247
Tableau B5.3. Répartition des diplômés, selon le niveau d'enseignement et le domaine (2021) 248
Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le tertiaire (2019, 2020 et 2021) 263
Tableau B6.2. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2021) 264
Tableau B6.3. Répartition de l'effectif du tertiaire entre ressortissants nationaux et étudiants mobiles, selon le domaine d'études (2021) 265
Tableau C1.1. Dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (2020) 286
Tableau C1.2. Dépenses totales et publiques d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon le type d'établissement (2020) 287
Tableau C1.3. Évolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (entre 2019 et 2020) 288
Tableau C2.1. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2020) 300
Tableau C2.2. Évolution des dépenses totales d'éducation et du PIB (2012, 2016 et 2020) 301
Tableau C2.3. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2020) 302
Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation, selon la source finale de financement (2020) 317
Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation avant et après transferts publics au secteur privé, selon la source de financement (2020) 318

Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation (2012, 2016 et 2020) 319
Tableau C3.4. Répartition des dépenses privées totales du primaire au tertiaire (2020) 320
Tableau C4.1. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2020) 336
Tableau C4.2. Répartition du financement public de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (2020) 337
Tableau C4.3. Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020 338
Tableau C7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2021) 355
Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le primaire (2021) 356
Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2021) 357
Tableau D1.1. Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire[1] (2023) 375
Tableau D1.2. Organisation de la scolarité obligatoire[1] en filière générale (2023) 376
Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière en primaire (2023) 377
Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire en filière générale (2023) 378
Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière (2022) 403
Tableau D3.2. Salaire statutaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon l'ancienneté et la catégorie de matières enseignées (2022) 404
Tableau D3.3. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2022) 405
Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2022) 406
Tableau D6.1. Tests nationaux ou centraux (2023) 429
Tableau D6.2. Examens nationaux ou centraux (2023) 430
Tableau D7.1. Taux d'encadrement en milieu scolaire, selon le niveau d'enseignement (2021) 441
Tableau D7.2. Pyramide des âges du corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2021) 442
Tableau D7.3. Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2021) 443
Tableau X1.1. Âge typique d'obtention du diplôme, selon le niveau d'enseignement (2021) 446
Tableau X1.2. Âge typique d'inscription dans le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021) 447
Tableau X1.3. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays de l'OCDE 448
Tableau X1.4. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays partenaires ou candidats à l'adhésion 449
Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âge théorique à l'inscription et durée théorique par niveau d'enseignement et âge du droit à l'inscription dans l'éducation de la petite enfance (2021) 450
Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020) 453
Tableau X2.2. Statistiques de référence (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020) 454
Tableau X2.3. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le préprimaire et le primaire (2022) 455
Tableau X2.4. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le secondaire (2022) 456
Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants en devise nationale (entre 2000, 2005 et 2010 et 2022) 457
Tableau X2.6. Statistiques de référence dans le calcul du salaire des enseignants (entre 2000 et 2005 et 2022) 459
Tableau X2.7. Répartition des enseignants ayant les qualifications minimales ou les plus courantes, selon le niveau d'enseignement (2022) 460
Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2022) 461
Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2022) 462
Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon le niveau d'enseignement (entre 2000 et 2005 et 2022)[1] 463
Tableau X2.11. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon les qualifications et à différents stades de la carrière, dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2022) 465

Suivez les publications de l'OCDE sur :



https://twitter.com/OECD

https://www.facebook.com/theOECD

https://www.linkedin.com/company/organisation-eco-cooperation-development-organisation-cooperation-developpement-eco/

https://www.youtube.com/user/OECDiLibrary

https://www.oecd.org/newsletters/

Ce livre contient des...

StatLinks

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

Vous trouverez un StatLink sous chaque tableau ou graphique de cet ouvrage. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de copier le lien dans votre navigateur internet ou de cliquer dessus depuis la version électronique de l'ouvrage.

Éditorial

La filière professionnelle est cruciale. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) offrent une alternative à la filière générale, académique, et amènent à acquérir des compétences pratiques et à se forger une bonne employabilité. Ils facilitent également la transition entre l'école et la vie active et fournissent les profils qualifiés recherchés sur le marché du travail.

Dans les pays de l'OCDE, les inscrits en filière professionnelle constituent 45 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; ils en constituent même plus de 65 % aux Pays-Bas et en République tchèque. En dépit de ces pourcentages élevés, la filière professionnelle garde une image de voie de garage dans de nombreux pays. L'EFP est trop souvent considéré comme la seule issue pour les élèves qui sont en difficulté scolaire ou qui manquent de motivation plutôt que comme une option de premier choix qui ouvre la voie à de belles carrières.

Il est impératif de rendre la filière professionnelle plus attractive et plus accessible pour répondre aux besoins du marché du travail et orienter chacun dans la voie qui lui correspond le mieux en fonction de ses talents et de ses aspirations. Cette dernière édition en date de *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations inédites sur l'EFP qui aideront les responsables politiques à analyser leur système de formation professionnelle et à le faire évoluer avec, en ligne de mire, la multiplication des parcours, l'inclusion et la croissance durable.

Faciliter la transition entre l'école et le monde du travail

Notre façon de vivre, d'apprendre et de travailler évolue en profondeur sous l'effet des changements à l'œuvre. Ces changements donnent encore plus d'importance à diverses compétences, notamment celles associées à la résolution de problèmes, au travail d'équipe et à la communication, qui sont essentielles à l'employabilité et viennent en complément des compétences académiques et professionnelles. L'EFP promet de devenir primordial, puisqu'il vise à inculquer de telles compétences diversifiées, qui facilitent la transition entre l'école et le monde du travail.

L'EFP est essentiel aussi pour suivre le rythme de plus en plus soutenu de l'évolution de la demande de compétences. Les travailleurs devront se recycler ou se reconvertir plus souvent durant leur carrière, ce que l'EFP peut les aider à faire. L'EFP devra toutefois garder de la souplesse pour pouvoir répondre aux besoins et s'adapter aux préférences des adultes qui sont souvent pris par le temps, responsabilités familiales et professionnelles obligent. Organiser des cours en ligne et à temps partiel est un moyen d'améliorer l'accessibilité de l'EFP.

Il faut aussi renforcer les passerelles entre l'EFP et les niveaux supérieurs d'enseignement pour faire en sorte que la filière professionnelle ouvre la voie à la poursuite des études. En moyenne, un quart des inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent un cursus qui ne leur donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Et même lorsque rien ou presque n'y fait obstacle, rares sont les diplômés de la filière professionnelle qui s'inscrivent

à ce niveau d'enseignement, et ceux qui se lancent dans l'aventure se rendent compte souvent qu'ils ne sont pas suffisamment armés pour réussir.

Faire de l'EFP le premier choix

Nous devons nous employer à faire en sorte que la filière professionnelle soit aussi attractive que la filière académique et, à cet effet, continuer à améliorer la qualité et l'image de l'EFP. Il faut aussi que les élèves soient orientés vers la filière qui leur convient le mieux compte tenu de leurs talents et de leurs ambitions.

Les partenariats étroits avec les employeurs sont essentiels à cet égard. Ils peuvent contribuer à garantir que l'EFP reste en adéquation avec la demande sur le marché du travail grâce à l'adoption de cursus validés par les secteurs d'activité et à l'intégration de précieuses composantes de formation en entreprise, qui facilitent la transition entre l'école et le monde du travail. Il reste bien trop de formations professionnelles qui n'ont pas été élaborées avec le concours des employeurs. Il apparaît par exemple que moins de la moitié de l'effectif total de la filière professionnelle suit un cursus assorti d'un stage pratique en entreprise ; ces cursus avec stage en entreprise n'existent pas ou si peu dans plusieurs pays.

Amener les secteurs d'activité à s'impliquer dans l'EFP devrait donc être une priorité. Ces dernières années, de nombreux pays ont engagé des réformes en vue de tisser des liens plus étroits avec les employeurs. Ces réformes ont notamment consisté à aider les employeurs — en particulier les patrons de petites et moyennes entreprises — à accueillir des apprentis et des stagiaires, à créer des plateformes d'échange entre représentants des établissements de formation professionnelle et des secteurs d'activité et à associer les employeurs aux cours et à l'orientation professionnelle.

Éclairer les responsables politiques

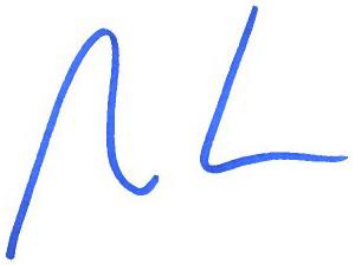
Il nous faut également redoubler d'efforts pour répertorier toutes les compétences que les inscrits en filière professionnelle acquièrent afin de déterminer dans quels domaines ils peuvent briller. Un bilan plus détaillé des compétences professionnelles et techniques et des atouts en matière d'employabilité pourrait donner une meilleure image à l'EFP. C'est avec cet objectif à l'esprit que l'OCDE a lancé l'Initiative internationale d'évaluation de l'EFP qui promet de fournir des données comparables entre les pays sur les compétences acquises par les inscrits en filière professionnelle. À moyen terme, les services de l'OCDE explorent également des pistes à envisager pour évaluer la qualité des retombées de l'EFP, une fois les inscrits diplômés.

Pour que les jeunes puissent décider en toute connaissance de cause de la filière qui leur convient le mieux, ils doivent bénéficier de l'aide de bons conseillers d'orientation, qui les encouragent à s'intéresser à tout l'éventail des débouchés sur le marché du travail. Les jeunes devraient aussi avoir la possibilité de visiter des entreprises et de s'entretenir avec des travailleurs bien avant d'avoir à prendre une décision sur leur orientation. Ces expériences personnelles sont très enrichissantes et sont associées à de meilleures perspectives sur le marché du travail à l'âge adulte.

Ces efforts seront d'autant plus fructueux qu'ils seront étayés par des éléments probants. Les données comparables sur la filière professionnelle sont bien maigres, par comparaison avec la filière générale qui a fait l'objet de nombreuses évaluations internationales à grande échelle ces dernières décennies. Elles sont même presque inexistantes dans l'enseignement tertiaire où il n'y a pas de définition convenue de la filière académique et de la filière professionnelle. Les rares données dont on dispose sont difficiles à interpréter, en raison de la diversité des systèmes nationaux d'EFP.

Les services de l'OCDE continueront à recueillir des données pour fournir aux responsables politiques les éléments dont ils ont besoin pour édifier de meilleurs systèmes d'EFP, équilibrer l'offre et la demande de

compétences, promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et, en fin de compte, réunir les conditions propices à l'amélioration de la croissance économique et du bien-être.



Mathias Cormann
Secrétaire général de l'OCDE

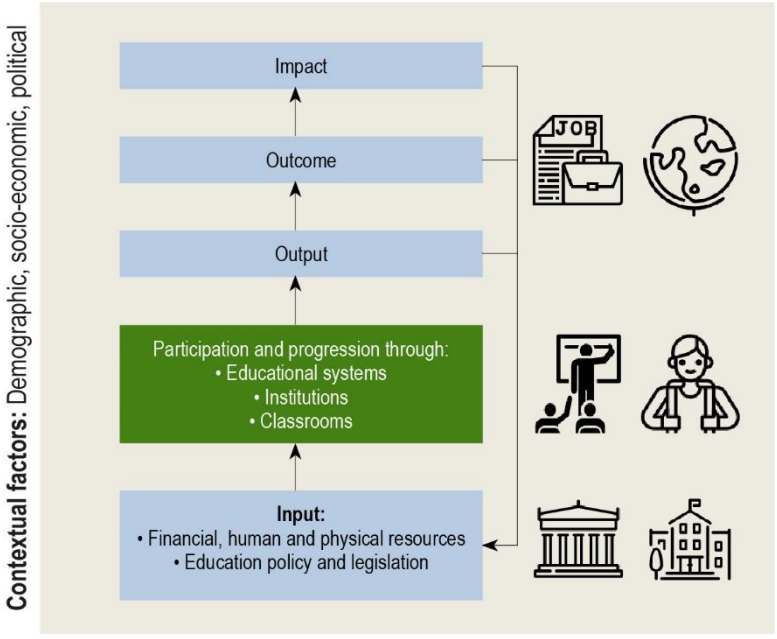
Guide du lecteur

Structure

Regards sur l'éducation 2023 : 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 de méthodes qui recueillent le consensus des experts. 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 suivantes.

- *Les indicateurs sur la production, les retombées et les impacts 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 et contenu de *Regards sur l'éducation*

Les indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation 2023* ont été élaborés dans ce cadre. Les chapitres portent sur les systèmes d'éducation, mais les indicateurs sont désagrégés entre différents niveaux

d'enseignement et 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 effectifs scolarisés. 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 d'éducation sont par exemple un levier politique majeur : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel, mais elles sont aussi des contraintes pour l'environnement d'apprentissage dans les établissements et les conditions d'apprentissage en classe.
- Le **chapitre D**, *Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire*, regroupe les indicateurs sur le temps d'instruction ainsi que sur le temps de travail et le salaire des enseignants et des chefs d'établissement. Ces indicateurs portent sur des leviers politiques qu'il est possible d'actionner et décrivent des facteurs contextuels liés à la qualité de l'enseignement et aux résultats scolaires individuels. 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 et la formation professionnels dans Regards sur l'éducation 2023

Chaque édition de *Regards sur l'*éducation aborde un thème spécifique. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont le thème central de l'édition de 2023 de *Regards sur l'éducation*. Le tableau A résume les chapitres et les indicateurs qui analysent l'enseignement et la formation professionnels dans la présente édition de *Regards sur l'éducation.*

Tableau A. Indicateurs sur l'enseignement et la formation professionnels dans *Regards sur l'éducation 2023*

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 ?
	A2	Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?
	A3	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?
	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 des formations ?
Chapitre B Accès à l'éducation, participation et progression	B1	Quels sont les effectifs scolarisés ?
	B3	Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?
Chapitre C Ressources financières 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	Quelles sont les dépenses publiques d'éducation ?
Chapitre D Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	D1	Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?
	D3	Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ?
	D7	Quel est le profil du corps enseignant et quel est le taux d'encadrement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

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, 2019[1])

Comparabilité au fil du temps

Les indicateurs de *Regards sur l'éducation* sont le fruit d'un processus d'amélioration méthodologique continu qui vise à accroître 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, la Bulgarie, la Croatie, l'Inde, l'Indonésie, le Pérou, la République populaire de Chine et la Roumanie). 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 a 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 selon les chiffres de 2021 (OECD, 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 des pays 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'UE25 est également indiquée dans de nombreux indicateurs. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 25 pays à la fois membres ou candidats à l'adhésion de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 25 pays sont l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, la Croatie, 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 Roumanie, la Slovénie et la Suède.

Le total de l'UE25 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 (ci-après dénommée « 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 sensible sur les moyennes et totaux de l'OCDE, de l'UE25 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 le fait que les moyennes de l'OCDE, de l'UE25 et du G20 se rapportent aux pays de l'OCDE, de l'UE25 ou du G20 retenus dans les comparaisons à l'étude. La moyenne de l'OCDE, de l'UE25 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 2023* (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[3])

Tableau B. Niveaux d'enseignement de la CITE 2011

Termes utilisés dans cette publication	Classification CITE
Éducation de la petite enfance Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-émotionnelles 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.	CITE 1
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 d'enseignement marque la fin de la scolarité obligatoire.	CITE 2
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.	CITE 3
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 accroître 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.	CITE 4
Enseignement tertiaire de cycle court Ce niveau est souvent destiné à inculquer des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En général, les cours sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Ils peuvent aussi leur donner accès à un autre niveau de l'enseignement tertiaire (les niveaux 6 ou 7 de la CITE). Ils durent deux ans minimum.	CITE 5
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 habituelle de trois à quatre années d'études à temps plein. Ce niveau d'enseignement est appelé « licence » dans cette publication.	CITE 6
Master (ou équivalent) Les cursus de ce niveau sont plus spécialisés et les cours sont plus complexes qu'en licence. Ils sont conçus pour doter leurs participants de 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.	CITE 7
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.	CITE 8

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) (UNESCO Institute for Statistics, 2014[4]). en novembre 2013 lors de sa 37e session. Le présent rapport porte sur les grands domaines d'études de la

CITE-F suivants : éducation ; lettres et arts ; sciences sociales, journalisme et information ; commerce, administration et droit ; sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; ingénierie, industries de transformation et construction ; et santé et protection sociale. 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 nº 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.

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

EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EEA	Enquête sur l'éducation des adultes
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)

PIAAC Évaluation des compétences des adultes

PISA Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PPP Parités 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

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. [1]

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

OECD (2021), *OECD Regional Statistics (database)*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [2]

UNESCO Institute for Statistics (2014), *ISCED Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011*, UNESCO Institute for Statistics, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en. [4]

Résumé

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Tous les niveaux d'enseignement y sont analysés et des données y sont fournies sur les effectifs scolarisés et diplômés, les matières financières et l'organisation des systèmes d'éducation. Le thème principal de l'édition de 2023 est l'enseignement et la formation professionnels (EFP), un pan crucial des systèmes d'éducation qui offre d'autres voies d'apprentissage que la classique filière scolaire ou académique. Les lecteurs désireux de prendre connaissance des résultats clés au sujet de l'EFP sont invités à consulter le dossier *Spotlight sur la filière professionnelle* en annexe (OCDE, 2023).

Fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants à l'âge de 2 ou 3 ans

Dans l'éducation et d'accueil des jeunes enfants, les structures de qualité aident chacun, sur un pied d'égalité, à prendre un bon départ dans la vie et sont particulièrement cruciales pour les enfants les plus défavorisés. Elles sont essentielles aussi pour permettre aux deux parents de travailler et améliorer le taux d'emploi des femmes. En moyenne, 18 % des enfants de moins de 2 ans fréquentent une structure d'éducation et d'accueil dans les pays de l'OCDE. Le taux moyen de fréquentation augmente pour atteindre 43 % à l'âge de 2 ans, mais il varie fortement selon les pays. À cet âge, il passe la barre des 90 % en Corée, en Islande, en Norvège et en Suède, mais pas celle des 10 % dans neuf autres pays de l'OCDE. À l'âge de 3 ans, l'inscription dans une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est la norme dans la grande majorité des pays de l'OCDE, où le taux de fréquentation s'élève à 74 % en moyenne. Le taux de fréquentation reste toutefois inférieur à 10 % dans quatre pays, ce qui fait craindre des problèmes d'équité.

Augmentation du pourcentage de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le diplôme de fin d'études secondaires est souvent considéré comme le minimum requis pour réussir à entrer sur le marché du travail. Il apparaît toutefois que selon la moyenne de 2022, 14 % des 25-34 ans ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage reste certes trop élevé, mais il a sensiblement diminué depuis 2015, où il était de 18 %. Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué dans tous les pays de l'OCDE sauf deux ; certains pays ont de surcroît fait de nets progrès. Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a par exemple diminué de 17 points de pourcentage au Portugal et de 15 points de pourcentage en Türkiye.

Des taux élevés de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire contribuent à constituer une population active plus qualifiée, avec à la clé des carrières plus enviables, des rémunérations plus élevées et des perspectives plus prometteuses. Selon les derniers chiffres, 77 % des inscrits en filière générale réussissent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin théorique des études et 10 % de plus

les réussissent dans les deux ans qui suivent. Le taux de réussite est moins élevé en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 62 % seulement des inscrits réussissent leurs études dans le délai imparti et 11 % les réussissent dans les deux ans qui suivent. Quant aux 27 % d'inscrits restants, bon nombre d'entre eux ne réussiront vraisemblablement jamais leurs études à ce niveau.

Moins de la moitié des inscrits en filière professionnelle suivent un programme « emploi-études »

L'EFP constitue une partie importante et populaire du système d'éducation dans la plupart des pays de l'OCDE, où 44 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inscrit en filière professionnelle en moyenne. Les cursus de cette filière varient fortement d'un pays à l'autre, mais il en ressort une série de caractéristiques qui concourent à un enseignement de qualité. L'une des caractéristiques les plus importantes tient à l'existence de composantes pratiques en entreprise. Ces composantes ont de nombreuses vertus, par exemple permettre aux jeunes de mettre concrètement ce qu'ils ont appris en pratique et faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Les programmes « emploi-études » restent toutefois très rares dans de nombreux pays. En moyenne, 45 % seulement de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle suivent ce type de programmes dans les pays de l'OCDE.

Les passerelles qui permettent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement constituent une autre caractéristique de l'EFP de qualité. La plupart des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont accès à l'enseignement tertiaire, mais un quart d'entre eux ont suivi un cursus qui ne leur donne pas directement accès à ce niveau d'enseignement.

Forte variation des dépenses unitaires entre les pays de l'OCDE

Une dotation adéquate est indispensable à un enseignement de qualité. La plupart des pays de l'OCDE investissent 3 à 4 % de leur richesse nationale dans l'enseignement primaire et secondaire ; la Colombie et Israël vont même jusqu'à y investir une part de leur PIB qui est égale ou supérieure à 5 %. À l'autre extrême, six pays de l'OCDE consacrent moins de 3 % de leur PIB à l'enseignement primaire et secondaire.

Rapporter le budget de l'éducation en pourcentage du PIB est révélateur de la priorité accordée à l'éducation dans chaque pays, mais pas de la dotation des systèmes d'éducation, puisque le PIB varie entre les pays. Les dépenses unitaires varient fortement entre les pays de l'OCDE. Elles sont inférieures à 5 000 USD par an en Colombie, au Mexique et en Türkiye, mais frôlent les 25 000 USD au Luxembourg. Elles varient également sensiblement entre les filières. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses annuelles s'élèvent en moyenne et par élève à 11 400 USD en filière générale, contre 13 200 USD en filière professionnelle, dans les pays de l'OCDE. Cet écart est souvent imputable aux infrastructures et équipements spécialisés requis en filière professionnelle.

Les salaires peu élevés réduisent l'attractivité de la profession d'enseignant

De nombreux pays de l'OCDE sont en proie à des pénuries d'enseignants. Il est essentiel de bien rémunérer les enseignants pour les garder en poste et susciter des vocations d'enseignant, même si d'autres facteurs entrent en ligne de compte. La profession d'enseignant n'est pas aussi rémunératrice que d'autres dans de nombreux pays de l'OCDE. En moyenne, les enseignants en poste dans le premier

cycle de l'enseignement secondaire gagnent 10 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire ; cet écart est même supérieur à 30 % dans certains pays.

La maigre revalorisation enregistrée dans l'enseignement explique en partie le différentiel salarial entre les enseignants et les autres diplômés de l'enseignement tertiaire. Le salaire statutaire des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de moins de 1 % par an en valeur réelle depuis 2015 dans tous les pays de l'OCDE sauf six. Pire encore, il a diminué en valeur réelle dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, et ce, après la croissance faible, voire négative enregistrée au lendemain de la crise financière de 2008 dans de nombreux pays.

Préserver la continuité pédagogique pour les réfugiés ukrainiens

La guerre d'agression de grande envergure que la Russie a lancée contre l'Ukraine a poussé à l'exil des millions d'Ukrainiens qui se sont disséminés dans le monde entier, en particulier dans les pays de l'OCDE. Selon le décompte arrêté en juin 2023, de l'ordre de 4.7 millions d'Ukrainiens se sont réfugiés dans les pays de l'OCDE, dont 3.7 millions environ dans des pays de l'OCDE membres de l'Union européenne (UE). L'Allemagne, la Pologne et les États-Unis ont accueilli le plus grand nombre de réfugiés ukrainiens, tandis que l'Estonie, la Lituanie et la République tchèque en ont accueilli le plus en pourcentage de leur population (OCDE, à paraître[1]). Selon des estimations, 40 % de ces réfugiés sont des enfants, dont la scolarité a été interrompue et pour qui l'avenir s'est assombri.

De nombreux pays de l'OCDE ont pris un large éventail de mesures pour accueillir au mieux ces Ukrainiens contraints à l'exil et gérer au mieux leur afflux. Les pays membres de l'UE ont adopté le 4 mars 2022 un régime européen de protection temporaire propre aux Ukrainiens (Union européenne, 2022[2]). Le régime européen de protection temporaire permet aux personnes qui fuient la guerre et ses ravages en Ukraine de bénéficier des mêmes droits dans tous les pays de l'UE. Il prévoit des droits en matière de séjour et de résidence, de travail, de soins médicaux et de libre circulation sur le territoire de l'UE. Il y est en particulier prévu que les Ukrainiens mineurs puissent poursuivre leur scolarité durant l'année scolaire 2021/22 et que la politique d'éducation s'applique à eux au même titre qu'aux ressortissants nationaux et aux citoyens européens. Cette faveur a été difficile à concrétiser et a créé des problèmes de capacité d'accueil en milieu scolaire, y compris dans les établissements d'enseignement supérieur et autres.

En mai 2022, le Secrétariat de l'OCDE a lancé sa première enquête sur les mesures que les pays de l'OCDE ont prises dans l'urgence pour intégrer les réfugiés ukrainiens dans leur système d'éducation dès le début de la guerre. Comme la guerre s'est poursuivie au-delà de l'année scolaire 2021/22, les pays de l'OCDE n'ont eu d'autre choix que de revoir ces mesures pour faire en sorte que les réfugiés ukrainiens puissent poursuivre leur scolarité à plus long terme. Dans ce contexte, le Secrétariat de l'OCDE a lancé en février 2023 une nouvelle enquête à laquelle 26 pays et autres entités ont répondu.

Analyse

Il est important que les réfugiés s'inscrivent à l'école non seulement pour leur permettre de poursuivre leurs études et de préparer leur avenir professionnel, mais aussi pour préserver leur bien-être social et affectif (Cerna, 2019[3]). Faire en sorte que les enfants réfugiés soient scolarisés peut aussi contribuer à améliorer les perspectives professionnelles de leurs parents ou tuteurs, ceux-ci ayant la possibilité de travailler une fois libérés de leurs obligations familiales pendant la journée de classe (OCDE, 2023[4]).

En 2023, l'OCDE a recueilli dans le cadre de son Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students*) des informations sur les difficultés que les pays ont éprouvées et les mesures qu'ils ont prises lors de la scolarisation des réfugiés ukrainiens, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement tertiaire. Cette enquête de l'OCDE a également porté sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et sur l'enseignement à distance. Elle a abordé les politiques adoptées et les défis à relever par les pays à l'échelle nationale, ainsi que les difficultés rencontrées et les mesures prises par les établissements dans les domaines laissés à leur discrétion (voir la section « Définitions »). La barrière de la langue est l'obstacle le plus souvent cité par les pays dans tous les cadres et à tous les niveaux d'enseignement, mais d'autres obstacles varient selon l'âge des réfugiés et leur niveau de formation.

Éducation de la petite enfance

Selon les estimations, un tiers des enfants ont quitté l'Ukraine avant l'âge de 6 ans (UNICEF, 2023[5]). Vivre une expérience douloureuse à l'âge où le développement, notamment cérébral, est si rapide peut être lourd de conséquences à long terme (Center on the Developing Child, 2007[6]). Dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), les structures de qualité, où le personnel est attentif aux réfugiés et à leurs besoins, peuvent être très utiles pour atténuer le traumatisme de l'exil et ses effets délétères (UNICEF, 2023[5]).

De l'avis général, l'EAJE est extrêmement important, car il jette les bases de l'apprentissage, promeut l'acquisition du savoir et contribue au bien-être. L'EAJE de qualité peut être très utile pour favoriser l'équité et l'inclusion sociale ainsi que pour amener les enfants à acquérir des compétences socio-émotionnelles et se préparer à entrer à l'école. Ces vertus peuvent être particulièrement précieuses pour les enfants réfugiés. Il ressort toutefois des statistiques qu'avant l'âge de 6 ans, un enfant réfugié sur trois seulement fréquente une structure d'EAJE dans son pays d'accueil (UNICEF, 2023[5]). Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de 80 % des enfants fréquentent une structure d'EAJE entre l'âge de 3 et 5 ans (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

L'EAJE est bénéfique non seulement aux enfants, mais aussi à leurs parents, qui ont la possibilité de travailler. Comme plus de 70 % des réfugiés ukrainiens sont des femmes avec enfants, arrivées pour la plupart sans leur conjoint, proposer des services d'accueil adéquats et abordables est essentiel à l'intégration socio-économique des femmes (OCDE, 2023[4]). Selon une enquête de l'Agence des droits fondamentaux de l'UE, 3 réfugiés ukrainiens sur 10 ne peuvent pas travailler pour des raisons liées à la garde des enfants, qui concernent plus les femmes (33 %) que les hommes (9 %) (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2023[7]).

De nombreuses difficultés font obstacle à l'accès des réfugiés ukrainiens à une structure d'EAJE, notamment la barrière de la langue, la pénurie de personnel, y compris de personnel enseignant, les problèmes financiers, le manque d'informations sur la procédure d'inscription et la capacité d'accueil insuffisante. Dans l'EAJE, la demande a dépassé l'offre depuis plusieurs années dans de nombreux pays européens (UNICEF, 2023[5]). La barrière de la langue est l'obstacle le plus souvent cité par les pays qui ont répondu à l'enquête de l'OCDE en 2023 ; viennent ensuite l'intégration relativement faible des familles ukrainiennes dans le système (d'éducation), le manque de personnel, y compris de personnel enseignant, et les difficultés financières.

Plusieurs aspects du travail du personnel en poste dans les services d'EAJE sont jugés importants pour les enfants réfugiés. Citons notamment le fait de s'occuper d'enfants déracinés, de leur apporter un soutien psychologique et de veiller à leur bien-être social et émotionnel compte tenu des traumatismes qu'ils ont subis, ainsi que de nouer des relations avec leur famille (UNICEF, 2023[5]). Ces aspects font partie de la formation initiale de tous les enseignants en poste dans l'EAJE dans la plupart des pays qui ont répondu à l'enquête de l'OCDE, dont certains ont toutefois pris des mesures spécifiques en matière de formation après l'arrivée d'enfants ukrainiens. En République slovaque par exemple, le ministère de l'Éducation a organisé la fourniture de matériel spécifique et a proposé une formation sur l'intégration d'enfants ukrainiens et le soutien psychologique à leur apporter que les enseignants sont libres de suivre. En Estonie, un soutien et un budget supplémentaires pour établissements préscolaires ont été accordés aux centres d'orientation régionaux, où exercent des orthophonistes, des enseignants spécialisés dans les besoins spécifiques et des experts de l'assistance psychologique et socio-pédagogique. Des fonds supplémentaires ont été alloués à la formation et au recrutement d'enseignants spécialisés dans la remédiation et l'appui. En France, une formation spéciale a été créée pour aider les enseignants à s'occuper des élèves en provenance d'Ukraine et d'autres pays en guerre. Cette formation s'adresse aux enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement où ils exercent.

Le recrutement de personnel ukrainophone peut favoriser la communication et les interactions avec les enfants réfugiés et leur famille. Ce peut être extrêmement efficace dans l'EAJE : des études montrent en effet que les cours dispensés en langue maternelle peuvent améliorer le développement cognitif et la maîtrise de la seconde langue. Le soutien à la langue maternelle reçu dans le pays d'accueil peut contribuer à l'amélioration de l'estime de soi et à la préservation de l'identité chez les enfants et leur famille (Cerna, 2019[3]). En Espagne, 200 assistants en langue ukrainienne ont à ce jour été recrutés en milieu scolaire, dont 90 ont été affectés dans l'enseignement préprimaire et primaire. Leur mission est de fournir un appui pédagogique et d'aider à l'intégration.

Dans plusieurs pays, l'EAJE a été développé en réaction à l'afflux d'enfants ukrainiens, notamment par le recrutement de renforts, l'ouverture de nouvelles structures et l'augmentation du budget. Le financement est la mesure prioritaire la plus souvent citée en réponse à l'enquête. En Espagne par exemple, un dispositif de financement spécifique a été adopté pour aider les établissements à absorber l'afflux de réfugiés dans l'EAJE et l'enseignement primaire et secondaire. Ce dispositif

prévoit des subventions au titre du transport pour auxiliaires scolaires ukrainiens et du transport et de la cantine pour élèves. Des mesures financières ont également été prises en Slovénie, où les parents sous protection temporaire peuvent demander une réduction des frais de fréquentation des jardins d'enfants au centre local d'action sociale. Dans certaines conditions, les parents peuvent même prétendre à la gratuité de la fréquentation des jardins d'enfants. En Nouvelle-Zélande, tous les enfants résidents âgés de 3 à 5 ans, quel que soit leur statut (réfugié ou autre), ont droit à 20 heures gratuites d'EAJE par semaine.

De l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale)

Les réfugiés ont plusieurs obstacles structurels et familiaux à surmonter pour s'inscrire à l'école dans leur pays d'accueil. Les obstacles structurels résident notamment dans la barrière de la langue, la capacité d'accueil insuffisante et la pénurie d'enseignants et le fait que la scolarité obligatoire ne s'applique pas aux réfugiés dans certains pays. Quant aux obstacles personnels et familiaux, ils tiennent entre autres à l'intention de rentrer en Ukraine à court ou moyen terme, aux inquiétudes relatives à la reconnaissance ultérieure des diplômes en Ukraine et au manque d'informations sur la procédure d'inscription. Les aspirations académiques des élèves, leur bien-être social et affectif et les débouchés qui s'offriront à eux sur le marché du travail à l'avenir peuvent en pâtir. Il est important que les pays continuent de procéder au suivi de ces obstacles et de leurs effets et qu'ils revoient leurs politiques en conséquence.

La barrière de la langue est l'obstacle le plus souvent cité par les pays et autres entités qui ont répondu à l'enquête. La langue est l'un des facteurs clés qui peut favoriser ou contrarier l'intégration des enfants réfugiés. La langue joue un rôle important non seulement dans les résultats scolaires, mais également dans le sentiment d'appartenance à l'école (Cerna, 2019[3]). La réussite scolaire des réfugiés dépend énormément de l'environnement linguistique de leur pays d'accueil et de l'ouverture de celui-ci au plurilinguisme et au multiculturalisme à l'école (UNESCO, 2019, p. 13[8]). Il ressort des réponses à l'enquête de l'OCDE que de nombreux Ukrainiens ne parlent pas la langue de leur pays d'accueil, de sorte que les élèves peuvent éprouver, comme leurs parents ou tuteurs, des difficultés à comprendre la procédure d'inscription et les exigences y afférentes et peiner à suivre les cours et à nouer des relations avec les enseignants et leurs camarades de classe. Bon nombre d'élèves ne sont de surcroît pas en possession des diplômes linguistiques requis à l'inscription à certains cours.

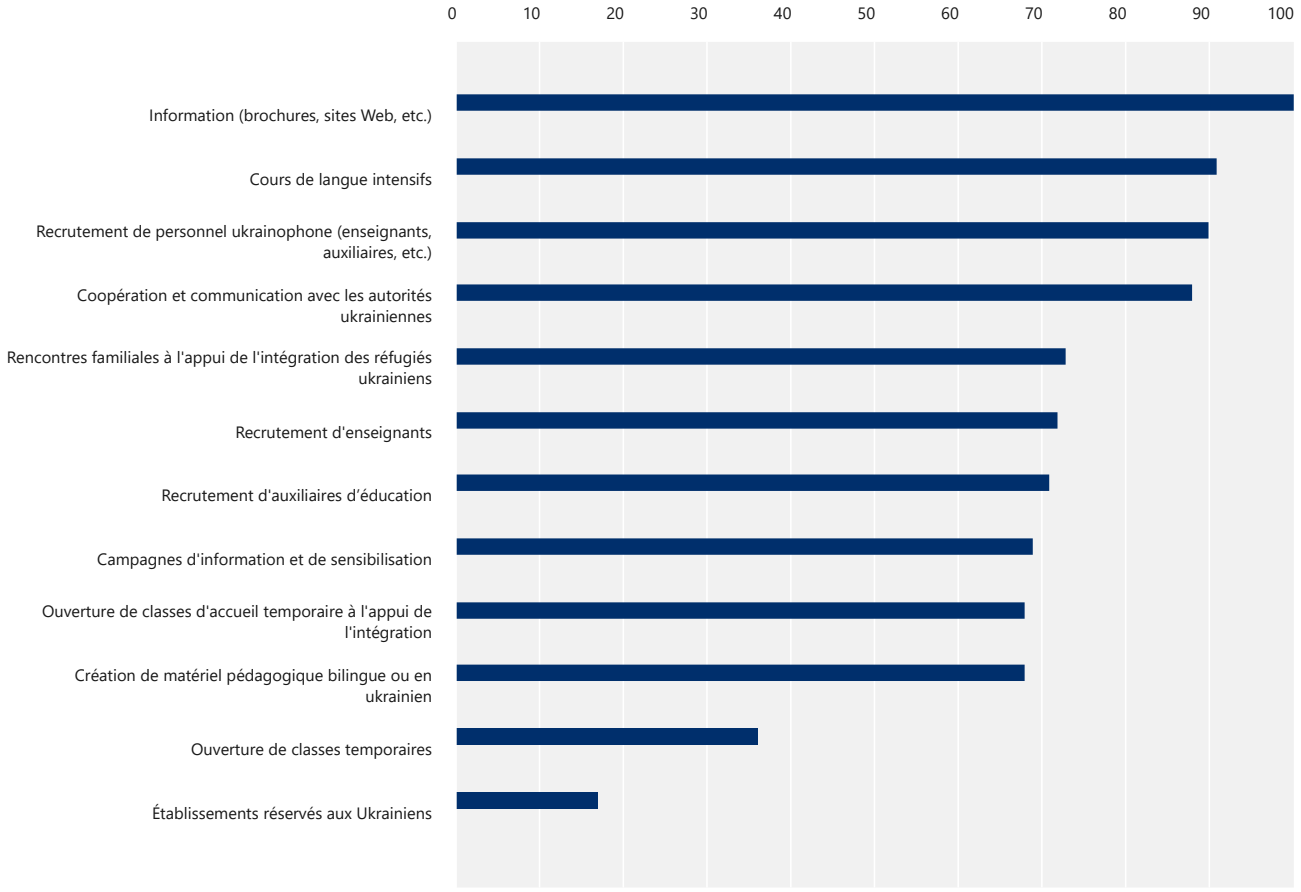
L'intention des réfugiés de rentrer en Ukraine dès que possible est un autre obstacle à la scolarisation des enfants. Les élèves qui espèrent rentrer chez à court ou moyen terme ne pourront par exemple peut-être pas terminer leurs études dans leur pays d'accueil ; ils risquent aussi d'être moins motivés à l'idée d'être scolarisés ailleurs qu'en Ukraine. L'enquête montre à cet égard que dans certains pays, de nombreux élèves choisissent de suivre les cours en ligne dispensés sur l'initiative du gouvernement ukrainien au lieu de s'inscrire à l'école dans leur pays d'accueil (voir ci-dessous). La capacité d'accueil insuffisante est un autre obstacle. En Angleterre (Royaume-Uni) par exemple, certains établissements ont dû accroître leur capacité d'accueil au-delà de leurs limites habituelles.

Certains pays ont pris d'innombrables mesures pour promouvoir la scolarisation d'élèves ukrainiens de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La diffusion d'informations (dans des brochures, sur des sites Web, etc.) est la mesure qui a été la plus souvent citée en réponse à l'enquête ; viennent ensuite les cours de langue, le recrutement de personnel ukrainophone et la coopération et la communication avec les autorités ukrainiennes (voir le Graphique 1). Parmi les autres mesures, citons les rencontres familiales, les campagnes d'information et de sensibilisation et l'ouverture de classes temporaires d'accueil à l'appui de l'intégration.

Les cours de langue intensifs peuvent s'organiser sous diverses formes : cours en ligne, classes préparatoires et création de cours supplémentaires en milieu scolaire et universitaire et dans les maisons de quartier, les centres d'animation socioculturelle, etc. Dans certains pays, ils sont inscrits au programme, alors que dans d'autres, ils sont organisés en dehors du cadre scolaire ou en classe préparatoire. En Autriche, les élèves qui ne maîtrisent pas l'allemand sont regroupés dans des classes temporaires distinctes ; des classes pour élèves ukrainiens ont même été créées dans certains cas. En Croatie, les élèves ukrainiens sont regroupés dans des classes préparatoires où ils apprennent le croate et où leurs aptitudes sont évaluées. En Suisse, la plupart des réfugiés ukrainiens sont orientés vers des passerelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui les préparent à suivre les cours ordinaires par la suite. Ces passerelles sont largement axées sur l'apprentissage de la langue. En Hongrie, les élèves en difficulté scolaire par manque de maîtrise du hongrois ou du fait de différences d'exigences entre les systèmes hongrois et ukrainien d'éducation peuvent être autorisés à redoubler si leur professeur principal y consent et à suivre des cours de rattrapage et des cours de langue intensifs. Les élèves ukrainiens suivent 5 heures de cours particuliers par semaine (l'après-midi) en plus des cours inscrits au programme. Pour promouvoir l'apprentissage du hongrois chez les élèves allophones, un manuel de hongrois langue étrangère a été distribué de la 3e à la 8e année, dans les établissements concernés.

Graphique 1. Mesures prises à l'appui de la scolarisation des réfugiés ukrainiens dans les pays de l'OCDE (2023)

Enseignement primaire, pourcentage de pays



Remarque : les chiffres présentés ici sont exclusivement dérivés des cas dans lesquels les pays ont répondu « Oui » aux questions ; en d'autres termes, les réponses « Non », « Sans objet » « Manquante » sont exclues. Trois des vingt-huit pays n'ont pas répondu à cette question. Le lecteur est invité à consulter la base de données de l'Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees*) pour de plus amples informations. *Les mesures sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités les ayant prises à l'échelle nationale.*
Source : OCDE (2023), Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students).

StatLink https://stat.link/9w8xqe

L'Estonie a ouvert deux établissements réservés aux Ukrainiens : l'école primaire de Räägu et l'école secondaire de Vabaduse. Une plateforme de cours de langue en ligne a également été créée : les cours se rapportent à tous les niveaux d'enseignement et sont assortis de jeux, de vidéos et de présentations. En Lettonie, l'école secondaire ukrainienne de Riga existe depuis une vingtaine d'années et dispense des cours d'ukrainien, notamment de perfectionnement, et des cours sur l'histoire et la culture de l'Ukraine. Elle organise des stages d'été où élèves et enseignants ont la possibilité d'apprendre le letton ainsi que des stages ouverts aux enfants ukrainiens et lettons.

La Communauté française de Belgique a adopté le « Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés » (DASPA) qui vise à faciliter l'accueil, la scolarisation et l'intégration de tous les enfants fraîchement arrivés. Les établissements qui accueillent au moins huit primo-arrivants (réfugiés ou migrants) peuvent bénéficier de ce dispositif pendant 18 mois maximum. Selon le cadre spécifique prévu dans ce dispositif, les primo-arrivants font l'objet d'une supervision accrue et se voient accorder du temps pour s'adapter au contexte socioculturel et au système d'éducation belges et s'y intégrer.

En Finlande, de nombreux Ukrainiens suivent la formation préparatoire à la réussite scolaire (*Tutkintokoulutukseen Valmistava Koulutus*, TUVA), une passerelle qui s'adresse aux non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à partir de l'âge de 18 ans. Cette formation vise à aider les Ukrainiens à continuer leurs études et à les amener à acquérir les compétences requises pour réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, notamment à apprendre à étudier, à gérer leur vie personnelle ou encore à améliorer leur maîtrise de la langue.

Aux États-Unis, les États et les collectivités locales sont tenus de proposer des programmes d'assistance linguistique à tous ceux qui apprennent l'anglais, qu'ils soient ressortissants nationaux ou étrangers. Ces programmes consistent en plusieurs volets : cours d'anglais adaptés à l'âge ; tutorat, aide aux primo-arrivants et appui à la transition ; accompagnement ; soutien psychologique ; et aide à l'intégration. La loi de 2022 sur l'ouverture de crédits supplémentaires pour l'Ukraine (*Additional Ukraine Supplemental Appropriations Act*, AUSAA) a accordé des crédits supplémentaires au Bureau de réinstallation des réfugiés pour permettre à celui-ci de financer ces dispositifs.

Bon nombre des pays et autres entités ayant accueilli des réfugiés ukrainiens ont fourni des informations spécifiques d'une importance parfois cruciale pour les primo-arrivants qui connaissent peu le système d'éducation de leur pays d'accueil et les procédures y afférentes (voir le Graphique 1). Ils ont informé les primo-arrivants par divers canaux, sur des plateformes en ligne, lors de conférences en milieu scolaire ou dans des maisons de quartier, sur les réseaux sociaux, etc. En Pologne par exemple, le ministère de l'Éducation et de la Science a lancé une campagne d'information, avec chatbot, assistance téléphonique et messagerie accessibles en partie en ukrainien, pour informer les parents et tuteurs sur les procédures d'inscription à l'école. Depuis la mi-août 2022, l'assistance téléphonique est gérée par le Centre national d'aide à la coopération internationale, avec le concours du ministère et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Des informations sur le système d'éducation et les procédures d'inscription propres à la Pologne sont également publiées à l'intention des Ukrainiens en ligne, sur le site Web du ministère de l'Éducation et de tous les exécutifs locaux.

D'autres mesures ont souvent été prises pour favoriser la scolarisation, par exemple l'élaboration de matériel pédagogique en ukrainien et la coopération avec les autorités ukrainiennes. Ces mesures peuvent aider les enfants à cultiver leurs racines ukrainiennes et à ne pas oublier leur langue maternelle, des éléments essentiels pour leur bien-être social et émotionnel (voir le Graphique 1). Permettre aux réfugiés de continuer en partie leurs études dans leur langue maternelle peut aussi les aider à contribuer au relèvement et à la reconstruction de leur pays une fois la paix revenue (Debating Europe, 2017[9]). Certains pays ont également décidé de recruter du personnel ukrainophone : la France a par exemple engagé des ukrainophones dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Ces nouvelles recrues ukrainophones exercent dans les « Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » (CASNAV) qui sont chargés d'accueillir les primo-arrivants, dont les réfugiés ukrainiens, d'évaluer leurs aptitudes et de les guider lors du processus d'inscription.

Quant aux mesures visant à favoriser la scolarisation des enfants handicapés, par exemple l'adaptation des programmes de cours, l'individualisation des cours ou encore le recrutement d'auxiliaires d'éducation spécialisés, elles varient selon les pays. Dans bon nombre des pays qui ont répondu à l'enquête, les mesures applicables aux élèves handicapés s'appliquent à tous, qu'ils soient ou non réfugiés. Quelques pays ont toutefois pris des mesures propres aux élèves ukrainiens ayant des besoins spécifiques en matière d'éducation. En Roumanie par exemple, l'une des grandes priorités du ministère de l'Éducation a été d'adapter le cadre législatif et administratif pour faire en sorte que les enfants handicapés étrangers ayant des besoins spécifiques en matière d'éducation puissent être préscolarisés ou scolarisés dans les mêmes conditions que les enfants de nationalité roumaine.

Enseignement et formation professionnels

L'enseignement et la formation professionnels (EFP) peuvent être très utiles pour amener les jeunes à se constituer un bel éventail de compétences et à doper leur employabilité et peuvent de surcroît avoir des effets positifs à long terme sur leurs perspectives de carrière. Les pays de l'OCDE mettent de plus en plus en évidence les effets positifs de l'EFP pour les jeunes et le marché du travail (Semeraro, 2019[10]). Selon une enquête menée par l'Agence de l'UE pour l'asile (AUEA) et l'OCDE dans plusieurs pays de l'UE en octobre 2022, un réfugié ukrainien sur neuf s'est dit diplômé en filière professionnelle (Agence de l'Union européenne pour l'asile/OCDE, 2022[11]).

La filière professionnelle constitue une partie importante du système d'éducation en Ukraine : un tiers de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire y était inscrit en 2020. Toutefois, de nombreux Ukrainiens ont dû interrompre leur formation professionnelle du fait de la guerre. En plus des élèves dont les études ont été interrompues, certains réfugiés peuvent vouloir s'inscrire en filière professionnelle dans leur pays d'accueil, car les formations pratiques peuvent les aider à surmonter la barrière de la langue (Cedefop, 2022[12]). Aider les réfugiés qui le souhaitent à s'inscrire en filière professionnelle

est essentiel non seulement pour leur permettre de continuer leur scolarité, mais également pour soutenir le marché du travail de leur pays d'accueil national et promouvoir la reconstruction de l'Ukraine à l'avenir (OCDE, 2022[13]).

Les réfugiés ukrainiens éprouvent toutefois des difficultés à s'inscrire en filière professionnelle dans leur pays d'accueil. La reconnaissance de leurs diplômes peut être particulièrement laborieuse. De nombreux pays s'emploient à adapter, à développer et à repenser leur filière professionnelle pour surmonter ces difficultés.

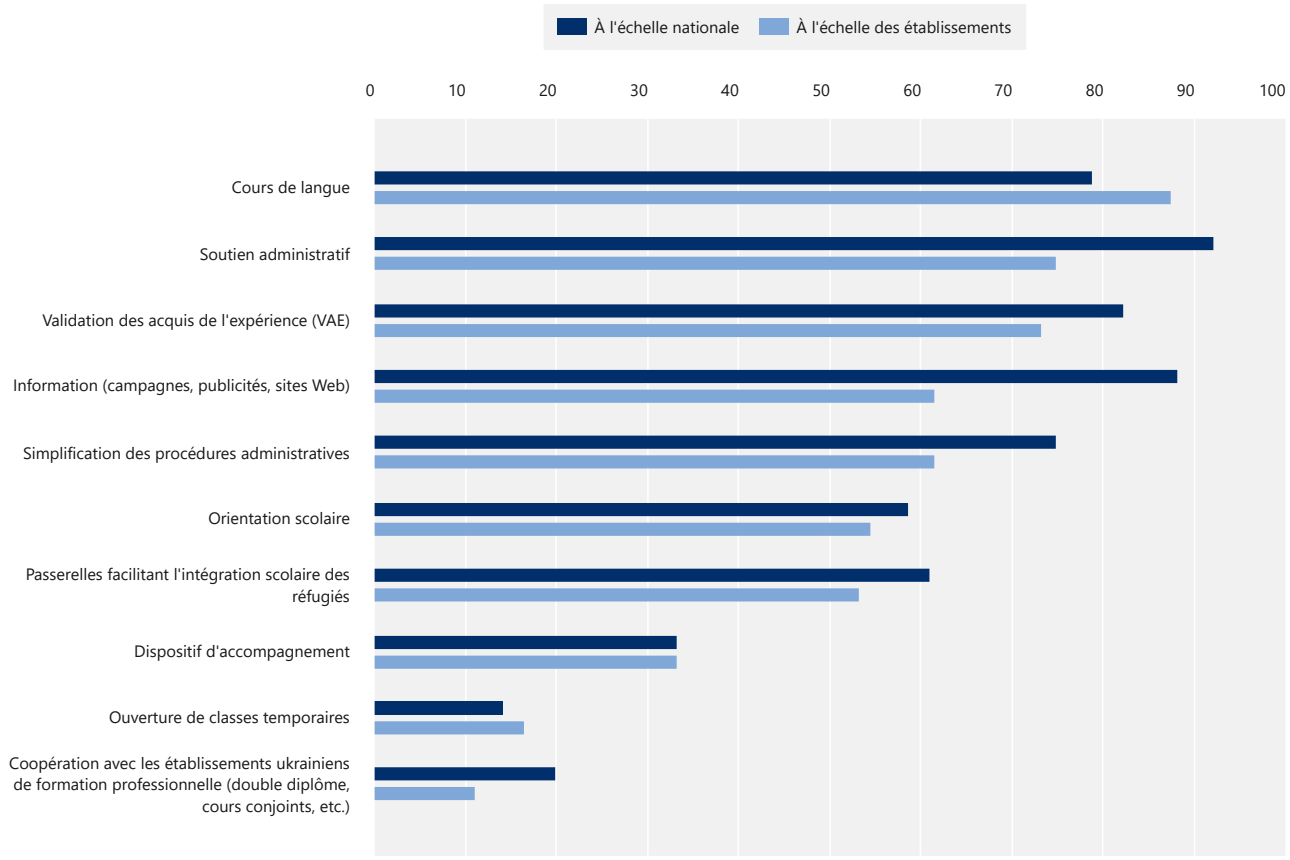
Comme dans de nombreuses parties du système d'éducation, la langue est l'obstacle le plus courant à l'inscription des réfugiés en filière professionnelle. Dans la plupart des pays qui ont répondu à l'enquête de l'OCDE, les cours sont dispensés dans la ou les langues nationales et très rares sont ceux dispensés dans d'autres langues, en anglais par exemple. En Norvège par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage sont uniquement accessibles moyennant une maîtrise suffisante du norvégien.

Le manque d'informations et la méconnaissance du marché du travail local comptent également parmi les obstacles courants. Selon certains pays d'accueil, les réfugiés ukrainiens n'ont dans la plupart des cas pas connaissance des possibilités qui existent en filière professionnelle et sur le marché du travail. Leur ignorance est en grande partie imputable au manque d'informations accessibles. Les possibilités qui existent en filière professionnelle et sur le marché du travail tendent à être spécifiques à chaque pays ; les informations concernant leur nature et leurs modalités ne sont dans l'ensemble pas diffusées à l'échelle internationale.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) est essentielle dans l'intégration des réfugiés hautement qualifiés. Les acquis, qu'ils soient le fruit des études ou de formations informelles, doivent être reconnus pour favoriser l'inclusion et l'intégration des réfugiés dans la société et le monde du travail dans leur pays d'accueil. Valider les acquis de l'expérience peut aussi avoir des effets positifs sur l'estime de soi et le bien-être des réfugiés (Andersson, 2021[14]). La politique de VAE a été modifiée à l'échelle nationale ainsi qu'à l'échelle des établissements dans des pays et autres entités qui ont répondu à l'enquête de l'OCDE (voir le Graphique 2). En Angleterre (Royaume-Uni), le Centre national d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaires (ENIC) a analysé la concordance des cursus, des niveaux d'enseignement et des années d'études entre les systèmes ukrainien et anglais et a créé un service auquel les Ukrainiens peuvent s'adresser pour obtenir une attestation de comparabilité qui certifie leur niveau de formation, sans avoir à passer d'examens supplémentaires. La Lituanie a revu la politique d'admission en vigueur dans les établissements de formation professionnelle pour faire en sorte que les réfugiés ukrainiens qui étaient inscrits en filière professionnelle dans leur pays puissent continuer leurs études dans un type de cursus identique ou proche. En Estonie, une politique de VAE a été adoptée à l'échelle nationale et à l'échelle des établissements par l'intermédiaire du Centre national d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaires et du système institutionnel de VAE (VÕTA), qui tient compte des acquis scolaires et professionnels antérieurs.

Graphique 2. Mesures prises à l'appui de la réussite des réfugiés ukrainiens dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2023)

Pourcentage de pays



Remarque : les chiffres présentés ici sont exclusivement dérivés des cas dans lesquels les pays ont répondu « Oui » aux questions ; en d'autres termes, les réponses « Non », « Sans objet » « Manquante » sont exclues. Un des vingt-huit pays n'a pas répondu à cette question. Le lecteur est invité à consulter la base de données de l'Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees*) pour de plus amples informations. Les expressions « à l'échelle nationale » et « à l'échelle des établissements » sont définies dans la section « Définitions ».
Les mesures sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités où elles ont été prises à l'échelle des établissements.
Source : OCDE (2023), Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students).

StatLink https://stat.link/o8vwde

Dans certains pays, des passerelles ont été créées pour faciliter l'intégration des réfugiés en filière professionnelle. En Estonie par exemple, les élèves peuvent suivre un cursus d'orientation professionnelle qui leur permet d'acquérir d'indispensables compétences linguistiques et autres tout en se familiarisant avec diverses matières. Aux États-Unis, où il n'existe pas de filière professionnelle distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plusieurs mesures ont été prises pour que les réfugiés puissent suivre des formations ou des cours professionnels. Des cours d'anglais professionnel sont par exemple proposés dans le cadre du programme d'orientation professionnelle pour réfugiés (*Refugee Career Pathways*). À l'échelle infranationale, les établissements publics de formation professionnelle et technique du comté de Miami-Dade ont adopté le Programme de cours d'anglais et de formation académique et professionnelle (*Skills for Academic, Vocational, and English Studies*, SAVES) avec le soutien financier des services pour réfugiés du ministère de l'Enfance et de la Famille de Floride, qui permet aux réfugiés de s'inscrire gratuitement en filière professionnelle ou technique. À l'Office des réfugiés et des demandeurs d'asile du Maryland (MORA), le Programme d'accompagnement des jeunes réfugiés (*Refugee Youth Mentoring Program*) vise à favoriser la réussite scolaire des réfugiés âgés de 15 à 24 ans en filière générale et professionnelle.

Les dispositifs de soutien administratif et d'accompagnement comptent aussi parmi les mesures prises (voir le Graphique 2). L'Irlande tient par exemple à aider les Ukrainiens inscrits en filière professionnelle (y compris dans le cadre de la formation continue) dans toutes les phases de leur formation. Des équipes régionales d'aide à la formation et aux cours de langue ont été déployées dans tout le pays à cet effet. Les réfugiés peuvent notamment s'adresser à des conseillers d'orientation scolaire, entre autres dispositifs locaux d'appui. L'Association des universités irlandaises a lancé la création d'un Service central d'information sur l'enseignement supérieur en Irlande en vue d'aider les candidats à l'inscription en filière professionnelle.

La République de Türkiye a créé des cours hebdomadaires au Centre de formation professionnelle qui visent non seulement à aider les personnes sous protection temporaire à améliorer leur niveau de formation et leur employabilité, mais également à promouvoir leur intégration sociale. Le descriptif de plus d'une cinquantaine de cursus a été traduit en anglais et publié sur un site Web pour accroître la visibilité de ces cursus dans le système national de formation technique et professionnelle. Le même site Web fournit des informations sur les professions enseignées dans les établissements de formation technique et professionnelle ainsi que sur les secteurs dont elles relèvent, propose des didacticiels et diffuse des offres d'emploi.

Enseignement tertiaire

Selon des chiffres récents, bon nombre des réfugiés ukrainiens sont hautement qualifiés, mais certains ont dû interrompre leurs études supérieures. Il apparaît en effet que chez les Ukrainiens qui ont fui leur pays depuis 2022, 76 % des femmes et 71 % des hommes sont diplômés de l'enseignement tertiaire, en licence littéraire ou scientifique au minimum ; 5.9 % des femmes et 8 % des hommes déclarent n'avoir pas terminé leurs études supérieures (Perelli-Harris et al., 2023[15]). L'afflux de réfugiés a dopé la demande dans l'enseignement tertiaire et imposé aux pays d'accueil de revoir leur politique et relever de nouveaux défis à ce niveau d'enseignement.

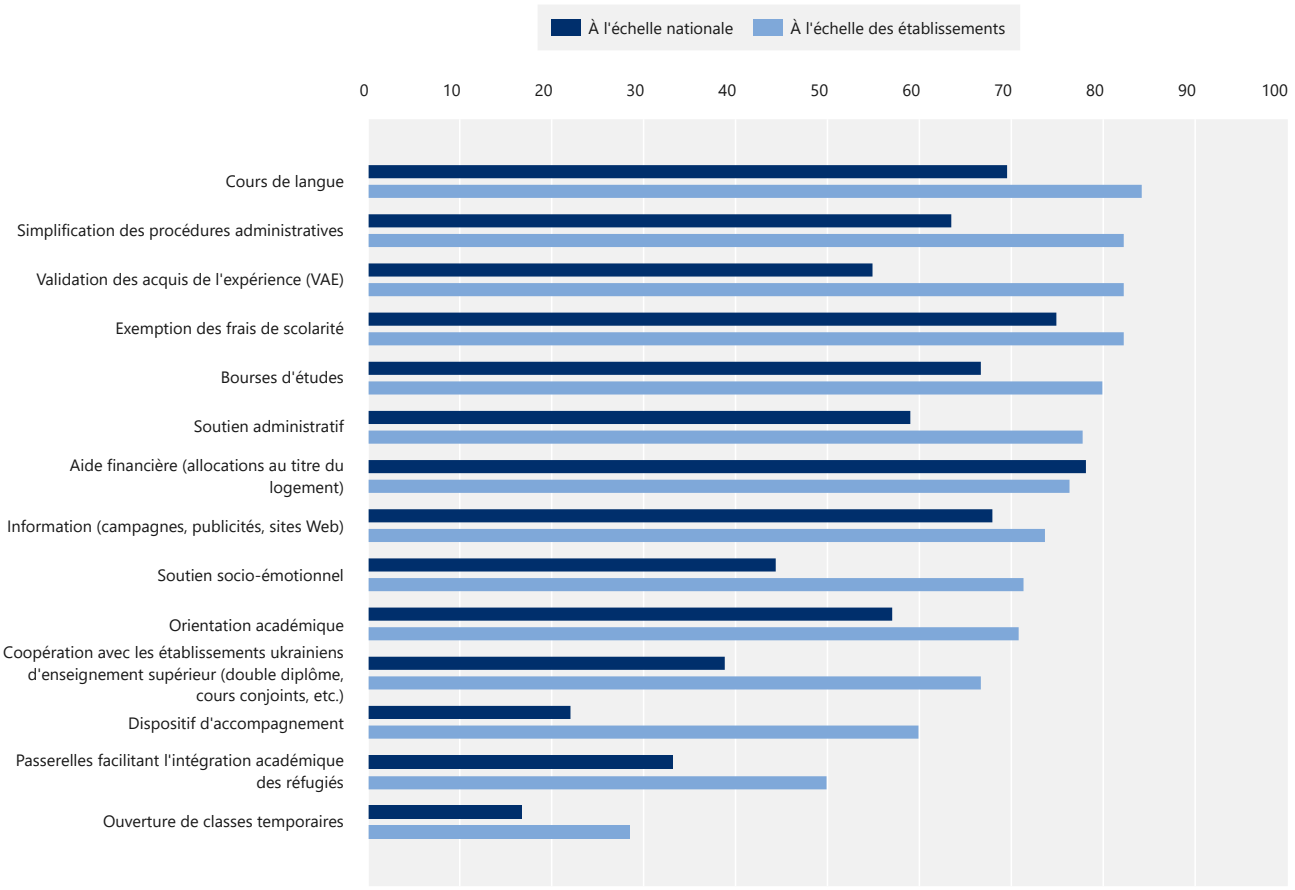
Les réfugiés ukrainiens peuvent avoir à surmonter plusieurs obstacles d'ordre personnel et structurel pour s'inscrire dans l'enseignement tertiaire dans leur pays d'accueil. Parmi ces obstacles, citons par exemple la barrière de la langue, les difficultés administratives et financières et les problèmes de validation des acquis. La barrière de la langue est l'obstacle le plus souvent cité en réponse à l'enquête de l'OCDE ; viennent ensuite les problèmes d'équivalence des diplômes et des qualifications et les difficultés financières. La capacité d'accueil insuffisante dans l'enseignement supérieur, le manque d'informations sur le système d'enseignement supérieur du pays d'accueil et l'intégration relativement faible des familles ukrainiennes dans le système (d'éducation) sont moins souvent cités. Ces obstacles sont cités à la fois à l'échelle nationale et à l'échelle des établissements.

Comme indiqué ci-dessus, la validation des acquis de l'expérience est essentielle à l'intégration des réfugiés et des migrants hautement qualifiés dans le système d'éducation (Andersson, 2021[14]). Cette validation a le mérite d'améliorer non seulement les perspectives financières et professionnelles des diplômés dont les acquis antérieurs sont reconnus, mais également leur estime de soi et leur confiance en soi (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2018[16]). Il ressort en outre des informations recueillies par le Réseau européen des centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaire (ENIC) que de nombreux réfugiés ukrainiens sont diplômés dans des domaines en pénurie de main-d'œuvre dans leur pays d'accueil, notamment la santé et l'éducation (Norris, Duffy et Krasnoshchok, 2023[17]). L'exploitation de leurs compétences est souhaitable, car elle serait profitable non seulement à leur pays d'accueil, mais également aux individus eux-mêmes.

Dans certains des pays et autres entités qui ont répondu à l'enquête de l'OCDE, des mesures exceptionnelles ont été prises à l'échelle nationale et à l'échelle des établissements pour promouvoir l'inscription des réfugiés ukrainiens dans l'enseignement supérieur (voir le Graphique 3). Des systèmes ont été adaptés et assouplis à maints égards par divers dispositifs, notamment des aides financières, des cours de langue, un soutien administratif et académique et des procédures de validation des acquis de l'expérience. Les aides financières sont les plus souvent citées en réponse à l'enquête de l'OCDE parmi les mesures prises à l'échelle nationale ; viennent ensuite l'exemption des frais de scolarité et les cours de langue. À l'échelle des établissements, les quatre mesures les plus souvent prises sont celles relatives aux cours de langue, à la simplification des procédures administratives, à la validation des acquis de l'expérience et à l'exemption des frais de scolarité. Plusieurs pays ont noué des collaborations avec des universités et des chercheurs ukrainiens ; plus d'une centaine de partenariats ont par exemple été établis entre des universités anglaises et ukrainiennes.

Graphique 3. Mesures prises à l'appui de l'intégration des réfugiés ukrainiens dans le tertiaire (2023)

Pourcentage de pays



Remarque : les chiffres présentés ici sont exclusivement dérivés des cas dans lesquels les pays ont répondu « Oui » aux questions ; en d'autres termes, les réponses « Non », « Sans objet » « Manquante » sont exclues. Trois des vingt-huit pays n'ont pas répondu à cette question. Comme cette question porte sur les mesures prises après le début de la guerre, les réponses négatives n'impliquent pas nécessairement que les mesures visées n'ont pas été prises, mais plutôt qu'elles l'ont été avant la guerre. Le lecteur est invité à consulter la base de données de l'Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees*) pour de plus amples informations.
Les expressions « à l'échelle nationale » et « à l'échelle des établissements » sont définies dans la section « Définitions ».
Les mesures sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités où elles ont été prises à l'échelle des établissements.
Source : OCDE (2023), Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students).

StatLink https://stat.link/x23s8b

En mai 2022, l'Irlande a ouvert le Service central d'information sur l'enseignement supérieur qui a pour mission d'aider les étudiants et les chercheurs qui ont fui l'Ukraine à s'inscrire dans l'enseignement supérieur pour les premiers et à trouver un projet de recherche dans lequel s'investir pour les seconds. À ce jour, 1 126 étudiants ont fait appel à ce Service. Pour les aider davantage encore, le gouvernement finance leurs frais de scolarité s'ils suivent des cours à temps plein dans un établissement public d'enseignement supérieur grâce à un dispositif temporaire (le *Temporary Tuition Fee Support Scheme*). Les étudiants concernés ont également reçu une bourse Erasmus de 1 150 euros. Ces mesures se limitent à l'année académique 2022/23.

L'Espagne a pris de nombreuses mesures à l'échelle nationale et à l'échelle des établissements pour aider les Ukrainiens à s'inscrire dans l'enseignement supérieur dans le cadre du Plan d'action universitaire pour réfugiés engagé par le ministère de l'Enseignement supérieur en collaboration avec des universités espagnoles. À l'échelle nationale, les plateformes en ligne du gouvernement fournissent des informations, en ukrainien et en espagnol, aux réfugiés et aux universités qui les accueillent. Des procédures à suivre pour valider des qualifications et diplômes antérieurs sont par exemple décrites sur le site Web du

ministère de l'Inclusion, de la Sécurité sociale et de la Migration. Les réfugiés ukrainiens bénéficient également de procédures accélérées en ce qui concerne la reconnaissance de leurs diplômes universitaires étrangers et la délivrance d'attestations d'équivalence. De nombreuses universités espagnoles proposent des cours gratuits d'espagnol aux réfugiés pendant le semestre. Plusieurs universités ont décidé d'accorder des bourses d'études à des étudiants et de recherche à des chercheurs et ont organisé un soutien administratif à leur intention. Enfin, des universités espagnoles proposent divers types de soutien psychosocial. L'Université de Valence a par exemple créé un service de soutien psychologique à l'intention des primo-arrivants avec le concours de Psychologues sans frontières.

En France, des mesures ont également été prises pour faciliter l'inscription des Ukrainiens dans l'enseignement supérieur, à la fois à l'échelle nationale et à l'échelle des établissements. La Cité internationale universitaire de Paris a par exemple créé la *Maison de l'Ukraine*, un site Web qui s'adresse aux Ukrainiens qui s'inscrivent à l'université. Ce site vise à aider les étudiants ukrainiens à accomplir les formalités administratives, à accéder aux services de santé et aux infrastructures sportives et à nouer des liens avec les autres étudiants. La France a également facilité le processus d'inscription et les procédures de validation des acquis de l'expérience dans les établissements et prévu des dispositifs supplémentaires en ce qui concerne les cours de français, les bourses et les aides financières d'urgence. Campus France, une agence chargée de la promotion de l'enseignement supérieur à l'étranger et de l'accueil des étudiants et chercheurs étrangers, a pris plusieurs initiatives en faveur des étudiants ukrainiens à l'échelle nationale ; à titre d'exemple, citons une foire aux questions en ligne, des services de soutien psychologique et un centre d'orientation académique et professionnelle.

De nombreux pays d'accueil aident financièrement les réfugiés ukrainiens qui souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur. En Allemagne, les étudiants ukrainiens qui ont obtenu le statut de réfugié peuvent prétendre à une bourse d'études publique. Un budget spécial a également été alloué à la recherche sur la guerre et à la collaboration avec des scientifiques et des étudiants ukrainiens. Cette initiative est à porter au crédit de la Fondation pour l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (*Stiftung Innovation in der Hochschullehre*), qui a déboursé à ce jour de l'ordre de 2 millions d'euros pour financer une série de projets durant l'année académique 2022/23. Ce budget spécial vise à créer des services universitaires de soutien et d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage qui s'adressent aux étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études temporairement, sur place ou à distance, dans une université allemande ainsi qu'à aider le corps académique et les chercheurs ukrainiens. Aux États-Unis, plusieurs universités, dont celle de Chicago, financent la totalité des frais de scolarité des étudiants touchés par la guerre en Ukraine, qu'elles aident aussi par un accompagnement spécifique.

Enseignement à distance

Au début de la guerre d'agression de grande ampleur lancée par la Russie, de nombreuses familles ukrainiennes ont décidé que leurs enfants suivraient les cours en ligne en ukrainien au lieu de les inscrire à l'école dans leur pays d'accueil. Comme la guerre se poursuit, la scolarisation dans le pays d'accueil prend toutefois de l'importance. Vu les cas où des enfants ou des jeunes ne peuvent s'inscrire rapidement à l'école, des organisations telles que l'UNICEF ont demandé de multiplier les possibilités d'apprentissage, y compris en ligne (UNICEF, 2023[18]).

En 2020, pendant les restrictions sanitaires décrétées du fait du COVID-19, le ministère ukrainien de l'Éducation et de la Science a créé une plateforme de cours en ligne, l'École ukrainienne en ligne. Cette plateforme a été mobilisée devant le déplacement forcé de la population et l'interruption de la scolarité des enfants ukrainiens ; c'est de l'avis général un moyen d'encourager les élèves à garder leurs liens avec le système d'éducation de leur pays (Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine, 2023[19]). L'École ukrainienne en ligne propose des cours hybrides et en ligne dans l'enseignement primaire et secondaire aux élèves et un appui méthodologique aux enseignants. La plateforme est accessible en ligne et par applications mobiles et foisonne de cours en vidéo, de tests et de ressources pédagogiques adaptés à l'autodidaxie, notamment en langue et littérature ukrainiennes, en biologie, en histoire, en mathématiques et en anglais. En collaboration avec l'UNICEF, la description de l'organisation de l'École ukrainienne en ligne a été traduite en 12 langues européennes (Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine, 2023[19]).

Les applications numériques peuvent être très utiles aux réfugiés, car elles peuvent les aider à surmonter le sentiment d'isolement, à trouver du soutien dans leurs interactions avec leurs semblables et à garder le contact avec leur famille. Elles leur offrent également la possibilité de continuer leurs études, en particulier dans l'enseignement tertiaire (HCR, s.d.[20]). Elles peuvent avoir des effets collatéraux positifs pour les pays d'accueil qui permettent aux réfugiés ukrainiens de suivre des cours en ligne.

Quinze pays seulement ont répondu à la section consacrée aux cours à distance dans l'Enquête de l'OCDE sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la pratique qui consiste à suivre des cours en ligne est difficile à évaluer et que la plupart des pays se sont surtout employés à scolariser ces élèves. Dans les pays qui ont répondu à cette section de l'enquête, les élèves ont le plus souvent suivi les cours dispensés par l'École ukrainienne en ligne, se connectant à la plateforme dans leur établissement. Rares sont toutefois les pays où des classes ou des structures ont été créées pour que les élèves suivent ces cours ensemble en dehors de leur établissement. Les élèves ont suivi ces cours en partie dans la plupart des pays et ne les ont suivis en totalité que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Lituanie.

Le Luxembourg recommande vivement aux parents de veiller à ce que leurs enfants suivent ces cours en ligne en dehors de la journée de classe et de les encourager à garder leurs liens et à cultiver leurs racines (langue, culture). Durant l'été 2022, le ministère de l'Éducation a administré l'examen de terminale aux élèves ukrainiens en fin d'études secondaires. Ces élèves ont notamment disposé de claviers en cyrillique. En Hongrie, les établissements publics ont fourni les infrastructures informatiques ainsi qu'un environnement d'apprentissage et des aides pédagogiques aux familles qui n'avaient pas demandé de protection temporaire et avaient besoin d'aide à court terme pour que leurs enfants puissent poursuivre leur scolarité.

En Roumanie, les autorités locales ont contribué à la création de pôles d'apprentissage dans plusieurs établissements du pays pour que les élèves puissent se connecter aux plateformes créées par le ministère ukrainien de l'Éducation. Les enseignants ont également eu la possibilité de suivre la formation en ligne *Teaching and Learning in Difficult Times*, créée par le British Council en collaboration avec l'UNICEF et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), pour aider les enfants traumatisés par la guerre.

Dans d'autres pays, dont la Suisse, de nombreux élèves ukrainiens en fin de scolarité obligatoire (qui correspond au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ont choisi de suivre les cours ukrainiens en ligne plutôt que de s'inscrire à l'école dans leur pays d'accueil. Que des élèves suivent les cours ukrainiens en ligne en plus de la journée de classe, d'où une double charge de travail, suscite de l'inquiétude dans plusieurs pays. La Lituanie est favorable aux cours en ligne et prend les mesures nécessaires pour qu'ils puissent être suivis, mais souligne que la scolarité exclusivement en ligne n'est pas recommandée par les spécialistes de la santé, en particulier chez les élèves plus jeunes ; c'est la raison pour laquelle les cours en ligne sont en partie seulement intégrés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Parmi les autres mesures qui ont souvent été prises pour aider les réfugiés à suivre les cours en ukrainien, citons notamment celles qui ont consisté à recruter des enseignants ou des auxiliaires d'éducation ukrainophones, à fournir du matériel informatique, à publier en ligne des ressources en ukrainien et adapter les emplois du temps scolaires. Selon l'enquête, ces mesures ont été prises de manière quasiment uniforme dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Certaines mesures n'ont pas été prises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais cela pourrait s'expliquer par le fait que ce niveau d'enseignement ne relève pas de la scolarité obligatoire dans les pays concernés.

Toutes les mesures citées dans l'enquête ont été prises en Lituanie. L'ensemble du matériel requis pour suivre les cours en ligne est fourni gratuitement. Les établissements ont été invités à faire preuve de souplesse dans l'aménagement des emplois du temps et ont engagé des auxiliaires d'éducation pour aider les élèves dans le processus. La fourniture de matériel se classe au deuxième rang des mesures les plus souvent prises dans les pays qui ont répondu à l'enquête.

Aux États-Unis, l'Initiative en faveur de l'instruction des réfugiés ukrainiens (*Ukrainian Refugee Education Initiative*) (fruit du partenariat entre Citizens High School, le ministère ukrainien de l'Éducation et de la Science, l'ambassade ukrainienne aux États-Unis et le ministère de l'Éducation de la Floride) propose des cours supplémentaires en ligne aux personnes déplacées et aux réfugiés ukrainiens ; ces cours sont dispensés avec traduction en ukrainien et se rapportent à la 9e, à la 10e et à la 11e année dans le système d'éducation ukrainien. Dans le cadre de cette initiative, des classes virtuelles où des enseignants font cours en anglais et en ukrainien permettent aux élèves de s'instruire dans les deux langues en même temps.

Définitions

Par **échelle nationale**, on entend le fait que les politiques visées ont été adoptées par les autorités centrales et mises en œuvre sur l'ensemble du territoire.

Par **échelle des établissements**, on entend les mesures prises par les établissements, qu'ils y aient ou non été invités par les autorités centrales.

Par **cadre d'apprentissage**, on entend un lieu aménagé aux fins d'enseignement et d'apprentissage.

Par **pénurie d'enseignants**, on entend l'incapacité de recruter des enseignants qualifiés pour pourvoir les postes vacants dans l'enseignement.

L'**enseignement et la formation professionnels** (EFP) concernent ici uniquement la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans les établissements publics et privés (indépendants ou subventionnés par l'État).

Par **cours à distance**, on entend les cours donnés et suivis à distance. En d'autres termes, élèves et enseignants ne sont pas en présence les uns des autres. Dans le cadre de cette enquête, le concept de cours à distance se rapporte aux dispositions prises par les autorités ukrainiennes pour faire en sorte que les élèves ukrainiens puissent suivre le programme de cours national en tout ou en partie.

Méthodologie

Les chiffres présentés dans ce chapitre sont exclusivement dérivés des cas dans lesquels les pays ont répondu « Oui » aux questions ; en d'autres termes, les réponses « Non », « Sans objet » « Manquante » sont exclues. Le lecteur est invité à consulter la base de données de l'Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees*) pour de plus amples informations.

Source

Cet indicateur provient des données recueillies dans le cadre de l'Enquête sur la préservation de la continuité pédagogique pour réfugiés ukrainiens (*Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students*), administrée par l'OCDE en février 2023. Cette enquête menée à l'intention des responsables de l'éducation a permis de recueillir des informations sur les mesures prises par les pays d'accueil dans le domaine de l'éducation.

Références

Agence de l'Union européenne pour l'asile/OCDE (2022), *Forced Displacement From and Within Ukraine: Profiles, Experiences, and Aspirations of Affected Populations*, Office des publications de l'Union européenne, https://doi.org/10.2847/739455. [11]

Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (2023), *Fleeing Ukraine: Displaced People's Experiences in the EU: Ukrainian Survey 2022*, Office des publications de l'Union européenne, https://doi.org/10.2811/855252. [7]

Andersson, P. (2021), « Recognition of prior learning for highly skilled refugees' labour market integration », *International Migration*, vol. 59/4, pp. 13-25, https://doi.org/10.1111/imig.12781. [14]

Cedefop (2022), « Making VET inclusive for Ukrainian refugee students », Site Web du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/making-vet-inclusive-ukrainian-refugee-students (consulté le 2 juin 2023). [12]

Center on the Developing Child (2007), « The impact of early adversity on children's development », *In Brief*, Center on the Developing Child, Harvard University, https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/. [6]

Cerna, L. (2019), « Refugee education: Integration models and practices in OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 203, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a3251a00-en (consulté le 2 juin 2023). [3]

Debating Europe (2017), *Should refugee children be educated in their native language?*, Site Web de Debating Europe, https://www.debatingeurope.eu/2017/01/12/refugee-children-educated-native-language/ (consulté le 2 juin 2023). [9]

HCR (s.d.), « Faire équipe avec la technologie », dans *Inverser la tendance : l'éducation des réfugiés en situation de crise*, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, https://www.unhcr.org/turnthetide/fr/4-teaming-up-with-technology/ (consulté le 2 juin 2023). [20]

Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine (2023), *Presentation of Ukrainian Online School for Use Abroad*, https://mon.gov.ua/eng/news/presentation-ukrainian-online-school-use-abroad (consulté le 3 juillet 2023). [19]

Norris, P., J. Duffy et V. Krasnoshchok (2023), « How universities can help to integrate Ukrainian refugees », *University World News*, https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230321134905902 (consulté le 2 juin 2023). [17]

OCDE (2023), « Quels sont les problèmes d'intégration que rencontrent les femmes réfugiées ukrainiennes ? », *Les réponses de l'OCDE face aux conséquences de la guerre en Ukraine*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/bf7db5c3-fr (consulté le 2 juin 2023). [4]

OCDE (2022), « Comment les systèmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) peuvent soutenir l'Ukraine : Enseignements tirés des crises passées », *Les réponses de l'OCDE face aux conséquences de la guerre en Ukraine*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d9afb1f4-fr (consulté le 2 juin 2023). [13]

OCDE (à paraître), *Perspectives des migrations internationales 2023*, Éditions OCDE, Paris. [1]

Perelli-Harris, B. et al. (2023), « MRS No. 74 - Demographic and household composition of refugee and internally displaced Ukraine populations: Findings from an online survey », http://www.iom.int (consulté le 26 juin 2023). [15]

Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2018), « Quel gâchis : assurer la reconnaissance des qualifications et des acquis antérieurs des réfugiés et des migrants », *Document d'orientation*, n° 37, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366312_fre (consulté le 2 juin 2023). [16]

Semeraro, G. (2019), « Why vocational education matters more than you might think », *OECD Education and Skills Today*, OCDE, Paris, https://oecdedutoday.com/vocational-education-upper-secondary-education-at-a-glance/ (consulté le 8 juin 2023). [10]

UNESCO (2019), « Faire appliquer le droit à l'éducation des réfugiés : une perspective politique », *Documents de travail sur les politiques éducatives*, n° 08, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839_fre (consulté le 2 juin 2023). [8]

UNICEF (2023), *11 months of war in Ukraine have disrupted education for more than five million children*, Site web du Fonds des Nations unies pour l'enfance, https://www.unicef.org/press-releases/11-months-war-ukraine-have-disrupted-education-more-five-million-children (consulté le 2 juin 2023). [18]

UNICEF (2023), *Building Bright Futures: How to Integrate Ukraine's Refugee Children Through Early Childhood Education and Care*, Fonds des Nations unies pour l'enfance, https://www.unicef.org/eca/media/27481/file/How%20to%20integrate%20Ukraine%27s%20refugee%20children%20through%20early%20childhood%20education%20and%20care.pdf (consulté le 2 juin 2023). [5]

Union européenne (2022), *Décision d'exécution (UE) 2022/382 du Conseil du 4 mars 2022 constatant l'existence d'un afflux massif de personnes déplacées en provenance d'Ukraine, au sens de l'article 5 de la directive 2001/55/CE, et ayant pour effet d'introduire une protection tempo*, ST/6846/2022/INIT, http://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj. [2]

Base de données sur l'Ukraine

Base de données	Main findings from the Survey on Ensuring Continued Learning for Ukrainian Refugee Students

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

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

Faits marquants

- En dépit de l'élévation du niveau de formation enregistrée ces dernières décennies, 20 % des adultes (les 25-64 ans) ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, selon la moyenne de 2022. En moyenne, 40 % des 25-64 ans sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 40 % le sont de l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire le sont plus souvent en filière professionnelle (23 %) qu'en filière générale (18 %). Les hommes sont surreprésentés dans l'effectif diplômé en filière professionnelle, dont ils constituent 60 %.
- La majorité des 20-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle n'ont guère, voire pas du tout fait d'incursions sur le marché du travail pendant leurs études à ces niveaux : 44 % d'entre eux n'ont pas ou presque pas (moins d'un mois) travaillé (contre rémunération ou non), 29 % ont travaillé entre un et six mois et 28 % ont travaillé sept mois minimum.

Contexte

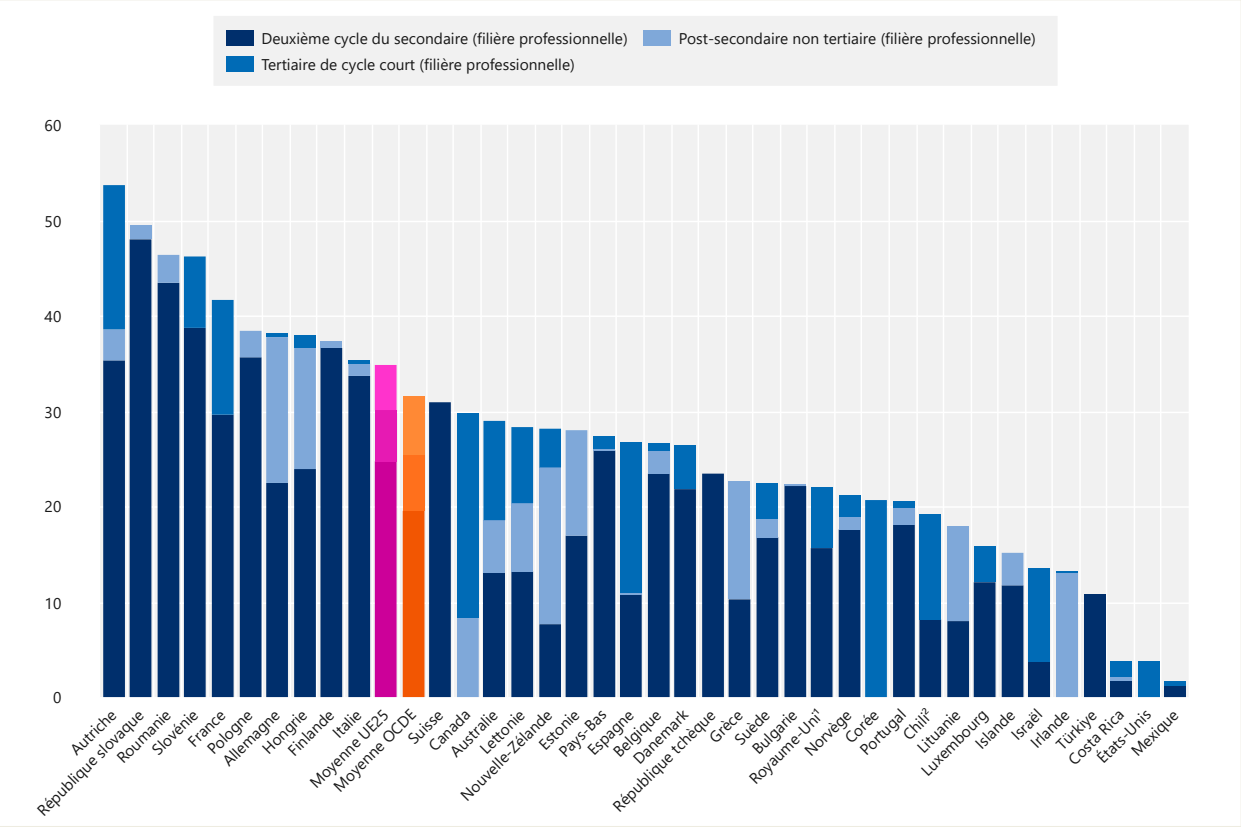
L'indicateur du niveau de formation correspond au pourcentage de la population au plus diplômé d'un certain niveau d'enseignement. Il est souvent utilisé comme indicateur du capital humain, même si les compétences que les diplômés ont acquises pendant leurs études ne sont pas nécessairement celles que les employeurs recherchent. De nombreuses professions réglementées, que ce soit par leur ordre ou corporation ou la législation nationale (comme la profession de médecin), peuvent uniquement être exercées par des personnes dûment diplômées. Il reste que les employeurs tendent à considérer les diplômes, même dans les professions où ils ne sont pas obligatoires, comme les preuves les plus probantes des types de connaissances et compétences que les candidats qu'ils envisagent d'engager ont acquises dans le cadre institutionnel. Ces diplômes sont d'une importance particulière pour les jeunes 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 individus 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 individus très instruits sont également plus enclins à continuer d'apprendre tout au long de leur vie (voir l'Indicateur A7).

Les avantages de l'élévation du niveau de formation incitent fortement 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.

Graphique A1.1. Pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés en filière professionnelle, selon le niveau de formation (2022)

En pourcentage



1. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).
2. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou de l'enseignement tertiaire de cycle court en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/wyhs2m

Autres faits marquants

- Chez les jeunes (les 25-34 ans), les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE et pays partenaires et candidats à l'adhésion, sauf en Inde. Dans ce groupe d'âge, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire s'élève à 54 % chez les femmes, soit 13 points de pourcentage de plus que chez les hommes, dans les pays de l'OCDE selon la moyenne de 2022.
- L'enseignement tertiaire de cycle court est exclusivement professionnel dans la plupart des pays où il existe. Toutefois, filière professionnelle et filière générale y coexistent dans certains pays, comme le Canada, les États-Unis et la Norvège. Les cursus relèvent uniquement de la filière générale dans l'enseignement tertiaire de cycle court en Argentine et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »).

- Dans l'ensemble, 20 % des jeunes diplômés de la filière professionnelle sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 6 %, le sont au plus de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Analyse

Le niveau de formation est un atout du fait non seulement de sa valeur intrinsèque, mais aussi de sa fonction de « carte de visite » révélatrice des connaissances et compétences acquises. L'investissement dans l'éducation est très rentable plus tard dans la vie (OCDE, 2020[3]). La répartition de la population entre les niveaux de formation varie toutefois entre les pays. En moyenne, 40 % des adultes (les 25-64 ans) sont diplômés de l'enseignement tertiaire, 40 % le sont au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 20 % ne le sont pas du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau A1.1). Les différences sont toutefois sensibles entre les pays de l'OCDE : plus de 50 % des 25-64 ans ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica, au Mexique et en Türkiye, mais plus de 60 % d'entre eux sont diplômés de l'enseignement tertiaire au Canada (voir le Graphique A1.1).

Effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

À mesure que le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a pris de l'importance dans les économies modernes, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, mais dans une mesure variable. De 2015 à 2022, l'effectif de jeunes (les 25-34 ans) non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué en moyenne de 4 points de pourcentage chez les hommes et de 4 points de pourcentage chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Dans ce groupe d'âge, 16 % d'hommes et 12 % de femmes ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2022. L'effectif de jeunes non diplômés est le plus élevé au Costa Rica (46 % d'hommes et 37 % de femmes) et au Mexique (43 % d'hommes et 43 % de femmes) parmi les pays de l'OCDE. Il a le plus diminué chez les hommes au Portugal, où il est passé de 40 % en 2015 à 20 % en 2022, et chez les femmes en Türkiye, où il est passé de 52 % à 34 % (voir le Tableau A1.2).

Tous les jeunes ou presque sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays. Le pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 2 % seulement en Corée. De même, le pourcentage de jeunes non diplômés de ce niveau d'enseignement s'élève à 6 % chez les hommes et à 3 % chez les femmes au Canada et en Slovénie, à 7% et 5% aux Etats Unis et à 5 % chez les hommes et les femmes en Irlande (voir le Tableau A1.2).

Effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière

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. Il n'a toutefois pas diminué dans la même mesure que l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a augmenté en raison de l'ascendant pris concomitamment par le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur les niveaux inférieurs d'enseignement. Selon les chiffres de 2022, le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'élève en moyenne à 44 % chez les hommes et à 35 % chez les femmes, soit à peine 2 points de pourcentage de moins qu'en 2015 chez les hommes et 3 points de pourcentage de moins chez les femmes (voir le Tableau A1.2).

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut se scinder en deux filières : d'une part, la filière générale qui prépare les élèves à entamer des études tertiaires et, d'autre part, la filière professionnelle qui les prépare à entrer dans la vie active (même si certains cursus sont des voies d'accès courantes à l'enseignement tertiaire). Dans certains pays, la filière professionnelle n'existe pas en tant que telle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou alors les cursus professionnels qui sont proposés à ce niveau d'enseignement s'adressent principalement à ceux qui ont terminé leur formation initiale (voir l'Encadré A1.1). Dans la plupart des pays, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est essentiellement professionnel (voir le Tableau A1.3).

Le parcours scolaire n'est pas toujours linéaire. Des diplômés de l'enseignement tertiaire peuvent poursuivre leurs études au même niveau d'enseignement ou à un niveau inférieur. Il ressort par exemple d'une étude menée récemment au Canada qu'il est fréquent après une licence (ou équivalent) de suivre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire une formation plus spécifique en rapport plus ou moins proche avec le domaine d'études de licence. Certains diplômés passent ainsi des sciences sociales ou de la psychologie à la gestion des ressources humaines, de l'anglais aux relations publiques et à la publicité ou encore des sciences naturelles à des branches spécifiques de la santé. Certains diplômés suivent après une licence (ou équivalent) ces cursus relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui leur promettent généralement de très beaux débouchés sur le marché du travail ; c'est le cas par exemple de la spécialisation en néonatologie qui peut être suivie après une licence en puériculture (voir le Tableau A2.5 et Wall (2021[4])).

Encadré A1.1. Caractéristiques de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays de l'OCDE, c'est dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que la filière professionnelle est la plus courante (voir le chapitre B). Toutefois, les caractéristiques de la filière professionnelle peuvent varier sensiblement entre les pays dans l'enseignement secondaire.

Différenciation : filière unique *vs* sous-filières multiples

Dans certains pays, la filière professionnelle est une filière distincte de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces pays (par exemple le Costa Rica, l'Estonie et la Finlande), la filière professionnelle relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire donne directement accès à l'enseignement tertiaire.

Dans certains autres pays, la filière professionnelle est constituée de sous-filières qui ne donnent pas toutes accès à l'enseignement tertiaire. Les sous-filières professionnelles donnant directement accès à l'enseignement tertiaire se distinguent par une composante générale plus marquée (et préparent les élèves à suivre des études supérieures), alors que les autres visent davantage à les préparer à entrer dans la vie active. Par exemple, la France et le Mexique ont une filière générale avec accès à l'enseignement supérieur, et une autre sans accès. En Allemagne, il existe deux grandes filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire : l'apprentissage et les filières professionnelles dans les établissements proposant un enseignement professionnel à temps plein.

Différenciation : filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire après la formation initiale

À côté des « sous-filières » décrites ci-dessus, des cursus professionnels sont proposés après la formation initiale dans certains pays anglophones, tels que l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

En Nouvelle-Zélande par exemple, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentiellement général. Les élèves peuvent arrêter leurs études dès 16 ans (un âge qui correspond à la première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais la plupart d'entre eux restent scolarisés encore un an, voire deux ans (et finissent alors leurs études à l'âge de 17 ou 18 ans).

À quelques exceptions près, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) viennent après la formation initiale en Nouvelle-Zélande. De nombreuses formations professionnelles sont accessibles dans un vaste éventail de domaines dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de cycle court. Elles sont proposées dans des établissements de formation professionnelle post-secondaire ou en entreprise. Elles sont sanctionnées par des diplômes reconnus par les autorités et sur le marché du travail.

Non-différenciation

Enfin, l'EFP n'est pas une filière distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Canada (hors Québec) et aux États-Unis. Les matières professionnelles sont dites « à option ». Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire non différencié, les élèves n'ont pas à choisir entre la filière générale ou professionnelle, puisqu'ils suivent les cours inscrits au programme général, mais ils peuvent choisir de suivre des cours de théorie ou de pratique technique ou professionnelle. Les élèves qui veulent s'orienter vers une formation professionnelle spécifique sont toutefois encouragés à se décider au début de leurs études secondaires pour qu'ils obtiennent suffisamment de crédits pour accéder à cette formation.

Comme dans l'EFP différencié, ces formations professionnelles relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire préparent les élèves à entrer dans la vie active ou à entamer des études post-secondaires. Le diplôme décerné à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le même que les élèves aient ou non suivi des cours de théorie ou de pratique professionnelle, de sorte qu'il donne aussi directement accès à l'enseignement tertiaire.

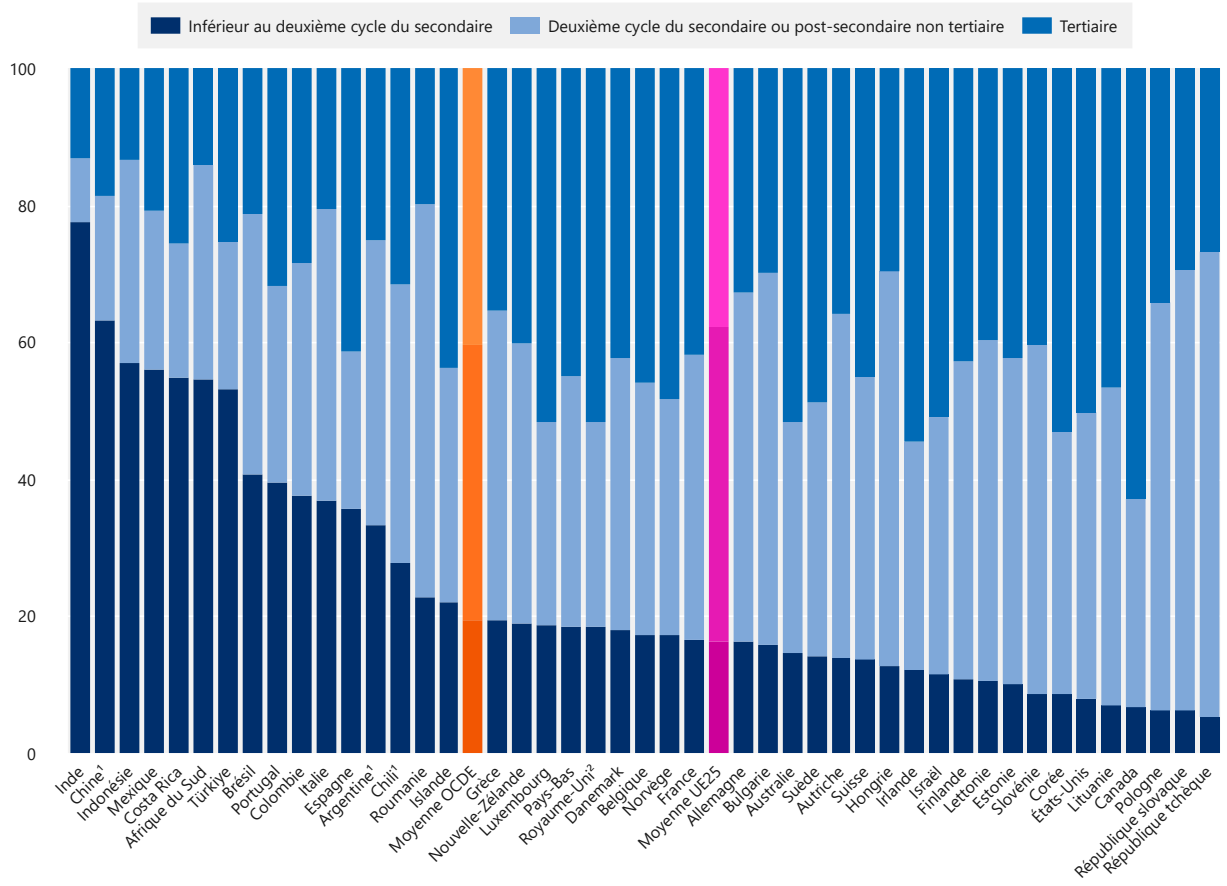
Le pourcentage de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle varie fortement entre les pays de l'OCDE où l'EFP existe. En moyenne, 20 % des 25-34 ans sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement s'élève à 1 % au Mexique, frôle les 40 % en Finlande et en Slovénie et atteint 48 % en République slovaque (voir le Graphique A1.1).

L'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle varie sensiblement aussi. Le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle s'élève à 6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il est inférieur à 1 % au Costa Rica, en Espagne, en Finlande et aux Pays-Bas, mais égal ou supérieur à 15 % en Allemagne et en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique A1.1).

Dans l'ensemble, les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire le sont plus souvent en filière professionnelle (22 %) qu'en filière générale (18 %). Ce constat souffre toutefois quelques exceptions : le pourcentage de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est au moins 30 points de pourcentage plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili et en Israël et de l'ordre de 25 points de pourcentage plus élevé au Costa Rica et au Mexique et de 10 points de pourcentage plus élevé au Canada (voir le Tableau A1.3).

Graphique A1.2. Niveau de formation des 25-64 ans (2022)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (11 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

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

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/851cdk

Chez les 25-34 ans, les hommes sont surreprésentés dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, dont ils constituent 60 % (voir le Graphique A1.4). Toutefois, le pourcentage de femmes dans l'effectif de 25-34 ans diplômés de ce niveau d'enseignement passe la barre des 50 % au Chili, au Costa Rica et au Mexique, mais est inférieur à 30 % au Canada (voir le Graphique A1.4).

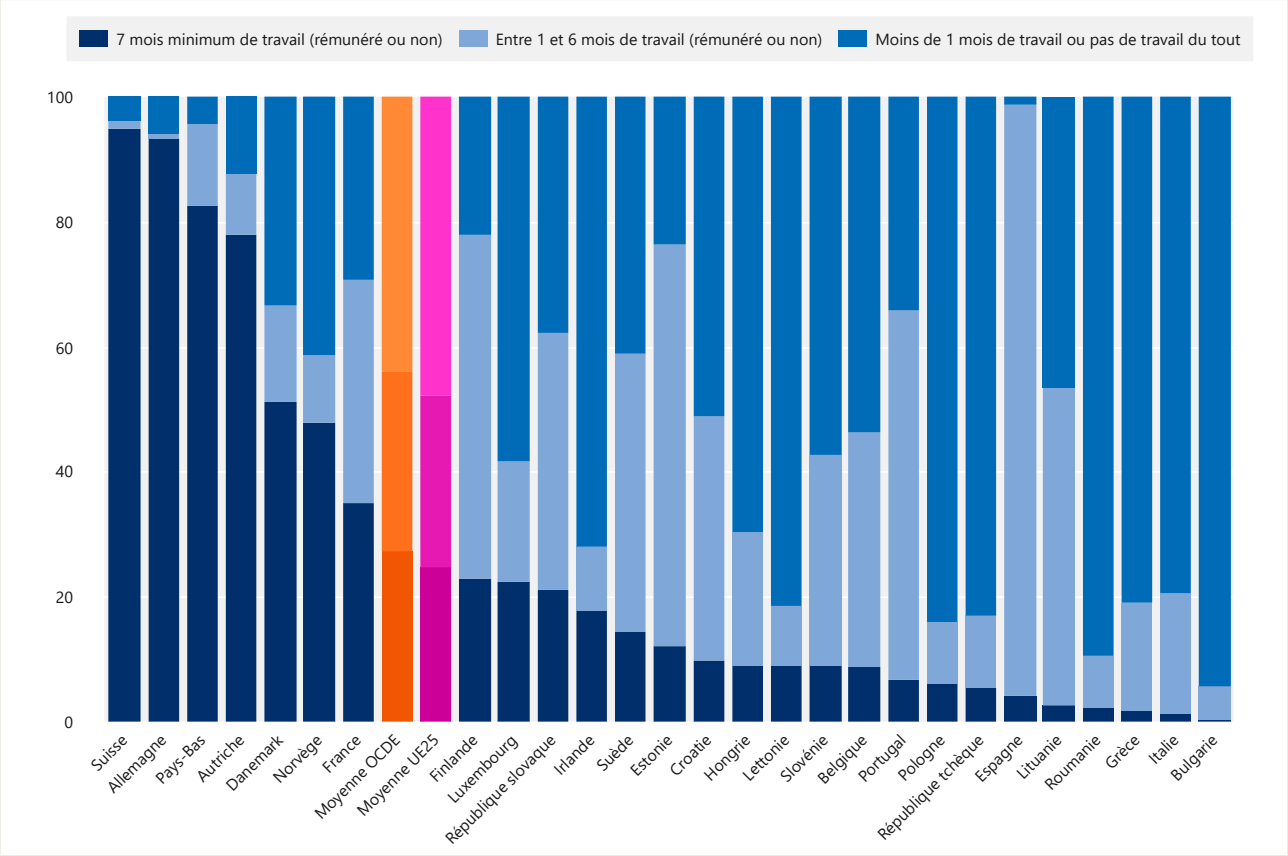
Pendant leurs études en filière professionnelle, les élèves peuvent avoir l'occasion de faire des incursions sur le marché du travail, où ils acquièrent de l'expérience ainsi que des connaissances et compétences utiles. Comme indiqué dans l'Encadré A1.2, 28 % seulement des 20-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont travaillé (contre rémunération ou non) au moins sept mois pendant leurs études en moyenne dans les pays de l'OCDE qui administrent l'Enquête européenne sur les forces de travail (UE-EFT). Ce pourcentage varie lui aussi sensiblement entre les pays : il est supérieur à 80 % en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse, mais inférieur à 20 % dans la plupart des pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui administrent l'UE-EFT (voir le Graphique A1.3).

Encadré A1.2. Incursions sur le marché du travail pendant les études en filière professionnelle

Dans l'UE-EFT, les répondants sont priés d'indiquer s'ils ont travaillé pendant leurs études (au niveau d'enseignement le plus élevé qu'ils ont atteint). Le Graphique A1.3 montre dans quelle mesure les 20-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont travaillé pendant leurs études. Il porte sur l'effectif au plus diplômé de ces niveaux d'enseignement de sorte qu'il exclut les diplômés de l'EFP qui ont poursuivi leurs études dans l'enseignement tertiaire ou qui ont suivi un programme de formation professionnelle après avoir obtenu un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir l'Indicateur A2). Ce graphique est complémentaire de l'Encadré A1.1 dans la mesure où il présente des tendances historiques récentes (bon nombre des répondants sont diplômés depuis plusieurs années) et est révélateur des incursions sur le marché du travail pendant les études, y compris celles sans rapport avec ces études, plutôt que de la nature des formations professionnelles suivies.

Graphique A1.3. Répartition des 20-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon la durée du travail pendant les études (2022)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 20-34 ans ayant travaillé sept mois minimum, contre rémunération ou non.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.4, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/y4azxf

Le pourcentage de jeunes diplômés qui ont travaillé (contre rémunération ou non) sept mois au moins pendant leurs études est élevé (égal ou supérieur à 78 %) en Allemagne, en Autriche, aux Pays-Bas et en Suisse, parmi les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui administrent l'UE-EFT. Ces pays se distinguent par leur système de

formation en alternance établi de longue date essentiellement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (l'EFP est peu développé dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Autriche, aux Pays-Bas et en Suisse et s'adresse aussi aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne). Le travail tend à être rémunéré lorsqu'il s'inscrit dans la durée — le pourcentage de 20-34 ans diplômés de l'EFP du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui ont travaillé sept mois au moins pendant leurs études sans être rémunérés n'est supérieur à 15 % qu'aux Pays-Bas et en République slovaque (voir le Tableau A1.4, en ligne).

Les brèves incursions sur le marché du travail sont plus fréquentes. La moitié au moins des diplômés de 20-34 ans au plus de l'EFP ont travaillé un à six mois pendant leurs études en Espagne, en Estonie, en Finlande, en Lituanie et au Portugal. Dans ces pays, des stages d'une durée déterminée sont souvent prévus dans l'EFP. Il y a autant d'incursions sur le marché du travail de courte et de longue durée dans quelques pays seulement, notamment en France, en Irlande et au Luxembourg. Ces constats s'expliquent vraisemblablement par le fait qu'il existe des formations professionnelles en milieu scolaire et en entreprise (comme en France) ou que le travail des jeunes est sans rapport avec les études suivies (voir le Graphique A1.3).

En moyenne, 44 % environ des 20-34 ans avec un diplôme professionnel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire supérieur ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont dit n'avoir guère travaillé (moins d'un mois) ou pas du tout travaillé pendant leurs études. Plus de deux tiers des répondants en ont dit autant dans neuf des pays de l'OCDE et pays candidats à l'adhésion qui administrent l'UE-EFT (voir le Graphique A1.3). Dans certains pays, ce pourcentage peu élevé est en deçà de la réalité : des diplômés de l'EFP peuvent en effet avoir travaillé pendant leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais pas dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Il reste que ce constat s'explique plus probablement par le fait qu'un pourcentage élevé de diplômés de l'EFP n'ont guère, voire pas du tout travaillé pendant leurs études.

Effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, en particulier de cycle court

L'élévation du niveau de formation s'observe surtout dans l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire ces dernières décennies. Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, le pourcentage d'hommes diplômés de l'enseignement tertiaire (cycle court, licence, master ou doctorat [ou équivalent]) a augmenté, passant de 36 % en 2015 à 41 % en 2022 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il en va de même chez les femmes, dont le pourcentage est passé de 47 % à 54 %. Toujours chez les 25-34 ans, plus de la moitié des hommes sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans 7 pays de l'OCDE en 2022 ; plus de la moitié des femmes le sont aussi dans tous les pays de l'OCDE sauf 12. Le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur à 30 % chez les hommes dans huit pays de l'OCDE et chez les femmes, dans un pays seulement, au Mexique (voir le Tableau A1.2).

Certains pays développent leur offre d'EFP au niveau tertiaire. En Allemagne, par exemple, les Centres D'excellence Professionnelle visent à accroître l'attrait des programmes d'EFP au niveau tertiaire. En outre, certaines qualifications professionnelles en Allemagne sont désormais équivalentes aux diplômes de licence et de master. Comme il n'existe pas de définition internationalement reconnue de l'orientation des programmes éducatifs au niveau tertiaire (voir l'encadré de l'Indicateur B5), l'analyse suivante se concentre exclusivement sur les programmes tertiaires de cycle court.

Enseignement tertiaire de cycle court

En moyenne, 8 % des 25-34 ans sont au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie fortement entre les pays. Le pourcentage de jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement est inférieur à 1 % dans sept pays de l'OCDE, mais supérieur à 20 % au Canada et en Corée. La majorité des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a suivi une formation de cycle court en Autriche (voir le Tableau A1.3).

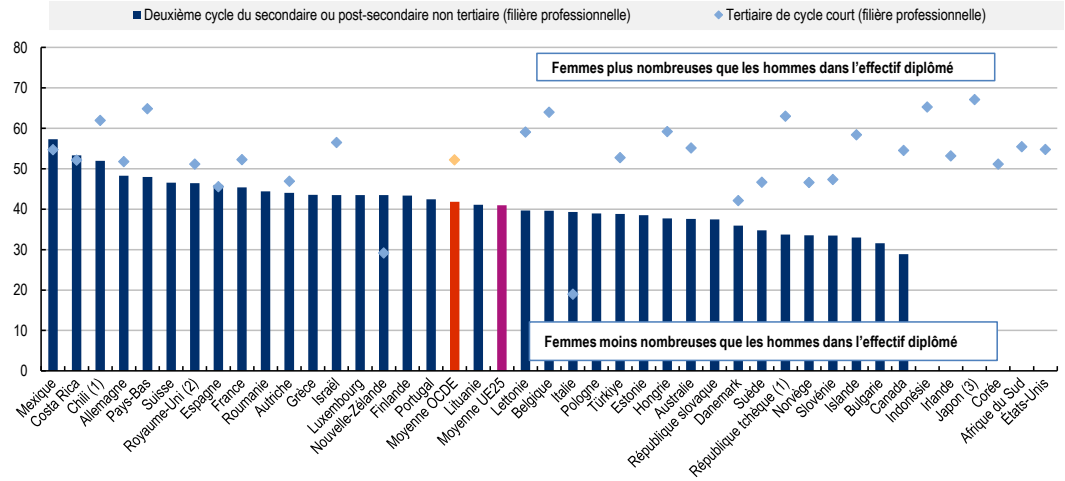
La répartition femmes-hommes n'est pas uniforme dans l'effectif de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court. Il n'y a dans l'ensemble pas de différences marquées dans les pays de l'OCDE et pays partenaires dont les données de ce niveau d'enseignement sont disponibles, mais quelques pays font figure d'exceptions. L'effectif de jeunes au plus diplômés de ce niveau d'enseignement est constitué d'un pourcentage égal ou supérieur à 65 % de femmes en Indonésie, au Japon et aux Pays-Bas, mais égal ou supérieur à 60 % d'hommes en Italie et en Nouvelle-Zélande. Comme à tous les autres niveaux de l'enseignement tertiaire, la répartition femmes-hommes varie selon les domaines d'études (voir le Graphique A1.4 et l'Indicateur A3 du rapport OCDE (2022[5])).

L'enseignement tertiaire de cycle court est exclusivement professionnel dans la plupart des pays où il existe. Toutefois, filière professionnelle et filière générale se combinent ou coexistent à ce niveau d'enseignement dans certains pays, au Canada, aux États-Unis et en Norvège par exemple. Les cursus relèvent uniquement de la filière générale dans l'enseignement tertiaire de cycle court en Argentine et en Türkiye (voir le Tableau A1.3). En moyenne, 6 % des 25-34 ans sont au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie fortement entre les pays. Le pourcentage de jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement est inférieur à 2 % dans près d'un tiers des pays de l'OCDE, mais supérieur à 10 % dans une proportion similaire de pays et dépasse 20 % au Canada et en Corée (voir le Graphique A1.1).

Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, la nature des cursus et les domaines d'études varient sensiblement entre les pays, ce qui s'observe dans l'effectif diplômé. L'enseignement tertiaire de cycle court se limite par exemple aux arts de la scène (musique, chant et théâtre) en République tchèque et à la formation des maîtres artisans, qui n'existe plus en licence (ou équivalent), en Allemagne. En Autriche par contre, l'enseignement tertiaire de cycle court comporte des cursus de maîtres artisans et des formations techniques ou professionnelles de deux ans, à suivre à la fin des trois années d'études du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les mêmes établissements. Les domaines d'études sont très diversifiés, de la technologie au design en passant par la gestion. L'enseignement tertiaire de cycle court est bien développé au Canada aussi, en particulier en filière professionnelle, car le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est à dominante générale et ne comporte pas de filière professionnelle distincte (sauf au Québec). Il y a dans l'enseignement tertiaire de cycle court un large éventail de cursus sanctionnés par un certificat de premier cycle, un diplôme d'études collégiales, etc. dans un large éventail de domaines, notamment le commerce, la santé et la technologie (OCDE, 2022[6]). Au Canada, l'enseignement tertiaire de cycle court est dispensé dans les « collèges communautaires ». Les formations existant à ce niveau sont diversifiées, du secourisme en milieu sauvage à l'ingénierie électronique, en passant par la boulangerie-pâtisserie et l'aide à l'enfance et à la jeunesse (Skolnik, 2021[7]).

Graphique A1.4. Pourcentage de femmes dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle du secondaire, du post-secondaire non tertiaire ou du tertiaire de cycle court en filière professionnelle (2022)

En pourcentage des 25-34 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).
3. 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 de femmes dans l'effectif de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ou par ordre alphabétique si les données relatives à ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.

Source : OCDE (2023), Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

Variation infranationale du niveau de formation

Les moyennes nationales occultent souvent de fortes disparités régionales. En Colombie par exemple, le pourcentage de 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre 6 % dans le département de Nariño et 57 % dans le département du Cauca, soit plus de 50 points de pourcentage de différence. Le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie dans une mesure égale ou supérieure à 30 points de pourcentage entre la région la mieux lotie et la région la plus mal lotie au Canada, au Portugal et en Türkiye (OCDE, 2023[8]).

Le pourcentage de moins instruits tend à être inférieur dans la région de la capitale que dans les autres régions. C'est le cas à la fois de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les pourcentages de ces deux catégories sont les moins élevés dans la région de la capitale dans 20 des 34 pays dont les données sont disponibles. La Belgique fait figure d'exception : c'est dans la Région de Bruxelles-Capitale que le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé (22 %). En Türkiye, le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le plus élevé (23 %) dans la région d'Ankara, où un adulte sur quatre environ est diplômé de l'un de ces niveaux d'enseignement (OCDE, 2023[8]).

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 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire passe souvent du simple au double entre des régions dans les pays dont les données sont disponibles. Il varie par exemple entre 23 % et 56 % en Espagne, mais des différences du même ordre s'observent dans de nombreux autres pays.

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court est en revanche relativement uniforme dans les entités infranationales. De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est aux États-Unis que le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court varie le plus entre les entités infranationales : la différence atteint 14 points de pourcentage de différence, en l'espèce entre le District de Columbia (3 %) et le Dakota du Nord (17 %). La différence représente au plus 5 points de pourcentage en Australie, au Chili, au Costa Rica, en Israël, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (OCDE, 2023[8]).

Cette variation infranationale à 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 qui peuvent s'adapter en fonction de la situation dans les régions (OCDE, 2023[8]).

Dans de nombreux pays, la région de la capitale se distingue non seulement par un pourcentage moindre de peu instruits, mais également par un pourcentage extrêmement élevé de très instruits. Cette spécificité 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, où les universités sont pour la plupart implantées, qu'en milieu rural.

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que la taille de la population et la superficie de ces entités varient parfois sensiblement. Au Canada par exemple, il y a 40 526 habitants au Nunavut, contre 15 109 400 en Ontario, selon les chiffres de 2022 (OCDE, 2023[9]).

Définitions

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.

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

Filière professionnelle : selon la définition de la CITE 2011, les formations de la filière professionnelle sont conçues pour inculquer « les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de

professions ou de métiers ». Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou en alternance). La réussite de ces formations est sanctionnée par des diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes ou le marché du travail.

Méthodologie

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

Dans les statistiques de l'OCDE, les qualifications obtenues à l'issue de formations relevant du niveau 3 de la CITE 2011 dont la durée est insuffisante pour que les individus concernés puissent être considérés comme diplômés 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 (UNESCO-ISU, 2012[10]).

La plupart des pays de l'OCDE classent les non-scolarisés au niveau 0 de la CITE 2011. Les moyennes relatives à l'effectif non diplômé de l'enseignement primaire en subissent donc vraisemblablement l'influence.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[11]) et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

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 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 Afrique du Sud, en Argentine, en Inde, en Indonésie et en République populaire de Chine.

Les chiffres relatifs à la répartition des jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle selon la durée de leurs incursions sur le marché du travail pendant leurs études proviennent de l'UE-EFT dans tous les pays qui administrent cette enquête.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la *Base de données régionales* de l'OCDE (2023[8]).

Références

OCDE (2023), *Base de données régionales de l'OCDE - Éducation au niveau régional*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (consulté le 20 juillet 2022). [8]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2023), *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/region-data-fr. [9]

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), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [5]

OCDE (2020), *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education in Four US States: Ohio, Texas, Virginia and Washington*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/38361454-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. [11]

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

Skolnik, M. (2021), « Canada's high rate of short-cycle tertiary education attainment: A reflection of the role of its community colleges in vocational education and training », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 73/4, pp. 543-565, https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744692. [7]

UNESCO-ISU (2012), *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, UNESCO-UIS, Montréal, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [10]

Wall, K. (2021), « Obtention d'un certificat ou d'un diplôme d'études collégiales après l'obtention d'un baccalauréat », *Regards sur la société canadienne*, https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/75-006-X202100100001. [4]

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 (2022)
Tableau A1.2.	Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015 et 2022)
Tableau A1.3.	Niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement (2022)
WEB Table A1.4	*Distribution of young adults with vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary attainment, by type of work experience while studying (2022)*

StatLink https://stat.link/yoj1u8

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2022)

Pourcentage de 25-64 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					Tous niveaux de formation
	Inférieur au primaire	Primaire	Formation intermédiaire du premier cycle du secondaire	Premier cycle du secondaire	Formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire	Total	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Cycle court	Licence, ou équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent	Total	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie						15	28	6	34	12	29	9	2	51	100
Autriche	x(2)	1 d	a	13	a	14	47	3	50	15	6	14	1	36	100
Belgique	3	4	a	11	a	18	35	2	37	1	25	19	1	46	100
Canada	x(2)	2 d	a	5	a	7	21	10	30	26	24	12 d	x(12)	63	100
Chili[1]	6	4	a	19	a	28	41	a	41	10	19	2 d	x(12)	31	100
Colombie	x(4)	x(4)	a	37 d	1	38	34 d	x(7)	34	x(11)	28 d	x(11)	x(11)	28	100
Costa Rica	10	26	8	8	3	55	20	0	20	7	16	3	c	25	100
République tchèque	0	0	a	5	a	6	68 d	x(7)	68	0	7	19	1	27	100
Danemark	x(2)	2 d	a	17	a	18	39	0	40	5	21	15	2	42	100
Estonie	0	0	a	10	a	10	38	10	48	6	15	21	1	42	100
Finlande	x(2)	1 d	a	10	a	11	45	2	46	8	18	16	1	43	100
France	2	3	a	12	a	17	41	0	42	14	12	14	1	42	100
Allemagne	x(2)	5 d	a	11	a	16	38	13	51	1	18	12	2	33	100
Grèce	1	10	a	9	1	20	36	9	45	0	25	8	1	35	100
Hongrie	0	1	a	12	a	13	51	6	58	1	15	13	0	29	100
Islande	x(2)	0 d	a	22	a	22	27	7	34	4	21	17	1	44	100
Irlande	0	3	a	9	a	12	18	15	33	10	28	15	2	54	100
Israël	3	3	a	6	a	12	38	a	38	11	24	14	1	51	100
Italie	1	4	a	32	a	37	41	2	43	0	6	14	1	20	100
Japon	x(7)	x(7)	a	x(7)	a	m	44 d	x(10)	m	21 d	35 d	x(11)	x(11)	56 d	100
Corée	x(2)	3 d	a	6	a	9	38	a	38	15	34	4 d	x(12)	53	100
Lettonie	0	0	a	8	3	11	37	13	50	4	17	18	0	39	100
Lituanie	1	0	0	4	2	7	27	19	46	a	30	16	1	47	100
Luxembourg	1	6	a	12	a	19	28	2	30	5	15	29	3	51	100
Mexique	9	15	2	27	4	56	23	a	23	1	18	2	0	21	100
Pays-Bas	2	4	a	13	a	19	36	0	37	2	24	17	1	45	100
Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	19 d	a	19	26	15	41	4	30	5	1	40	100
Norvège	c	0	0	17	a	17	33	1	35	12	21	14	1	48	100
Pologne	0	1	a	6	a	7	56	3	60	0	8	25	1	34	100
Portugal	1	20	a	18	a	40	28	1	29	0	10	21	1	31	100
République slovaque	0	1	0	5	0	7	62	2	64	0	4	24	1	29	100
Slovénie	0	0	a	8	a	9	51	a	51	8	12	16	4	40	100
Espagne	2	5	a	29	a	36	23	0	23	13	11	16	1	41	100
Suède	x(2)	3 d	a	9	3	14	29	8	37	10	20	17	2	49	100
Suisse	0	1	a	12	a	14	41 d	x(7)	41	x(11, 12, 13)	25 d	17 d	3 d	45	100
Türkiye	4	33	a	16	a	53	22	a	22	7	16	2	0	25	100
Royaume-Uni[2]	0	0	c	18	11	19	19	a	30	9	26	14	2	51	100
États-Unis	1	2	a	5	a	8	42 d	x(7)	42	11	25	12	2	50	100
Moyenne OCDE	2	5	m	13	m	20	36	6	40	7	19	14	1	40	100
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine[1]	3	14	m	16	m	33	42	a	42	x(11)	23 d	x(11)	1	25	100
Brésil	11	17	a	13	a	41	x(9)	x(9)	38	x(11)	20 d	1	0	21	100
Bulgarie	1	2	a	13	a	16	54	0	54	a	9	20	0	30	100
Chine[1]	2	17	a	44	a	63	18	0	18	10	8	1 d	x(12)	19	100
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	34	13	a	30	a	78	8	1	9	x(11)	10 d	x(11)	3	13	100
Indonésie	13	26	a	18	a	57	30	a	30	3	10	1	0	13	100
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1	2	a	15	5	23	54	3	57	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	20	100
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	9	9	a	37	a	55	30	1	31	2	11	1 d	x(12)	14	100
Moyenne UE25	1	3	m	12	m	17	41	5	46	5	15	17	1	38	100
Moyenne G20	7	10	m	18	m	33	30	m	33	10	18	9	1	35	100

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/ji2qlh

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015 et 2022)

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			
					Selon la filière								Total							
					Filière générale				Filière professionnelle											
	2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(20)	(22)	(23)	(25)	(26)	(28)	(29)
Australie	12	11	10	7	18	18	18	16	27	16	24	14	45	34	41	30	42	54	49	63
Autriche	9	11	12	9	7	9	7	9	48	39	42	35	55	48	50	43	36	41	39	48
Belgique	19	16	14	11	11	11	11	10	33	24	31	21	43	35	42	30	37	49	44	59
Canada	8	5	6	3	27	20	24	16	15	6	12	5	42	27	36	21	50	68	58	76
Chili[1]	17	16	14	11	44	42	40	37	11	11	9	8	55	52	49	45	28	31	37	44
Colombie	35	30	26	19	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	41	39	45	41	24	32	29	39
Costa Rica	54	49	46	37	19	18	24	26	2	3	2	3	20	20	26	29	26	31	28	34
République tchèque	6	6	7	7	x(19)	x(20)	36	33	x(19)	x(20)	30	16	69	56	66	50	24	38	27	43
Danemark	21	15	20	15	11	10	12	11	33	23	28	16	44	33	40	27	35	52	40	58
Estonie	14	10	12	8	22	19	21	15	33	20	33	23	55	39	54	37	31	51	34	55
Finlande	12	8	10 [b]	8 [b]	14	10	14 [b]	12 [b]	41	33	41 [b]	34 [b]	55	43	55 [b]	45 [b]	33	49	35 [b]	47 [b]
France	15	12	12	10	9	11	8	10	35	28	33	26	45	39	41	36	40	49	47	54
Allemagne	13	12	17	15	8	6	10	8	51	51	38	38	59	57	48	46	29	31	35	40
Grèce	20	12	9	7	25	23	27	21	20	18	25	20	46	41	52	42	34	46	39	52
Hongrie	15	13	13	14	12	16	16	21	47	32	45	29	59	48	60	49	26	38	27	37
Islande	32	21	31	14	17	21	21	20	21	12	19	11	38	33	40	31	30	46	29	55
Irlande	11	8	5	5	29	23	22	15	14	11	13	14	43	35	35	29	46	58	60	66
Israël	10	7	10	7	47	34	50	33	6	3	4	3	53	37	54	36	36	56	36	57
Italie	29	22	25	19	9	16	10	17	43	30	42	28	52	47	52	45	19	31	23	35
Japon[2]	m	m	m	m	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	58 [d]	61 [d]	62 [d]	69 [d]
Corée	1	2	2	2	34 [d]	25 [d]	35 [d]	22 [d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	34	25	35	22	65	73	63	77
Lettonie	20	10	14	7	28	20	27	19	26	16	24	17	54	36	51	36	26	54	35	57
Lituanie	14	6	9	4	21	17	21	14	19	12	21	15	41	29	42	29	45	65	49	67
Luxembourg	18	13	13	9	1	1	15	15	28	25	15	12	37	32	31	28	45	55	57	63
Mexique	56	55	43	43	22	21	29	28	2	3	1	1	24	24	30	29	20	21	27	28
Pays-Bas	16	12	11	8	10	6	9	6	33	31	27	25	43	37	36	31	41	51	52	61
Nouvelle-Zélande	19	19	14	11	15	15	19	19	32	23	27	21	46	38	47	40	35	43	39	49
Norvège	20	17	19	13	14	11	9	8	25	15	25	13	40	26	34	21	40	57	47	66
Pologne	8	4	8	5	12	12	15	14	46	31	46	31	58	43	61	45	34	53	31	50
Portugal	40	27	20	14	20	20	20	18	15	13	23	17	35	32	43	35	25	41	37	52
République slovaque	7	7	7	7	4	4	4	5	66	49	61	38	69	53	65	43	23	40	28	51
Slovénie	7	4	6	3	12	12	10	8	50	32	48	28	62	43	58	36	30	53	36	60
Espagne	40	29	32	21	14	13	12	11	11	11	12	10	25	24	24	22	35	47	44	57
Suède	20	15	17	12	15	14	15	13	26	17	24	13	41	31	39	27	39	54	44	61
Suisse	9	9	9	9	10	11	8	8	37	32	33	30	46	43	41	38	45	48	50	53
Türkiye	44	52	32	34	15	12	16	14	14	9	13	9	28	21	29	22	28	27	39	44
Royaume-Uni[3]	14	13	14	11	22	21	14	13	16	14	17	15	38	35	31	28	48	52	55	61
États-Unis	10	9	7	5	47 [d]	41 [d]	47 [d]	38 [d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	47	41	47	38	42	51	46	56
Moyenne OCDE	19	16	16	12	18	17	19	17	28	21	26	19	46	37	44	35	36	47	41	54
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																				
Argentine[1,4]	37	28	30	24	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	49	49	54	54	15	23	16	22
Brésil	41 [b]	32 [b]	32	24	45 [b]	49 [b]	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	45 [b]	49 [b]	48	49	14 [b]	20 [b]	19	27
Bulgarie	17	18	16	17	21	24	27	28	37	18	30	15	58	42	57	43	25	40	28	40
Chine[4]	63	66	m	m	x(19)	x(20)	m	m	x(19)	x(20)	m	m	19	16	m	m	18	18	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde[4]	83	77	62	69	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	8	13	16	12	8	11	22	19
Indonésie	51	56	42	43	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	36	29	43	36	13	15	15	21
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	26 [b]	27 [b]	22	21	7 [b]	8 [b]	7	8	44 [b]	37 [b]	50	43	51 [b]	45 [b]	57	50	23 [b]	28 [b]	21	28
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	54	49	53	47	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	37	40	36	38	9	11	11	15
Moyenne UE25	17	13	14	11	14	13	16	14	35	26	33	23	50	40	48	38	33	46	38	52
Moyenne G20	33	31	26	24	m	m	m	m	m	m	m	m	38	34	39	34	30	36	37	44

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/uzs3ly

Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement (2022)

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

		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire							Tertiaire						
		Selon le niveau d'éducation							Selon le niveau d'enseignement						
		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Total			Cycle court						
		Selon la filière							Selon la filière						
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Total	Filière générale	Filière professionnelle	Total	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Doctorat (ou équivalent)	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	9	17	13	a	6	17	19	36	0	10	10	34	11	1	56
Autriche	10	8	35	a	3	8	39	47	a	15	15	13	14	1	43
Belgique	12	10	24	a	2	10	26	36	x(11)	1	1	27	23	1	51
Canada	5	20	a	a	9	20	9	28	3	21	24	30	12 d	x(13)	67
Chili[1]	12	39	8	a	a	39	8	47	a	11	11	28	2 d	x(13)	41
Colombie	23	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	43	x(12)	x(12)	x(12)	34 d	x(12)	x(12)	34
Costa Rica	42	25	2	a	0	25	2	27	a	2	10	20	1	c	31
République tchèque	7	35 d	24 d	x(2)	x(3)	35	24	58	x(11)	x(11)	0	13	21	0	35
Danemark	17	12	22	a	a	12	22	34	a	4	4	23	20	1	49
Estonie	10	18	17	a	11	18	28	46	a	a	a	25	18	0	44
Finlande	9	13	37	a	1	13	37	50	a	c	c	25	15	c	41
France	11	9	30	0	a	9	30	39	0	12	12	14	23	1	50
Allemagne	16	9	23	a	15	9	38	47	a	0	0	21	14	1	37
Grèce	8	24	10	a	12	24	23	47	a	0	0	34	11	0	45
Hongrie	13	18	24	a	13	18	37	55	a	1	1	12	18	0	32
Islande	23	20	12	0	3	21	15	36	x(11)	x(11)	3	23	15	0	41
Irlande	5	18 d	x(2)	a	13	18 d	13	32	2	0	8	36	18	1	63
Israël	9	41	4	a	a	41	4	45	a	10	10	28	8	0	46
Italie	22	14	34	0 r	1	14	35	49	c	0	0	12	16	0	29
Japon[2]	m	m	m	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	18 d	48 d	x(12)	x(12)	66 d
Corée	2	29 d	x(2)	a	a	29 d	x(6)	29	a	21	21	46	3 d	x(13)	70
Lettonie	11	23	13	a	7	23	20	43	a	8	8	25	13	0	46
Lituanie	6	17	8	a	10	17	18	35	a	a	a	42	15	0	58
Luxembourg	11	15	12	a	c	15	14	29	a	4	4	19	35	c	60
Mexique	43	28	1	a	a	28	1	30	a	1	1	25	1	0	27
Pays-Bas	10	7	26	a	0	7	26	34	a	1	1	32	22	1	56
Nouvelle-Zélande	13	19	8	a	16	19	24	43	a	4	4	34	5	1	44
Norvège	16	9	18	a	1	9	19	27	12	2	14	26	16	1	56
Pologne	6	15	36	a	3	15	38	53	a	a	a	13	27	0	40
Portugal	17	19	18	a	2	19	20	39	a	1 r	1 r	27	17	0 r	44
République slovaque	7	5	48	a	2	5	50	54	a	c	c	8	30	1	39
Slovénie	5	9	39	a	a	9	39	48	a	8	8	23	15	1	47
Espagne	27	12	11	a	0	12	11	23	a	16	16	17	17	0	51
Suède	15	8	17	6	2	14	19	33	a	4	10	25	16	1	52
Suisse	9	8 d	31 d	x(2)	x(3)	8	31	40	a	x(12, 13, 14)	x(12, 13, 14)	30 d	19 d	2 d	51
Türkiye	33	15	11	a	a	15	11	26	12	a	12	27	3	0	41
Royaume-Uni[3]	13	14	16	a	a	14	16	30	a	6	6	34	15	2	58
États-Unis	6	43 d	a	a	x(2)	43 d	x(6)	43	6	4	10	29	11	2	51
Moyenne OCDE	14	18	20	m	6	18	23	39	m	6	8	26	15	1	47
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine[1]	27	x(8)	a	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	54	x(12)	a	x(12)	19 d	x(12)	0	19
Brésil	28	48	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	48	x(12)	x(12)	x(12)	22 d	1	0	23
Bulgarie	16	27	22	a	0	27	22	50	a	a	a	16	18	0	34
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	66	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	14	x(12)	x(12)	x(12)	16 d	x(12)	5	20
Indonésie	42	x(8)	x(8)	a	a	x(8)	x(8)	40	x(11)	x(11)	4	14	1	0	18
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	22	7	44	a	3	7	47	54	a	x(15)	x(15)	x(15)	x(15)	x(15)	25
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	50	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	37	x(11)	x(11)	3	10	1 d	x(13)	13
Moyenne UE25	12	15	25	m	5	15	28	43	m	5	5	22	19	1	45
Moyenne G20	24	m	m	m	m	m	m	36	m	m	m	24	m	1	42

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/5dnhgq

Encadré A1.3. Notes des tableaux de l'indicateur A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2022)

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. La somme des moyennes n'équivaut pas nécessairement à 100 % du fait du manque de données sur certains niveaux d'enseignement dans plusieurs pays.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili et en Chine.

2. Sont inclus dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés de formations intermédiaires de ce niveau d'enseignement.

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015 et 2022)

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. Les chiffres totaux, femmes et hommes confondus, peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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 2015, mais 2014 en Argentine, 2012 en Inde et 2010 en Chine.

Tableau A1.3 Niveau de formation des 25-34 ans, selon la filière d'enseignement (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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).

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- Plus de 50 % des 18-24 ans sont scolarisés ou en formation, à temps plein ou partiel, dans le cadre institutionnel selon les chiffres de 2022. Le pourcentage de 18-24 ans scolarisés est le plus élevé au Luxembourg et aux Pays-Bas et le moins élevé en Colombie et en Nouvelle-Zélande.
- Le taux d'emploi des 25-29 ans qui ne sont ni scolarisés, ni en formation varie sensiblement selon le niveau de formation et la filière d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes ni scolarisés, ni en formation qui travaillent s'élève en moyenne à 55 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale, mais à 75 % chez les diplômés de ces mêmes niveaux d'enseignement en filière professionnelle et à 72 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays, le pourcentage de jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation dans le cadre institutionnel (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*) est plus élevé un à trois ans après obtention du diplôme de fin d'études du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaires non tertiaires en filière professionnelle qu'en filière générale. Certains pays, dont l'Allemagne, le Danemark et les Pays-Bas, font toutefois figure d'exceptions. Le pourcentage de NEET est sensiblement moins élevé chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays. Il est moins élevé après un master ou doctorat (ou équivalent) qu'après une licence (ou équivalent) dans la plupart des pays.

Contexte

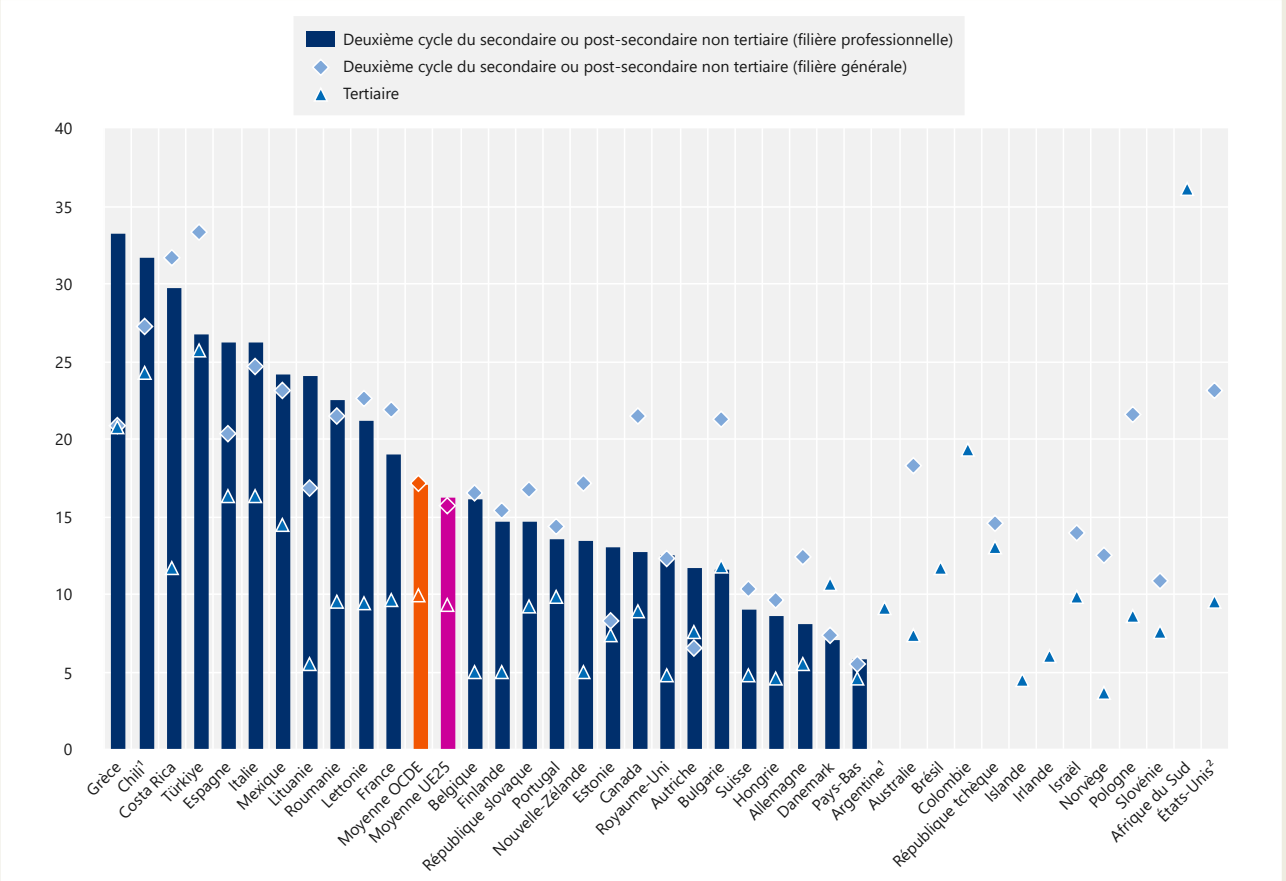
La fluidité de la transition entre l'école et le monde du travail dépend d'un grand nombre de facteurs, notamment la longueur et la nature des études, la situation sur le marché du travail, la conjoncture économique et le contexte culturel. La situation sur le marché du travail peut non seulement conditionner les débouchés qui s'offrent au sortir de l'école, mais également influer sur les choix d'études. 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. Il reste que même lorsque le chômage reflue, les jeunes peuvent trouver du travail plus rapidement s'ils ont acquis les compétences requises pour entrer facilement dans la vie active. La transition entre l'école et le monde du travail est un processus qui varie selon les pays. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors qu'études et travail sont souvent concomitants, y compris dans le système de formation en alternance, dans d'autres pays.

L'enseignement et la formation professionnels (EFP) préparent les jeunes à entrer dans la vie active et, dans certains pays, à accéder à un niveau supérieur d'enseignement. La situation au regard de l'emploi donne une idée de la facilité avec laquelle les jeunes trouvent du travail au sortir de l'école. Les jeunes NEET méritent qu'une attention particulière leur soit accordée. Rester sans-emploi peut être lourd de conséquences à long terme (voir par exemple Ralston et al. (2021[1]) et Helbling et Sacchi (2014[2])), en particulier lorsque les périodes de chômage ou d'inactivité sont longues et que le

découragement gagne à force de chercher du travail. Il est donc essentiel de prendre des mesures visant à empêcher avant tout les jeunes de devenir NEET et à aider ceux qui le sont à reprendre le chemin de l'école ou à trouver un emploi.

Graphique A2.1. Pourcentage de NEET âgés de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2022)

En pourcentage



Remarque : 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.

1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Y compris la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET âgés de 25 à 29 ans dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et par ordre alphabétique si les données relatives à ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.

Source : OCDE (2023), Tableau A2.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/0y6vz5

Autres faits marquants

- Le pourcentage de NEET âgés de 18 à 24 ans varie entre les pays. Il est de l'ordre de 15 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais passe la barre des 25 % en Afrique du Sud, au Chili, en Colombie, en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») et en République tchèque. Chez les 25-29 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, le pourcentage de NEET est le moins élevé aux Pays-Bas (5.9 %) et le plus élevé au Chili (31.8 %), au Costa Rica (29.8 %) et en Grèce (33.3 %).

- Certains des 18-24 ans travaillent pendant leurs études. Leur emploi est parfois en rapport avec leur cursus, ce qui leur permet d'acquérir de l'expérience professionnelle utile. C'est le cas par exemple dans les programmes « emploi-études » courants en Allemagne, en France et en Suisse, qui facilitent l'entrée dans la vie active.
- Le taux d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire augmente les premières années après la fin des études : il est le plus élevé trois à quatre ans après, mais commence à diminuer cinq ans après.

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 NEET. L'acronyme NEET désigne à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent 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.

Analyse

Situation des 18-24 ans à l'école et sur le marché du travail

Analyser la situation des 18-24 ans est particulièrement important, car les jeunes terminent généralement le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 17 et 19 ans (voir l'Indicateur B1). En moyenne, un peu plus de la moitié des 18-24 ans (54 %) sont encore scolarisés ou sont en formation, à temps plein ou partiel, dans les pays de l'OCDE. Plus de deux tiers des 18-24 ans sont encore scolarisés en Belgique, en Grèce, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovénie (voir le Tableau A1.1). Bon nombre d'adolescents ne sont toutefois plus scolarisés à l'âge de l'être dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'Indicateur 4.1.4 du quatrième des objectifs de développement durable (ODD) correspond au pourcentage de non-scolarisés dans le groupe d'âge officiellement associé au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'Encadré A1.1).

La mesure dans laquelle études et travail se combinent au début de l'âge adulte varie sensiblement entre les pays. Dans l'ensemble et en moyenne dans les pays de l'OCDE, 34 % des 18-24 ans encore scolarisés ne travaillent pas, mais certains d'entre eux (18 %) concilient leurs études avec une activité professionnelle. La part des 18-24 ans scolarisés et ayant un emploi est supérieur à 35 % en Australie, en Islande, en Norvège et aux Pays-Bas. 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, mais de nombreux pays ne recueillent pas d'informations sur les caractéristiques de leur activité. Les programmes « emploi-études », qui combinent formation en milieu scolaire et travail rémunéré, sont relativement courants dans certains pays. En France et en Suisse par exemple, la moitié des jeunes qui travaillent alors qu'ils sont encore scolarisés suivent un tel programme. Il s'agit notamment des formations sous contrat d'apprentissage, dont certaines relèvent de l'enseignement tertiaire en France. En Allemagne, près de la moitié des jeunes scolarisés qui travaillent suivent un programme « emploi-études ». Dans d'autres pays, il est courant de travailler pendant la scolarité, mais pas dans le cadre d'un cursus scolaire. Les types d'emploi, dont les jobs d'étudiant, sont parfois très diversifiés. En Australie par exemple, 36 % des 18-24 ans travaillent et sont scolarisés — 5 % suivent un programme « emploi-études » et 30 % travaillent selon d'autres modalités —, tandis 10 % seulement d'entre eux sont scolarisés et ne travaillent pas. Travailler pendant la scolarité peut aider les jeunes, même si leur activité professionnelle est sans rapport avec leurs études, à acquérir des compétences (à s'initier au travail en équipe ou à la gestion des conflits, par exemple), qui améliorent leur employabilité et, donc, facilitent leur entrée dans la vie active (voir le Tableau A1.1). La médaille a cependant son revers : travailler pendant les études peut être néfaste (par exemple, induire du stress ou mener vers le décrochage scolaire), en particulier si les jeunes n'ont d'autre choix que de travailler énormément pour gagner de quoi vivre (voir, par exemple, Choi (2018[4])).

Plus de deux tiers des 18-24 ans ne sont plus scolarisés en Colombie, en Israël, en Nouvelle-Zélande et en Türkiye. Dans ce groupe d'âge, les actifs non scolarisés sont 57 % et les NEET, 14.3 % en Nouvelle-Zélande et respectivement 49 % et 17.5 % en Israël. En moyenne, un tiers environ des jeunes de cet âge travaillent et ne sont plus scolarisés dans les pays à l'étude ; leur pourcentage est même supérieur à 40 % en Australie, en Autriche, en Israël, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, signe que les jeunes trouvent facilement du travail (voir le Graphique A2.3). Les différences qui

s'observent entre les pays sont imputables non seulement à la situation sur le marché du travail, mais également à la variation de l'âge typique d'obtention d'un diplôme. Le pourcentage de 18-24 ans qui ne sont plus scolarisés et travaillent est plus élevé dans les pays où la scolarité tend à se terminer plus tôt que dans ceux où elle tend à se terminer plus tard.

Encadré A2.1. Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et points de référence dans les pays de l'OCDE, pays partenaires et/ou en voie d'adhésion

L'un des indicateurs retenus au sujet de l'éducation dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est le taux de non-scolarisation, soit le pourcentage de non-scolarisés dans l'effectif en âge d'être scolarisé à un niveau d'enseignement donné (Indicateur 4.1.4). Le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit en moyenne à inférieur à 7 % dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A2.2). La majorité des pays ont réussi à réduire le pourcentage de jeunes non scolarisés (qui est passé sous la barre des 5 % selon les chiffres de 2021), mais un quart environ des pays membres de l'OCDE, pays partenaires et/ou en voie d'adhésion comptent encore plus de 10 % de jeunes non scolarisés. De tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est au Mexique que le taux de non-scolarisation est le plus élevé : environ 29 % des jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont plus scolarisés selon les chiffres de 2021 (voir le Graphique A2.2).

Pour bien interpréter le taux de non-scolarisation, il est important de tenir compte des caractéristiques qui distinguent les jeunes ayant atteint l'âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'un des facteurs importants à prendre en considération tient à la longueur du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui varie entre les pays. Dans certains pays, les élèves qui réussissent leurs études secondaires avant l'âge théorique sont comptabilisés comme des non-scolarisés, non parce qu'ils sont en décrochage scolaire, mais parce qu'ils ont obtenu leur diplôme plus tôt. C'est le cas par exemple en Suisse, où des jeunes en formation sous contrat d'apprentissage de deux ou trois ans peuvent terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire alors qu'ils ne sont pas encore dans le groupe d'âge associé à ce niveau d'enseignement (les 16-19 ans).

Pour bien cerner l'ampleur de la non-scolarisation chez les jeunes dans un pays, il faut analyser le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire compte tenu de la situation sur le marché du travail et de l'âge de la scolarité obligatoire. Dans certains pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire prend fin avant l'âge du début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau X1.5). Comme les jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont souvent aussi en âge de travailler, ils ont le droit non seulement de faire des études, mais aussi de travailler, ce qui peut les inciter à quitter l'école avant la fin de ce niveau d'enseignement. Certains d'entre eux peuvent travailler tout en étant scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire si la législation les y autorise, mais des études empiriques montrent que cela peut empiéter sur le temps d'étude et émousser la motivation quant aux devoirs et leçons. Selon une étude menée en Angleterre (Royaume-Uni) au sujet des effets du travail à temps partiel pendant la scolarité obligatoire sur les résultats scolaires à l'âge de 16 ans, l'effet d'une heure supplémentaire de travail par semaine à l'âge de 15 ans réduit les résultats aux examens en dernière année de 2.5 % chez les garçons et de 6.7 % chez les filles (Holford, 2020[5]).

Quant aux différences entre les sexes, le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire tend à être moins élevé chez les filles que chez les garçons, comme le montre le ratio filles-garçons égal à 0.8:1 en moyenne dans l'effectif non scolarisé. Le taux de non-scolarisation à ce niveau d'enseignement est plus élevé chez les garçons que chez les filles dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Allemagne, en Belgique, au Chili, en Corée et en Türkiye. À l'autre extrême, le ratio filles-garçons dans l'effectif non scolarisé est environ de 1:3 en Australie et de 1:5 aux États-Unis, en Israël et au Japon (Graphique A2.2).

Entre 2005 et 2021, le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a sensiblement diminué dans certains des 20 pays dont les données des deux années de référence sont disponibles. C'est le cas en Australie (où le taux a diminué de 6 points de pourcentage), au Danemark (de 7 points de pourcentage), aux États-Unis (de 7 points de pourcentage), au Mexique (de 16 points de pourcentage), en Nouvelle-Zélande (de 8 points de pourcentage) et au Portugal (de 16 points de pourcentage) (voir le Graphique A2.2). L'ampleur de cette diminution du taux est révélatrice des mesures prises par les pouvoirs publics pour garder sur les bancs de l'école les jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces mesures ont notamment consisté à instaurer des mécanismes de détection d'élèves en décrochage scolaire dans des groupes vulnérables et à supprimer les frais de

scolarité pour inciter les jeunes concernés à reprendre le chemin de l'école. Ces mesures ont par exemple été prises au Costa Rica, en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en Türkiye (OCDE, 2021[6]).

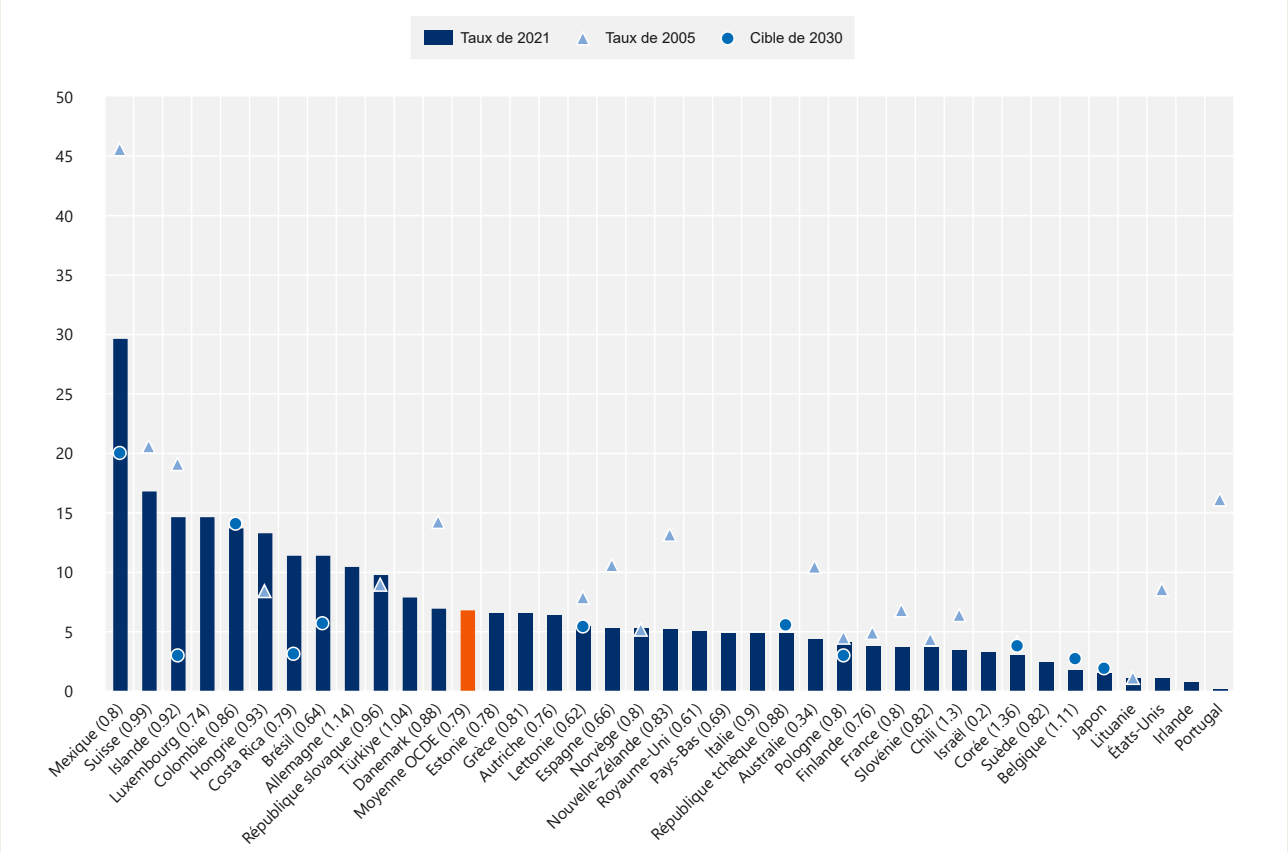
Points de référence du quatrième ODD

Les pays sont convenus dans le cadre d'action « Education 2030 » adoptée en 2015 de fixer au sujet de certains indicateurs des points de référence, ou objectifs intermédiaires, qui doivent s'appuyer sur les mécanismes existants de notification, pour mieux respecter l'obligation de rendre des comptes qui est souvent négligée lorsque des objectifs sont fixés à plus long terme. Les travaux ont commencé en 2017, après la définition du cadre de suivi du quatrième ODD. En 2019, le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 — Éducation 2030 a sélectionné les indicateurs à assortir de points de référence. Il a entre autres retenu l'Indicateur 4.1.4 sur le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire vu son importance. Les pays ont été invités à définir des points de référence qui concordent avec les cibles énoncées dans leur plan national relatif à l'éducation. Ceux d'entre eux qui sont membres d'organisations régionales ont également été invités à aligner leurs points de référence sur les cibles régionales qu'ils se sont engagés à atteindre. Cette approche a été retenue en vue de garantir la cohérence des efforts et de promouvoir la compréhension mutuelle entre les trois niveaux d'action (en l'espèce les acteurs nationaux, régionaux et mondiaux) afin de réduire la redondance, d'améliorer la transparence et de faciliter le dialogue sur les politiques (ISU/RMSE, 2022[7]). En Europe par exemple, la coordination entre l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'Équipe du Rapport mondial sur le suivi de l'éducation (GEM) et la Commission européenne a débouché sur un accord, selon lequel trois des sept points de référence du cadre « Éducation 2030 » concorderaient en grande partie, mais pas totalement, avec les indicateurs du quatrième ODD. Il s'ensuit que les points de référence sont relativement élevés dans les pays de l'OCDE au sujet de l'indicateur 4.2.2 sur le taux de préscolarisation, de l'Indicateur 4.1.2 sur le taux d'achèvement et l'Indicateur 4.1.1 sur le seuil minimal de compétence.

Quelques pays de l'OCDE seulement ont choisi d'associer un point de référence à l'Indicateur 4.1.4 sur le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 11 pays de l'OCDE et pays partenaires ont fixé des objectifs intermédiaires à atteindre en 2030. Six pays ont d'ores et déjà atteint ou dépassé leurs objectifs nationaux à atteindre en 2030, mais d'autres, notamment le Brésil, le Costa Rica, l'Islande, le Mexique et la Pologne doivent encore s'y atteler (voir le Graphique A2.2).

Graphique A2.2. Indicateur 4.1.4 des ODD : écart entre taux réel et cible de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire (2005 et 2021)

En pourcentage



Méthodologie : le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire est défini comme la proportion d'enfants et de jeunes dans la tranche d'âge officielle du deuxième cycle du secondaire qui ne sont inscrits à aucun niveau d'enseignement. Pour calculer cet indicateur, le nombre d'élèves dans la tranche d'âge officielle correspondant au deuxième cycle du secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement est soustrait de la population totale du même âge. Le résultat est exprimé en pourcentage de la population dans la tranche d'âge officielle correspondant au deuxième cycle du secondaire. Voir les métadonnées correspondantes sur le site web de l'ISU à l'adresse https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/Metadata-4.1.4.pdf (consulté au mois de juillet 2023)."
Remarque : La tranche d'âge officielle pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire figure à l'annexe X1. Le chiffre entre parenthèses correspond à l'indice de parité entre les sexes pour l'Indicateur 4.1.4, où le numérateur est le taux de non-scolarisation des femmes et le dénominateur celui des hommes.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de non-scolarisation au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2021.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023) et SDG 4 benchmarks/ base de données ISU (https://geo.uis.unesco.org/sdg-benchmarks/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

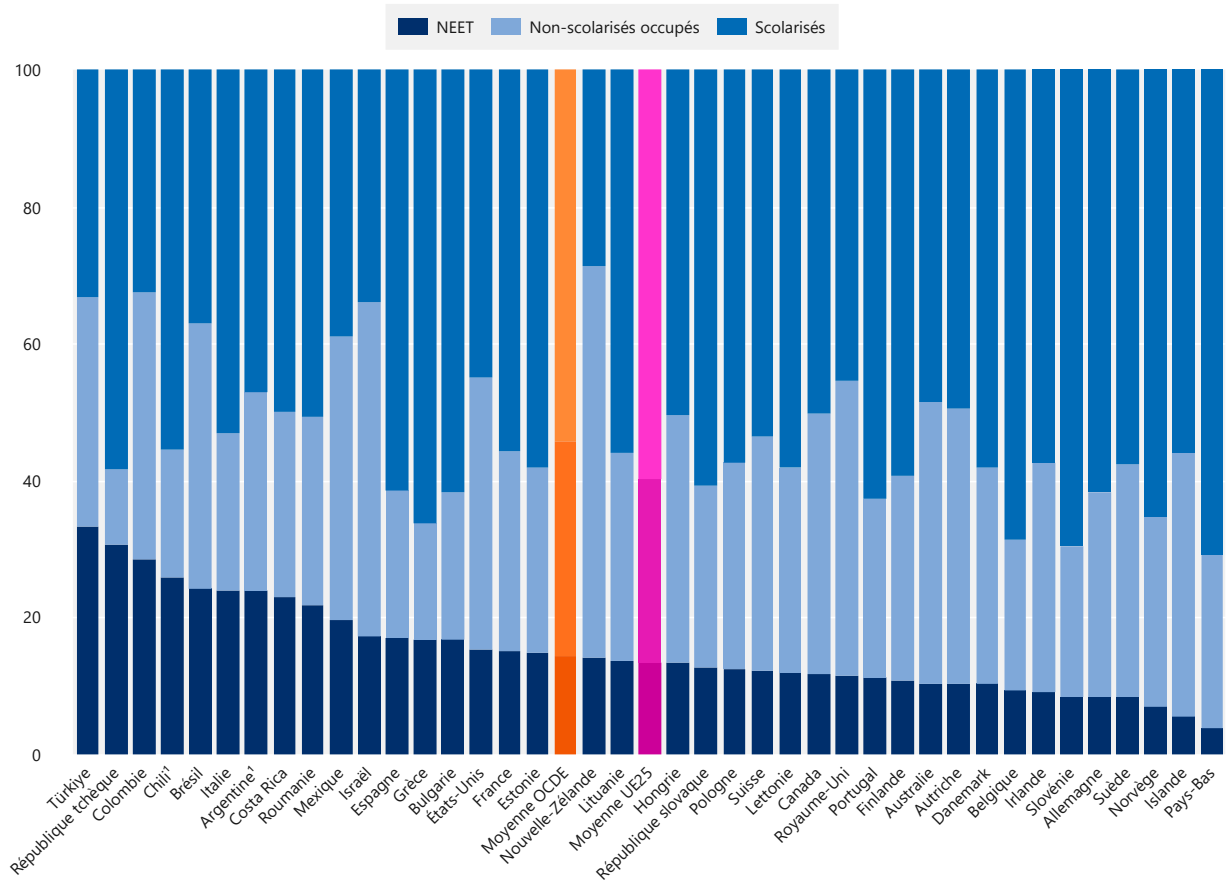
StatLink https://stat.link/tkx2nf

Le pourcentage de NEET est un indicateur clé de l'aisance avec laquelle les jeunes passent de l'école au monde du travail. Chez les 18-24 ans, le pourcentage de NEET s'élève en moyenne à 14.7 % dans les pays de l'OCDE, mais passe la barre des 25 % en Afrique du Sud, au Chili, en Colombie, en République tchèque et en Türkiye (voir le Graphique A2.3). Au Chili, les données datent de 2020 et ont été collectées dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Cela pourrait expliquer les taux élevés de NEET. Empêcher les jeunes de devenir NEET et, s'ils le sont, faire en sorte qu'ils le soient le moins longtemps possible est essentiel. Les jeunes NEET sont perdants non seulement à court terme, parce qu'ils laissent s'envoler des occasions d'apprendre et de travailler, mais ils souffriront aussi de conséquences sur le long terme. 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[2] ; Möller et Umkehrer, 2014[8] ; Ralston et al., 2021[1]), à une santé mentale fragile (Basta et al., 2019[9]) et à l'exclusion sociale (Bäckman et Nilsson, 2016[10]).

Graphique A2.3. Répartition des 18-24 ans, selon la scolarisation et la situation au regard de l'emploi (2022)

En pourcentage



Remarque : 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.
1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET âgé de 18 à 24 ans.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/yhbc82

Transition des 25-29 ans entre les études et la vie active, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement

Faire le point sur la situation au regard de l'emploi des 25-29 ans aide à analyser comment les jeunes qui en sont au-delà de la formation initiale pour la plupart vivent la transition entre les études et la vie active.

La situation au regard de la formation et de l'emploi varie sensiblement dans ce groupe d'âge selon le niveau de formation. En moyenne, 29 % des 25-29 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale sont toujours scolarisés, les autres travaillent (55 %) ou sont NEET (17 % environ) dans les pays de l'OCDE. Dans ce groupe d'âge, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de

l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sont nettement moins nombreux à être encore scolarisés (9 % seulement en moyenne) ; 75 % d'entre eux travaillent et 17 % d'entre eux sont NEET. Quant aux diplômés de l'enseignement tertiaire, 19 % sont encore scolarisés (vraisemblablement en master ou en doctorat [ou équivalent]), 72 % travaillent et environ 10 % sont NEET (voir le Tableau A2.2).

Dans l'ensemble, le pourcentage de NEET ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le pourcentage de 25-29 ans NEET diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale est le moins élevé en Autriche (6.5 %) et aux Pays-Bas (5.4 %) et le plus élevé Costa Rica (31.7 %) et en Türkiye (33.3%). Dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, le pourcentage de NEET est minime au Danemark (7.1 %) et aux Pays-Bas (5.9 %), mais est le plus élevé au Chili (31.8 %), au Costa Rica (29.8 %) et en Grèce (33.3 %) (voir le Graphique A1.1). Les taux plus élevés au Chili peuvent être dus au fait que les données ont été collectées pendant la pandémie de COVID-19 en 2020.

Dans l'ensemble, le pourcentage de NEET est le moins élevé chez les 25-29 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Le Costa Rica et la Lituanie font figure d'exceptions : la différence entre l'effectif diplômé et non diplômé de l'enseignement tertiaire général et professionnel représente plus de 15 points de pourcentage en faveur des diplômés de l'enseignement supérieur. Dans certains pays toutefois, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'être NEET. Au Danemark par exemple, le pourcentage de NEET atteint 10.7 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais est inférieur à 8 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale ou professionnelle. Il en va de même en Autriche où le pourcentage de NEET est moins élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale que dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A1.1). Au Danemark, le taux de scolarisation dans l'EFP a diminué ces 15 dernières années, ce qui a conduit à conclure à une perte de prestige de l'EFP. Les travailleurs ayant le bon profil trouvent plus facilement un emploi du fait de la raréfaction des diplômés de la filière professionnelle pourtant toujours recherchés sur le marché du travail. Comme la filière professionnelle repose sur le principe de la formation sous contrat d'apprentissage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark, l'entrée dans la vie active peut être plus aisée. Le système de formation en alternance caractéristique de la filière professionnelle en Autriche pourrait avoir adouci l'entrée des diplômés concernés sur le marché du travail (Bauer et Gessler, 2017[11]).

Le pourcentage de jeunes NEET varie souvent fortement entre les régions. Il est très élevé dans certaines régions. Le pourcentage de NEET varie le plus entre les régions en Grèce, en Italie et en Türkiye. Dans ces pays, le pourcentage de 18-24 ans NEET varie de plus de 25 points de pourcentage au moins entre les entités infranationales les mieux loties et les plus mal loties. C'est au Danemark, en Irlande et en Norvège que l'écart entre les régions aux deux extrémités du spectre est le moins élevé : moins de 2 points de pourcentage (OCDE, 2023[12]).

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 davantage entre les régions où il est le plus et le moins élevé.

Transition des jeunes diplômés entre les études et la vie active, selon le niveau de formation et l'intervalle depuis l'obtention du diplôme

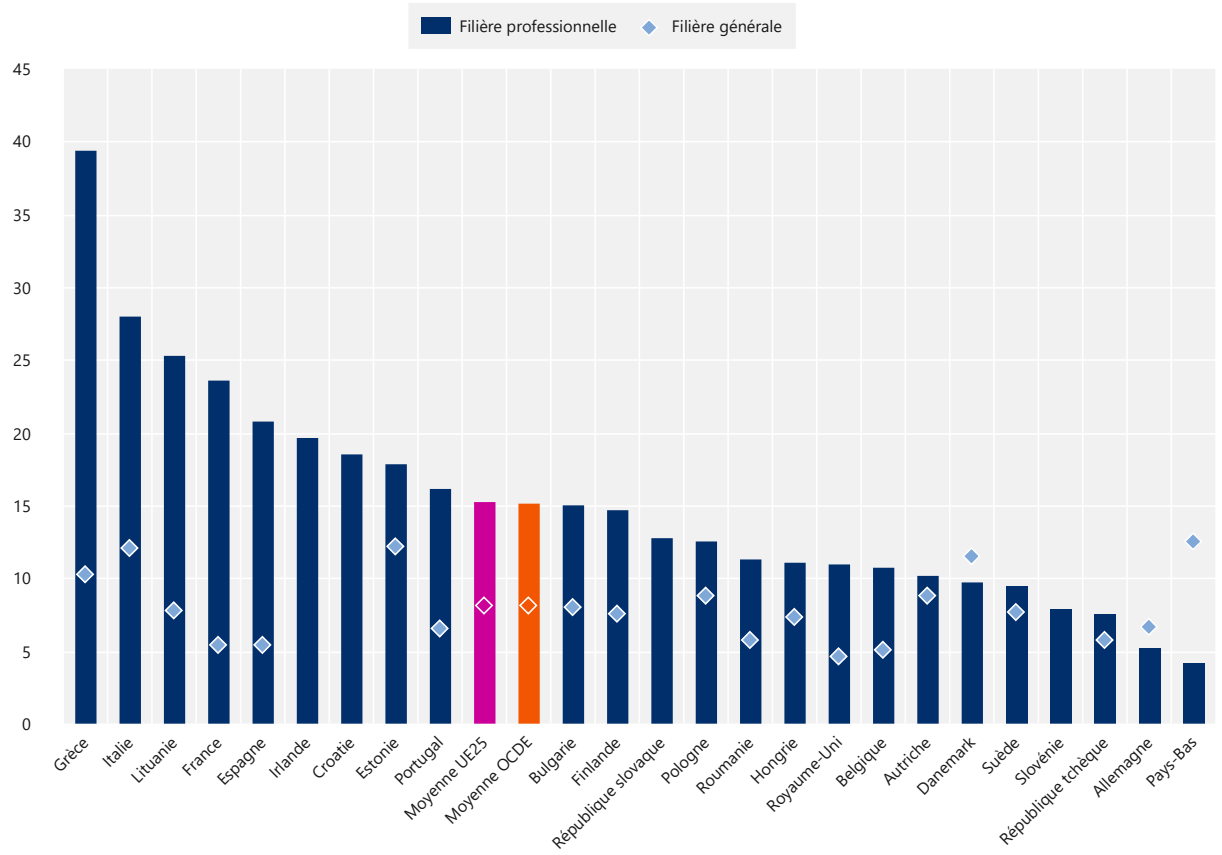
En filière professionnelle, le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le plus souvent décerné entre l'âge de 15 et 34 ans. Une fois diplômés, les jeunes ont le choix entre poursuivre leurs études ou entrer dans la vie active. Analyser leur situation au regard de l'emploi permet de déterminer comment ils vivent cette transition en fonction de leur parcours scolaire. Cette section combine les chiffres de l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT) et de l'Enquête nationale sur la population active du Royaume-Uni pour analyser la transition entre l'école et le monde du travail de manière plus approfondie.

Le Graphique A2.4 indique le pourcentage de NEET dans l'effectif de jeunes diplômés entre un et trois ans plus tôt du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire, soit entre l'âge de 15 et 34 ans. Dans la plupart des pays, le pourcentage de NEET est plus élevé les trois premières années dans l'effectif diplômé en filière professionnelle qu'en filière générale. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui ont opté pour la filière générale tendent à poursuivre leurs études dans l'enseignement tertiaire et, donc,

à rester scolarisés plus longtemps que ceux qui ont opté pour la filière professionnelle, qui sont moins enclins à entamer des études tertiaires. Ce constat souffre toutefois quelques exceptions, en particulier dans les pays où le pourcentage de NEET est peu élevé dans l'effectif diplômé de l'EFP. En Allemagne, au Danemark et aux Pays-Bas par exemple, le pourcentage de NEET ne dépasse pas 10 % dans l'effectif récemment diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et moins élevé que dans l'effectif diplômé des mêmes niveaux d'enseignement en filière générale. La transition entre l'EFP et la vie active ou la poursuite des études tend à se dérouler sans encombre en Autriche, en Belgique et en Suède, où pas plus de 11 % de NEET sont recensés chez les diplômés de l'EFP trois ans après la fin des études. Dans l'effectif fraîchement émoulu de l'EFP, plus d'un diplômé sur cinq est NEET dans cinq pays (en Espagne, en France, en Grèce, en Italie et en Lituanie), signe que l'entrée dans la vie active est moins aisée.

Graphique A2.4. Pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire, selon la filière (2022)

En pourcentage des jeunes diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans



Remarque : 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.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt plus du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A2.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https ://stat.link/jekqnz

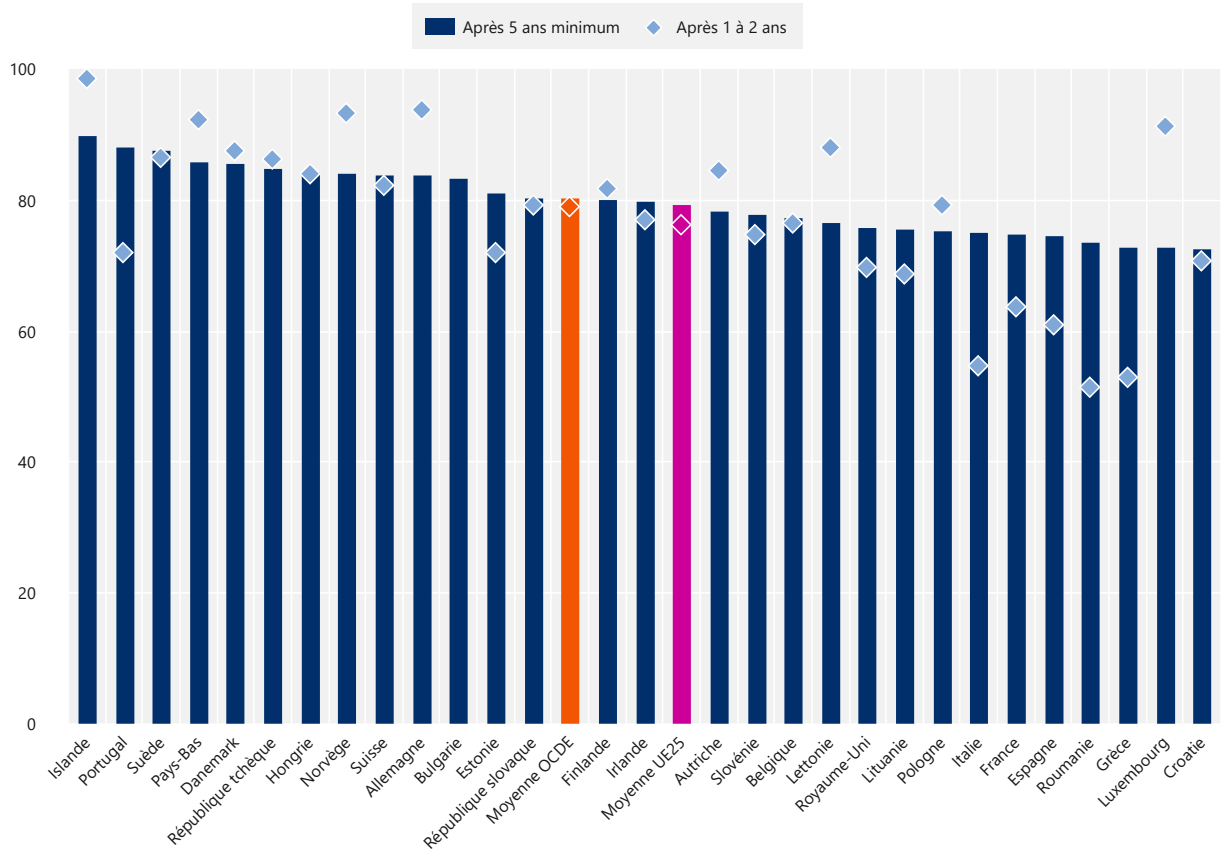
Le pourcentage de NEET est nettement moins élevé dans les trois ans suivant la fin des études chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire entre l'âge de 15 et 34 ans que chez les non-diplômés de ce niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays, le pourcentage de NEET dans l'effectif récemment diplômé est moins élevé après un master ou doctorat (ou

équivalent) qu'après une licence (ou équivalent). Quelques pays, tels que l'Espagne, la Croatie, le Danemark, la Grèce, l'Espagne et la République tchèque, font figure d'exceptions (voir le Tableau A2.3). Les différences peuvent s'expliquer par les spécificités de la demande sur le marché du travail et la capacité du système d'éducation à répondre à cette demande. En Espagne, le pourcentage peu élevé de NEET qui s'observe dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est vraisemblablement imputable au nombre relativement élevé de cursus professionnels en licence (ou équivalent) qui sont en adéquation avec la demande sur le marché du travail. Dans certains pays, il est possible qu'une pénurie de compétences particulières à pallier d'urgence permette à des diplômés de l'enseignement tertiaire d'entrer facilement sur le marché du travail après une licence, sans aller jusqu'au master (ou équivalent), s'ils ont les compétences recherchées.

Les chiffres indiqués dans la figure A2.5 concernant les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ne sont disponibles que dans 28 pays membres de l'OCDE et candidats à l'adhésion. Dans la plupart de ces pays, le taux d'emploi est plus élevé trois à quatre ans après l'obtention du diplôme qu'un à deux ans après, ce qui donne à penser que trouver du travail peut prendre du temps. Le taux d'emploi après cinq ans minimum est variable chez les diplômés de l'EFP. Le taux d'emploi est moins élevé cinq ans après l'obtention du diplôme que trois à quatre ans après dans plus de la moitié des pays membres de l'OCDE et candidats à l'adhésion dont les données sont disponibles, mais l'inverse s'observe dans plusieurs autres pays, par exemple en Grèce (8 points de pourcentage), en Espagne (7 points de pourcentage) et en Roumanie (8 points de pourcentage) (voir le Graphique A2.5 et le Tableau A2.4). Cette différence peut s'expliquer par le fait que le marché du travail est incapable d'absorber les nouveaux diplômés ou encore que le système d'éducation ne réussit pas à inculquer les compétences dont les diplômés ont besoin pour trouver du travail (OCDE, 2022[13]).

Graphique A2.5. Taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon l'intervalle depuis la fin des études (2022)

En pourcentage des jeunes ni scolarisés, ni en formation diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle cinq ans minimum après la fin de leurs études.
Source : OCDE (2023), Tableau A2.4. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ywgfom

La tendance est comparable chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire, dont le taux d'emploi est plus élevé trois à quatre ans après la fin des études qu'un à deux ans après, ce qui peut s'expliquer par le fait que certains d'entre eux ont acquis de l'expérience ou ont suivi une formation en dehors du cadre institutionnel, mais est moins élevé par la suite. Le taux d'emploi moyen des diplômés de l'enseignement tertiaire s'élève à 88 % un à deux ans après la fin des études, augmente pour atteindre 91 % trois à quatre ans après, puis diminue et passe à 89 % cinq ans minimum après. Cette tendance s'observe en licence et en master ou en doctorat. En licence, le taux d'emploi des diplômés continue toutefois d'augmenter même cinq ans après la fin des études dans certains pays (en Bulgarie, en Croatie, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en France, en Italie et au Portugal, par exemple). Les tendances sont comparables en master, en doctorat ou équivalent. Le taux d'emploi est particulièrement élevé trois ou quatre ans après en Grèce et en Italie. En master et en doctorat, le taux d'emploi des diplômés augmente et passe de 66 % un à deux ans après la fin des études à 91 % trois à quatre ans plus tard en Grèce et passe de 73 % à 89 % en Italie (voir le Tableau A2.4). Ces tendances sont vraisemblablement révélatrices de la capacité du marché du travail d'absorber les nouveaux diplômés dans des secteurs particuliers. Il peut être impératif de s'améliorer ou de se recycler en permanence dans certains postes, alors qu'il peut être indispensable d'avoir de l'expérience dans d'autres. Ces réalités peuvent en empêcher certains de trouver du travail quelques années après la fin de leurs études.

Passage à l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation

La filière professionnelle prépare essentiellement les élèves à entrer dans la vie active, mais elle peut aussi leur ouvrir la voie à des niveaux supérieurs d'enseignement (voir l'Indicateur B1). Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui s'orientent vers l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays. L'Encadré A2.2 analyse le parcours scolaire antérieur des étudiants en licence (ou équivalent). L'enseignement tertiaire de cycle court attire de très nombreux diplômés de l'EFP dans certains pays (en Autriche, en Belgique, au Portugal et en Slovénie, par exemple). En revanche, il attire en majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ainsi que des diplômés de l'enseignement tertiaire (25 %) au Canada, où il n'existe pas de filière professionnelle en tant que telle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (sauf au Québec). Il en va de même au Danemark, où l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court est constitué de plus de 50 % de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et de 16 % de diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A2.5, en ligne).

Encadré A2.2. Le parcours scolaire antérieur des étudiants en licence

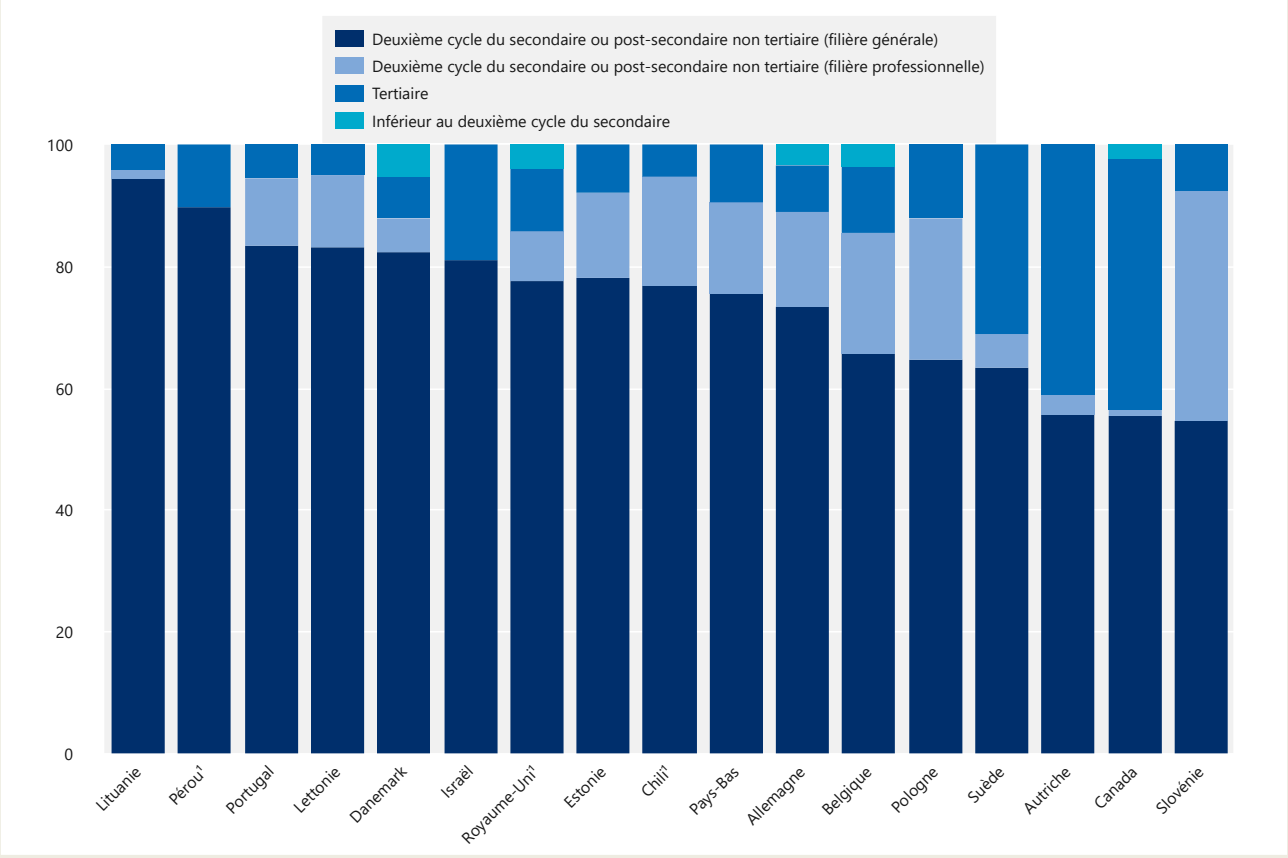
Le parcours scolaire antérieur des étudiants est révélateur des voies suivies au fil des niveaux d'enseignement dans les différents pays. Le Graphique A2.6 indique le niveau d'enseignement dont sont au plus diplômés les étudiants actuellement en licence (ou équivalent). La plupart de ces étudiants sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale, mais le parcours scolaire antérieur des autres étudiants varie entre les pays.

Les étudiants au plus diplômés de la filière professionnelle sont les plus nombreux en Slovénie, où ils constituent 38 % de l'effectif de licence. Les diplômés de l'EFP constituent 20 % de l'effectif de licence en Belgique et en constituent près de 15 % en Allemagne, au Chili, en Estonie et aux Pays-Bas. En Allemagne, ce pourcentage s'explique par la voie directe entre la filière professionnelle et la licence (ou équivalent). Il est important de garder présent à l'esprit le fait que les chiffres analysés ici portent sur le niveau d'enseignement dont les étudiants sont au plus diplômés. Il s'ensuit que les chiffres fournis ici sous-estiment le pourcentage réel de diplômés de l'EFP (voir l'Indicateur B1). Si le passage de l'EFP à la licence comporte une étape intermédiaire qui ne relève pas de l'EFP (voir l'Encadré B1.1 pour plus d'informations sur les passerelles), les étudiants concernés ne sont pas comptabilisés comme diplômés de l'EFP. En Autriche par exemple, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé dans l'effectif de licence (41 %), ce qui s'explique essentiellement par le parcours habituel à partir d'un cursus professionnel qui relève du deuxième cycle de l'enseignement

secondaire (trois années d'études dans des établissements techniques) vers l'enseignement tertiaire de cycle court (deux années d'études dans les mêmes établissements), puis vers les établissements de sciences appliquées ou l'université. Mais la progression du cycle tertiaire court au niveau de la licence est également courante dans plusieurs autres pays. En Suède, près d'un tiers des étudiants de licence sont déjà diplômés de l'enseignement tertiaire ; 24 % d'entre eux sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court. Au Canada également, une grande partie des étudiants en licence (41 %) sont titulaires d'un diplôme tertiaire antérieur, 19 % étant titulaires d'un diplôme tertiaire de cycle court.

Graphique A2.6. Répartition des 15-29 ans en licence (ou équivalent), selon le niveau de formation à l'inscription (2022)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 15-29 ans en licence (ou équivalent) diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Source : OCDE (2023), Tableau A2.5, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/0g1nxw

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 retenue dans la collecte de données infranationales est différente dans les pays qui administrent l'UE-EFT, où les jeunes en formation en dehors du cadre institutionnel ne sont pas considérés comme NEET.

Filière professionnelle : selon la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011), les formations de la filière professionnelle sont conçues pour inculquer « les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers ». Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou en alternance). Elles sont sanctionnées par des diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes ou sur le marché du travail.

Par **programmes « emploi-études »**, on entend les formations qui s'inscrivent dans le cadre institutionnel et qui combinent des périodes d'étude et de travail 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.

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. Toutefois, la définition des NEET retenue dans la collecte de données infranationales est différente dans les pays qui administrent l'UE-EFT, où les jeunes en formation en dehors du cadre institutionnel ne sont pas considérés comme NEET. Dans les pays de l'OCDE membres de l'UE, les pourcentages de NEET présentés à l'échelle nationale dans le présent indicateur ne sont donc pas comparables à ceux des entités infranationales.

Les chiffres sur le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi des jeunes diplômés par année depuis la fin des études proviennent de l'UE-EFT dans tous les pays membres de l'OCDE et candidats à l'adhésion qui administrent cette enquête et de l'enquête nationale sur la population active au Royaume-Uni. Les cohortes de jeunes diplômés se limitent à celles des jeunes diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[14]) et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour plus d'informations.

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, 2023[12]).

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. [10]

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. [9]

Bauer, W. et M. Gessler (2017), « Dual vocational education and training systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland », dans *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa : Current Situation and Development*, W. Bertelsmann Verlag, https://doi.org/10.3278/6004570w. [11]

Choi, Y. (2018), « Student employment and persistence: Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout », *Research in Higher Education*, vol. 59/1, pp. 88-107, https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-017-9458-y. [4]

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. [2]

Holford, A. (2020), « Youth employment, academic performance and labour market outcomes », *Labour Economics*, vol. 63, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101806. [5]

ISU/RMSE (2022), *Établir des engagements: points de référence nationaux de l'ODD 4 pour transformer l'éducation*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383172. [7]

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. [8]

OCDE (2023), *Base de données régionales de l'OCDE - Éducation au niveau régional*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT. [12]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [13]

OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [6]

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]

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. [1]

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 (2022)
Tableau A2.2	Pourcentage de 25-29 ans diplômés au moins du deuxième cycle du secondaire scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation, la filière et la situation au regard de l'emploi (2022)
Tableau A2.3	Pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt de certains niveaux, selon la filière et le sexe (2022)
Tableau A2.4.	Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation, la filière et l'intervalle depuis la fin des études (2022)
WEB Table A2.5	*Percentage of 15-29 year-olds in education, by level of education currently studying, highest previous level of education completed, and programme orientation (2022)*

StatLink https://stat.link/ykoic8

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2022)

	Scolarisés						Non-scolarisés					
	Occupés							NEET				
	Inscrits en « emploi-études »	Autres occupés	Total	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
Australie	5	30	36	2.2	10	48	41	3.9	6.7	10.6	52	100
Autriche	8	14	22	1.2	26	49	40	4.5	6.0	10.5	51	100
Belgique	1[r]	8	10	1.2[r]	58	68	22	4.0	5.7	9.6	32	100
Canada	x(2)	25[d]	25	2.2	23	50	38	5.3	6.6	11.9	50	100
Chili[1]	x(2)	8[d]	8	3.0	45	55	19	8.0	18.2	26.1	45	100
Colombie	a	7	7	2.2	23	32	39	11.2	17.4	28.7	68	100
Costa Rica	a	14	14	9.1	27	50	27	11.2	11.9	23.1	50	100
République tchèque	0	m	0	m	58	58	11	0.5	30.4	30.9	42	100
Danemark	x(2)	33[d]	33	3.7	22	58	32	3.4	7.1	10.4	42	100
Estonie	c	25	25	4.5	29	58	27	6.2	8.8	15.0	42	100
Finlande	x(2)	23[d]	23	4.3	32	59	30	3.3	7.6	10.9	41	100
France	9	9	18	1.7	36	56	29	7.3	8.1	15.4	44	100
Allemagne	15	19	34	1.3	26	62	30	2.3	6.3	8.6	38	100
Grèce	a	5	5	1.7	59	66	17	10.0	7.0	17.0	34	100
Hongrie	0	3	3	0.2	47	50	36	4.2	9.3	13.5	50	100
Islande	a	38	38	2.8	14	56	38	2.5	3.3	5.9	44	100
Irlande	a	29	29	3.0	26	57	33	4.0	5.4	9.3	43	100
Israël	x(2)	11[d]	11	0.9	22	34	49	2.8	14.7	17.5	66	100
Italie	m	3	3	0.5	49	53	23	8.5	15.6	24.1	47	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	c	44	58	30	5.0	7.3	12.3	42	100
Lituanie	c	14	14	c	42	56	30	6.1	7.6	13.8	44	100
Luxembourg	a	c	c	c	59	72	19	c	c	c	28	100
Mexique	a	10	10	0.7	28	39	41	3.1	16.9	20.0	61	100
Pays-Bas	x(2)	53[d]	53	3.8	14	71	25	1.4	2.7	4.1	29	100
Nouvelle-Zélande	a	16	16	1.1	11	28	57	5.4	8.8	14.3	72	100
Norvège	2	35	37	3.3	24	65	28	1.8	5.3	7.1	35	100
Pologne	a	9	9	0.9	47	57	30	3.7	9.0	12.6	43	100
Portugal	a	6	6	1.7	55	62	26	6.7	4.7	11.4	38	100
République slovaque	c	4	4	c	57	61	26	7.1	5.9	13.0	39	100
Slovénie	x(2)	18[d]	18	1.9	49	69	22	2.7	6.0	8.7	31	100
Espagne	x(2)	9[d]	9	3.5	48	61	22	9.4	7.8	17.2	39	100
Suède	a	18	18	7.8	32	57	34	4.7	3.9	8.5	43	100
Suisse	17	17	34	1.7	17	53	34	3.4	9.0	12.4	47	100
Türkiye	a	10	10	2.7	20	33	34	9.4	24.1	33.5	67	100
Royaume-Uni	6	15	21	1.3	23	45	43	3.9	7.9	11.8	55	100
États-Unis	x(2)	18[d]	18	1.1	26	45	40	4.2	11.2	15.5	55	100
Moyenne OCDE	m	17	18	2.5	34	54	31	5.2	9.5	14.7	46	100
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
Argentine[1]	a	12	12	4.3	31	47	29.1	8.8	15.3	24.1	53	100
Brésil	a	18	18	4.7	14	37	38.9	9	15.4	24.4	63	100
Bulgarie	x(2)	4[d]	4	c	58	62	21.5	3.5	13.4	16.9	38	100
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	x(2)	1[d]	1	0.4	49	50	27.5	7.8	14.2	22	50	100
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	a	1	1	1.0	36	38	13.7	21.8	27.0	48.8	62	100
Moyenne UE25	m	15	15	2.4	42	60	27	5.1	8.7	13.7	40	100
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/na9q5m

Tableau A2.2. Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés dans l'effectif au moins diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et la situation au regard de l'emploi (2022)

	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire												Tertiaire					
	Filière générale						Filière professionnelle											
		Non scolarisés						Non scolarisés						Non scolarisés				
			NEET						NEET						NEET			
Pays de l'OCDE	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)
Australie	20	62	2.4	15.8	18.2	80	14	71	2.1	12.5	14.6	86	17	75	1.8	5.6	7.4	83
Autriche	51	43	c	5.2	6.5	49	3	85	3.6	8.2	11.8	97	28	64	2.5	5.0	7.5	72
Belgique	25	59	5.7[r]	10.8[r]	16.5[r]	75	4[r]	79	11.2	5.0[r]	16.1	96	16	79	1.8[r]	3.2[r]	5.0	84
Canada	13	66	7.6	13.9	21.4	87	5	82	5.9	6.9	12.7	95	15	76	4.2	4.7	8.9	85
Chili[1]	31	42	9.6	17.6	27.2	69	m	68	8.9	22.8	31.8	100	2	74	11.1	13.1	24.2	98
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11	70	11.2	8.1	19.3	89
Costa Rica	17	51	16.3	15.4	31.7	83	27	43	7.0	22.8	29.8	73	42	47	6.9	4.8	11.7	58
République tchèque	23	62	1.7	12.8	14.5	77	4	78	2.4	16.0	18.3	96	16	71	1.2	11.8	13.0	84
Danemark	55	38	0.9	6.5	7.4	45	13	80	1.9	5.2	7.1	87	22	67	5.9	4.8	10.7	78
Estonie	17	75	2.2	6.1	8.3	83	7	80	5.9	7.2	13.0	93	18	75	1.8	5.5	7.4	82
Finlande	54	31	5.8	9.6	15.4	46	19	66	4.9	9.9	14.8	81	29	66	2.5	2.5	5.0	71
France	22	56	9.7	12.2	21.8	78	4	77	7.6	11.5	19.1	96	12	78	6.0	3.7	9.6	88
Allemagne	57	30	3.1	9.2	12.3	43	11	81	2.4	5.7	8.1	89	25	69	1.7	3.8	5.5	75
Grèce	35	44	9.1	11.8	20.8	65	1	65	19.7	13.6	33.3	99	16	63	15.1	5.6	20.7	84
Hongrie	18	73	3.7	6.0	9.6	82	2	89	2.7	5.9	8.7	98	12	83	2.3	2.3	4.6	88
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34	62	c	3.7	4.5	66
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14	80	3.2	2.8	6.0	86
Israël	38	48	2.9	11.1	13.9	62	m	86	4.0	10.1	14.2	100	20	70	3.3	6.5	9.8	80
Italie	35	41	7.2	17.4	24.7	65	7	67	10.8	15.4	26.2	93	29	55	6.4	9.9	16.3	71
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	6	71	c	15.8	22.6	94	c	73	15.3	c	21.2	95	10	81	c	5.8	9.4	90
Lituanie	13	70	c	10.6	16.8	87	c	76	3.2	20.9	24.2	100	8	86	4.1	c	5.5	92
Luxembourg	c	c	m	c	c	c	c	c	m	c	c	c	28	66	c	c	c	72
Mexique	13	64	3.0	20.1	23.1	87	5	71	5.7	18.4	24.2	95	12	74	4.8	9.7	14.5	88
Pays-Bas	55	39	c	3.9	5.4	45	18	76	1.6	4.3	5.9	82	23	73	2.7	1.8	4.5	77
Nouvelle-Zélande	13	70	3.2	13.9	17.1	87	12	75	4.0	9.5	13.5	88	14	81	2.1	2.8	4.9	86
Norvège	43	45	0.0	12.5	12.5	58	11	84	c	c	c	89	28	69	c	c	3.6	72
Pologne	13	66	3.4	18.1	21.5	87	2	81	3.4	12.8	16.3	98	9	83	2.6	6.0	8.6	91
Portugal	19	66	5.6[r]	8.8[r]	14.4	81	9	78	5.5[r]	8.1	13.6	91	15	75	7.3	2.6[r]	9.8	85
République slovaque	14	69	7.9	8.8	16.7	86	2	83	5.5	9.3	14.8	98	13	78	3.2	5.9	9.2	87
Slovénie	43[r]	46[r]	6.6[r]	4.2[r]	10.8[r]	57[r]	10	80	3.4	5.9	9.3	90	25	68	3.7	3.8	7.5	75
Espagne	32	48	9.5	10.8	20.3	68	8	65	18.7	7.7	26.3	92	19	64	9.5	6.8	16.3	81
Suède	44	47	c	c	c	56	15	77	c	c	c	85	29	67	c	c	c	71
Suisse	53	37	4.8	5.6	10.3	47	14	77	3.5	5.5	9.0	86	22	74	2.5	2.3	4.7	78
Türkiye	21	46	10.2	23.1	33.3	79	14	59	7.2	19.6	26.8	86	18	57	11.7	13.9	25.6	82
Royaume-Uni	12	75	3.0	9.2	12.2	88	9	78	2.2	10.4	12.6	91	16	79	1.7	3.0	4.7	84
États-Unis	9[d]	68[d]	4.9[d]	18.2[d]	23.1[d]	91[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	14	76	2.4	7.1	9.4	86
Moyenne OCDE	29	55	5.5	11.8	17.1	71	9	75	6.2	11.1	17.1	92	19	72	4.7	5.6	9.9	81
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51	40	2.4	6.6	9.0	49
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23	66	5.8	5.9	11.7	77
Bulgarie	14	64	6.4	14.9	21.2	86	6	83	2.4	9.3	11.7	94	13	76	1.9	9.9	11.8	87
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	8	71	10.8	10.6	21.5	92	4	74	5.0	17.7	22.6	96	7	84	4.0	5.5	9.5	93
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	10.5	53	26.4	9.7	36.1	89
Moyenne UE25	30	55	5.8	10.2	15.7	70	8	77	6.5	10.0	16.3	93	18	73	4.2	5.2	9.2	82
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A2.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/noghfp

Tableau A2.3. Pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt de certains niveaux, selon la filière et le sexe (2022)

En pourcentage des jeunes diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans

	Deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire											
	Selon la filière											
	Filière générale			Filière professionnelle			Total			Licence (ou équivalent)		
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(13)	(14)	(15)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	c	c	8.8 r	9.5 r	11.0 r	10.2	10.1 r	9.6 r	9.8	c	c	c
Belgique	6.2 r	4.1 r	5.1	11.5	9.8 r	10.8	8.7	6.1	7.4	10.3	5.3 r	7.5
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	7.9 r	4.4 r	5.8 r	3.6 r	12.9	7.7	4.8 r	9.2	7.0	8.6 r	10.8 r	9.9 r
Danemark	10.5	12.3	11.5	7.9 r	13.4	9.8	9.6	12.5	11.1	6.7 r	6.1 r	6.3
Estonie	16.9 r	9.0 r	12.1	21.8 r	c	17.9	18.9	9.7 r	13.9	14.6 r	c	10.8 r
Finlande	7.7 r	7.5 r	7.6	15.1	14.4	14.8	12.2	11.1	11.6	5.4 r	9.2	7.6
France	6.1 r	4.7 r	5.4	24.2	23.0	23.7	13.6	10.6	12.1	10.4 r	9.0 r	9.6
Allemagne	7.5 r	5.8 r	6.6	5.2 r	5.3 r	5.3	6.1	5.6	5.9	c	c	3.7 r
Grèce	12.5	8.3	10.3	35.6	45.0	39.4	19.0	15.5	17.3	23.9	24.7	24.4
Hongrie	6.6 r	7.9	7.3	9.9	13.3	11.2	8.4	9.8	9.0	c	c	5.2 r
Islande	c	c	c	c	c	c	c	c	3.7	c	c	c
Irlande	c	c	c	c	c	19.8 r	7.9 r	7.6 r	7.8	c	c	c
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	13.1	11.3	12.0	27.9	28.4	28.1	22.4	18.4	20.5	9.0	12.0	10.7
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	c	c	c	c	c	c	c	c	12.6 r	c	c	c
Lituanie	9.2 r	6.6 r	7.8	24.7 r	26.6 r	25.3	13.6	9.6 r	11.6	7.9 r	8.9 r	8.5 r
Luxembourg	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	10.0 r	15.5 r	12.5	3.7 r	4.9	4.3	5.2	7.1	6.1	6.0	4.2 r	5.1
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	c	c	c	c	c	c	c	c	4.6	c	c	5.8 r
Pologne	9.5 r	8.4	8.8	10.7	15.5	12.7	10.2	11.4	10.8	c	c	6.7 r
Portugal	6.6 r	6.4 r	6.5	15.5 r	17.2 r	16.3	9.7	9.3	9.5	12.8	10.6	11.7
République slovaque	c	c	c	14.6 r	c	12.8	10.5 r	c	8.1	c	c	c
Slovénie	c	c	c	c	c	8.0 r	c	c	5.4	c	c	c
Espagne	6.3	4.5	5.4	21.6	20.6	20.9	11.0	8.1	9.6	17.2	17.2	17.3
Suède	8.1	7.1	7.6	c	14.2 r	9.6	7.7	8.5	8.0	c	3.6 r	3.5 r
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
Royaume-Uni	5.6 r	3.6 r	4.6	8.3 r	14.0 r	11.1	6.3	6.4	6.4	6.8 r	7.0 r	6.9
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	8.1	m	m	15.2	m	m	9.6	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	c	9.1 r	8.0 r	c	c	15.1 r	8.6 r	11.1 r	9.8	c	c	c
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	c	c	c	17.4 r	20.4 r	18.6	13.9 r	12.9 r	13.4	16.0 r	11.4 r	12.7 r
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	c	c	5.8 r	9.8	12.9	11.4	8.6	11.5	10.0	c	12.0 r	10.6
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	9.0	7.8	8.1	15.3	17.2	15.4	10.9	10.2	9.9	m	m	9.3
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/807ta3

Tableau A2.4. Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation, la filière et l'intervalle depuis la fin des études (2022)

Pourcentage d'occupés dans l'effectif de jeunes non scolarisés ni en formation diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans

	Deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire						Tertiaire							
	Selon la filière				Total		Cycle court		Licence (ou équivalent)		Master ou doctorat (ou équivalent)		Total	
	Filière générale		Filière professionnelle											
	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum	Après 1 à 2 ans	Après 5 ans minimum
Pays de l'OCDE	(1)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	57 r	78	85	78	81	78	88	87	92	83	91	90	90	88
Belgique	46	70	77	78	70	75	87 r	84	81	89	91	91	86	90
Canada	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
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	50 r	88	86	85	82	85	100	87	75	87	88	89	86	89
Danemark	78	80	87	86	81	85	80	89	89	89	87	93	87	91
Estonie	64	83	72	81	68	82	c	81	84	90	96	89	91	88
Finlande	68	81	82	80	78	80	c	84	86	93	94	90	89	89
France	56	75	64	75	62	75	79	85	80	86	86	91	83	87
Allemagne	65	74	94	84	89	83	c	88	94	89	95	90	94	89
Grèce	27 r	63	53	73	43	67	c	54	61	79	66	91	63	81
Hongrie	60	85	84	85	78	85	c	94	95	91	97	95	97	93
Islande	90	82	99	90	93	86	c	87	93	92	95	97	94	94
Irlande	81	75	77	80	78	76	97 r	85	91	88	92	91	92	88
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	33	68	55	75	50	73	83 r	77	69	86	73	89	72	88
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	c	72	88 r	77	71	75	c	89	92	87	c	86	94	87
Lituanie	65	75	69	76	67	76	a	a	88	89	91	92	89	90
Luxembourg	c	c	91	73	91	73	90 r	80	95	83	96	91	95	88
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	75	80	92	86	89	85	96	87	94	89	96	92	95	90
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	85	78	93	84	89	82	91	84	91	91	93	94	91	91
Pologne	68	76	79	75	76	75	c	c	86	91	91	93	89	92
Portugal	56	86	72	88	66	87	c	81 r	75	93	88	93	80	93
République slovaque	c	82	79	81	79	81	c	c	c	88	90	91	90	91
Slovénie	c	79	75 r	78	74 r	78	82 r	86	90 r	93	90 r	94	88	92
Espagne	55	73	61	75	59	74	76	83	73	83	79	87	76	84
Suède	80	88	86	88	83	88	87	91	95	94	97	95	93	94
Suisse	55	80	82	84	73	83	c	c	88	87	91	90	90	89
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	39	74	70	76	47	75	89 r	74	87	84	91 r	87	89	83
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	78	79	80	75	79	m	m	86	88	90	91	88	89
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
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
Bulgarie	62	80	c	83	56	82	a	a	90	93	87	91	89	91
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	c	73	71	73	70	73	86 r	77	68 r	88	81	91	79	89
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	52 r	70	51	74	52	73	c	89	81	92	89	92	83	92
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 UE25	60	77	76	79	72	79	m	84	84	88	89	91	87	89
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/0pdg29

Encadré A2.3. Notes des tableaux de l'indicateur A2

Tableau A1.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2020 au Brésil et au Chili ; et 2018 en Argentine.

Tableau A2.2. Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés dans l'effectif au moins diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et la situation au regard de l'emploi (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2020 au Chili ; et 2018 en Argentine.

Tableau A2.3. Pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé entre un et trois ans plus tôt de certains niveaux, selon la filière et le sexe (2022)

Les données proviennent de l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-LFS) dans tous les pays administrant cette enquête. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court et au master et au doctorat (ou équivalent) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).

Tableau A2.4. Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation, la filière et l'intervalle depuis la fin des études (2022)

Les données proviennent de l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-LFS) dans tous les pays administrant cette enquête. Le taux d'emploi des jeunes diplômés de certains niveaux d'enseignement trois à quatre ans auparavant peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[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/).

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

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

Faits marquants

- Dans l'ensemble, le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation dans les pays de l'OCDE. Le taux d'emploi des 25-64 ans s'élève à 59 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il augmente pour atteindre 77 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 86 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- La filière professionnelle peut faciliter la transition entre l'école et le monde du travail si l'enseignement est de qualité. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes (les 25-34 ans) au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'élève à 83 % après la filière professionnelle, mais à 73 % après la filière générale.
- Dans la grande majorité des pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans est moins élevé chez les femmes que chez les hommes, quel que soit le niveau de formation. La différence de taux entre les hommes et les femmes se comble toutefois jusqu'à un certain point avec l'élévation du niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 47 % chez les femmes, soit 24 points de pourcentage de moins que chez les hommes. Cette différence hommes-femmes diminue pour s'établir à 14 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 6 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Contexte

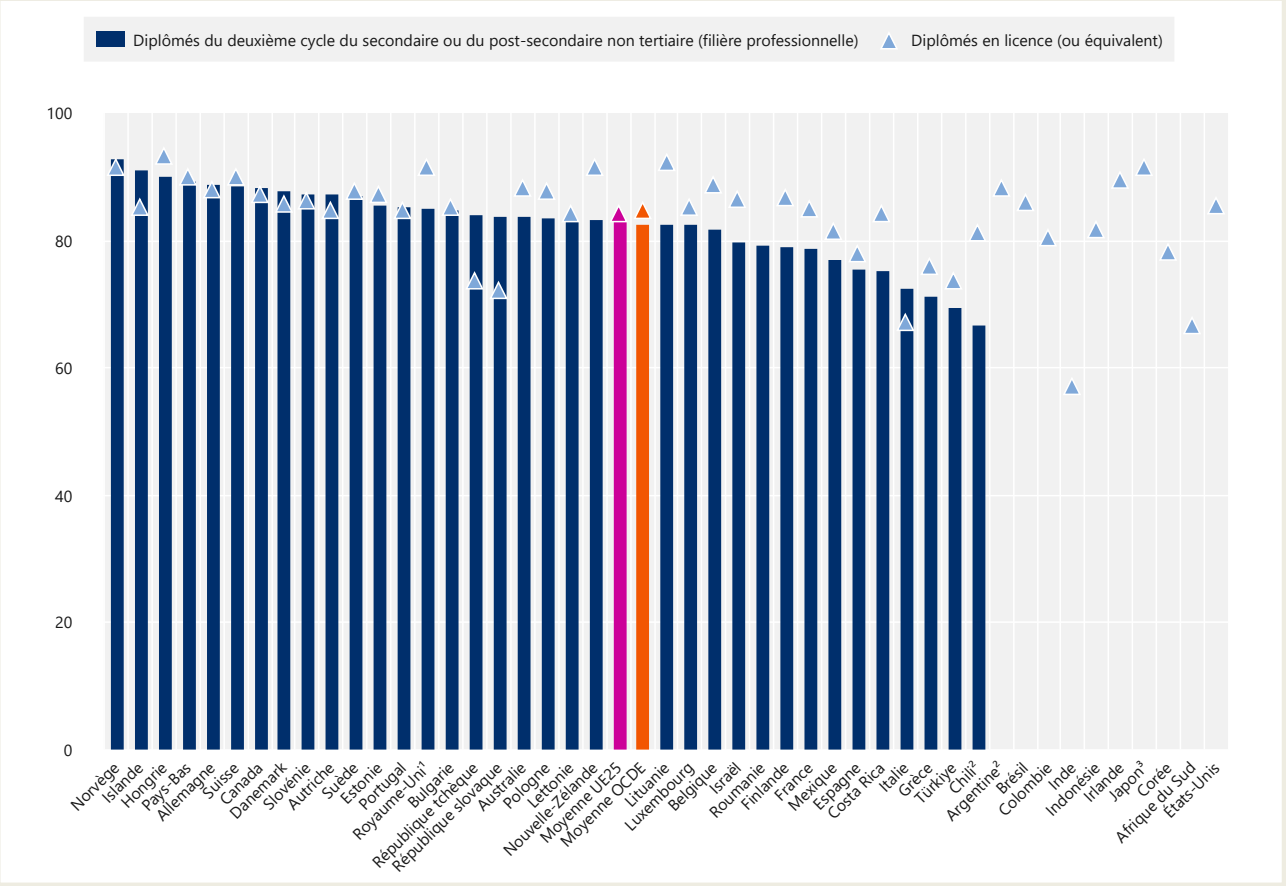
Les économies modernes sont tributaires de la présence de travailleurs hautement qualifiés, lesquels jouissent des fruits de leur travail. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la promesse de recueillir ces fruits combinée à la multiplication des possibilités de formation a encouragé les individus à faire des études et à acquérir des compétences supplémentaires. Comme la demande de compétences a augmenté, les marchés du travail ont absorbé 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 quant aux perspectives que le marché du travail leur réserve. Ils gagnent moins (voir l'Indicateur A4) et sont plus exposés au risque de chômage. L'automatisation pourrait entraîner la disparition de 14 % des postes existants, une estimation qui varie fortement entre les pays (de 7 % en Norvège à 35 % en République slovaque (Georgieff et Milanez, 2021[1]). Les nouvelles technologies, telles que les intelligences artificielles génératives, élargissent l'éventail de postes voués à l'automatisation.

Les systèmes d'éducation doivent réagir aux défis actuels 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 les études 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.

La filière professionnelle est souvent jugée efficace pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. La filière professionnelle relève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE, mais de l'enseignement post-secondaire tertiaire ou non tertiaire dans certains pays. Tout l'enjeu est de savoir si les diplômés de la filière professionnelle s'en sortent bien sur le marché du travail, à la fois à leurs débuts dans la vie active, puis au cours de leur carrière, et s'ils doivent composer avec l'évolution de la demande de compétences et s'y adapter.

Graphique A3.1. Taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

En pourcentage



1. 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).
2. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. 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 taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et par ordre alphabétique si les données relatives à ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2023), Tableau A3.2 and et la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/5octjy

Autres faits marquants

- Chez les jeunes, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire est en moyenne inférieur de 2 points de pourcentage environ à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de 8 points de pourcentage environ à celui des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.

- Le taux d'emploi des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est moins élevé chez les femmes que chez les hommes. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle s'établit en moyenne à 74 % chez les femmes, contre 89 % chez les hommes. Le taux d'emploi des jeunes varie dans une mesure comparable entre les femmes et les hommes dans l'effectif diplômé des mêmes niveaux d'enseignement en filière générale, puisqu'il s'établit à 66 % chez les femmes, contre 80 % chez les hommes.
- La filière professionnelle est associée à un taux d'inactivité moindre que la filière générale. Dans les pays de l'OCDE, les 24-35 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont 12 % à être inactifs s'ils ont suivi la filière professionnelle, mais 21 % à l'être s'ils ont suivi la filière générale.

Analyse

L'activité reste fortement associée au niveau de formation, et ce, 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 le taux d'activité est plus élevé dans un groupe moins qualifié que dans un groupe plus qualifié de la population. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans s'élève en moyenne à 60 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais atteint 86 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire ; le taux de chômage est de l'ordre de 13 % chez les premiers, mais de 5 % seulement chez les seconds, et le taux d'inactivité, de l'ordre respectivement de 31 % et 9 % (voir les Tableau A3.2, Tableau A3.3 et Tableau A3.4).

Cette relation positive entre le niveau de formation et l'activité s'observe à la fois chez les hommes et chez les femmes (voir le Tableau A3.2) et reste stable depuis des décennies, malgré la forte élévation du niveau de formation dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2022[3]).

L'analyse exposée dans le présent indicateur se concentre sur le niveau de formation. Il y a lieu de préciser que des diplômés d'un niveau d'enseignement peuvent continuer leurs études et seront donc vraisemblablement diplômés d'un niveau supérieur d'enseignement à terme. Ce point est particulièrement important dans l'analyse de la situation professionnelle des 25-34 ans, qui peuvent être toujours scolarisés ou qui pourraient reprendre des études par la suite pour améliorer leur employabilité.

Niveau de formation et taux d'emploi

Le niveau de formation et le taux d'emploi sont en forte corrélation. Dans l'ensemble, un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires est souvent considéré comme le minimum requis pour réussir sur le marché du travail (OCDE, 2021[4]). Le taux d'emploi des adultes (les 25-64 ans) est nettement plus élevé chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-64 ans occupés s'élève en moyenne à 59 % seulement chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 77 % chez les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé encore, 87 %. Toutefois, la différence de taux d'emploi entre les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie fortement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : elle représente au plus 5 points de pourcentage en Colombie, en Inde et en Indonésie, mais atteint 47 points de pourcentage en République slovaque (voir le Tableau A1.1).

Selon la filière

La filière suivie pendant les études influe aussi sur le taux d'emploi. Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, filière générale et filière professionnelle coexistent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, 22 % des jeunes sont diplômés de la filière professionnelle et 18 %, de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non

tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir l'Indicateur A1). La filière professionnelle peut être associée à une meilleure employabilité sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'élève à 83 % après la filière professionnelle, mais à 73 % après la filière générale (voir le Tableau A3.2). Le taux d'emploi inférieur des jeunes diplômés de la filière générale peut en partie s'expliquer par le fait que la filière générale prépare souvent à faire des études tertiaires, alors que la filière professionnelle prépare à exercer des métiers spécifiques, avec l'entrée dans la vie active en ligne de mire. Dans certains pays, la filière professionnelle se caractérise par l'intégration d'une composante pratique très développée en entreprise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En Allemagne, en France, aux Pays-Bas et en Suisse par exemple, plus de 70 % des 20-34 ans diplômés de la filière professionnelle ont fait un stage pratique de plus d'un mois pendant leurs études (voir l'Encadré A1.1 dans l'Indicateur A1).

En moyenne, le taux d'emploi des jeunes au plus diplômés en licence (ou équivalent) s'élève à 85 % dans les pays de l'OCDE. Il est possible que ce taux soit sous-estimé dans de nombreux pays de l'OCDE puisque certains de ces diplômés peuvent continuer leurs études. La licence (ou équivalent) n'accroît toutefois pas le taux d'emploi dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il apparaît en effet que dans la plupart des pays où le taux d'emploi des jeunes est égal ou supérieur à 85 % après des études secondaires ou post-secondaires non tertiaires en filière professionnelle, il n'augmente pas de plus de 2 points de pourcentage après une licence (ou équivalent) (voir le Graphique A1.1).

L'enseignement tertiaire de cycle court relève davantage de la filière professionnelle que de la filière générale dans la majorité des pays où il existe (voir l'Indicateur A1). Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi moyen des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est presque aussi élevé après un cursus de cycle court qu'après une licence (ou équivalent). Cette moyenne occulte toutefois de différences marquées entre les pays. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé après au plus un cursus de cycle court qu'après une licence ou un master (ou équivalent) en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, mais c'est l'inverse qui s'observe dans d'autres pays. Dans quelques pays, le taux d'emploi est à peine plus élevé dans l'effectif au plus diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A1.1). L'enseignement tertiaire de cycle court reste toutefois plus rémunérateur (voir l'Indicateur A4).

Selon le sexe et la filière

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, à chaque niveau supérieur d'enseignement. Selon les chiffres de 2022, le taux d'emploi des jeunes femmes s'élève à 47 % seulement dans l'effectif non-diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 70 % dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 84 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Le taux d'emploi des jeunes hommes augmente le plus fortement à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires : il s'élève à 70 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais atteint 85 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 90 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A3.2). 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. La persistance des rôles traditionnellement dévolus aux femmes et aux hommes explique vraisemblablement aussi ces chiffres. 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. Dans les pays de l'OCDE, cette tendance se reflète dans le taux d'inactivité des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui est plus de deux fois plus élevé chez les femmes que chez les hommes, ainsi que dans leur taux d'emploi, qui est peu élevé chez les femmes (voir les Tableau A3.2 et Tableau A3.4).

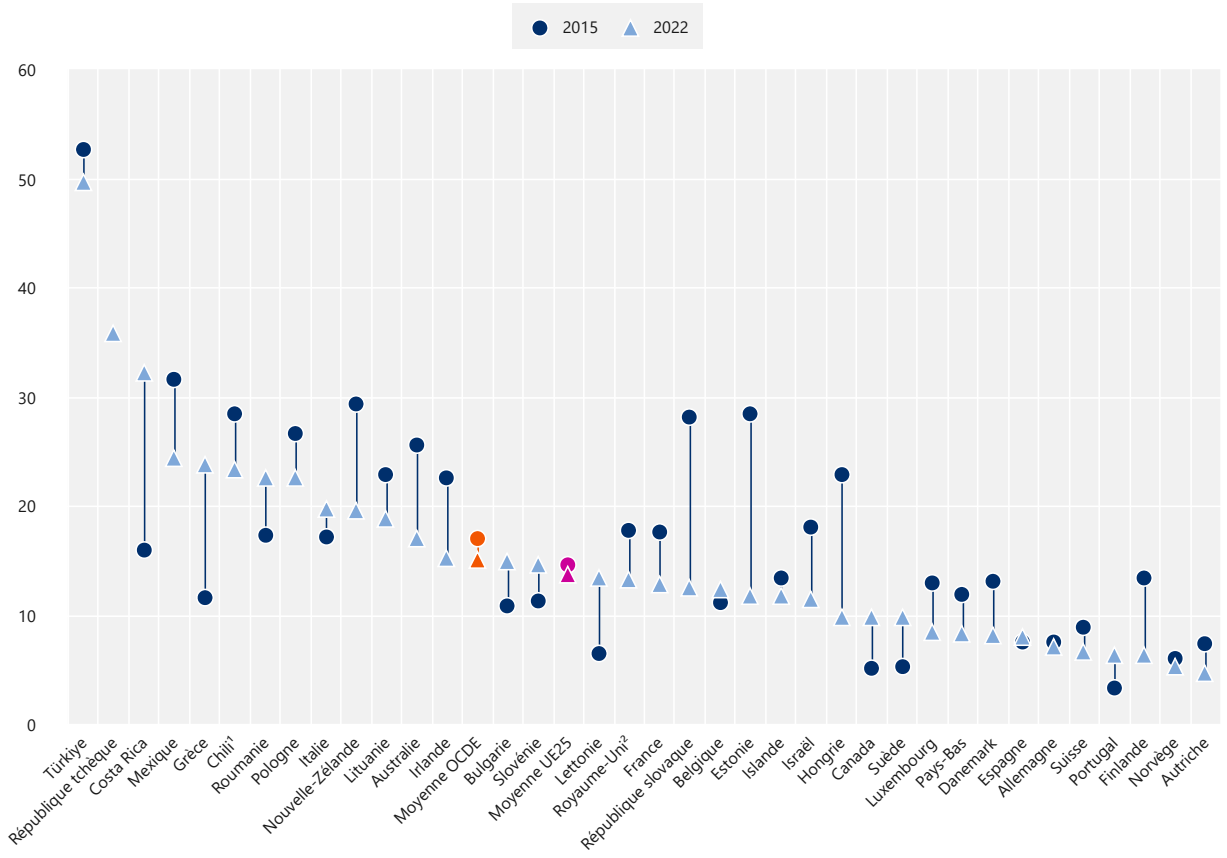
Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le taux d'emploi moyen des 25-34 ans est moins élevé chez les femmes que chez les hommes quel que soit le niveau de formation, mais la différence de taux tend à se combler avec l'élévation du niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi moyen des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 25 points de pourcentage entre les hommes et les femmes. Cette différence hommes-femmes en matière de taux d'emploi diminue pour s'établir à 15 points de pourcentage dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 6 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. La différence hommes-femmes en matière de taux d'emploi est marquée entre les niveaux de formation en République slovaque et en République tchèque, où elle représente plus de 5 points de pourcentage (voir le Tableau A3.2).

En moyenne, la différence de taux d'emploi entre les hommes et les femmes n'a guère évolué entre 2015 et 2022 chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Chez les jeunes diplômés de ces niveaux d'enseignement, le taux d'emploi des hommes est resté systématiquement supérieur à celui des femmes dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, comme le montrent les chiffres de 2015 et de 2022. À ce niveau de formation, le taux d'emploi était de 66 % chez les femmes et de 84 % chez les hommes en 2015, contre 70 % et 85 % respectivement en 2022. La différence hommes-femmes de taux s'est creusée depuis 2015 dans 10 pays de l'OCDE. La situation a le plus évolué au Canada, au Costa Rica, en Grèce et en Lettonie, où la différence de taux d'emploi entre les hommes et les femmes a augmenté dans une mesure comprise entre 5 et 16 points de pourcentage, et en Australie, en Estonie, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Israël et en République slovaque, où elle a diminué dans une mesure comprise entre 7 et 16 points de pourcentage (voir le Graphique A3.2).

Chez les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence de taux d'emploi entre les hommes et les femmes s'est comblée de 2 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 2015 et 2022. Cette différence hommes-femmes a diminué dans une vingtaine de pays de l'OCDE, surtout en Lituanie et au Luxembourg, où la plus forte diminution a été enregistrée (20 points de pourcentage). Cette tendance se retrouve aussi chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire, où la différence entre les hommes et les femmes a diminué de 3 points de pourcentage en moyenne durant la même période (voir le Tableau A3.2).

Graphique A3.2. Évolution de la différence hommes-femmes du taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2015 et 2022)

Le taux d'emploi des hommes moins celui des femmes ; en points de pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre 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).
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence hommes-femmes du taux d'emploi des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle en 2022.
Source : OCDE (2023), Tableau A3.2. OCDE (2023), Tableau A3.2 and et la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/qpd3iw

Niveau de formation et taux de chômage

Le taux de chômage diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation dans la grande majorité des pays. Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, le taux de chômage (soit le pourcentage de sans-emploi recherchant activement du travail et prêts à travailler immédiatement dans la population active) est particulièrement élevé chez les jeunes moins instruits. Estimer le taux de chômage peut être difficile chez les jeunes, puisque beaucoup sont encore scolarisés ou sont en formation et ne cherchent pas nécessairement du travail activement. Pour surmonter cette difficulté, *Regards sur l'éducation* se base sur d'autres indicateurs au sujet des jeunes, dont le pourcentage de sans-emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*) de l'Indicateur A2, qui complète la comparaison du taux de chômage ci-dessous.

Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des 25-34 ans s'élève en moyenne à 12.8 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit près du double de ce qui s'observe chez les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (7.3 %). Les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement mal lotis en Afrique du Sud et en République slovaque, où plus de 35 % d'entre eux sont au chômage. Ils sont à peine mieux lotis en Belgique, en Espagne et en Grèce, où plus de 20 % des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage dans ce groupe d'âge (voir le Tableau A3.3).

Le diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires réduit le risque de chômage dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Le taux de chômage est trois fois plus élevé chez les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez ceux qui sont au plus diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Autriche, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Suisse (voir le Tableau A3.3).

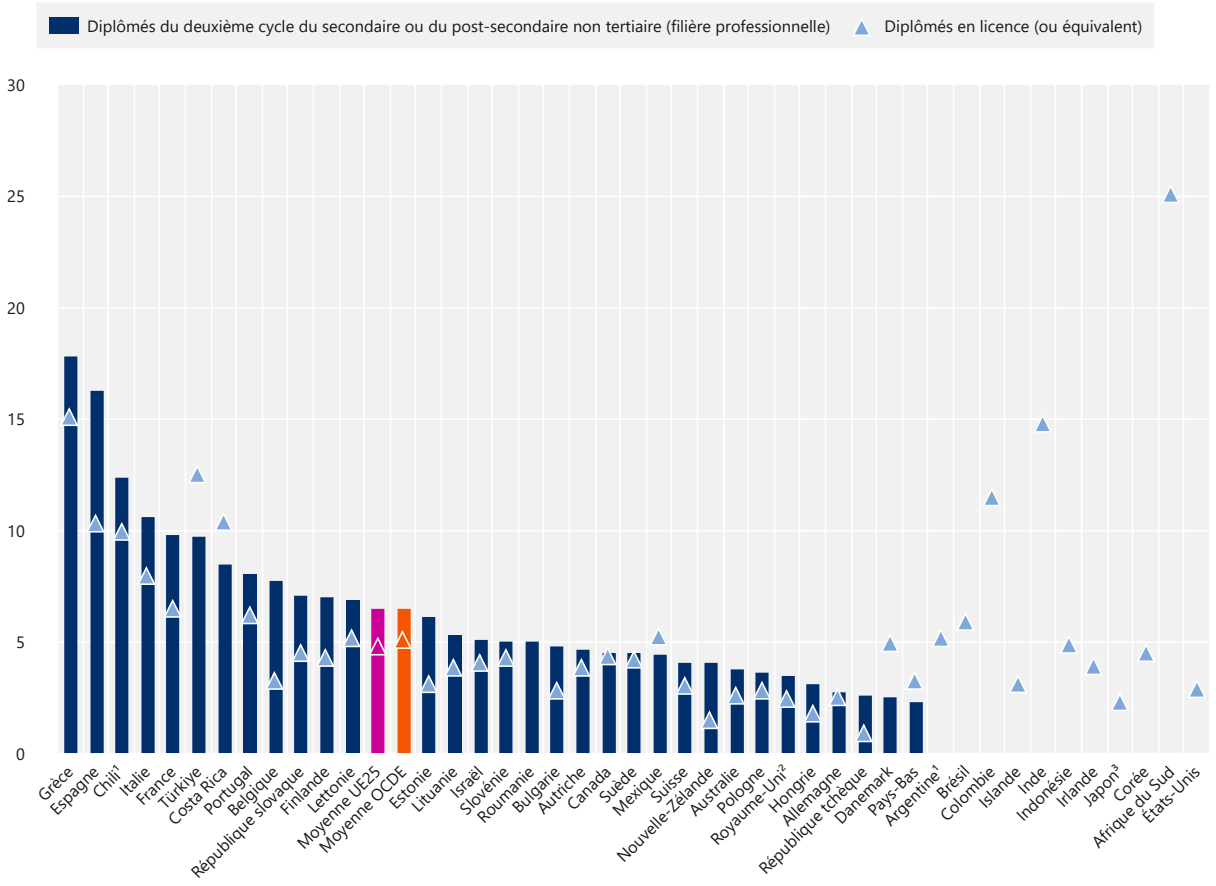
Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont moins exposés au risque de chômage s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale, même si la différence est ténue (moins de 2 points de pourcentage) en moyenne dans les pays de l'OCDE. La différence de taux de chômage est la plus marquée au Costa Rica, en Finlande et aux Pays-Bas, où elle est comprise entre 5 et 7 points de pourcentage (voir le Tableau A3.3).

Le taux de chômage des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire s'élève en moyenne à 4.9 % dans les pays de l'OCDE. L'effet de l'enseignement tertiaire sur le taux de chômage est particulièrement puissant en Argentine, en Belgique, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Roumanie. Dans ces pays, le taux de chômage des jeunes est deux fois moins élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A3.3).

Cette relation générale entre l'élévation du niveau de formation et la diminution du taux de chômage ne se retrouve toutefois pas dans certains pays, en particulier dans l'effectif au plus diplômé de la filière professionnelle. Le taux de chômage des jeunes est moins élevé après un cursus professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire qu'après une licence (ou équivalent) au Costa Rica, au Danemark, au Mexique, aux Pays-Bas et en République de Türkiye (voir le Graphique A3.3).

Graphique A3.3. Taux de chômage des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 34 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Da 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).
3. 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 taux de chômage des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et par ordre alphabétique si les données relatives à ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2023), Tableau A3.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/49afsi

Niveau de formation et taux d'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. En moyenne, 31 % des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs dans les pays de l'OCDE. Les inactifs sont nettement moins nombreux chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (16 %) et de l'enseignement tertiaire (9 %) (voir le Tableau A3.4).

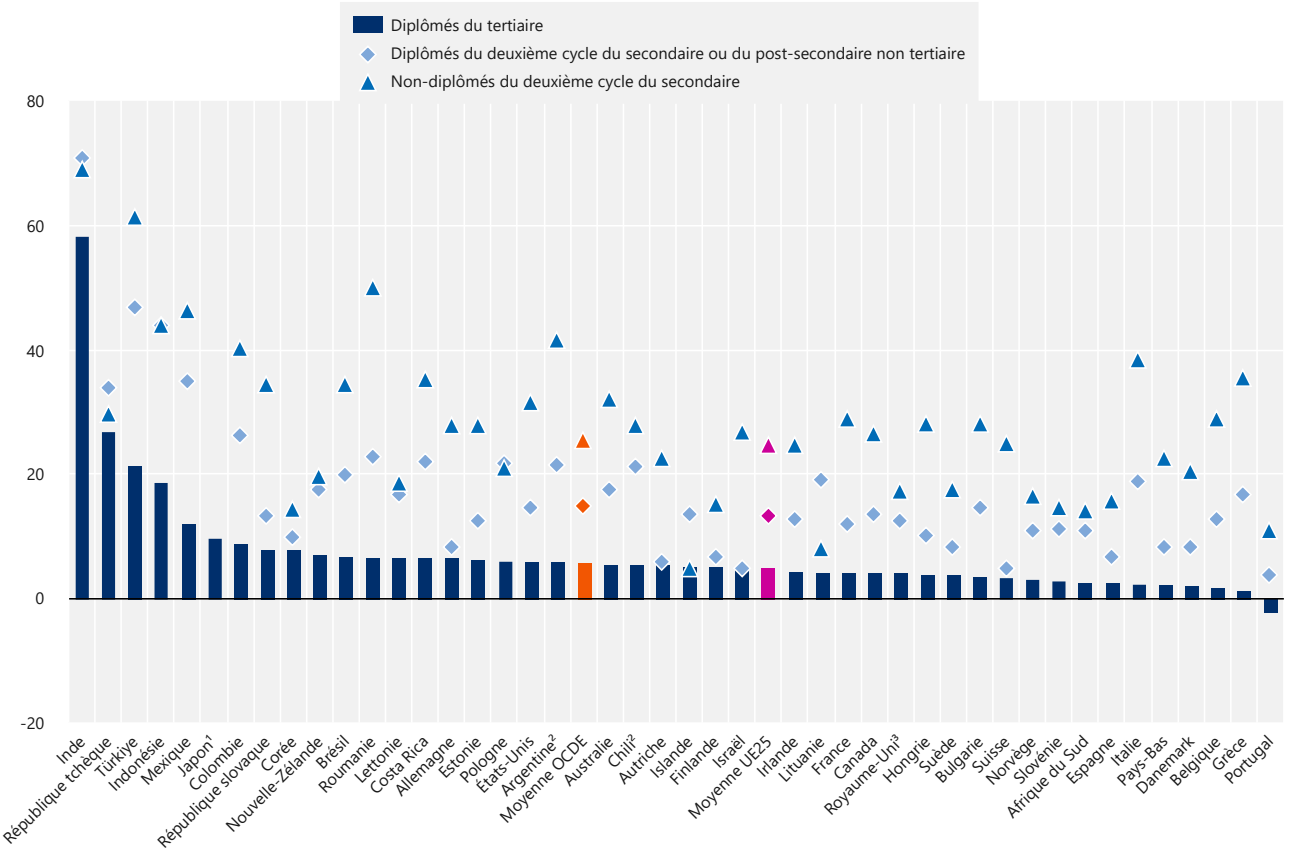
Dans les pays de l'OCDE, les jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont 12 % à être inactifs s'ils ont suivi la filière professionnelle, mais 21 % à l'être s'ils ont suivi la filière générale. Le pourcentage de jeunes inactifs s'élève à 11 % dans l'effectif diplômé en licence (ou équivalent). Le taux

d'inactivité des jeunes est moins élevé après un cursus professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire qu'après une licence (ou équivalent) en Autriche, en Espagne, en Islande, en Italie, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque (voir le Tableau A3.4).

Le taux d'inactivité des jeunes est systématiquement plus élevé chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation – à l'exception de l'enseignement tertiaire au Portugal –, mais il est nettement supérieur chez les non-diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'inactivité des 25-34 ans varie entre les hommes et les femmes dans une mesure égale en moyenne à 25 points de pourcentage chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 15 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 6 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A3.4).

Graphique A3.4. Différence femmes-hommes du taux d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2022)

Taux d'inactivité des femmes moins le taux d'inactivité des hommes ; en points de 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 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
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).
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence femmes-hommes du taux d'inactivité des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2023), Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/a0py7c

Le taux d'inactivité des femmes peut être influencé par un certain nombre de facteurs, dont la possibilité de travailler à temps partiel. Travailler à temps partiel peut permettre de mieux concilier responsabilités professionnelles et responsabilités familiales, ce qui peut être particulièrement important pour les femmes qui doivent s'occuper de leurs enfants ou de parents âgés. Le travail à temps partiel a souvent pour corollaire une rémunération moins élevée, des allocations moins généreuses et des perspectives de promotion moins prometteuses, d'où une sécurité financière difficile à conquérir pour les personnes concernées.

Variation infranationale de la situation sur le marché du travail

Le taux d'emploi tend à être plus homogène entre les régions chez les plus instruits. 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) chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais entre 82 % (en Tasmanie) et 89 % (dans le Territoire du Nord) seulement chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2021 (OCDE, 2023[5]).

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 des diplômés 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 5 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, 2023[5]).

Le taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie parfois sensiblement entre les régions dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Italie, il varie de 30 points de pourcentage entre la région où il est le moins élevé, la Calabre (53 %), et celle où il est le plus élevé, la province de Bolzano (83 %). Il en va presque de même en Colombie, où il varie de 24 points de pourcentage entre le département de Chocó (51 %) et le département de Nariño (75 %) selon les chiffres de 2020. Il ne varie en revanche pas de plus de 10 points de pourcentage dans d'autres pays, par exemple en Allemagne, en République tchèque et au Royaume-Uni. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, c'est au Chili que le taux d'emploi varie le plus entre les régions, en l'espèce de 20 points de pourcentage entre la région d'O'Higgins (25 %) et la région métropolitaine de Santiago (45 %) selon les chiffres de 2020 (OCDE, 2023[5]).

Définitions

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.

Par **occupés**, on entend les actifs 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.

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).

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.

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

Par **chômeurs**, on entend les actifs 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 les informations sur la méthodologie dans l'Indicateur A1. Le taux d'emploi est estimé abstraction faite du temps de travail.

Pour de plus amples informations, voir la section « Source » et l'annexe « Sources, méthodes et notes techniques» de *Regards sur l'éducation 2023* (OCDE, 2023[2]).

Source

Voir les sources dans l'Indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (2023[5]).

Références

Georgieff, A. et A. Milanez (2021), « What happened to jobs at high risk of automation? », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 255, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/10bc97f4-en. [1]

OCDE (2023), *Base de données régionales de l'OCDE - Éducation au niveau régional*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (consulté le 20 juillet 2022). [5]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2022), *Base de données régionales de l'OCDE - Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC (consulté le 20 juillet 2022). [3]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [4]

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 (2022)
Tableau A3.2	Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation, la filière et le sexe (2015 et 2022)
Tableau A3.3.	Taux de chômage des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)
Tableau A3.4.	Taux d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

StatLink https://stat.link/4ykz2o

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2022)

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

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du 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	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	62	79	85	80	85	86	87	92	86	81
Autriche	55	78	84	78	86	83	90	93	87	78
Belgique	47	73	87	74	85	86	90	91	88	75
Canada	58	73	82	76	81	84	87 d	x(7)	83	79
Chili[1]	52	63	a	63	73	83	91 d	x(7)	80	65
Colombie	64	69 d	x(2)	69	x(6)	79 d	x(6)	x(6)	79	70
Costa Rica	63	71	c	71	73	82	86	c	80	69
République tchèque	58	85 d	x(2)	85	90	83	89	91	88	84
Danemark	63	83	91	83	87	87	90	95	89	82
Estonie	69	82	83	82	81	89	90	96	88	83
Finlande	56	78	98	78	83	89	90	c	89	80
France	54	74	66	74	85	85	90	92	87	76
Allemagne	65	81	87	83	89	88	89	93	89	82
Grèce	56	66	71	67	59	77	86	93	79	69
Hongrie	60	83	92	84	91	90	94	98	92	83
Islande	74	84	92	86	86	89	95	99	92	86
Irlande	54	74	79	76	84	87	90	92	88	80
Israël	52	73	a	73	86	88	91	94	89	79
Italie	53	72	77	72	76	77	86	92	83	68
Japon[2]	x(2)	82 d	x(5)	m	82 d	90 d	x(6)	x(6)	87 d	85
Corée	62	72	a	72	77	79	87 d	x(7)	79	75
Lettonie	64	75	76	75	84	86	88	92	87	79
Lituanie	55	75	77	76	a	89	92	97	90	81
Luxembourg	63	72	80	73	77	82	90	89	86	78
Mexique	65	71	a	71	73	80	87	88	80	70
Pays-Bas	68	84	87	84	88	88	92	94	90	83
Nouvelle-Zélande	73	82	87	84	91	90	90	91	90	84
Norvège	64	82	94	83	84	90	95	98	90	83
Pologne	49	75	76	75	c	89	92	96	91	79
Portugal	71	84	86	84	84	87	93	97	91	81
République slovaque	33	80	80	80	90	81	91	91	90	80
Slovénie	51	78	a	78	86	89	93	96	91	81
Espagne	60	72	70	72	80	81	86	92	83	72
Suède	65	84	84	84	84	90	94	96	90	84
Suisse	66	83 d	x(2)	83	x(6, 7, 8)	88 d	89 d	92 d	89	83
Türkiye	52	62	a	62	65	76	83	93	74	60
Royaume-Uni[3]	63	82	a	79	81	87	89	90	87	80
États-Unis	56	71 d	x(2)	71	78	82	86	90	83	75
Moyenne OCDE	59	77	83	77	82	85	90	93	86	78
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine[1]	66	73	a	73	x(6)	85 d	x(6)	93	86	74
Brésil	58	x(4)	x(4)	73	x(6)	84 d	86	92	84	69
Bulgarie	51	81	85	81	a	88	91	97	90	79
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	62	64	83	66	x(6)	63 d	x(6)	65	64	63
Indonésie	75	73	a	73	75	82	90	97	81	75
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	48	74	84	75	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	91	72
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	45	55	61	55	66	76	84 d	x(7)	75	52
Moyenne UE25	57	78	82	78	84	86	90	94	88	79
Moyenne G20	60	72	m	72	m	82	m	88	82	73

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/OIT (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[I2]).

StatLink https://stat.link/l2h1dc

Tableau A3.2. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation, la filière et le sexe (2015 et 2022)

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

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire				Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire												Tertiaire			
					Selon la filière															
					Filière générale				Filière professionnelle				Total							
	2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(20)	(22)	(23)	(25)	(26)	(28)	(29)
Australie	74	43	79	48	80	69	83	67	92	66	90	73	87	68	87	70	92	80	91	86
Autriche	65	51	68	48	74	69	76	73	89	82	89	85	87	79	87	82	87	84	91	85
Belgique	61	38	61	37	73	64	75	64	85	74	87	75	82	71	84	71	88	86	91	89
Canada	66	42	68	45	79	64	81	69	88	83	91	82	83	68	85	72	88	82	89	85
Chili[1]	79	43	68	44	77	56	69	49	92	63	79	56	80	57	71	51	89	83	83	77
Colombie	90	50	86	42	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	88	62	83	54	90	79	87	76
Costa Rica	87	46	85	47	88	59	83	59	84	68	93	60	87	60	84	59	84	78	85	77
République tchèque	56	27	74	40	x(19)	x(20)	96	62	x(19)	x(20)	96	60	91	63	96	61	91	68	94	67
Danemark	62	47	65	47	72	64	74	70	90	77	91	83	85	73	86	77	85	80	89	86
Estonie	69	51	81	58	92	67	95	79	93	65	90	78	93	66	92	79	95	79	93	87
Finlande	61	40	55	41	75	55	72	63	83	69	82	76	81	66	80	72	88	76	92	86
France	63	36	64	39	79	68	78	72	82	64	85	72	81	65	83	72	87	82	90	86
Allemagne	68	44	74	49	57	50	72	60	89	82	92	85	85	78	88	81	91	84	93	86
Grèce	62	34	70	36	64	44	72	46	68	56	82	58	65	49	77	52	67	63	78	75
Hongrie	65	36	74	48	80	64	83	77	89	66	94	84	87	66	91	81	94	74	96	92
Islande	85	62	78	71	77	70	84	68	95	82	95	83	87	74	89	73	91	83	92	87
Irlande	52	33	50	32	72	61	78[d]	65[d]	81	58	87	72	75	60	81	68	85	83	92	89
Israël	72	38	64	39	75	65	70	65	88	69	85	73	76	65	71	66	90	83	91	85
Italie	63	36	70	33	56	45	64	48	75	58	80	61	72	53	77	56	66	60	75	71
Japon[2]	m	m	m	m	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	91[d]	76[d]	94[d]	85[d]
Corée	63	45	73	60	73[d]	54[d]	69[d]	60[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	73	54	69	60	85	67	82	75
Lettonie	70	52	69	53	84	69	78	66	86	79	89	75	85	74	83	70	94	80	90	84
Lituanie	66	43	62	60	81	68	91	69	86	63	90	72	83	66	90	70	95	89	95	91
Luxembourg	86	64	79	76[r]	c	c	83	88	93	80	86	78	87	75	84	84	91	84	91	88
Mexique	91	42	90	45	88	53	89	55	93	61	91	67	88	54	89	56	87	74	88	76
Pays-Bas	79	55	77	54	78	72	81	69	90	78	94	85	87	77	90	82	93	89	92	91
Nouvelle-Zélande	80	47	78	58	88	65	89	72	92	63	92	72	91	64	91	72	92	82	95	88
Norvège	67	53	73	58	82	59	80	68	90	84	95	89	87	74	91	81	87	86	92	89
Pologne	55	31	59	37	83	61	89	67	87	60	92	70	86	60	91	69	92	84	95	89
Portugal	77	71	73	63	77	78	80	78	81	78	88	82	79	78	84	80	78	81	85	88
République slovaque	45	32	46	16	85	55	83	65	88	60	89	76	88	59	88	75	90	66	91	83
Slovénie	69	49	63	53[r]	73	57	79	72	85	74	92	78	83	69	90	77	88	79	91	87
Espagne	63	47	71	51	66	59	69	60	75	67	79	71	70	63	74	65	77	74	83	80
Suède	75	53	75	52	79	72	77	72	91	85	91	81	87	79	85	77	88	86	91	86
Suisse	76	55	75	50	81	78	81	81	92	84	92	85	90	82	90	84	92	86	93	89
Türkiye	84	26	81	26	84	33	81	36	91	38	89	39	87	35	85	37	86	65	85	61
Royaume-Uni[3]	77	43	69	51	89	71	90	77	91	73	91	78	90	72	91	77	92	84	93	89
États-Unis	73	37	75	44	78[d]	62[d]	80[d]	66[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	78	62	80	66	88	80	89	83
Moyenne OCDE	70	44	71	47	78	62	80	66	87	70	89	74	84	66	85	70	88	79	90	84
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																				
Argentine[1, 4]	86	41	83	41	m	m	m	m	m	m	m	m	86	58	81	59	94	85	92	86
Brésil	83[b]	50[b]	79	42	86[b]	64[b]	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	86[b]	64[b]	86	63	91[b]	83[b]	90	83
Bulgarie	46	27	63	37	74	63	78	67	82	71	90	75	79	66	84	70	89	81	89	88
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde[4]	20	49	94	28	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	14	47	91	24	22	44	81	28
Indonésie	91	46	90	48	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	89	49	90	48	90	78	91	74
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	74[b]	46[b]	69	28	80[b]	63[b]	89	68	85[b]	68[b]	89	67	84[b]	67[b]	89	67	90[b]	85[b]	93	87
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	56	38	46	33	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	66	50	52	42	82	79	68	64
Moyenne UE25	65	43	67	45	75	62	80	67	85	70	89	75	83	68	86	72	87	79	90	85
Moyenne G20	70	41	76	42	m	m	m	m	m	m	m	m	78	59	82	59	83	75	87	76

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/szkel2

Tableau A3.3. Taux de chômage des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 34 ans

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Tous niveaux de formation
		Selon la filière			Selon le niveau d'enseignement					
		Filière générale	Filière professionnelle	Total	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Doctorat (ou équivalent)	Total	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	5.5	6.1	3.8	4.8	3.2	2.6	3.2	c	2.8	3.7
Autriche	15.5	6.2	4.7	4.9	3.3	3.8	4.0	c	3.7	5.2
Belgique	20.1	9.7	7.8	8.3	3.9[r]	3.3	3.1	6.7[r]	3.3	6.6
Canada	11.8	7.3	4.6	6.4	4.5	4.3	4.0[d]	x(7)	4.3	5.2
Chili[1]	16.5	16.0	12.5	15.3	11.7	9.9	3.4[d]	x(7)	10.1	13.0
Colombie	10.9	x(4)	x(4)	13.6	x(6)	11.5[d]	x(6)	x(6)	11.5	12.2
Costa Rica	14.1	15.9	8.5	15.4	11.2	10.4	c	c	10.2	13.2
République tchèque	13.1	1.6	2.7	2.1	c	0.9	1.5	c	1.2	2.5
Danemark	9.0	5.5	2.6	3.5	5.2	4.9	6.5	8.1	5.7	5.4
Estonie	8.0	3.6	6.2	5.2	a	3.1	2.8	c	2.9	4.4
Finlande	13.5	11.6	7.1	8.1	c	4.3	3.0	c	3.7	6.5
France	20.0	9.4	9.9	9.8	5.4	6.5	4.7	4.9	5.4	8.2
Allemagne	8.7	5.6	2.8	3.2	c	2.5	2.5	c	2.5	3.6
Grèce	22.6	18.6	17.8	18.2	c	15.1	11.9	c	14.3	16.7
Hongrie	12.5	4.0	3.2	3.4	3.4	1.7	1.7	c	1.8	3.8
Islande	6.8	7.4	c	4.6	10.4	3.1	2.4	c	3.4	4.6
Irlande	16.7	8.0[d]	6.4	7.3	3.4	3.9	3.3	5.1	3.7	5.1
Israël	5.5	5.4	5.2	5.4	3.4	4.0	2.5	c	3.6	4.5
Italie	17.6	13.1	10.7	11.3	c	7.9	7.8	c	7.8	11.4
Japon[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	3.1[d]	2.3[d]	x(6)	x(6)	2.5[d]	3.4
Corée	3.0	5.3[d]	x(2)	5.3	4.3	4.5	2.3[d]	x(7)	4.4	4.6
Lettonie	14.5	10.3	6.9	8.6	9.2	5.2	2.4	c	5.0	7.4
Lituanie	11.4	7.5	5.4	6.4	a	3.8	1.5	c	3.2	4.7
Luxembourg	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3.7
Mexique	3.0	4.0	4.5	4.0	3.8	5.2	4.6	c	5.2	4.0
Pays-Bas	6.3	6.9	2.4	3.3	c	3.2	2.8	c	3.0	3.3
Nouvelle-Zélande	6.2	4.4	4.1	4.2	2.2	1.5	2.1	2.2	1.6	3.2
Norvège	7.0	c	c	c	5.6	c	c	c	2.8	2.9
Pologne	10.2	4.6	3.7	3.9	a	2.8	1.5	c	1.9	3.3
Portugal	13.8	8.4	8.1	8.2	c	6.2	5.8	c	6.0	8.0
République slovaque	37.2	8.3	7.1	7.2	c	4.5	2.8	c	3.4	6.8
Slovénie	14.3	9.4	5.1	5.9	6.4	4.3	3.7	c	4.3	5.4
Espagne	22.2	15.9	16.3	16.1	12.9	10.3	7.8	c	10.2	14.5
Suède	19.2	7.0	4.5	5.5	7.1	4.2	c	c	4.0	6.5
Suisse	14.6	5.5	4.1	4.4	x(6, 7, 8)	3.0[d]	3.2[d]	2.7[d]	3.1	4.5
Türkiye	12.8	14.0	9.8	12.1	13.7	12.5	11.6	5.9	12.7	12.6
Royaume-Uni[3]	8.2	3.8	3.6	3.6	1.7	2.5	2.9	c	2.5	3.4
États-Unis	9.7	6.2[d]	x(2)	6.2	3.5	2.9	1.2	c	2.5	4.4
Moyenne OCDE	12.8	8.1	6.5	7.3	5.9	5.1	3.9	m	4.9	6.4
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine[1]	12.7	x(4)	x(4)	11.0	x(6)	5.2[d]	x(6)	c	5.0	10.1
Brésil	12.1	x(4)	x(4)	10.0	x(6)	5.9[d]	4.0	c	5.9	9.4
Bulgarie	13.4	6.2	4.9	5.6	a	2.8	3.2	m	3.0	5.5
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	2.6	x(4)	x(4)	5.0	x(6)	14.8[d]	x(6)	18.9	15.8	5.8
Indonésie	2.6	x(4)	x(4)	4.0	4.0	4.8	2.5	m	4.6	3.6
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	17.3	6.0	5.1	5.2	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	2.6	6.4
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	40.7	x(4)	x(4)	37.5	30.8	25.1	8.3[d]	x(7)	24.9	37.0
Moyenne UE25	15.5	8.2	6.6	7.0	m	4.8	4.0	m	4.5	6.5
Moyenne G20	11.4	m	m	8.9	m	6.8	m	m	6.8	8.1

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/OIT (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/769yli

Tableau A3.4. Taux d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

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

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Tous niveaux de formation
		Selon la filière		Total	Selon le niveau d'enseignement				Total	
Pays de l'OCDE		Filière générale	Filière professionnelle		Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Doctorat (ou équivalent)		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	31	20	13	16	11	10	9	c	10	14
Autriche	30	21	8	10	8	12	6	c	9	12
Belgique	37	23	11	15	7 r	8	6	8 r	7	14
Canada	32	17	7	14	10	9	8 d	x(7)	9	12
Chili[1]	33	30	24	29	17	10	4 d	x(7)	12	22
Colombie	25	x(4)	x(4)	20	x(6)	9 d	x(6)	x(6)	9	17
Costa Rica	19	15	18	16	19	6	c	c	10	15
République tchèque	33	18	14	16	10 r	26	19	13	21	19
Danemark	36	24	10	15	9	10	4	3	7	15
Estonie	22	8	9	8	a	10	6	c	8	10
Finlande	43	23	15	17	c	9	5	c	8	16
France	35	18	12	14	8	9	6	3	7	13
Allemagne	31	29	9	13	c	10	7	c	8	14
Grèce	27	25	13	19	c	11	11	18	11	16
Hongrie	30	17	7	10	3	5	5	c	5	11
Islande	18	17	8	13	8	12	2	c	8	12
Irlande	50	21	16	19	9	7	4	3	6	12
Israël	42	28	16	27	11	10	8	11	10	20
Italie	35	37	19	24	c	27	17	10 r	21	25
Japon[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	12 d	6 d	x(6)	x(6)	8 d	10
Corée	31	30 d	x(2)	30	19	18	10 d	x(7)	18	22
Lettonie	26	19	10	15	9	11	5	c	9	13
Lituanie	30	11	13	12	a	4	6	c	4	9
Luxembourg	c	c	c	13	c	c	c	c	7	10
Mexique	31	25	19	25	18	14	7	c	14	25
Pays-Bas	28	18	8	10	c	7	4	c	6	9
Nouvelle-Zélande	27	15	13	14	6	7	9	2	7	13
Norvège	28	24	6	12	14	7	c	c	7	12
Pologne	44	18	13	15	a	10	5	c	7	13
Portugal	20	14	7	10	c	10	4 r	c	8	11
République slovaque	50	20	10	10	c	24	7	c	11	13
Slovénie	28	16	8	9	7	10	5	6 r	8	9
Espagne	19	23	10	17	8	13	8	c	10	14
Suède	19	20	9	13	14	8	4	c	8	11
Suisse	26	14	7	9	x(6, 7, 8)	7 d	5 d	2 d	6	9
Türkiye	39	29	23	27	22	16	10	6	17	27
Royaume-Uni[3]	33	13	12	12	11	6	6	c	7	12
États-Unis	33	21 d	x(2)	21	16	12	9	8	12	17
Moyenne OCDE	31	21	12	16	11	11	7	m	9	14
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine[1]	27	x(4)	x(4)	22	x(6)	7 d	x(6)	c	7	20
Brésil	28	x(4)	x(4)	18	x(6)	9 d	13	m	9	19
Bulgarie	43	22	11	17	a	12	6	c	9	19
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	40	x(4)	x(4)	35	x(6)	33 d	x(6)	31	33	38
Indonésie	29	x(4)	x(4)	26	19	14	7	m	15	25
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	41	17	16	16	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	8	20
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	32	x(4)	x(4)	24	17	11	6 d	x(7)	12	27
Moyenne UE25	33	20	11	14	m	12	7	m	9	14
Moyenne G20	32	m	m	21	m	13	m	m	13	20

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/OIT (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/57hoys

Encadré A3.1. Notes des tableaux de l'indicateur A3

Tableau A1.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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).

Tableau A3.2. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation, la filière et le sexe (2015 et 2022)

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. Les chiffres totaux, femmes et hommes confondus, peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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 2015, mais 2014 en Argentine et 2012 en Inde.

Tableau A3.3. Taux de chômage des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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).

Tableau A3.4. Taux d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière (2022)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Argentine et 2020 au Chili.

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).

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent dans l'ensemble autant qu'ils aient suivi la filière professionnelle ou la filière générale. Le différentiel salarial se creuse chez les 45-54 ans, souvent en faveur de la filière générale, dans la plupart des pays dont les données sont disponibles.
- La filière professionnelle prépare à entrer sur le marché du travail, mais la rémunération plus élevée que promet l'enseignement tertiaire peut inciter à poursuivre des études. Dans les pays de l'OCDE, les jeunes gagnent en moyenne 29 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire en licence (ou équivalent) plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ; ils en gagnent en moyenne 13 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court.
- Le différentiel salarial entre les hommes et les femmes qui travaillent à temps plein toute l'année est plus élevé chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale. Chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les femmes gagnent en moyenne un pourcentage de la rémunération des hommes égal à 80 % dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle, mais à 84 % dans l'effectif diplômé de la filière générale dans les pays de l'OCDE.

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. Conjuguée à d'autres retombées sociales, la perspective de percevoir une rémunération plus élevée et de la voir de surcroît augmenter au fil du temps est un aiguillon important qui incite à poursuivre ses études.

L'avantage salarial associé à des niveaux de formation plus élevés peut toutefois varier selon l'âge, la filière et le domaine d'études. Le temps de travail est, au-delà du niveau de formation, un autre facteur déterminant de la rémunération (les travailleurs à temps partiel gagnent moins non seulement en valeur absolue, mais également en valeur relative). Les plus qualifiés qui travaillent plus sont plus susceptibles de gagner davantage. Toutefois, la rémunération varie toujours selon le sexe indépendamment de l'âge, du niveau de formation et de la filière dans tous les pays.

D'autres facteurs interviennent dans la rémunération et contribuent aux différences dans la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération : la demande de compétences sur le marché du travail, l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, la législation sur le salaire minimum et le droit du travail et les structures et les usages professionnels (dont la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives et la qualité des conditions de travail).

Autres faits marquants

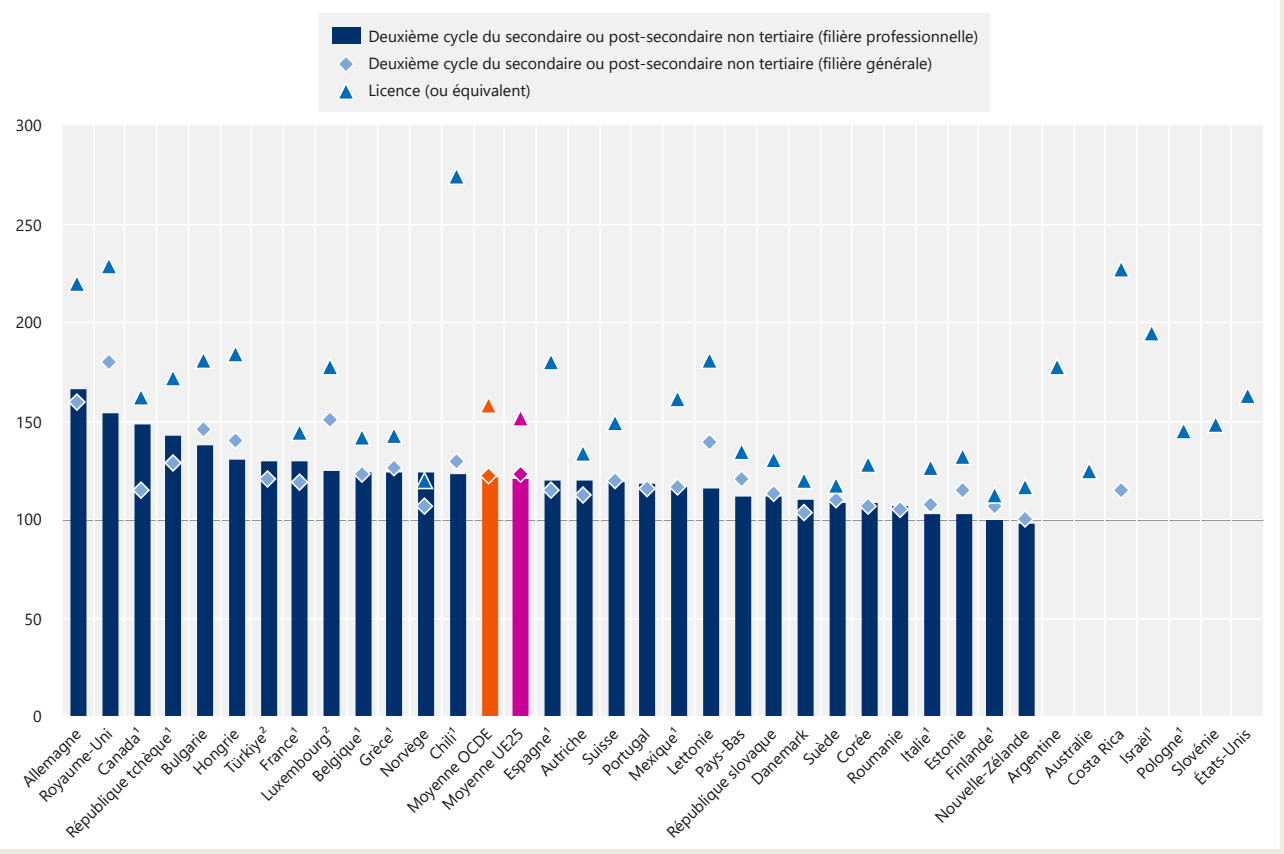
- L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion, les actifs occupés à temps

plein toute l'année gagnent plus après un master ou un doctorat (ou équivalent) qu'après une licence (ou équivalent) et après une licence qu'après un cursus de cycle court.

- Le différentiel salarial entre hommes et femmes se creuse entre les 25-34 ans et les 45-54 ans dans la quasi-totalité des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion. Chez les 45-54 ans occupés à temps plein toute l'année, les femmes gagnent environ trois quarts de ce gagnent les hommes, quels que soient le niveau de formation et la filière. Elles gagnent environ 20 points de pourcentage de moins qu'eux chez les 25-34 ans.
- En moyenne, un diplômé de l'enseignement tertiaire sur cinq environ gagne, qu'il travaille à temps plein ou partiel, plus du double de la rémunération médiane dans les pays de l'OCDE. À l'autre extrême, un tiers des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent moins de la moitié de la rémunération médiane en moyenne.

Graphique A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation et la filière (2021)

25-34 ans rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; non-diplômés 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 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et par ordre alphabétique si les données sur ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2023), Tableau A4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/o5612y

Remarque

Dans cette analyse, trois rémunérations différentes sont tour à tour utilisées comme valeur de référence : 1) la rémunération des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 2) la rémunération des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; et 3) la rémunération des hommes. La première et la troisième rémunérations ont déjà été retenues comme valeurs de référence dans *Regards sur l'éducation*, et la deuxième sert dans la présente édition à comparer la rémunération par filière chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

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). Il est recommandé au lecteur de s'en tenir au salaire effectif indiqué dans les Tableaux X3.A4.4 et X3.A4.5 de *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, lors de l'interprétation de la rémunération relative.

Comme les méthodes de collecte de données varient entre les pays, l'analyse de la rémunération relative porte sur les actifs occupés à temps plein toute l'année dans un souci de comparabilité internationale. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* pour les méthodes de collecte de données à l'annexe « Sources, méthodes et notes techniques » de *Regards sur l'éducation 2023*. Les chiffres sur le salaire relatif de tous les actifs occupés (à temps plein ou partiel) peuvent être consultés en ligne (OCDE, 2023[2]).

Analyse

Rémunération relative, par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'augmentation de l'avantage salarial. Dans les pays de l'OCDE, les diplômés (les 25-64 ans) du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent en moyenne de l'ordre d'un quart de plus que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le différentiel salarial est supérieur à 40 % en Allemagne, au Chili, en Colombie et en République tchèque, mais est minime en Finlande, où les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent à peu de choses près autant que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A4.4).

L'enseignement tertiaire procure un avantage salarial nettement plus élevé. Dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année gagnent en moyenne près de 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. Les diplômés de l'enseignement tertiaire jouissent d'un avantage salarial inférieur à 40 % au Danemark, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, mais gagnent jusqu'à trois fois plus que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil, au Chili et en Colombie (voir le Tableau A4.4).

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion, les actifs occupés à temps plein toute l'année gagnent plus après un master ou un doctorat (ou équivalent) qu'après une licence (ou équivalent) et après une licence qu'après un cursus de cycle court. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court gagnent en moyenne 51 % de plus que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. L'avantage salarial augmente et passe à 76 % après une licence (ou équivalent) et à 133 % (soit plus du double) après un master ou un doctorat (ou équivalent). L'Autriche, la Grèce et la Norvège échappent à ce constat général : l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus de 10 points de pourcentage plus élevé après un cursus de cycle court qu'après une licence (ou équivalent) (voir le Tableau A4.4).

Différentiel salarial selon la filière

La filière professionnelle prépare souvent à entrer dans la vie active. Les jeunes (les 25-34 ans) diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire affichent un taux d'emploi plus élevé s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale dans la quasi-totalité des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion (voir l'Indicateur A3). Ce taux d'emploi plus élevé chez les diplômés de la filière professionnelle n'est toutefois pas associé à une rémunération plus généreuse. Dans plus de la moitié des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion dont les données sont disponibles, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent davantage s'ils ont suivi la filière générale plutôt que la filière professionnelle. Le différentiel salarial est modeste, voire minime dans la plupart des pays, mais il est supérieur à 10 % en Lettonie, au Luxembourg et au Royaume-Uni. À l'inverse, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent au moins 10 % de plus s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale en République tchèque et en Norvège et même près de 30 % de plus au Canada (voir le Graphique A4.1). Il y a lieu de préciser qu'au Canada (hors Québec), la filière professionnelle n'existe pas en tant que filière distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et commence dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir l'Indicateur A1). L'avantage salarial de la filière professionnelle n'est donc pas totalement comparable entre le Canada et les pays où il est courant d'être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

La filière professionnelle prépare à entrer sur le marché du travail et à exercer une profession, mais elle peut aussi ouvrir la voie à des niveaux supérieurs d'enseignement. La plupart des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle le sont d'un cursus suffisant à la réussite totale de ce niveau d'enseignement qui leur donne accès à l'enseignement tertiaire de cycle court ou à la licence (ou équivalent) (voir l'Indicateur B1). La rémunération plus élevée à laquelle ils pourraient prétendre peut, avec d'autres facteurs, les inciter à poursuivre leurs études dans l'enseignement tertiaire.

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes gagnent en moyenne 13 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle. L'avantage salarial est le plus élevé en Lettonie (50 %) et au Royaume-Uni (31 %). Le Canada est le seul pays où les jeunes gagnent moins s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (voir le Tableau A4.4).

L'avantage salarial que procure la licence (ou équivalent) est encore plus élevé. En moyenne, les jeunes gagnent 29 % de plus après une licence (ou équivalent) qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Les jeunes gagnent plus de deux fois plus s'ils sont diplômés en licence (ou équivalent) que s'ils le sont du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle au Chili (voir le Graphique A4.1 et le Tableau A4.4). La licence (ou équivalent) procure aux jeunes un avantage salarial de l'ordre de 50 % en Espagne, en Lettonie et au Royaume-Uni. Il y a lieu d'interpréter ces résultats compte tenu de l'importance de la filière professionnelle et des secteurs cibles de cette filière dans chaque pays (voir les Indicateurs A1 et B5).

Différentiel salarial selon les groupes d'âge

Le différentiel salarial lié au niveau de formation tend à se creuser avec l'âge. Dans les pays de l'OCDE, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent plus que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : leur avantage salarial atteint en moyenne 21 % chez les 25-34 ans et 26 % chez les 45-54 ans. Quant à l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport aux non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il atteint 66 % chez les 25-34 ans et passe la barre des 100 % chez les 45-54 ans (voir le Tableau A4.4).

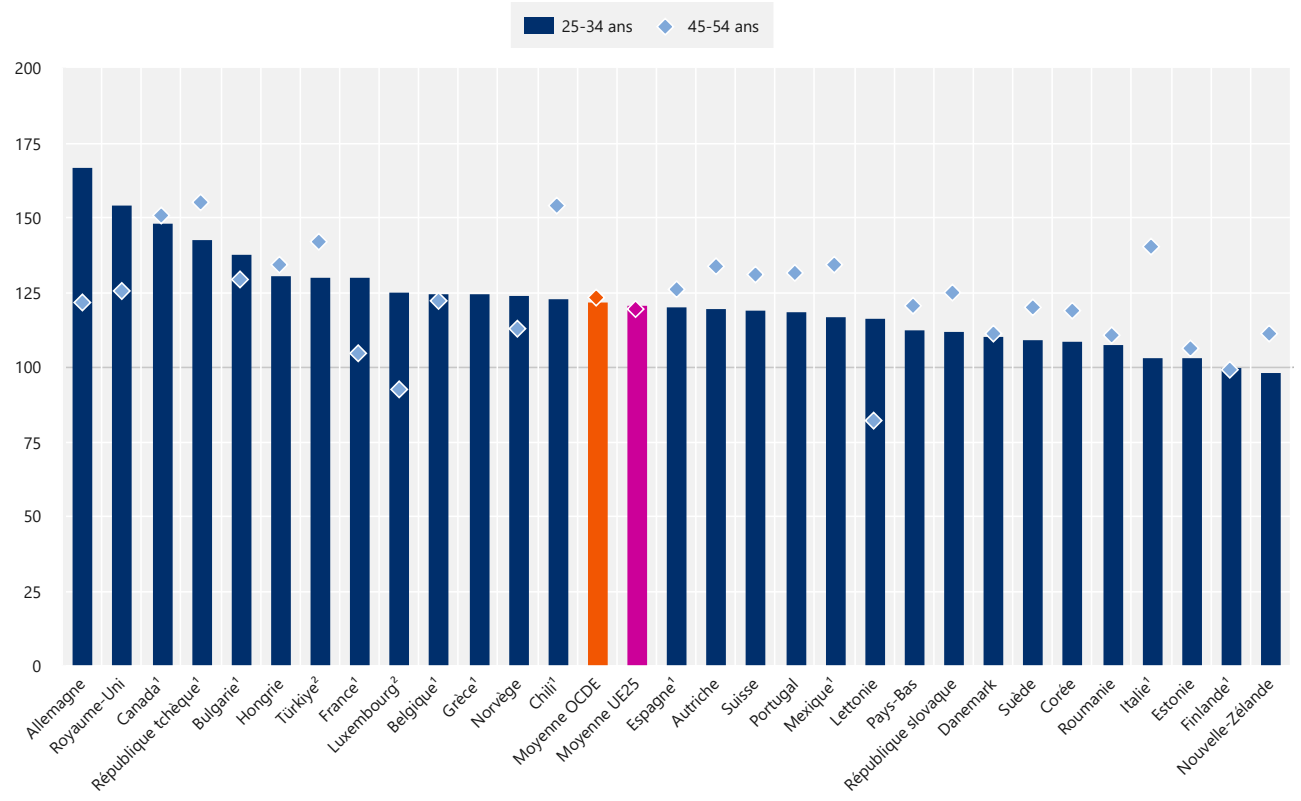
Dans un tiers environ des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion dont les données sont disponibles, l'avantage salarial des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sur les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les 25-34 ans que chez les 45-54 ans. C'est particulièrement vrai en Lettonie et au Luxembourg, où les 45-54 ans gagnent nettement moins s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans

les deux autres tiers de pays, l'avantage salarial des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sur les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne représente souvent pas plus de 40 % chez les 45-54 ans. Le Canada, le Chili et la République tchèque sont les seuls pays où les 45-54 ans gagnent de l'ordre de 1.5 fois plus s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.2).

Le différentiel salarial entre les filières est modeste, voire négligeable chez les jeunes dans la plupart des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion, mais il se creuse chez leurs aînés, souvent en faveur de la filière générale. Dans les pays de l'OCDE, les 45-54 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 6 % de moins s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale. Ce différentiel salarial en faveur des diplômés de la filière générale est de l'ordre de 40 % en Finlande et au Luxembourg et est supérieur à 10 % en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Lettonie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (voir le Tableau A4.4). Il reste que l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire l'est moins souvent en filière générale qu'en filière professionnelle (voir l'Indicateur A1). Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire affichent de surcroît un taux d'emploi plus élevé s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale (voir l'Indicateur A3).

Graphique A4.2. Rémunération relative des diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2021)

Actifs rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; non-diplômés du deuxième cycle du secondaire = 100 dans chaque groupe d'âge



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 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/9ocnw3

À l'inverse, les 45-54 ans gagnent au moins 10 % de plus s'ils sont diplômés de la filière professionnelle plutôt que de la filière générale au Brésil, au Canada et en République tchèque (voir le Tableau A4.4). Il y a lieu de préciser que les cursus de la filière professionnelle ont vraisemblablement évolué au fil du temps. La prudence est de rigueur lors de la comparaison de la rémunération selon les filières entre les groupes d'âge, car elle n'est pas nécessairement révélatrice des perspectives financières qui s'offriront aux jeunes durant toute leur carrière.

Différentiel salarial entre hommes et femmes, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge

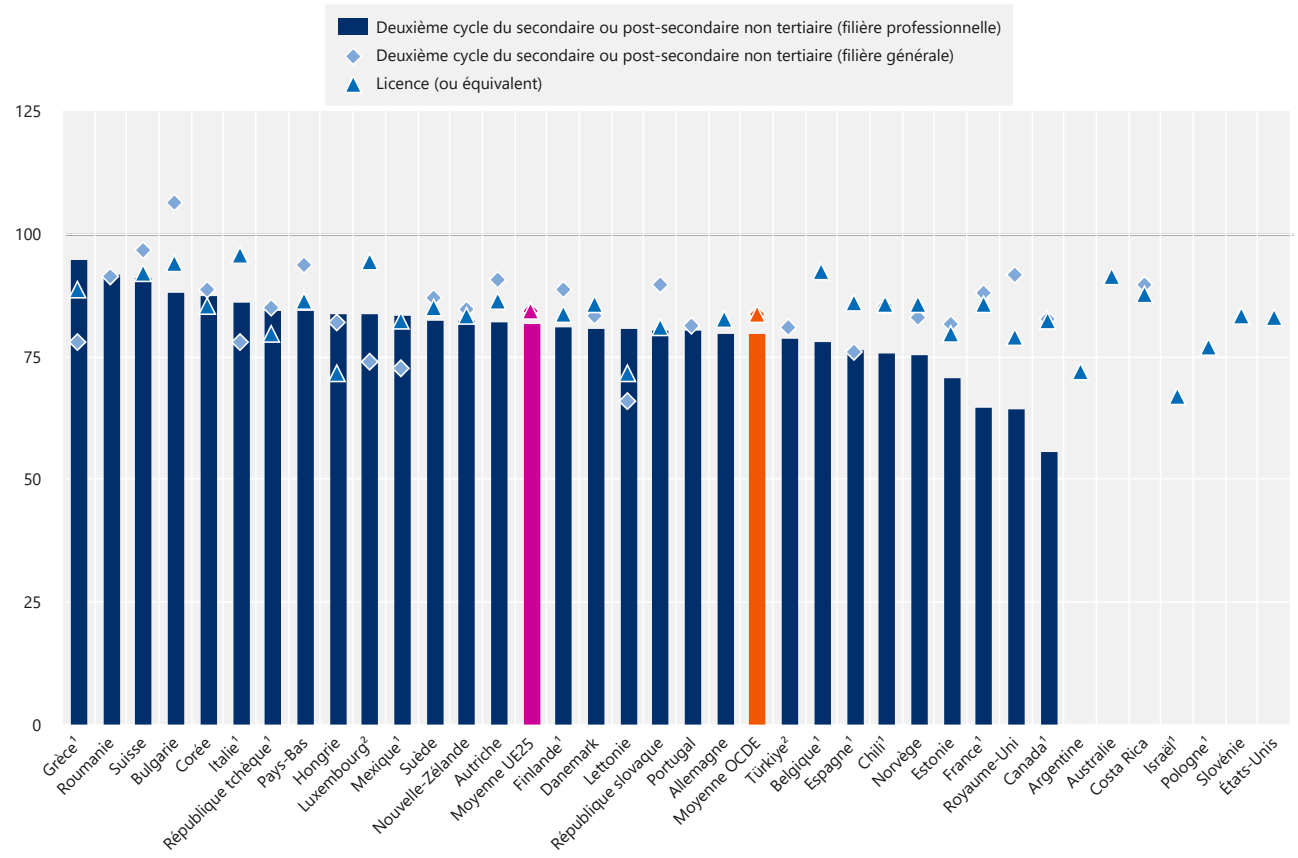
L'élévation du niveau de formation réduit la variation du taux d'emploi entre les femmes et les hommes (voir l'Indicateur A3), mais le différentiel salarial varie peu entre les niveaux de formation. Chez les jeunes qui travaillent à temps plein toute l'année, les femmes gagnent en moyenne 84 % de la rémunération des hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 81 % dans celui diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 82 % dans celui non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau A4.3). 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, 2023[3]).

Le différentiel salarial entre les hommes et les femmes qui travaillent à temps plein toute l'année est plus élevé chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale. Chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les femmes gagnent en moyenne un pourcentage de la rémunération des hommes égal à 80 % dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle, mais à 84 % dans l'effectif diplômé de la filière générale dans les pays de l'OCDE. Au Canada, en France et au Royaume-Uni, ce différentiel salarial chez les jeunes est tel que les femmes gagnent moins de deux tiers de la rémunération des hommes dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle, mais il se comble de plus de 20 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de la filière générale (voir le Graphique A4.3). En filière professionnelle, le choix du domaine d'études varie fortement entre les femmes et les hommes. Selon une étude récente, les femmes sont nettement sous-représentées dans les cursus en rapport non seulement avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction, mais également avec les technologies de l'information et de la communication. Ces différences de domaine d'études entre les femmes et les hommes se traduiront par des différences de vie professionnelle et pourraient expliquer le différentiel salarial plus important entre filières (OCDE, 2023[2]).

Le différentiel salarial entre hommes et femmes se creuse avec l'âge dans la quasi-totalité des pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion. Chez les 45-54 ans occupés à temps plein toute l'année, les femmes gagnent environ trois quarts de ce gagnent les hommes, quels que soient le niveau de formation et la filière. Le Costa Rica est le seul pays où chez les 45-54 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes gagnent plus que les hommes, un cinquième de plus environ (voir le Tableau A4.3). Selon des études récentes, le différentiel salarial croissant entre les femmes et les hommes s'explique en grande partie par la mobilité professionnelle. Les femmes sont moins susceptibles que les hommes d'obtenir une promotion ou une forte augmentation de salaire en cas de changement d'employeur. De surcroît, les interruptions de carrière qui s'observent chez les femmes en âge de procréer contribuent largement au différentiel salarial entre femmes et hommes dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2022[4]).

Graphique A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et la filière (2021)

25-34 ans rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; rémunération des hommes = 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 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-34 ans diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle et par ordre alphabétique si les données sur ces niveaux d'enseignement ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2023), Tableau A4.3 et base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/9zpefl

Répartition des travailleurs à temps plein et partiel entre les catégories de rémunération, selon le niveau de formation

Analyser la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération permet d'évaluer le différentiel salarial sous un autre angle. Cette répartition montre dans quelle mesure les travailleurs sont proches de la rémunération médiane de leur pays. La rémunération médiane est calculée sur la base de la rémunération de tous les actifs occupés (à temps plein et à temps partiel), sans contrôle des différences de temps de travail. L'analyse de la rémunération relative porte sur la rémunération des actifs occupés à temps plein toute l'année dans un souci de comparabilité, et la répartition de tous les travailleurs rémunérés entre les catégories de rémunération en est complémentaire puisqu'elle permet de déterminer plus largement la variation des différentiels salariaux entre les pays.

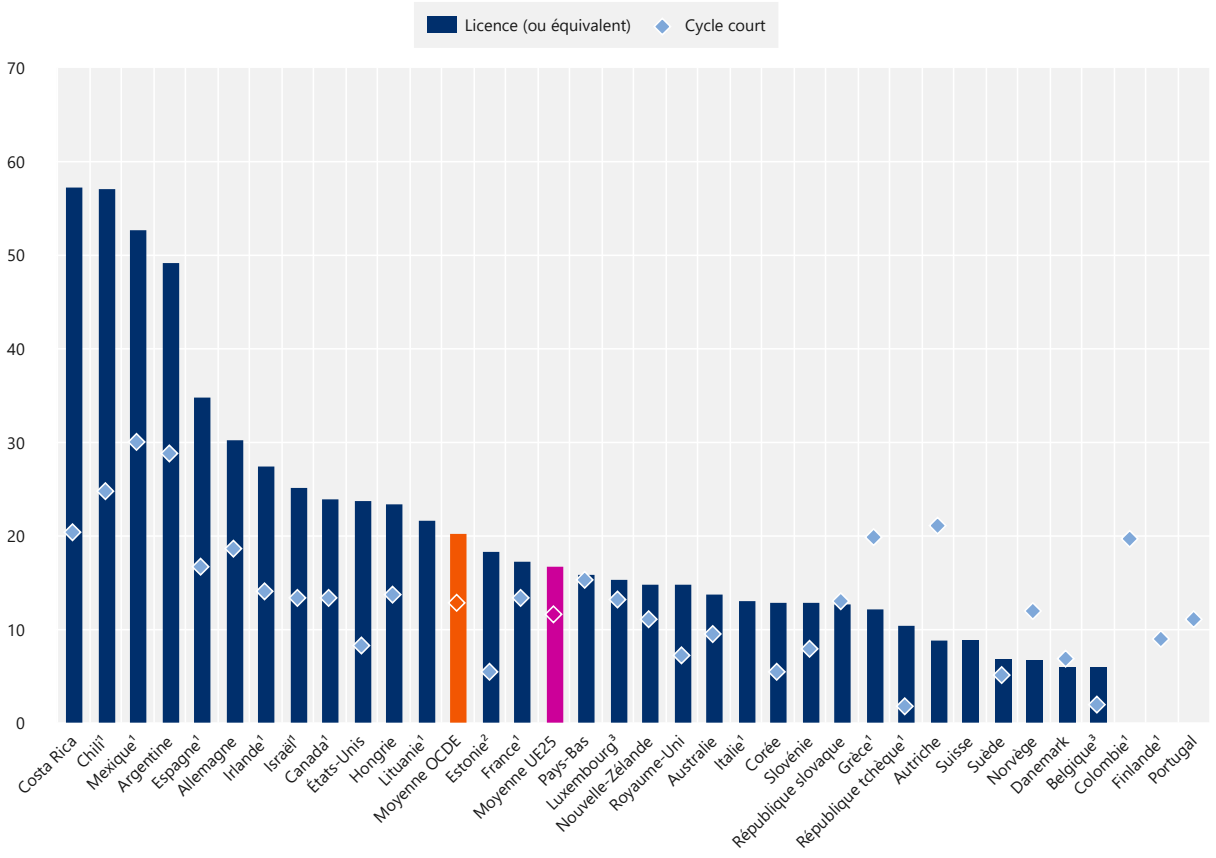
La probabilité de gagner plus que la rémunération médiane augmente avec le niveau de formation. Le pourcentage moyen d'actifs occupés à temps plein et à temps partiel qui gagnent plus que la rémunération médiane s'élève à 26 % chez les non-

diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 43 % chez les diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage atteint 69 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2023[3]).

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 24 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre seulement 7 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 3 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.4 et le Tableau A4.2).

Graphique A4.4. Pourcentage de diplômés du tertiaire gagnant plus du double de la rémunération médiane, selon le niveau du tertiaire (2021)

25-64 ans rémunérés (occupés à temps plein et partiel)



Remarque : la rémunération médiane est calculée sur la base de l'effectif total de 25-64 ans rémunérés (qu'ils travaillent à temps plein ou 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 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Le pourcentage relatif à l'enseignement tertiaire de cycle court doit être interprété avec prudence en l'absence de diplômés de ce niveau depuis l'année académique 2013/14.

3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés en licence (ou équivalent) gagnant plus du double de la rémunération médiane et par ordre alphabétique si les données relatives à ce niveau d'enseignement ne sont pas disponibles.

Source : OCDE (2023), base de données de *Regards sur l'éducation* (*http://stats.oecd.org/*). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/yc2sul

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 de diplômés de l'enseignement tertiaire gagnant plus du double de la rémunération médiane s'établit en moyenne à 13 % après au plus un cursus de cycle court, à 20 % après une licence (ou équivalent) et à 34 % après un master ou un doctorat (ou équivalent). L'Autriche, le Danemark, la Grèce, la Norvège et la République slovaque sont les seuls pays où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de gagner plus du double de la rémunération médiane après un cursus de cycle court qu'après une licence (ou équivalent) (voir le Graphique A4.4 et (OCDE, 2023[3])). En Autriche et en Norvège, cette probabilité est vraisemblablement liée la popularité du grand domaine d'études que constituent les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) chez les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire de cycle court (voir l'Indicateur B4).

Les actifs sont plus susceptibles de gagner moins de la moitié de la rémunération médiane nationale s'ils sont moins instruits plutôt que plus instruits. La récente hausse du coût de la vie érode le pouvoir d'achat de tous, certes, mais a un effet disproportionné sur les travailleurs peu rémunérés, qui sont souvent relativement peu diplômés. Les travailleurs situés à l'extrémité inférieure du spectre de rémunération peinent à suivre l'inflation, en particulier dans les pays où le salaire minimum est peu élevé par rapport à la rémunération médiane (OCDE, 2022[5] ; Balestra, Hirsch et Vaughan-Whitehead, 2023[6]). Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs qui ne gagnent pas plus de la moitié de la rémunération médiane est en moyenne de l'ordre de 30 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 18 % chez les diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 10 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui gagnent moins de la moitié de la rémunération médiane varie sensiblement aussi entre les pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion : il atteint 61 % au Brésil et 52 % en Norvège, mais est inférieur à 1 % en Pologne et en Slovénie (voir le Tableau A4.2).

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.

Niveaux de formation : les niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (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 une rémunération, mais dont le résultat de l'activité professionnelle est nul.

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

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

Méthodologie

Dans l'analyse de la rémunération relative par niveau de formation et de la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération, le temps de travail n'est pas contrôlé, alors qu'il peut influer sur la rémunération en général et sur la répartition entre les catégories de rémunération en particulier. Concernant la rémunération des actifs occupés à temps plein, les pays ont précisé s'ils se sont basés sur une définition spécifique du travail à temps plein ou sur le temps de travail hebdomadaire minimum.

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 dont la période de référence est inférieure à un an sont ajustées. Pour de plus amples informations sur les méthodes d'ajustement, voir le Tableau X3.A4.1 dans Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[1]). 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, la rémunération peut être moins élevée dans certains pays que dans d'autres, mais les soins de santé et l'enseignement peuvent être gratuits. La rémunération moyenne des hommes et des femmes n'est pas la moyenne simple de 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.

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 Brésil, au Canada, aux États-Unis, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République de Türkiye (ci-après Türkiye), en Suède et en Suisse. 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 ou négative dans la section « Définitions ». Il convient d'en tenir compte également au sujet de la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération. Il y a lieu de préciser que les actifs à rémunération nulle ou négative sont très peu nombreux chez les actifs occupés à temps plein toute l'année dans les pays dont les données sont disponibles. La prise en considération ou non des actifs à rémunération nulle ou négative a un effet minime sur la rémunération relative et la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[7]) et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour de plus amples informations.

Source

Cet indicateur est basé sur la collecte de données sur l'enseignement et la rémunération 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 partiel toute l'année ou une partie de l'année durant la période de référence. Cette base de données contient des données sur la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération 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 de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (UE-SILC) et d'autres collectes de données spécifiques sur la rémunération. Un quart environ des pays utilisent les données fiscales ou autres. Voir les notes spécifiques aux pays sur les sources dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Références

Balestra, C., D. Hirsch et D. Vaughan-Whitehead (2023), « Living wages in context: A comparative analysis for OECD countries », *OECD Papers on Well-being and Inequalities*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/2e622174-en. [6]

OCDE (2023), *Agir ensemble pour l'égalité des genres (version abrégée) : Quelles priorités ?*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6a24b253-fr. [2]

OCDE (2023), *Bases de données régionales de l'OCDE - Éducation et revenus*, OCDE, Paris, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [3]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OCDE (2022), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2022 : Reconstruire des marchés du travail plus inclusifs*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/f4bcd6ab-fr. [5]

OCDE (2022), « Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level », OCDE, Paris, https://www.oecd.org/gender/same-skills-different-pay-2022.pdf. [4]

OCDE (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018 : Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [7]

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 par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021)
Tableau A4.2.	Répartition des travailleurs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2021)
Tableau A4.3	Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)
Tableau A4.4	Rémunération relative par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)

StatLink https://stat.link/7vfrs8

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021)

Actifs rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; diplômés du deuxième cycle du secondaire = 100 dans chaque groupe d'âge

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire			Diplômés du post-secondaire non tertiaire			Tertiaire											
							Cycle court			Licence (ou équivalent)			Master ou doctorat (ou équivalent)			Total		
	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
Australie	93	91	89	102	104	99	93	118	106	116	139	127	116	168	148	112	140	127
Autriche	85	74	77	116	112	114	117	135	127	113	133	104	142	186	171	125	159	144
Belgique[1]	80	85	86	c	c	112	c	c	c	114	138	127	137	187	158	126	158	142
Canada[1]	87	73	79	129	110	113	109	113	112	141	145	141	153	166	161	133	135	134
Chili[1]	78	68	71	a	a	a	123	154	138	214	342	279	345	496	457	190	277	241
Colombie[1,2]	72	69	71	m	m	m	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	194	275	237
Costa Rica	82	69	77	c	c	c	130	150	138	185	203	210	c	330	339	177	218	212
République tchèque[1]	71	66	67	m	m	m	124	118	117	122	143	131	142	180	167	135	174	159
Danemark	92	90	90	c	119	124	104	116	110	110	116	113	129	161	144	117	132	124
Estonie	93	91	92	99	89	93	m	100	89	122	129	132	152	154	148	135	137	135
Finlande[1]	100	99	100	113	114	116	c	116	122	112	130	122	138	172	163	122	143	139
France[1,2]	78	95	89	m	m	m	102	133	129	112	185	151	149	229	189	127	177	157
Allemagne	63	84	72	113	116	113	117	138	132	138	153	152	139	201	184	135	165	158
Grèce[1]	80	76	81	100	106	102	c	167	162	113	133	132	186	169	170	123	139	138
Hongrie	77	76	76	115	126	123	119	129	128	141	159	156	171	234	216	154	185	179
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	c	81	84	105	97	96	c	124	123	147	172	147	171	226	184	155	178	156
Israël[1]	83	70	75	a	a	a	115	120	117	162	173	157	187	202	206	158	171	164
Italie[1,2]	96	71	80	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	121[d]	101[d]	102[d]	128	130	148	125	125	138
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	91	84	82	a	a	a	107	121	111	117	153	135	151	193	177	115	150	132
Lettonie	73[b]	110[b]	82[b]	59[b]	91[b]	82[b]	127[b]	166	157[b]	132[b]	167[b]	156[b]	202[b]	166[b]	170[b]	152[b]	166[b]	163[b]
Lituanie[1]	93	91	92	101	108	106	a	a	a	148	157	167	172	192	193	154	181	180
Luxembourg[3]	73	90	84	c	92	100	113	128	134	129	147	140	136	166	158	133	157	151
Mexique[1]	86	75	80	a	a	a	109	116	117	139	180	153	209	323	308	139	185	158
Pays-Bas	88	82	86	104	109	105	128	129	131	118	141	132	139	210	177	127	166	149
Nouvelle-Zélande	102	89	92	102	103	102	110	122	115	119	137	125	122	166	150	118	140	128
Norvège	83	87	85	104	94	99	103	124	119	99	115	107	117	150	134	106	128	119
Pologne[1]	89	85	86	97	104	101	m	m	m	129	155	140	140	178	162	136	174	157
Portugal	86	75	83	115	120	113	116	105	106	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	153	193	171
République slovaque	89	80	82	m	m	m	106	126	122	116	135	126	126	170	156	124	165	153
Slovénie	87	82	84	a	a	a	110	135	131	129	159	142	149	201	183	135	178	163
Espagne[1]	87	78	80	c	c	110	116	118	112	155	143	146	165	196	185	148	161	155
Suède	91	83	86	97	123	116	105	112	108	107	122	116	124	154	145	112	133	126
Suisse[2]	84	76	80	m	m	m	x(13,16)	x(14,17)	x(15,18)	125[d]	140[d]	130[d]	142[d]	183[d]	162[d]	132	161	145
Türkiye[3]	80	74	77	a	a	a	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	136	188	153
Royaume-Uni	60	75	73	a	a	a	121	117	122	137	146	139	152	164	160	140	145	143
États-Unis	100	75	78	m	m	m	107	105	110	162	169	169	200	217	221	162	172	173
Moyenne OCDE	84	81	82	m	m	m	113	126	122	132	153	143	157	201	188	138	168	156
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	84	77	78	a	a	a	108	118	112	148	164	158	c	236	c	136	151	143
Brésil[2]	77	66	72	m	m	m	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	217	263	253
Bulgarie[1]	71	79	74	c	c	c	a	a	a	129	131	138	170	179	188	151	170	173
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	95	92	94	120	130	127	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	138	145	140
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 UE25	84	84	84	m	110	109	m	127	125	125	143	135	150	184	171	135	161	152
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/89y5xd

Tableau A4.2. Répartition des travailleurs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2021)

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

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire					Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
	Au plus égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais au plus égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais au plus égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais au plus égale à 2 fois le rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Au plus égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais au plus égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais au plus égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais au plus égale à 2 fois le rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Au plus égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais au plus égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais au plus égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais au plus égale à 2 fois le rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	20	46	21	7	6	15	42	24	10	9	12	30	27	16	15
Autriche	35	42	19	3	1	17	33	30	13	8	13	18	21	20	28
Belgique	29	54	14	2	1r	18	46	28	6	2	10	22	37	18	13
Canada[2]	42	28	17	8	5	33	25	20	11	12	26	19	20	15	21
Chili[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Colombie[2]	42	32	20	4	2	25	25	33	10	7	9	11	22	13	45
Costa Rica	32	38	24	4	2	20	28	33	10	9	7	11	18	12	51
République tchèque[2]	22	64	13	1	0	4	51	34	8	3	2	19	39	19	21
Danemark	34	37	22	4	2	18	37	33	8	4	15	24	38	13	10
Estonie	27	36	19	10	7	22	37	22	10	9	14	25	26	16	19
Finlande[2]	31	36	23	6	4	22	39	28	7	3	13	22	33	17	15
France[2]	34	41	19	4	2	22	40	27	7	4	11	19	30	17	23
Allemagne	37	37	17	7	3	15	30	34	14	7	9	15	25	21	31
Grèce[2]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Hongrie	38	45	14	3	1	11	45	28	10	6	4	18	30	18	30
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[2]	44	32	16	5	4	27	33	23	9	8	15	17	21	18	29
Israël[2]	31	50	13	5	2	24	39	20	9	8	13	24	21	14	28
Italie[2]	30	33	23	9	5	22	28	26	13	11	15	19	23	18	25
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	22	58	16	4	1	12	50	25	10	3	6	33	29	19	13
Lettonie	c	c	c	c	c	15[b]	49[b]	22[b]	8[b]	c	c	27[b]	32[b]	15[b]	21[b]
Lituanie[2]	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25
Luxembourg[1]	34	55	7	3	1	17	50	20	9	4	6	28	29	19	19
Mexique[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	20	43	24	7	5	19	38	26	10	8	13	27	29	15	16
Norvège	52	26	16	4	2	24	29	31	10	5	16	18	38	15	13
Pologne[2]	0	75	20	4	1	0	61	27	7	4	0	29	35	17	19
Portugal	9	56	25	6	4	6	45	30	10	10	3	15	26	19	37
République slovaque	31	45	18	4	1	16	38	29	11	6	11	18	28	20	23
Slovénie	0	84	14	1	0	0	65	26	6	2	0	24	32	25	20
Espagne[2]	39	29	20	7	5	30	27	21	11	12	18	18	17	15	33
Suède	27	45	24	4	1	16	36	35	9	4	14	24	36	15	10
Suisse	29	53	16	1	1	20	42	30	6	2	10	23	34	19	14
Türkiye[1]	32	45	18	3	1	16	38	28	12	6	11	16	22	28	24
Royaume-Uni	21	55	18	4	2	14	50	24	8	4	6	33	30	16	15
États-Unis	45	40	10	3	2	27	40	20	8	6	13	24	22	16	25
Moyenne OCDE	30	45	18	5	3	18	39	27	9	7	10	21	27	17	24
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	22	28	24	15	12	13	26	21	20	21	6	12	18	21	42
Brésil	61	23	9	4	3	41	25	17	8	10	23	11	12	11	43
Bulgarie[2]	40	36	15	6	4	18	37	20	13	12	9	21	16	17	38
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	c	76	17	1	6	0	63	29	4	4	c	20	49	17	14
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 UE25	29	47	18	5	3	16	42	27	9	6	10	21	29	18	23
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/6rbw1q

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)

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

	Non-diplômés du deuxième cycle du secondaire			Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire									Tertiaire		
				Selon la filière											
				Filière générale			Filière professionnelle			Total					
	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	96	96	96	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	85	77	81	91	77	82
Autriche	80	86	85	90	78	93	82	81	83	83	82	85	82	76	76
Belgique[1]	c	c	78	c	83	89	78	79	78	81	80	82	96	83	87
Canada[1]	70	76	73	83	75	79	56	67	63	71	72	73	87	79	80
Chili[1]	92	81	81	85	73	76	76	70	74	83	72	76	84	58	68
Colombie[1]	83	88	85	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	91	80	85	91	83	84
Costa Rica	88	86	87	89	70	82	c	c	c	96	79	89	91	119	101
République tchèque[1]	93	84	89	85	86	85	85	82	84	84	83	84	78	70	75
Danemark	80	79	82	83	74	81	81	80	82	81	79	81	87	73	77
Estonie	54	63	62	82	68	76	71	71	73	77	70	74	81	81	78
Finlande[1]	87	79	81	88	76	82	81	76	78	82	75	78	85	72	76
France[1]	90	68	72	88	76	82	65	75	73	69	76	76	82	75	74
Allemagne	c	97	95	c	c	71	80	82	80	79	81	80	86	65	71
Grèce[1]	c	72	72	78	m	m	95	m	m	87	81	83	81	80	78
Hongrie	90	87	87	82	80	81	84	86	85	85	86	85	76	66	70
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	c	c	79	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	79	84	85	84	67	70
Israël[1]	c	65	68	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	70	65	69	72	66	69
Italie[1]	90	69	79	78	61	73	86	77	82	85	75	80	89	70	70
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	c	73	75	89	65	70	87	68	72	90	67	72	85	66	73
Lettonie	c	c	76[b]	66[b]	45[b]	54[b]	81[b]	81[b]	80[b]	74[b]	65[b]	68[b]	62[b]	88[b]	73[b]
Lituanie[1]	c	89	85	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	77	82	80	77	76	76
Luxembourg[2]	c	52	67		114	91	84	86	77	78	108	87	93	83	82
Mexique[1]	66	64	66	73	72	72	84	51	69	73	68	72	81	73	75
Pays-Bas	85	81	83	94	83	86	85	84	82	86	85	84	89	83	78
Nouvelle-Zélande	81	73	80	85	85	82	83	83	79	84	84	81	84	76	81
Norvège	81	79	82	83	77	80	75	77	78	76	78	79	85	75	76
Pologne[1]	79	76	78	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	80	80	82	75	70	74
Portugal	87	77	80	81	73	77	80	73	77	81	73	77	81	73	74
République slovaque	88	87	81	90	75	78	80	79	80	82	79	81	81	70	75
Slovénie	88	87	89	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	86	86	88	84	85	85
Espagne[1]	79	77	78	76	87	78	76	65	71	76	78	75	92	86	84
Suède	86	84	86	87	82	85	83	81	82	84	83	84	87	76	80
Suisse	88	79	82	97	90	87	91	80	82	92	83	84	93	82	82
Türkiye[2]	81	71	74	81	77	81	79	77	78	80	76	79	82	82	81
Royaume-Uni	74	73	77	92	75	78	65	64	66	78	70	73	80	75	77
États-Unis	62	69	74	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	81	74	76	79	71	72
Moyenne OCDE	82	78	79	84	77	80	80	76	77	81	78	80	84	76	77
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	51	60	60	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	75	61	68	74	88	81
Brésil	80	72	76	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	77	65	71	74	68	68
Bulgarie[1]	c	82	88	106	85	86	88	77	80	98	79	82	66	93	75
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	87	87	91	91	95	92	92	94	94	92	94	94	92	94	93
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 UE25	84	79	81	84	79	81	82	79	80	82	81	82	83	77	77
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/ox418q

Tableau A4.4. Rémunération relative par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)

Actifs rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; non-diplômés du deuxième cycle du secondaire = 100 dans chaque groupe d'âge

	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire									Tertiaire											
	Selon la filière																				
	Filière générale			Filière professionnelle			Total			Cycle court			Licence (ou équivalent)			Master ou doctorat (ou équivalent)			Total		
	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans
Pays de l'OCDE	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
Australie	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	107	110	112	100	129	120	124	153	143	124	185	167	121	154	143
Autriche	112	158	142	120	133	130	119	136	132	138	182	166	133	180	136	168	250	223	148	214	189
Belgique[1]	123	113	116	125	122	117	124	120	117	c	c	c	142	162	148	171	220	184	157	186	165
Canada[1]	115	137	126	149	150	142	127	141	132	125	155	141	162	198	178	176	227	203	153	185	169
Chili[1]	130	145	141	123	154	143	128	147	141	158	226	196	274	502	394	442	728	646	243	407	341
Colombie[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	138	145	141	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	268	398	333
Costa Rica	114	132	129	c	c	186	123	145	131	159	219	180	227	296	274	c	481	442	217	318	277
République tchèque[1]	129	133	131	143	155	153	140	152	150	173	179	175	171	217	197	200	273	249	190	264	237
Danemark	103	132	122	111	111	111	109	112	111	113	129	122	119	130	125	140	179	159	127	147	137
Estonie	115	113	115	103	106	102	108	108	107	m	110	97	132	141	143	165	170	161	145	151	146
Finlande[1]	107	136	121	100	99	98	101	102	101	c	118	122	112	132	121	138	174	163	122	145	138
France[1]	119	109	119	130	104	111	128	105	113	131	140	146	144	195	171	191	241	213	163	186	177
Allemagne	159	155	159	167	121	142	166	123	143	186	165	183	220	182	211	221	239	256	216	196	219
Grèce[1]	126	m	m	125	m	m	125	132	124	c	218	199	142	174	163	233	222	209	154	181	170
Hongrie	140	142	142	131	134	134	133	135	136	155	170	168	184	210	205	223	308	285	201	244	236
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	c	121	117	c	152	146	c	212	174	c	279	219	c	220	185
Israël[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	120	144	133	137	172	156	194	248	210	224	290	274	189	246	219
Italie[1]	108	148	123	104	140	126	104	141	126	x(16)	x(17)	x(18)	126[d]	142[d]	128[d]	133	183	186	131	176	173
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	106	117	120	109	118	123	110	118	122	117	143	135	128	181	164	165	229	215	127	177	161
Lettonie	139[b]	101[b]	128[b]	116[b]	82[b]	108[b]	127[b]	89[b]	116[b]	174[b]	151	191[b]	181[b]	152[b]	190[b]	277[b]	150[b]	206[b]	208[b]	151[b]	198[b]
Lituanie[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	108	116	113	a	a	a	160	173	182	185	211	211	166	199	196
Luxembourg[2]	151	131	129	125	92	109	139	111	120	155	143	160	177	164	168	187	185	189	182	175	181
Mexique[1]	116	133	125	117	134	127	116	133	125	127	154	146	161	239	192	243	430	386	161	246	198
Pays-Bas	120	137	135	112	120	114	113	123	117	145	158	152	134	174	153	158	258	206	144	204	174
Nouvelle-Zélande	100	117	109	99	111	109	99	113	109	109	136	125	117	153	136	120	186	162	116	157	139
Norvège	106	121	120	124	113	117	121	115	117	124	143	140	119	132	126	140	173	158	128	148	140
Pologne[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	112	119	117	a	m	m	145	184	164	157	210	189	153	205	183
Portugal	115	134	121	119	131	121	116	133	121	135	139	128	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	177	256	207
République slovaque	113	127	128	112	125	121	112	125	122	119	157	149	130	168	154	142	212	190	140	207	186
Slovénie	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	115	121	119	127	164	157	148	193	169	172	244	219	156	216	194
Espagne[1]	115	131	129	120	126	120	118	129	125	134	153	140	180	185	181	190	252	231	171	207	194
Suède	110	133	126	109	120	116	109	125	119	115	135	126	117	147	135	136	185	168	123	160	146
Suisse	120	139	130	120	131	124	120	132	125	x(16, 19)	x(17, 20)	x(18, 21)	149[d]	184[d]	162[d]	170[d]	242[d]	202[d]	158	213	181
Türkiye[2]	120	131	125	130	142	136	125	136	130	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	170	255	199
Royaume-Uni	180	142	150	154	125	127	166	133	138	202	156	168	229	194	192	252	219	220	233	193	197
États-Unis	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	100	133	128	107	140	140	163	224	215	200	288	282	163	228	221
Moyenne OCDE	122	131	128	122	123	125	121	126	124	139	156	151	158	192	176	189	252	233	166	212	193
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																					
Argentine	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	120	129	128	130	152	144	178	212	203	c	305	c	163	196	184
Brésil	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	131	152	140	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	284	400	353
Bulgarie[1]	146	117	132	138	129	135	141	126	134	a	a	a	181	164	185	239	226	252	211	214	233
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	105	112	107	107	110	108	107	111	108	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	145	158	149
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	123	130	128	121	119	120	121	121	121	m	153	152	151	172	164	182	221	208	162	194	184
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/OIT/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/j2kqbr

Encadré A4.1. Notes des tableaux de l'indicateur A4

Tableau A1.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021)

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 rémunération relative des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être consultée en ligne (voir le lien StatLink).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Belgique, en Bulgarie, au Canada, en Colombie, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Italie, en Pologne et en République tchèque ; 2019 en France ; 2018 en Grèce, 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. Voir la liste des niveaux de la CITE dans le *Guide du lecteur.*

3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Tableau A4.2. Répartition des travailleurs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2021)

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.

1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Bulgarie, au Canada, en Colombie, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Italie, en Pologne et en République tchèque ; 2019 en France ; 2018 en Grèce, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)

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.

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Belgique, en Bulgarie, au Canada, en Colombie, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Italie, en Pologne et en République tchèque ; 2019 en France ; 2018 en Grèce, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.

2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Tableau A4.4. Rémunération relative par comparaison avec les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2021)

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 rémunération relative des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être consultée en ligne (voir le lien StatLink).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Belgique, en Bulgarie, au Canada, en Colombie, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Italie, en Pologne et en République tchèque ; 2019 en France ; 2018 en Grèce, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.

2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- La façon dont le fonctionnement de la démocratie est perçu n'est pas en corrélation avec le niveau de formation. Dans l'ensemble, la perception des processus démocratiques à l'œuvre ne varie guère selon le niveau de formation des 25-64 ans.
- Il n'en va pas de même pour l'engagement civique, qui est quant à lui en forte corrélation avec le niveau de formation. Les adultes très instruits sont par exemple plus susceptibles de descendre dans la rue pour manifester et de faire du bénévolat pour une association caritative. Dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion participant au cycle 10 de l'enquête sociale européenne (ESS), 10 % environ des diplômés de l'enseignement tertiaire ont pris part à une manifestation au cours des 12 mois précédents, contre 6 % seulement des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de prendre des mesures de protection de leur vie privée en ligne. En moyenne dans les pays de l'OCDE et les pays en voie d'adhésion participant à l'enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers (EU-ICT), 27 % des 16-74 ans diplômés du tertiaire ont dit avoir utilisé un logiciel limitant la capacité d'autrui de suivre leurs activités sur Internet au cours des trois mois précédant l'enquête. Ce pourcentage atteint 16 % seulement chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Contexte

Le système d'éducation vise non seulement à amener les élèves à acquérir les compétences requises pour trouver du travail, mais aussi à former les citoyens de demain dans les sociétés démocratiques. Dans certains pays, l'éducation civique fait partie du programme de cours obligatoire pour mieux transmettre les valeurs démocratiques et inciter les élèves à s'impliquer activement dans la vie démocratique.

Plusieurs études donnent à penser que les étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire tendent à s'engager davantage dans la vie démocratique de leur société (Nieuwelink, Dekker et ten Dam, 2019[1]). Le lien entre le niveau de formation et la volonté de s'investir dans la vie démocratique (Campbell, 2006[2]) ainsi que l'importance accordée à la démocratie sont fondamentaux pour améliorer l'engagement démocratique. L'élévation du niveau de formation pourrait également contribuer à accroître la propension personnelle à intervenir dans les processus de prise de décision (Michels et De Graaf, 2017[3]).

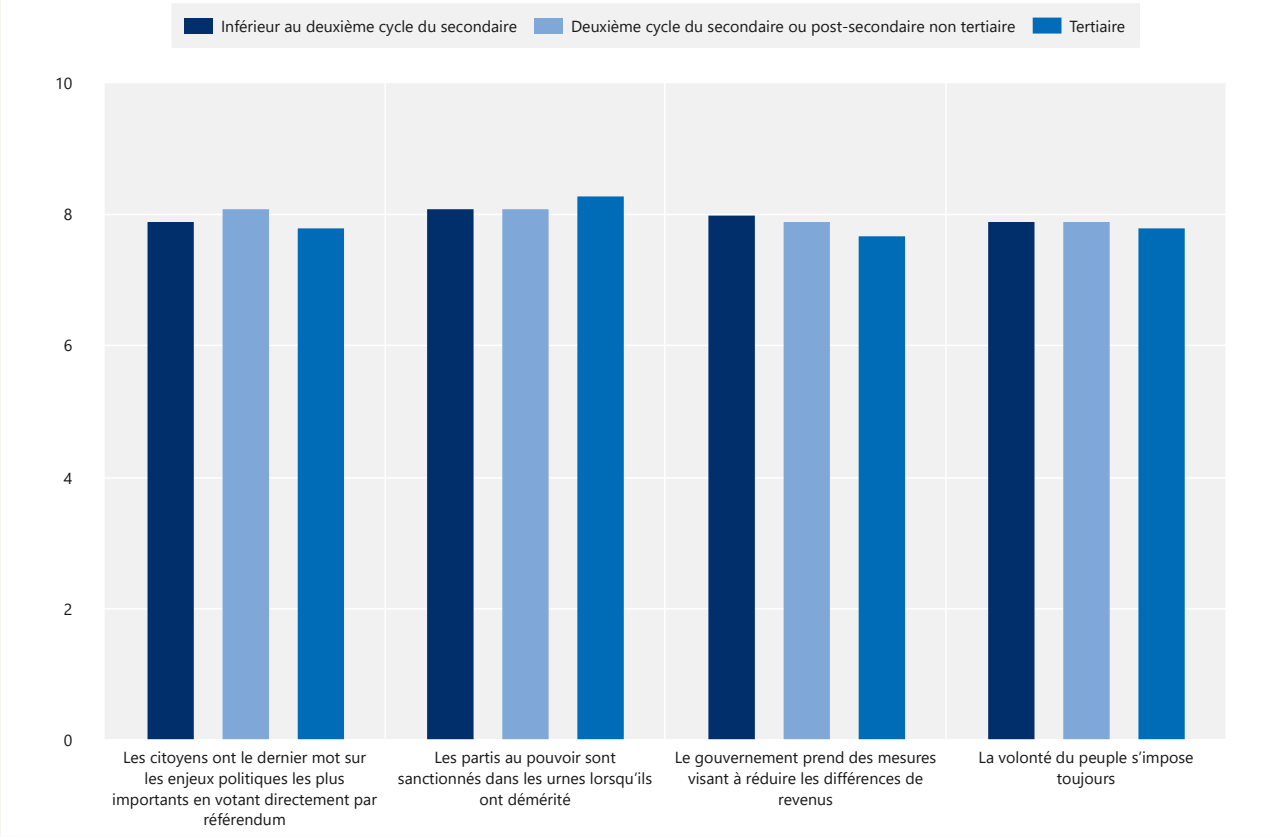
L'école promeut l'acquisition de compétences numériques (Burns et Gottschalk, 2019[4]), qui peuvent influer sur la façon dont chacun perçoit la sécurité de sa personne sur Internet et prend la mesure des menaces en ligne. Comme l'engagement civique et la démocratie, l'élévation du niveau de formation pourrait amener les individus à redoubler de prudence au sujet de leurs données personnelles qui circulent sur Internet et à réduire leur vulnérabilité à la cybercriminalité.

Autres faits marquants

- La dimension de l'engagement civique propre à la contestation, en l'espèce le fait de descendre dans la rue pour manifester, varie selon la situation politique, alors que celle relative au bénévolat au service d'une association caritative ou d'un organisme à but non lucratif est liée aux traditions et aux coutumes des sociétés. L'engagement civique est toutefois sous ces deux dimensions en corrélation positive avec le niveau de formation. Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus enclins à faire du bénévolat pour des associations caritatives.
- Dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, l'engagement civique ne varie guère selon que c'est la filière générale ou professionnelle qui a été suivie.

Graphique A6.1. Score moyen de l'importance, révélatrice du fonctionnement de la démocratie, des principes suivants, selon le niveau de formation (2020)

Moyenne des pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion ayant administré la 10e édition de l'ESS ; 25-64 ans



Remarque : les scores sont compris entre 0 et 10. L'« importance du principe » se rapporte aux items de perception dans le questionnaire de la 10e édition de l'ESS. Le principe est déclaré pas important du tout si le score est égal à 0 et extrêmement important si le score est égal à 10.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/pm9a16

Analyse

Engagement civique et gouvernance

Le civisme fait partie intégrante des sociétés démocratiques, et l'instruction est un facteur déterminant de l'engagement civique concret (Hauser, 2000[6]). La relation positive entre niveau de formation et engagement civique est communément admise (Campbell, 2006[2]). L'école peut aussi influer sur la façon dont les citoyens perçoivent la démocratie dans leur pays. Elle leur transmet des valeurs démocratiques et leur inspire leur conception des processus démocratiques. La relation entre niveau de formation et engagement civique peut être influencée par le fait que dans certains pays, être plus instruit peut être associé à un milieu socio-économique plus favorisé, si bien que l'engagement civique dépend du milieu socio-économique plutôt que du niveau de formation (Campbell, 2006[2]). L'élévation du niveau de formation ne semble pas être déterminante pour la façon dont les personnes perçoivent la démocratie et les attitudes qu'elles adoptent à son égard, mais semble bel et bien jouer sur l'engagement civique. Force est de constater que cette relation est nettement influencée par le milieu socio-économique, en particulier les revenus (Alemán et Kim, 2015[7]).

Perceptions de la démocratie, selon le niveau de formation

Lors de la 10e édition de l'ESS, des personnes âgées de 25 à 64 ans ont été invitées à estimer l'importance de divers principes relatifs à la démocratie et à les situer sur une échelle de 0 à 10, allant de pas important du tout (0) à extrêmement important (10), pour déterminer comment elles percevaient la démocratie. Il leur a été demandé d'indiquer quelle importance revêtaient à leurs yeux plusieurs principes démocratiques différents, à savoir le référendum en tant que forme de démocratie directe, la sanction dans les urnes des partis au pouvoir ayant démérité, l'action du gouvernement visant à réduire les différences de revenus, la primauté absolue de la volonté du peuple et la liberté des médias de critiquer le gouvernement.

La façon de percevoir la démocratie ne varie pas nettement selon le niveau de formation. Dans l'ensemble, les 25-64 ans accordent autant d'importance aux principes cités, quel que soit leur niveau de formation dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré la 10e édition de l'ESS. Les personnes interrogées estiment en particulier très important que les partis au pouvoir soient sanctionnés dans les urnes s'ils ont démérité (score moyen égal à environ 8 points sur 10) (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne). Il en va de même pour le principe qui veut que les citoyens aient le dernier mot sur les enjeux politiques les plus importants grâce au référendum, dont le score est de l'ordre de 8 points en moyenne, quel que soit le niveau de formation (voir le Graphique A1.1). C'est en Croatie, en Pologne, en Slovénie et en Suisse que le score par rapport à ce principe est le plus élevé : près de 9 points chez les adultes diplômés à tous les niveaux do formation. Cela n'a rien de surprenant sachant que c'est un élément majeur de la démocratie directe en Suisse. Le score de ce principe démocratique est moins élevé dans certains autres pays ; il atteint par exemple environ 6 points pour les diplômés du tertiaire aux Pays-Bas (2020) (voir le Tableau A1.1). L'appui au référendum a faibli entre 2012 et 2017 aux Pays-Bas, où le gouvernement a remis en cause cette forme de démocratie directe (Rojon et Rijken, 2021[8]).

En moyenne dans les pays de l'OCDE et les pays en voie d'adhésion participant au cycle 10 de l'ESS, le principe de la redistribution est jugé important quel que soit le niveau de formation. Dans la majorité des pays, le score attribué par les diplômés de l'enseignement tertiaire (8.2 points environ) est presque partout inférieur à celui attribué par les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (8.9 points environ). Cet écart pourrait être lié au milieu socio-économique, sachant que les plus instruits tendent à gagner davantage (voir l'Indicateur A4) (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne).

La liberté d'expression, qui est dérivée de la liberté des médias, est un autre principe important de la démocratie (McNair, 2012[9]). Comme les principes précédents, les 25-64 ans tendent à accorder quel que soit leur niveau de formation une grande importance à cet aspect de la démocratie dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion, avec un taux légèrement plus élevé pour les personnes ayant des qualifications tertiaires (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne). Dans les sociétés démocratiques, les citoyens sont libres d'avoir des opinions politiques différentes de celles du gouvernement et des partis politiques et tendent naturellement à estimer souhaitable que des opinions divergentes s'expriment sur la scène politique.

Comportements révélateurs de l'engagement civique, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement

L'engagement civique renvoie aux différentes façons dont les citoyens s'investissent dans la vie de leur propre collectivité et œuvrent à l'amélioration de la situation de leurs concitoyens. Citons à titre d'exemple l'engagement politique et les travaux

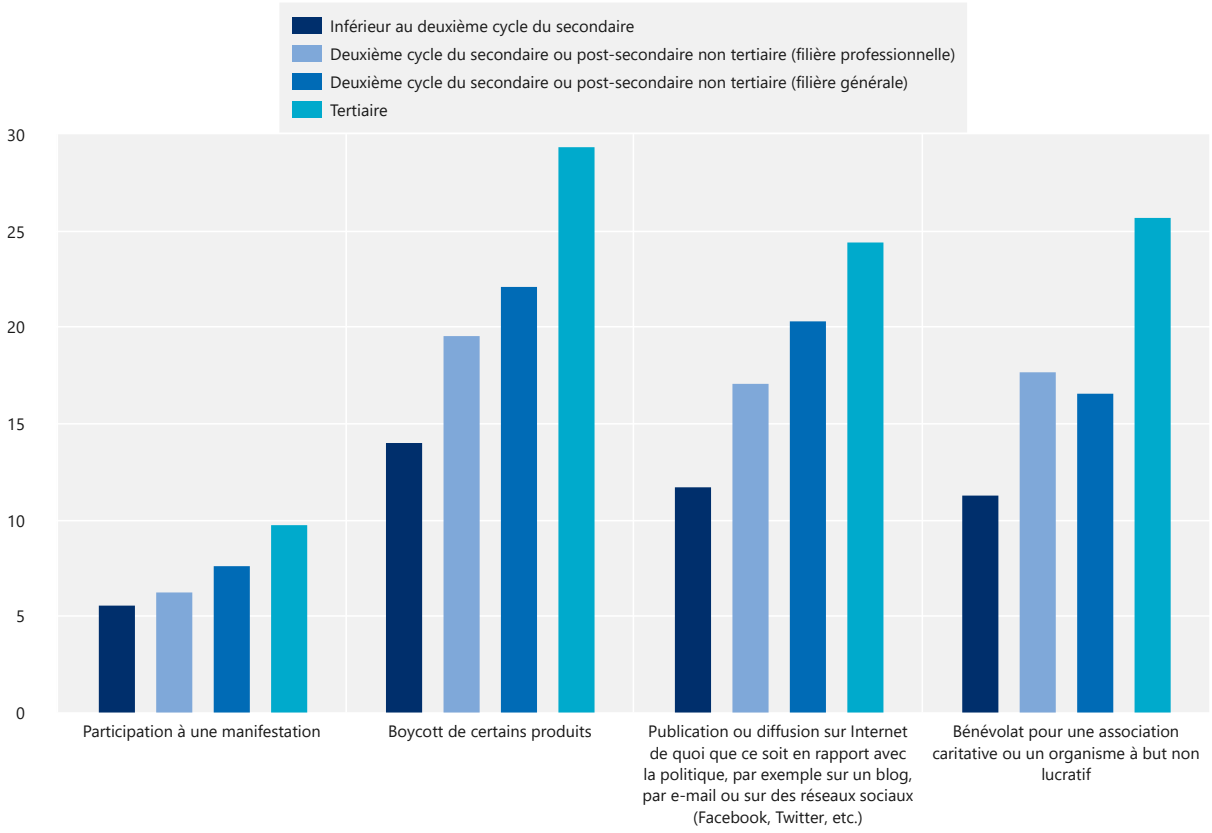
d'intérêt général (Adler et Goggin, 2005[10]). L'engagement civique est important pour le bien-être des sociétés et la confiance entre concitoyens. C'est avec la cohésion sociale un élément constitutif du capital social des sociétés (Prewitt, Mackie et Habermann, 2014[11]). Pour évaluer l'engagement civique, les 25-64 ans ont été priés d'indiquer dans le cycle 10 de l'ESS s'ils avaient eu au cours des 12 mois écoulés l'un des quatre comportements différents, à savoir s'ils avaient pris part à une manifestation, boycotté certains produits, publié ou partagé sur Internet quoi que ce soit en rapport avec la politique ou fait du bénévolat pour une association caritative ou un organisme à but non lucratif. Il y a toutefois lieu de garder présent à l'esprit lors de l'analyse des résultats que ces questions administrées en 2021 se rapportent à des comportements remontant aux 12 mois écoulés : les chiffres relatifs aux items sur les manifestations et le bénévolat au service d'une association caritative ou d'un organisme à but non lucratif risquent d'être biaisés par la pandémie de COVID-19, contrairement à ceux relatifs aux deux autres comportements (boycott de certains produits et publication ou diffusion de quoi que ce soit en lien avec la politique).

La probabilité de manifester est en corrélation positive avec le niveau de formation, en moyenne dans les pays de l'OCDE et les pays en voie d'adhésion participant au cycle 10 de l'ESS (voir le Graphique A6.2). Au Canada, cependant, les adultes ayant un niveau de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaires non tertiaires sont les moins susceptibles de participer à une manifestation publique. A la différence des perceptions des principes démocratiques exposés ci-dessus, qui ne sont pas liées au niveau de formation. Il apparaît en particulier que les moins diplômés accordent à peu de choses près autant d'importance que les plus diplômés à la primauté de la volonté du peuple, mais sont moins enclins qu'eux à participer à une manifestation publique s'ils ont le sentiment de ne pas être entendus ou que la situation politique ne leur convient pas (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne, et le Tableau A6.2).

D'autres études ont également établi une relation entre le niveau de formation et l'engagement politique (Mayer, 2011[12]), mais la relation n'est pas nécessairement causale. Les jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés de l'enseignement tertiaire et sont aussi plus susceptibles de descendre dans la rue pour manifester (Melo et Stockemer, 2014[13] ; Schofer et Meyer, 2005[14]). La propension supérieure à manifester qui s'observe chez les plus instruits pourrait donc s'expliquer principalement par l'effet de l'âge. Il ressort de l'analyse des chiffres dans chaque pays que la tendance à manifester est nette, quel que soit le niveau de formation en Espagne (où 20 % des personnes interrogées ont pris part à une manifestation en 2020) et en Israël (21 %) (voir le Tableau A6.2, colonnes en ligne). En Espagne, les manifestations ont été plus nombreuses en 2020. Bon nombre de ces manifestations ont été organisées par des travailleurs et des personnes vivant dans la précarité et certaines l'ont été par le personnel de santé (Khenkin, 2020[15]), de sorte que tous les niveaux de formation étaient représentés dans les cortèges de manifestants. En Israël, de nombreuses manifestations ont également eu lieu en 2020 (Hitman, 2021[16]).

Graphique A6.2. Pourcentage d'adultes déclarant des comportements révélateurs de leur engagement civique, selon le niveau de formation et la filière (2020)

Moyenne des pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion ayant administré la 10e édition de l'ESS ; 25-64 ans ; en pourcentage



Source : OCDE (2023), Tableau A6.2. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

StatLink https://stat.link/m8ge64

Comme la propension à manifester, la tendance au boycott de produits semble en corrélation positive avec le niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré le cycle 10 de l'ESS, 23 % des 25-64 ans ont déclaré avoir boycotté des produits par civisme en 2020. Cette association corroborée par la littérature établit une relation directe entre le fait d'être hautement diplômé et les choix politiques de consommation (Yates, 2011[17]). En moyenne, le pourcentage de boycotteurs déclarés s'élève à 14 % seulement chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais atteint 20 % dans l'effectif au plus diplômé de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 29 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Tous niveaux de formation confondus, le pourcentage de boycotteurs est le plus élevé en Allemagne (50 %), en Autriche (45 %), en Finlande (44 %) et en Suède (51%) et le moins élevé en en Bulgarie (6%), en Hongrie (2 %) et au Portugal (6 %) (voir le Graphique A6.2 et le Tableau A6.2).Ce constat en confirme un autre dont la littérature fait état, à savoir une propension plus marquée à boycotter certains produits dans des pays d'Europe centrale et septentrionale (Yates, 2011[17]).

La tendance à s'exprimer en ligne semble également liée au niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré le cycle 10 de l'ESS, 20 % des 25-64 ans ont en moyenne répondu par l'affirmative à la question de savoir s'ils avaient publié ou diffusé quoi que ce soit en rapport avec la politique en 2020 sur Internet, par exemple sur un blog, par e-mail ou sur des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.). Comme dans d'autres dimensions du civisme, la relation entre l'expression politique en ligne et le niveau de formation est positive (voir le Graphique A6.2). Chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire, la maîtrise des médias numériques accroît la tendance à faire de la politique

en ligne (Kahne, Lee et Feezell, 2012[18] ; Kahne et Bowyer, 2019[19]). Une compréhension approfondie des médias numériques incite donc à s'engager sur le front politique. Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de maîtriser davantage les médias numériques puisque la probabilité qu'ils aient suivi des cours à ce sujet est plus élevée (Kahne, Lee et Feezell, 2012[18]) et, donc, d'être politiquement actifs sur ces médias.

Comme tous les autres comportements révélateurs de l'engagement civique cités ci-dessus, la propension au bénévolat augmente avec le niveau de formation (voir le Graphique A6.2). Selon des études antérieures, le bénévolat est plus courant dans les pays nordiques ainsi que chez les plus instruits (McCloughan et al., 2011[20]). En moyenne, 20 % des 25-64 ans ont dit avoir fait du bénévolat pour une association caritative ou un organisme à but non lucratif en 2020 dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré le cycle 10 de l'ESS. Le pourcentage de bénévoles est le plus élevé au Canada (40 % à l'enquête nationale), en Islande (35%) et en Norvège (39 %) et le moins élevé en Bulgarie (5 %), en Hongrie (3 %) et en République tchèque (6 %) (voir le Tableau A6.2, colonnes en ligne).

Comme ces exemples le montrent, il existe une relation positive entre le niveau de formation et l'engagement civique. L'engagement civique est le plus marqué chez les diplômés de l'enseignement tertiaire et le plus faible chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Quant aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, une légère différence s'observe selon qu'ils ont suivi la filière générale ou professionnelle, environ 2 points de pourcentage.

Ces dernières années, les menaces contre la démocratie ont proliféré dans le monde. La diffusion des théories du complot est l'une de ces menaces. Pendant la pandémie de COVID-19, les théories du complot se sont multipliées et se sont propagées dans le monde entier (De Coninck et al., 2021[21]). Ces théories n'étaient pas seulement liées à la pandémie, elles portaient sur d'autres sujets du débat public. L'Encadré A1.1 analyse ces théories complotistes et montre qu'être porté à y croire est lié au niveau de formation.

Encadré A6.1. Lien entre la propension à croire aux théories du complot et le niveau de formation

Les théories du complot constituent une source importante de désinformation. Elles attribuent des événements ou des situations à l'action occulte de personnes ou de groupes puissants. Dans le débat public, les théories du complot ont été accusées d'avoir contribué à la montée du populisme politique et à la répugnance à suivre les recommandations faites pour contenir la propagation du COVID-19. Plus généralement, être porté à croire aux théories du complot est lié à une série de conduites et réactions défavorables, néfastes à la fois collectivement et individuellement, entre autres le recul des comportements prosociaux, l'engouement pour les politiques discriminatoires, la désaffection pour le régime démocratique et la méfiance à l'égard des institutions ou encore le refus d'agir face aux changements climatiques et le fait de prendre de mauvaises décisions médicales (Jolley et Douglas, 2013[22] ; Lamberty et Leiser, 2019[23] ; Oleksy et al., 2021[24] ; UNESCO, 2022[25]).

De nombreuses études ont établi un lien entre l'élévation du niveau de formation et la diminution de la probabilité de croire aux théories du complot (voir par exemple Douglas et al. (2015[26]), Freeman et Bentall (2017[27]), Goertzel (1994[28]), Mancosu, Vassallo and Vezzoni (2017[29]) et van Proojen (2016[30]). Toutefois, les effets estimés sont souvent ténus et n'expliquent qu'une partie de la variation de la propension de la population à croire aux théories du complot ; en d'autres termes, le niveau de formation n'est qu'un facteur parmi tant d'autres qui influent sur la perméabilité aux théories du complot.

Le Graphique A6.3 indique le pourcentage, par niveau de formation, de personnes d'accord ou tout à fait d'accord avec trois thèses complotistes présentées dans le cycle 10 de l'ESS. Les résultats confirment les tendances découvertes dans d'autres études. L'adhésion aux théories du complot est en corrélation négative nette avec le niveau de formation, certes, mais le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui se rallient à ces thèses n'est pas négligeable. Ces erreurs de jugement sont à imputer au fait que chacun se forge des convictions en fonction de ce qui lui est familier dans le message, de la cohérence avec sa conception du monde et de repères sociaux. Une fois ces convictions forgées, il devient difficile d'en douter, même avec des arguments contraires sous les yeux (Ecker et al., 2022[31]).

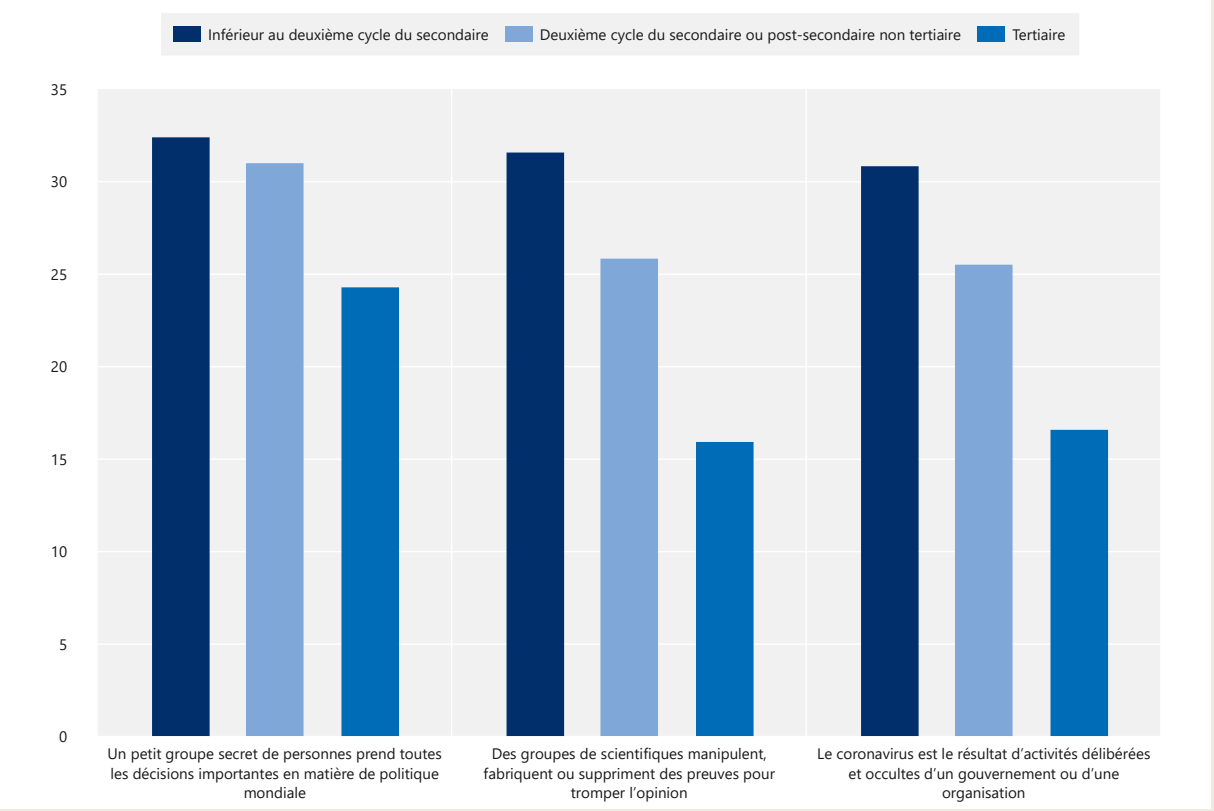
Sans surprise, ce n'est pas un seul mécanisme qui détermine en quoi le niveau de formation influe sur l'adhésion aux théories du complot (van Prooijen, 2016[30]). Un éventail de stratégies différentes s'impose donc pour lutter

contre la perméabilité aux thèses complotistes. Les enseignants peuvent protéger les élèves contre les théories du complot en leur expliquant que ces théories existent bel et bien, en leur apprenant à déceler le raisonnement bancal qui les sous-tend et en les amenant à ressentir de l'empathie pour les groupes qui en sont la cible (UNESCO, 2022[25]). Il est de surcroît important d'améliorer des compétences qui contribuent à renforcer cette protection, par exemple faire en sorte que les élèves connaissent les médias et maîtrisent les outils numériques pour qu'ils puissent trouver de nouvelles sources d'information, y accéder et analyser ce qu'ils y puisent avec un regard critique (Hill, 2022[32]).

Il y a lieu de préciser que les tendances présentées dans le Graphique A6.3 ne se retrouvent pas dans tous les pays qui ont administré les questions concernées dans le cycle 10 de l'ESS. Force est de constater également que l'éducation n'est pas la panacée et ne saurait seule remédier à la perméabilité aux théories du complot.

Graphique A6.3. Adhésion aux théories du complot, selon le niveau de formation (2020)

Pourcentage d'adultes d'accord ou tout à fait d'accord avec les thèses suivantes, signe de leur perméabilité aux théories du complot ; 25-64 ans



Source : OCDE (2023), Tableau A6.8, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ly02bm

Protection des données à caractère personnel sur Internet

La protection de la vie privée et les mesures de sécurité sur Internet sont essentielles pour préserver la confidentialité des données à caractère personnel et naviguer sur la toile sans courir de danger. Pendant la pandémie de COVID-19, beaucoup sont passés à l'enseignement à distance ou au télétravail dans les pays de l'OCDE. Les cyberattaques se sont multipliées (Pranggono et Arabo, 2021[33]), et la sécurité personnelle sur Internet s'est muée en préoccupation majeure au quotidien. Les

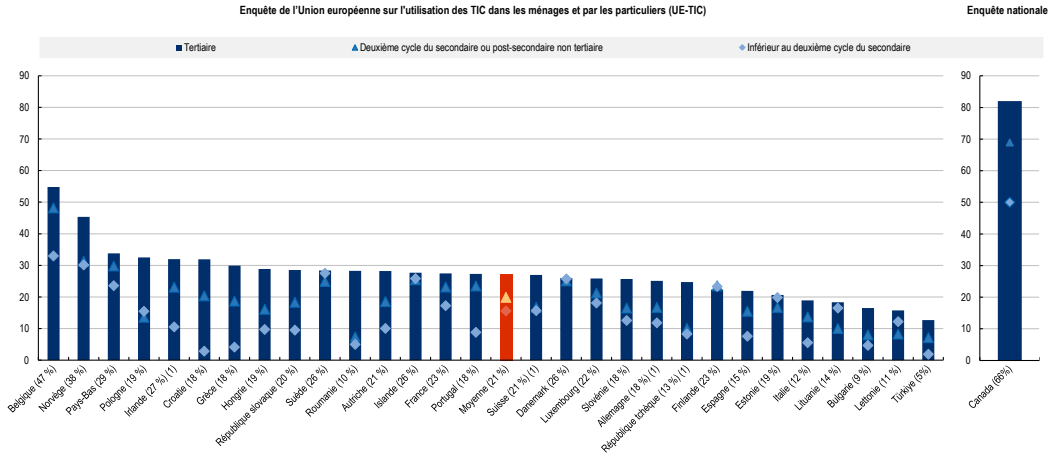
résultats de l'Enquête EU-TIC servent à évaluer la sécurité personnelle des particuliers et leur volonté de protéger leurs données à caractère personnel. Il en ressort que les mesures que les particuliers prennent pour protéger leurs données à caractère personnel en ligne augmentent avec le niveau de formation.

Des personnes âgées de 16 à 74 ans ont été priées d'indiquer si elles utilisaient un logiciel anti-pistage pour limiter la capacité d'autrui de suivre ce qu'elles faisaient sur Internet. L'utilisation de ce type de logiciel est un indicateur probant de la mesure dans laquelle les internautes éprouvent la nécessité de se protéger sur le Web et sont conscients des risques que la navigation sur Internet fait courir.

En moyenne, 21 % des 16-74 ans ont dit avoir utilisé au cours des trois mois précédents un logiciel qui limite la capacité d'autrui de suivre ce qu'ils faisaient sur Internet dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré l'enquête UE-TIC en 2021. Le pourcentage d'internautes qui prennent cette précaution est en relation positive avec le niveau de formation. En moyenne, le pourcentage d'utilisateurs de ce type de logiciels s'élève à 16 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais augmente pour atteindre 20 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 27 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui se protègent à l'aide d'un logiciel anti-pistage est le plus élevé en Belgique (55 %) et en Norvège (45 %) et le moins élevé en Bulgarie (16 %), en Lettonie (16 %) et en République de Türkiye (13 %). Au Canada, 66 % des internautes disent utiliser un logiciel limitant la capacité d'autrui de suivre ce qu'ils font sur Internet, quel que soit leur niveau de formation selon l'Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet (ECUI) de 2020. Ce pourcentage est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Comme dans d'autres pays, l'utilisation d'un logiciel anti-pistage est en relation positive avec le niveau de formation (voir le Graphique A6.4).

Graphique A6.4. Pourcentage d'internautes utilisant un logiciel destiné à limiter la capacité d'autrui de suivre leurs activités sur Internet, selon le niveau de formation (2021)

16-74 ans ; en pourcentage



Remarque : le pourcentage d'internautes utilisant un logiciel destiné à limiter la capacité d'autrui de suivre leurs activités sur Internet tous niveaux de formation confondus est indiqué entre parenthèses.
1. Rupture des séries chronologiques par rapport à l'année précédente.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire ayant utilisé un logiciel antipistage.
Source : OCDE (2023), Tableau A6.3. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

StatLink https://stat.link/jshwxc

Il y a d'autres aspects à prendre en considération pour analyser la protection de la vie privée et les mesures que les particuliers prennent pour préserver la confidentialité de leurs données à caractère personnel. Les internautes sont plus nombreux à lire les déclarations de confidentialité qu'à utiliser un logiciel qui limite la capacité d'autrui de suivre ce qu'ils font sur Internet. En moyenne, 36 % des particuliers, tous niveaux de formation confondus, disent prendre connaissance des déclarations de

confidentialité avant de fournir des données à caractère personnel dans les pays de l'OCDE et candidats à l'adhésion participant à l'enquête EU-TIC. Cette précaution est prise par 27 % des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 36 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 44 % des diplômés de l'enseignement tertiaire. Une tendance similaire s'observe s'agissant de limiter l'accès à un profil ou à des contenus sur les réseaux sociaux ou des sites d'hébergement de fichiers. Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de prendre cette précaution que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, lesquels sont plus susceptibles de la prendre que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A6.3, colonnes en ligne).

Définitions

Groupe 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.

Perception de la démocratie : la perception de la démocratie renvoie aux attitudes de chacun à l'égard de la démocratie et à la signification courante du terme dans les différents pays. Le concept souligne l'importance de la tenue d'élections libres et équitables, l'égalité devant la loi, les avancées sociales et l'ouverture à la participation citoyenne. Les quatre dimensions de la démocratie qui sont retenues sont celles relatives aux élections, à la liberté, au modèle social et à la démocratie directe. Cette définition de la démocratie s'inspire des travaux de Morlino (2009[34]) et de Zisis (2015[35]).

Engagement civique : toute action individuelle ou collective au service de l'intérêt général.

Méthodologie

Les Tableaux A6.4, A6.5, A6.6, A6.7 et A6.8 en ligne combinent des données de sources différentes, ce qui peut porter atteinte à la comparabilité internationale dans certains cas. Voir les notes dans les tableaux et Kreis *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]) pour toute information spécifique à un pays.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

Source

Les données de tous les pays sur l'engagement civique et la gouvernance, à la fois en ce qui concerne la perception de la démocratie et les comportements révélateurs d'engagements civiques, proviennent de la 10e édition de l'Enquête sociale européenne. Elles ont été compilées 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 du Canada proviennent de l'Enquête sociale générale (ESG) sur l'identité sociale (IS) (35e cycle) de 2020 et les dons, le bénévolat et la participation (DBP) (33e cycle) de 2018 dans les Tableau A6.2 et Tableau A6.3.

Les données sur la sécurité personnelle et les mesures prises par les particuliers pour protéger leurs données à caractère personnel en ligne proviennent de l'UE-TIC conduite par Eurostat. Des données proviennent de l'Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet (ECUI) de 2020 dans les Tableau A6.3 et Tableaux A6.6 et A6.7.

Références

Adler, R. et J. Goggin (2005), « What do we mean by "civic engagement"? », *Journal of Transformative Education*, vol. 3/3, https://doi.org/10.1177/1541344605276792. [10]

Alemán, E. et Y. Kim (2015), « The democratizing effect of education », *Research and Politics*, vol. 2/4, https://doi.org/10.1177/2053168015613360. [7]

Burns, T. et F. Gottschalk (dir. pub.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris,, https://doi.org/10.1787/b7f33425-en. [4]

Campbell, D. (2006), « What is education's impact on civic and social engagement? », dans *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement : Proceedings of the Copenhagen Symposium*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/education/innovation-education/37425694.pdf. [2]

De Coninck, D. et al. (2021), « Beliefs in conspiracy theories and misinformation About COVID-19: Comparative perspectives on the role of anxiety, depression and exposure to and trust in information sources », *Frontiers in Psychology*, vol. 12, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646394. [21]

Douglas, K. et al. (2015), « Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories », *Thinking & Reasoning*, vol. 22/1, pp. 57-77, https://doi.org/10.1080/13546783.2015.1051586. [26]

Ecker, U. et al. (2022), « The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction », *Nature Reviews Psychology*, vol. 1/1, pp. 13-29, https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y. [31]

Freeman, D. et R. Bentall (2017), « The concomitants of conspiracy concerns », *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 52/5, pp. 595-604, https://doi.org/10.1007/s00127-017-1354-4. [27]

Goertzel, T. (1994), « Belief in conspiracy theories », *Political Psychology*, vol. 15/4, p. 731, https://doi.org/10.2307/3791630. [28]

Hauser, S. (2000), « Education, ability, and civic engagement in the contemporary United States », *Social Science Research*, vol. 29/4, pp. 556-582, https://doi.org/10.1006/ssre.2000.0681. [6]

Hill, J. (2022), « Policy responses to false and misleading digital content: A snapshot of children's media literacy », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 275, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1104143e-en. [32]

Hitman, G. (2021), « More divided than united: Israeli social protest during Covid-19 pandemic of 2020 », *Cogent Social Sciences*, vol. 7/1, https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1994203. [16]

Jolley, D. et K. Douglas (2013), « The social consequences of conspiracism: Exposure to conspiracy theories decreases intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint », *British Journal of Psychology*, vol. 105/1, pp. 35-56, https://doi.org/10.1111/bjop.12018. [22]

Kahne, J. et B. Bowyer (2019), « Can media literacy education increase digital engagement in politics? », *Learning, Media and Technology*, vol. 44/2, pp. 211-224, https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108. [19]

Kahne, J., N. Lee et J. Feezell (2012), « Digital media literacy education and online civic and political participation », *International Journal of Communication*, vol. 6/1, pp. 1-24. [18]

Khenkin, S. (2020), « Spain: Modern trends of mass protest », *World Economy and International Relations*, vol. 64/9, https://doi.org/10.20542/0131-2227-2020-64-9-73-82. [15]

Lamberty, P. et D. Leiser (2019), « 'Sometimes you just have to go in' – The link between conspiracy beliefs and political action », https://doi.org/10.31234/osf.io/bdrxc. [23]

Mancosu, M., S. Vassallo et C. Vezzoni (2017), « Believing in conspiracy theories: Evidence from an exploratory analysis of Italian survey data », *South European Society and Politics*, vol. 22/3, pp. 327-344, https://doi.org/10.1080/13608746.2017.1359894. [29]

Mayer, A. (2011), « Does education increase political participation? », *Journal of Politics*, vol. 73/3, https://doi.org/10.1017/s002238161100034x. [12]

McCloughan, P. et al. (2011), *Participation in Volunteering and Unpaid Work*, Eurofound, https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2011/quality-of-life-social-policies/participation-in-volunteering-and-unpaid-work. [20]

McNair, B. (2012), *Journalism and Democracy: An Evaluation of the Political Public Sphere*, Taylor Francis, https://doi.org/10.4324/9780203021286. [9]

Melo, D. et D. Stockemer (2014), « Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis », *Comparative European Politics*, vol. 12/1, pp. 33-53, https://doi.org/10.1057/cep.2012.31. [13]

Michels, A. et L. De Graaf (2017), « Examining citizen participation: Local participatory policymaking and democracy revisited », *Local Government Studies*, vol. 43/6, pp. 875-881, https://doi.org/10.1080/03003930.2017.1365712. [3]

Morlino, L. (2009), « Legitimacy and the quality of democracy », *International Social Science Journal*, vol. 60/196, pp. 211-222, https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01717.x. [34]

Nieuwelink, H., P. Dekker et G. ten Dam (2019), « Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship », *Cambridge Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 275-292, https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738. [1]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [5]

Oleksy, T. et al. (2021), « Content matters. Different predictors and social consequences of general and government-related conspiracy theories on COVID-19 », *Personality and Individual Differences*, vol. 168, https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110289. [24]

Pranggono, B. et A. Arabo (2021), « COVID-19 pandemic cybersecurity issues », *Internet Technology Letters*, vol. 4/2, https://doi.org/10.1002/itl2.247. [33]

Prewitt, K., C. Mackie et H. Habermann (2014), *Civic Engagement and Social Cohesion: Measuring Dimensions of Social Capital to Inform Policy*, National Academies Press, Washington, DC, https://doi.org/10.17226/18831. [11]

Rojon, S. et A. Rijken (2021), « Referendums: Increasingly unpopular among the 'winners' of modernization? Comparing public support for the use of referendums in Switzerland, the Netherlands, the UK, and Hungary », *Comparative European Politics*, vol. 19/1, pp. 49-76, https://doi.org/10.1057/s41295-020-00222-5. [8]

Schofer, E. et J. Meyer (2005), « The worldwide expansion of higher education in the twentieth century », *American Sociological Review*, vol. 70/6, https://doi.org/10.1177/000312240507000602. [14]

UNESCO (2022), « Addressing conspiracy theories: What teachers need to know », Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, https://doi.org/10.54675/qqae9102. [25]

van Prooijen, J. (2016), « Why education predicts decreased belief in conspiracy theories », *Applied Cognitive Psychology*, vol. 31/1, pp. 50-58, https://doi.org/10.1002/acp.3301. [30]

Yates, L. (2011), « Critical consumption: Boycotting and buycotting in Europe », *European Societies*, vol. 13/2, pp. 191-217, https://doi.org/10.1080/14616696.2010.514352. [17]

Zisis, I. (2015), « Democracy in the age of globalization and mediatization », *European Politics and Society*, vol. 16/4, pp. 613-615, https://doi.org/10.1080/23745118.2015.1066594. [35]

Tableaux de l'indicateur A6.

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

Tableau A6.1	*Score moyen de la perception de la démocratie, selon le niveau de formation (2020)*
Tableau A6.2	*Pourcentage d'adultes déclarant des comportements révélateurs de leur engagement civique, selon le niveau de formation et la filière (2020)*
Tableau A6.3	*Pourcentage d'internautes prenant des précautions pour protéger la confidentialité de leurs données à caractère personnel, par type de précaution et selon le niveau de formation (2021)*
WEB Table A6.4	*Average score for the perception of democracy; by gender, educational attainment and programme orientation (2020)*
WEB Table A6.5	*Perception of democracy, by age group, educational attainment and programme orientation (2020)*
WEB Table A6.6	*Percentage of Internet users taking precautions to protect their privacy of personal data, by type of precaution, gender and educational attainment (2021)*
WEB Table A6.7	*Percentage of Internet users taking precautions to protect the privacy of their personal data, by type of precaution, age group and educational attainment (2021)*
WEB Table A6.8	*Percentage of adults reporting they agree or strongly agree with the following statements, indicating belief in conspiracy theories (2020)*

StatLink https://stat.link/2d8ysb

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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. Score moyen de la perception de la démocratie, selon le niveau de formation (2020)

Dixième édition de l'Enquête sociale européenne (ESS) ; 25-64 ans

Lecture de la colonne no 1 : en Autriche, les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire estiment à 8.4 points sur 10 l'importance du principe « les élections nationales sont libres et équitables ».

Lecture de la colonne no 4 : en Belgique, les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire estiment à 6.2 points sur 10 l'application du principe « les élections nationales sont libres et équitables ».

	Les élections nationales sont libres et équitables						Les citoyens ont le dernier mot sur les enjeux politiques les plus importants en votant directement par référendum					
	Importance du principe			Évaluation du degré d'application du principe			Importance du principe			Évaluation du degré d'application du principe		
	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	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	8.4	9.0	9.6	7.4	7.9	8.3	8.3	8.1	7.6	4.8	5.0	4.6
Belgique	7.8	8.3	9.3	6.2	6.9	7.9	7.3	7.5	7.0	4.1	4.1	3.2
République tchèque	8.8	8.9	9.0	7.1	6.6	7.1	7.9	8.1	7.8	5.3	5.7	5.1
Estonie	9.0	9.2	9.5	6.7	6.6	8.0	8.1	8.2	7.8	4.4	4.3	4.7
Finlande	9.3	9.7	9.8	9.1	9.3	9.5	7.9	7.8	7.2	6.7	6.6	5.6
France	8.3	8.6	9.3	6.9	6.6	7.7	7.7	8.1	7.5	4.0	3.6	3.6
Allemagne	7.5	8.9	9.5	7.0	7.8	8.5	7.5	7.9	6.8	4.8	4.2	3.6
Grèce	9.0	9.2	9.2	7.2	7.3	7.5	7.9	7.6	8.1	3.7	3.6	4.0
Hongrie	8.7	8.8	9.0	5.7	5.4	5.8	8.0	7.9	8.2	5.3	5.4	5.2
Islande	9.2	9.5	9.7	8.1	8.0	8.4	8.0	8.4	7.7	5.4	5.6	4.6
Israël	6.5	8.9	8.9	6.1	6.6	7.1	5.6	7.2	7.0	5.1	3.8	3.4
Irlande	8.1	8.3	9.1	6.9	7.2	8.0	8.1	8.0	8.6	6.2	6.6	6.7
Italie	8.4	8.7	8.8	5.6	6.4	6.2	7.9	8.2	7.8	4.3	4.7	4.3
Lettonie	8.8	8.1	9.0	4.6	5.7	6.7	8.0	7.9	8.2	4.7	4.8	5.0
Lituanie	8.3	7.9	8.9	5.8	5.8	6.7	7.9	8.2	8.2	4.9	5.1	5.7
Pays-Bas	8.9	9.5	9.6	7.8	8.0	8.8	7.3	7.5	6.0	5.0	4.6	3.9
Norvège	9.1	9.3	9.7	8.9	9.1	9.3	8.2	8.1	8.0	7.1	7.0	6.2
Pologne	9.3	9.3	9.6	8.0	8.7	8.4	8.6	8.7	8.5	4.4	3.4	4.3
République slovaque	8.4	8.0	8.8	6.9	6.5	7.4	7.9	7.5	7.8	4.3	4.2	4.9
Slovénie	9.1	9.0	9.5	7.0	6.8	7.9	8.8	8.7	8.9	5.7	5.4	5.7
Espagne	9.2	9.6	9.8	7.3	7.4	7.5	8.4	8.7	8.4	4.6	3.6	3.3
Suède	8.9	9.2	9.6	8.1	8.4	8.9	7.8	7.7	7.3	5.8	5.4	5.2
Suisse	8.7	9.0	9.4	8.1	8.3	8.7	8.5	8.5	8.5	7.7	7.5	7.9
Royaume-Uni	8.2	9.1	9.5	7.9	7.9	8.3	8.0	8.0	7.5	6.5	6.1	5.4
Pays candidats à l'adhésion												
Bulgarie	9.2	9.1	9.0	3.5	3.5	3.7	8.4	8.3	8.1	2.4	2.2	2.5
Croatie	8.7	8.8	9.1	5.5	c	5.8	8.6	8.7	8.5	4.3	3.9	3.9
Moyenne	8.6	8.9	9.3	6.9	7.1	7.6	7.9	8.1	7.8	5.1	4.8	4.7

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A6.2 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

StatLink https://stat.link/zp2sgt

Tableau A6.2. Pourcentage d'adultes déclarant des comportements révélateurs de leur engagement civique, selon le niveau de formation et la filière (2020)

Dixième édition de l'Enquête sociale européenne (ESS) ; 25-64 ans

	Dixième édition de l'Enquête sociale européenne (ESS)											
	Boycott de certains produits						Publication ou diffusion sur Internet de tout ce qui a trait à la politique, par exemple sur un blog, par e-mail ou sur des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.)					
	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
		Filière générale	Filière professionnelle	Total				Filière générale	Filière professionnelle	Total		
Pays de l'OCDE	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Autriche	27	50	34	36	59	45	23	34	20	22	28	24
République tchèque	5	12	8	9	17	11	14	17	14	14	19	15
Estonie	3	10	7	8	14	11	18	11	8	9	20	15
Finlande	38	51	37	39	48	44	10	35	17	19	28	24
France	20	31	26	27	43	33	11	18	18	18	25	20
Allemagne	17	51	44	44	58	50	15	26	19	19	24	21
Grèce	13	17	20	18	23	19	5	24	26	25	31	25
Hongrie	1	2	2	2	6	2	2	11	7	8	19	10
Islande	19	37	27	31	41	34	15	24	19	21	28	24
Israël	16	33	32	33	40	38	10	26	17	23	29	27
Italie	7	11	12	11	17	12	11	22	16	19	27	20
Lettonie	4	19	12	13	18	16	23	19	16	17	16	17
Lituanie	8	2	5	4	9	7	8	12	13	13	25	18
Pays-Bas	4	19	11	12	26	18	16	21	17	17	20	19
Norvège	31	23	27	26	33	30	15	20	21	21	30	26
Pologne	11	22	23	23	36	26	8	15	15	15	26	18
Portugal	1	3	12	4	14	6	7	10	17	11	25	13
République slovaque	c	8	10	10	13	10	6	17	20	20	16	18
Slovénie	5	24	6	8	22	14	5	23	13	14	18	15
Espagne	22	30	30	30	38	32	25	32	31	32	37	32
Suède	40	43	50	49	55	51	17	25	23	23	23	23
Suisse	19	26	25	25	41	32	11	17	16	16	27	21
Royaume-Uni	21	18	19	19	38	30	13	36	25	27	36	30
Pays candidats à l'adhésion												
Bulgarie	1	3	4	4	10	6	3	10	11	11	21	14
Croatie	3	12	8	8	16	10	2	8	8	8	14	9
Moyenne	14	22	20	20	29	23	12	20	17	18	24	20

	Enquêtes nationales											
	Boycott de certains produits						Publication ou diffusion sur Internet de quoi que ce soit en rapport avec la politique, par exemple sur un blog, par e-mail ou sur des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.)					
	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
		Filière générale	Filière professionnelle	Total				Filière générale	Filière professionnelle	Total		
Pays de l'OCDE	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Canada[1]	15	24	28	25	39	32	11	18	18	18	20	18

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A6.2 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

StatLink https://stat.link/hqyrxa

Tableau A6.3. Pourcentage d'internautes prenant des précautions pour protéger la confidentialité de leurs données à caractère personnel, par type de précaution et selon le niveau de formation (2021)

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

	Enquête de l'Union européenne sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers (UE-TIC)											
	Utiliser des logiciels limitant la capacité d'autrui de suivre leurs activités sur Internet				Lire les déclarations de confidentialité avant de fournir des données à caractère personnel				Interdire ou restreindre l'accès à leur situation géographique			
Pays de l'OCDE	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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	10	19	28	21	37	46	55	48	26	41	55	44
Belgique	33	48	55	47	12	20	27	21	22	40	62	44
République tchèque[1]	8	10	25	13	21	30	45	32	27	34	54	37
Danemark	26	25	26	26	28	36	38	34	49	60	74	62
Estonie	20	17	21	19	41	35	42	39	41	39	48	43
Finlande	23	24	22	23	45	51	53	50	54	64	70	64
France	17	23	27	23	17	23	26	23	35	52	75	56
Allemagne[1]	12	17	25	18	28	40	44	39	21	34	49	36
Grèce	4	19	30	18	14	40	55	37	13	33	56	34
Hongrie	10	16	29	19	27	40	53	42	20	33	55	37
Islande	26	25	28	26	39	39	39	39	68	75	85	77
Irlande[1]	11	23	32	27	13	32	42	37	23	48	70	59
Italie	6	14	19	12	23	43	53	37	19	41	56	35
Lettonie	12	8	16	11	39	37	58	44	34	29	52	38
Lituanie	17	10	18	14	29	29	45	36	29	23	44	32
Luxembourg	18	21	26	22	15	19	31	22	25	44	67	48
Pays-Bas	24	30	34	29	39	43	40	41	61	75	85	74
Norvège	30	31	45	38	39	45	45	43	57	59	75	67
Pologne	16	14	33	19	18	23	47	29	29	26	56	35
Portugal	9	23	27	18	25	48	51	38	32	69	79	55
République slovaque	10	18	29	20	20	37	52	39	15	31	58	36
Slovénie	13	16	26	18	17	27	34	27	22	23	52	31
Espagne	8	15	22	15	28	43	49	40	35	58	67	53
Suède	28	25	28	26	27	35	33	32	45	58	74	61
Suisse[1]	16	17	27	21	37	43	47	44	48	61	75	65
Türkiye	2	7	13	5	18	43	51	30	12	32	46	24
Pays candidats à l'adhésion												
Bulgarie	5	8	16	9	15	34	57	34	8	18	37	20
Croatie	3	20	32	18	17	48	61	43	11	41	52	36
Roumanie	5	7	28	10	16	30	58	32	13	20	48	23
Moyenne	16	20	27	21	27	36	44	36	33	45	63	48

	Enquêtes nationales											
	Utiliser des logiciels limitant la capacité d'autrui de suivre leurs activités sur Internet				Lire les déclarations de confidentialité avant de fournir des données à caractère personnel				Interdire ou restreindre l'accès à leur situation géographique			
Pays de l'OCDE	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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Canada[2]	50	69	82	66	m	m	m	m	37	56	70	53

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A6.2 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

StatLink https://stat.link/jkbglc

Encadré A6.2. Notes des tableaux de l'indicateur A6

Tableau A1.1. Score moyen de la perception de la démocratie, selon le niveau de formation (2020)

Les scores sont compris entre 0 et 10. Les colonnes « Importance du principe » se rapportent aux items de perception dans le questionnaire de la 10e édition de l'ESS. Le principe est déclaré pas important du tout si le score est égal à 0 et extrêmement important si le score est égal à 10. Les colonnes « Évaluation du degré d'application du principe » se rapportent aux items d'évaluation dans le questionnaire de la 10e édition de l'ESS. Le principe est déclaré pas appliqué du tout dans le pays si le score est égal à 0 et tout à fait appliqué si le score est égal à 10. Les chiffres relatifs aux principes relatifs à la sanction dans les urnes des partis au pouvoir, à l'action du gouvernement visant à réduire les différences de revenus, à la volonté du peuple et à la liberté des médias, peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

Tableau A6.2. Pourcentage d'adultes déclarant des comportements révélateurs de leur engagement civique, selon le niveau de formation et la filière (2020)

Les chiffres relatifs à d'autres items sur l'engagement civique peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Année de référence 2018 pour les colonnes 19 à 24.

Tableau A6.3. Pourcentage d'internautes prenant des précautions pour protéger la confidentialité de leurs données à caractère personnel, par type de précaution et selon le niveau de formation (2021)

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 chiffres sur le fait de limiter l'accès aux données et l'utilisation de celles-ci, de vérifier si les sites Web sont sécurisés ou de demander aux administrateurs de mettre à jour des données à caractère personnel peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Rupture des séries chronologiques par rapport à l'année précédente.

2. Années de référence : 2020.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[5]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des formations ?

Faits marquants

- L'apprentissage à l'âge adulte relève le plus souvent de formations non formelles, pour la plupart liées à l'emploi. En moyenne, un peu plus de 10 % des adultes (les 25-64 ans) ont suivi une formation non formelle au cours de la période de référence de quatre semaines dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion ; près de 80 % d'entre eux ont suivi au moins une formation liée à l'emploi.
- En moyenne, 7 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans les pays dont la période de référence des données est de quatre mois, soit autant que dans l'effectif diplômé des mêmes niveaux d'enseignement en filière générale.
- Tendances de formation par secteur : le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi s'élève en moyenne à 8 % dans l'industrie manufacturière, contre 14 % dans la communication et l'information et 17 % dans l'enseignement selon les chiffres des pays dont la période de référence des données est de quatre semaines.

Contexte

La formation initiale est tout à fait déterminante pour amener les jeunes à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour réussir leur entrée dans la vie active. La fin de la formation initiale ne devrait toutefois pas marquer la fin de l'apprentissage. Investir dans la formation des adultes, c'est-à-dire dans l'apprentissage tout au long de la vie, est essentiel pour permettre à tous, travailleurs ou chômeurs, d'entretenir et d'améliorer leurs compétences.

L'apprentissage à l'âge adulte est essentiel aux sociétés qui cherchent à s'adapter en vue de relever les nouveaux défis et d'exploiter de nouvelles possibilités. Le progrès technologique va de pair avec l'augmentation du nombre de postes promis à l'automatisation, alors que l'évolution démographique réduira l'afflux de jeunes sur le marché du travail. Ces tendances générales ont déjà des effets profonds sur les marchés du travail, et les analyses donnent à penser que les compétences recherchées continueront d'évoluer rapidement durant les prochaines décennies (OCDE, 2019[1]).

Les systèmes de formation pour adultes varient sensiblement entre les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion, mais ils ont un point commun : les adultes qui ont le plus besoin de formation sont souvent les plus mal lotis. Cet indicateur analyse le profil des adultes en formation non formelle, le type de formation qu'ils suivent et le soutien que leur employeur accorde.

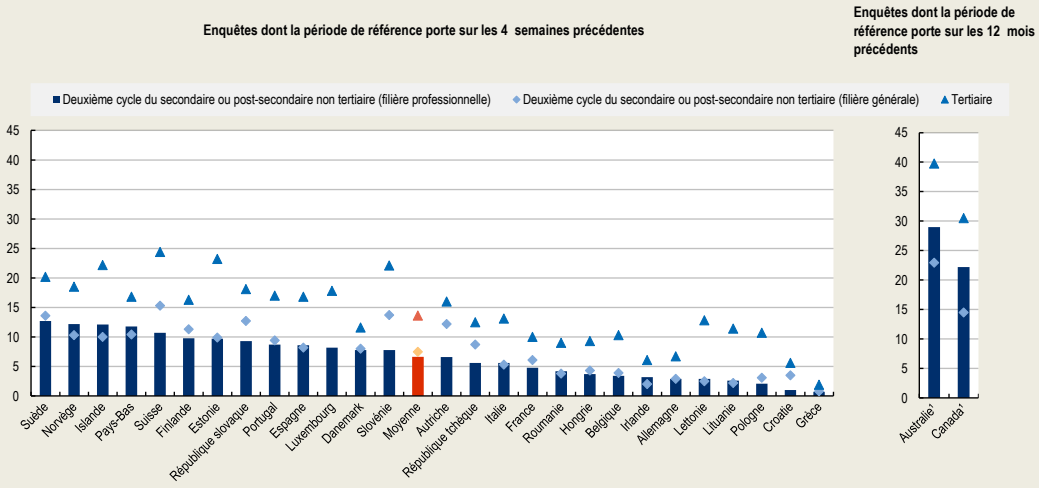
Autres faits marquants

- En moyenne, 13 % des femmes et 10 % des hommes ont suivi une formation non formelle dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. Les hommes en formation sont toutefois plus susceptibles de suivre une formation liée à l'emploi que les femmes : 80 % des hommes en formation en ont suivi au moins une, contre 75 % des femmes.
- Le pourcentage d'adultes en formation non formelle liée à l'emploi diminue l'âge venant. La diminution est toutefois moins marquée chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les moins diplômés.

- Le budget de formation augmente en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre avec la taille des entreprises dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion ayant administré l'Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS) : les entreprises investissent en moyenne dans la formation de leur personnel 1.5 % du coût total de leur main-d'œuvre si elles comptent plus de 249 salariés, mais 0.8 % à peine si elles en comptent entre 10 et 49.

Graphique A7.1. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation et la filière (2022)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.

Source : OCDE (2023), Tableau A7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/43oz5q

Remarque

Cet indicateur se base sur diverses enquêtes pour déterminer le pourcentage d'adultes en formation liée à l'emploi. La principale différence entre ces enquêtes réside dans la période de référence des formations suivies – dans les 4 semaines ou les 12 mois précédant l'administration des questionnaires. En d'autres termes, les personnes interrogées ont été priées de se baser sur les 4 semaines ou les 12 mois écoulés pour répondre aux questions de formation. La différence de période de référence entraîne une forte variation du taux de formation. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Analyse

L'apprentissage à l'âge adulte s'inscrit souvent dans le cadre non formel, contrairement à l'enseignement formel, typique de la formation initiale et, donc, de l'enfance et de l'adolescence (OCDE, 2022[3]). Les indicateurs sur l'apprentissage à l'âge adulte portent d'ailleurs sans surprise sur l'effectif des 25-64 ans, un groupe d'âge dans lequel la formation initiale est déjà terminée sauf rares exceptions. L'analyse exposée ci-dessous porte en grande partie sur la formation non formelle. Consulter la section « Définitions » pour de plus amples informations sur les formes d'apprentissage.

Adultes en formation non formelle

En moyenne, un peu plus de 1 adulte sur 10 a suivi une formation non formelle au cours de la période de référence de quatre semaines dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion. Le pourcentage d'adultes ayant suivi une formation atteint de justesse 1 % en Bulgarie et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »), mais passe la barre des 20 % au Danemark et des 30 % en Suède. Dans les pays de l'OCDE dont la période de référence des données est de 12 mois, le pourcentage d'adultes en formation est sans surprise généralement plus élevé : il est de l'ordre de 30 % en Australie, au Canada et en Corée et de 7 % au Costa Rica (voir le Tableau A1.1).

En moyenne, 13 % des femmes et 10 % des hommes ont suivi une formation non formelle dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. La différence femmes-hommes est supérieure à 5 points de pourcentage au Danemark, en Estonie, en Finlande et en Suède. Le pourcentage de femmes ayant suivi une formation non formelle est plus élevé en Australie, au Canada et au Costa Rica, mais moins élevé en Corée parmi les pays de l'OCDE dont la période de référence des données est de 12 mois (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne).

Adultes en formation liée à l'emploi

La formation non formelle peut être liée ou non à l'emploi. La plupart des adultes en formation non formelle ont suivi au moins une formation liée à l'emploi. En moyenne, près de 80 % des adultes en formation non formelle ont suivi au moins une formation liée à l'emploi dans les pays dont la période de référence des données est de quatre semaines. Ce pourcentage passe la barre des 90 % en Norvège, en République slovaque et en Roumanie. Le Danemark est le seul pays où les adultes en formation sont plus susceptibles de suivre une formation qui n'est pas liée à l'emploi plutôt qu'une formation qui y est liée. Il en va de même dans les pays de l'OCDE dont la période de référence des données est de 12 mois : les formations non liées à l'emploi sont plus prisées par les adultes en formation non formelle (voir le Tableau A1.1).

En moyenne, 9 % des femmes et 8 % des hommes ont suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans les pays dont la période de référence des données est de quatre semaines. Toutefois, en pourcentage de l'effectif d'adultes en formation non formelle, les hommes sont plus susceptibles que les femmes de suivre une formation liée à l'emploi : 80 % des hommes en formation non formelle, quelle qu'elle soit, ont suivi une formation liée à l'emploi, contre 75 % des femmes. Cette tendance s'observe dans tous les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion, quelle que soit que la période de référence des données, sauf en Bulgarie, en Croatie, en Hongrie, en Lituanie et en Pologne (voir le Tableau A1.1, colonnes en ligne).

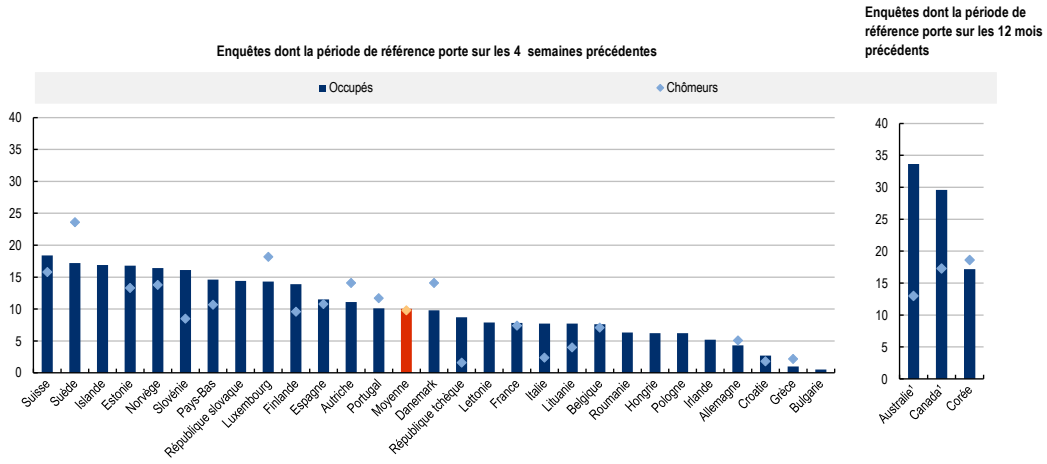
Adultes en formation selon la situation au regard de l'emploi

En moyenne, le pourcentage d'actifs ayant suivi au moins une formation non formelle liée à l'emploi ne varie guère qu'ils soient occupés ou chômeurs (10 %) dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. Les actifs sont plus susceptibles de suivre une formation non formelle liée à l'emploi s'ils sont chômeurs plutôt qu'occupés en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Grèce, au Luxembourg, au Portugal et en Suède. La propension des actifs à suivre une formation varie nettement plus selon qu'ils sont occupés ou au chômage dans les pays de l'OCDE dont la période de référence des données est de 12 mois. Les actifs occupés sont par exemple plus susceptibles que les chômeurs d'avoir suivi une formation dans une mesure qui représente plus de 20 points de pourcentage en Australie et de 10 points de pourcentage au Canada (voir le Graphique A7.2).

Les inactifs sont nettement moins susceptibles que les actifs occupés ou au chômage et à la recherche d'un poste de suivre une formation liée à l'emploi. En moyenne, 2 % seulement des inactifs ont suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. Les inactifs sont toutefois plus susceptibles de suivre une formation non liée à l'emploi que les actifs occupés ou au chômage (voir le Tableau A1.1).

Graphique A7.2. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon la situation au regard de l'emploi (2022)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans occupés en formation non formelle liée à l'emploi.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/1nv9mu

Adultes en formation selon le groupe d'âge, le niveau de formation et la filière d'enseignement

L'apprentissage appelle l'apprentissage. Le pourcentage d'adultes en formation non formelle liée à l'emploi tend à augmenter avec le niveau de formation. En moyenne, 4 % seulement des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. Ce pourcentage augmente pour atteindre 6 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 14 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. La même tendance s'observe en Australie et au Canada, où la période de référence de 12 mois implique toutefois que le pourcentage d'adultes en formation est plus élevé (voir le Tableau A7.2).

La filière professionnelle vise souvent à amener les jeunes à acquérir des compétences spécifiques qui leur permettent d'entrer dans la vie active. Ces compétences sont toutefois moins transférables que celles acquises en filière générale. Comme les diplômés de la filière professionnelle sont particulièrement exposés au risque de perdre leur poste vu les progrès technologiques rapides, ils doivent avoir la possibilité de se recycler pour faire face à l'évolution des compétences demandées sur le marché du travail tout au long de leur carrière. En moyenne, 7 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle disent s'être recyclés dans les pays dont la période de référence des données est de quatre semaines ; ce pourcentage est du même ordre chez les diplômés des mêmes niveaux d'enseignement en filière générale. La différence entre les deux filières représente plus de 5 points de pourcentage en faveur des diplômés de la filière générale en Autriche et en Slovénie, mais est pratiquement nulle dans plus d'un tiers des pays à l'étude. Il n'en va pas de même en Australie et au Canada, des pays où la période de référence des données est de 12 mois : les diplômés de ces niveaux d'enseignement sont plus susceptibles d'avoir suivi une formation non formelle liée à l'emploi s'ils étaient en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale (voir le Graphique A1.1).

Le pourcentage d'adultes en formation non formelle liée à l'emploi diminue avec l'âge (ce qui s'explique en partie par le fait que les plus âgés prennent leur retraite). En moyenne, 10 % des 25-54 ans ont suivi une telle formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête, contre 6 % des 55-64 ans, dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont les données sont disponibles. L'Islande est le seul des pays dont la période de référence est de quatre semaines où le pourcentage d'adultes ayant suivi une formation varie à peine entre ces deux groupes d'âge. Le pourcentage d'adultes ayant

suivi une formation diminue aussi entre les 25-54 ans et les 55-64 ans en Australie et au Canada, parmi les pays dont la période de référence est de 12 mois (voir le Tableau A7.2, colonnes en ligne).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles que les moins diplômés de suivre une formation non formelle liée à l'emploi en fin de carrière. Le pourcentage d'adultes en formation non formelle liée à l'emploi diminue entre les 25-54 ans et les 55-64 ans. La diminution est toutefois moins marquée chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les moins diplômés (voir le Tableau A7.2). Cela s'explique en partie par le fait que les 55-64 ans sont plus susceptibles de rester actifs (qu'ils soient occupés ou au chômage) s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que si leur niveau de formation est inférieur. Dans le groupe d'âge des 55-64 ans, les inactifs sont environ un sur cinq seulement chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre près de la moitié avec un niveau inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2023[4]).

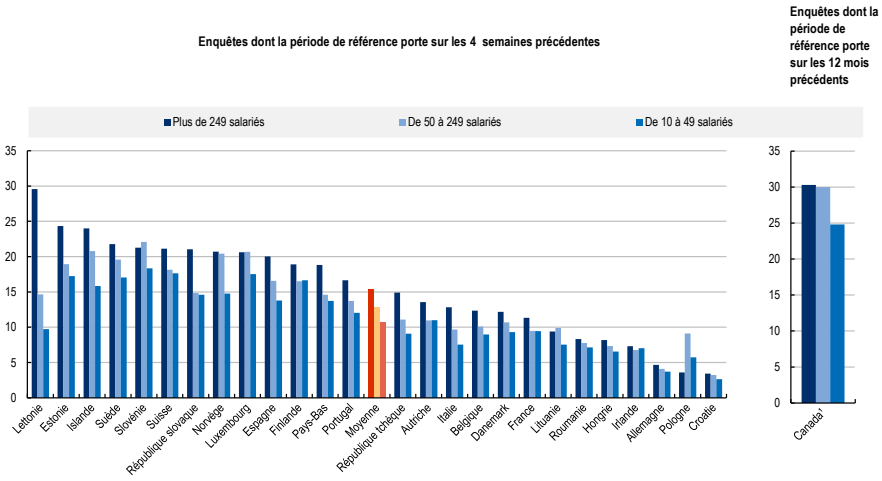
Travailleurs en formation non formelle liée à l'emploi

Travailleurs en formation selon la taille de l'entreprise

Le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation liée à l'emploi varie aussi en fonction de la taille de l'entreprise qui les emploie. Il apparaît par exemple, quelle que soit la longueur de la période de référence, que dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion, le personnel est plus susceptible d'avoir suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans les grandes plutôt que dans les petites entreprises (voir le Tableau A7.3). Cela s'explique en partie par le fait que les petites et moyennes entreprises n'ont souvent pas les capacités requises pour proposer des formations à leur personnel (OCDE, 2019[1]).

Graphique A7.3. Pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon la taille des entreprises (2022)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations. Le classement des entreprises par taille est différent : la catégorie « De 10 à 49 salariés » inclut les entreprises de 20 à 99 salariés ; la catégorie « De 50 à 249 salariés » inclut les entreprises de 100 à 500 salariés ; et la catégorie « Plus de 249 salariés » inclut les entreprises de plus de 500 salariés.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle liée à l'emploi dans les entreprises de plus de 249 salariés.

Source : OCDE (2023), Tableau A7.4, en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/8owau9

Le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi au cours des quatre semaines précédant l'enquête s'élève en moyenne à 11 % dans les entreprises de 10 à 49 salariés. Ce pourcentage augmente pour atteindre 13 % dans les entreprises de 50 à 249 salariés et 15 % dans celles de plus de 249 salariés. La différence de taux de formation entre les petites et les grandes entreprises est inférieure à 10 points de pourcentage dans la plupart des pays dont la période de référence des données est de quatre semaines, mais elle représente 20 points de pourcentage en Lettonie (voir le Graphique A7.3).

La relation entre la taille des entreprises (dérivée du nombre de salariés) et le pourcentage de travailleurs en formation non formelle liée à l'emploi n'est pas positive dans tous les pays. Le personnel des entreprises de taille moyenne est par exemple plus susceptible d'avoir suivi une formation non formelle liée à l'emploi au cours des quatre semaines précédant l'enquête en Lituanie, en Pologne et en Slovénie (voir le Graphique A7.3).

Travailleurs en formation dans les secteurs public et privé

Le secteur public est souvent associé à une propension plus élevée à suivre des formations non formelles liées à l'emploi que le secteur privé. Cette variation pourrait s'expliquer par les différences de culture et de structure de gouvernance entre les deux secteurs. Elle pourrait aussi s'expliquer par le fait que la taille des entreprises varie entre le secteur privé et le secteur public. La répartition du personnel par niveau de formation ou par sexe n'est pas non plus nécessairement la même dans les deux secteurs. Comme divers facteurs autres que ceux propres à la distinction entre secteur public et secteur privé peuvent influer sur la propension à suivre une formation, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation de la différence de taux de formation entre les deux secteurs.

Dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence est de quatre semaines, le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi s'élève en moyenne à 16 % dans le secteur public, contre 9 % dans le secteur privé (quelle que soit la taille des entreprises). C'est en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en Slovénie et en Suisse que la différence est la plus marquée : les travailleurs en formation sont au moins 10 points de pourcentage plus nombreux dans le secteur public que dans le secteur privé. Cette tendance s'observe dans tous les pays dont la période de référence est de quatre semaines. Au Canada, où la période de référence est de 12 mois, le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi s'élève à 41 % dans le secteur public et à 26 % dans le secteur privé (voir le Tableau A7.4, en ligne).

La tendance des adultes à continuer à apprendre ne varie pas seulement selon le sexe, le groupe d'âge, le niveau de formation, le secteur public ou privé ou la taille des entreprises. L'Encadré A1.1 montre que le pourcentage d'adultes ayant suivi une formation liée à l'emploi varie aussi entre les secteurs d'activité.

Encadré A7.1. Variation du pourcentage d'adultes ayant suivi une formation liée à l'emploi entre les secteurs d'activité

Les progrès technologiques et le vieillissement démographique ont des implications majeures pour l'offre et la demande de compétences, l'organisation du travail et les modèles économiques. Ces tendances promettent d'affecter tous les travailleurs. Selon plusieurs études, le taux d'emploi progresse moins et la stabilité professionnelle diminue davantage dans les métiers plus exposés au risque d'automatisation que dans ceux moins exposés à ce risque (OCDE, 2021[5]). Les travailleurs concernés auront besoin d'urgence de formation pour se recycler ou améliorer leurs compétences. C'est particulièrement vrai pour les travailleurs en poste dans l'industrie manufacturière, les transports terrestres et les services de restauration, des secteurs où le risque d'automatisation est relativement élevé (Nedelkoska et Quintini, 2018[6]). Toutefois, le développement rapide de l'intelligence artificielle – en particulier les progrès accomplis par les modèles de langage à grande échelle – donne à penser que de nombreux postes hautement qualifiés pourraient eux aussi être exposés au risque d'automatisation.

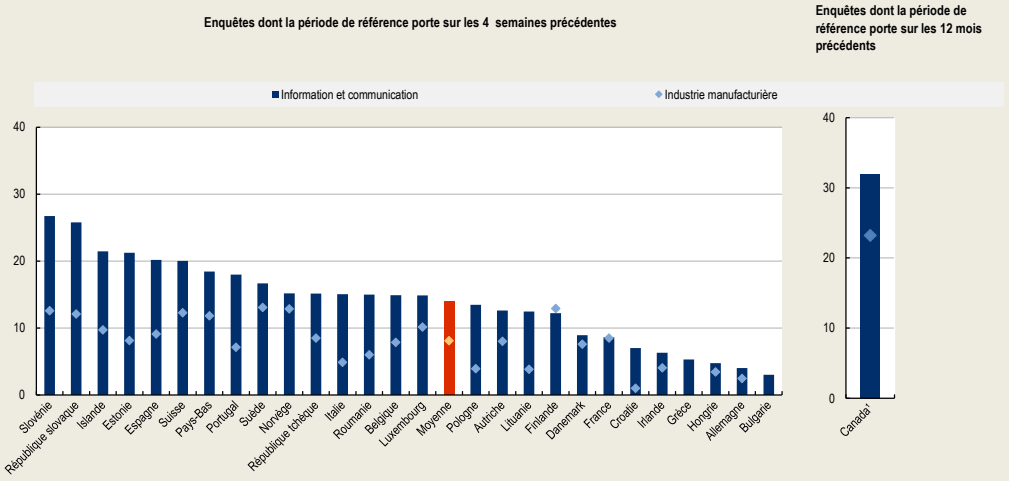
Le Graphique A7.4 montre que dans les pays dont la période de référence des données est de quatre semaines, le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi s'élève en moyenne à 8 % seulement dans l'industrie manufacturière, contre 14 % dans le secteur de l'information et de la communication. La différence entre les deux secteurs est supérieure à 10 points de pourcentage en Espagne, en Estonie, en Islande, en Italie, en Lettonie, au Portugal, en République slovaque et en Slovénie. Une tendance similaire s'observe au Canada, où la période de référence est de 12 mois : le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation s'élève à 23 % dans l'industrie

manufacturière, contre 32 % dans le secteur de l'information et de la communication. La Finlande est le seul pays où les travailleurs sont plus susceptibles de suivre une formation non formelle liée à l'emploi s'ils exercent dans l'industrie manufacturière plutôt que dans le secteur de l'information et de la communication.

Cette comparaison suggère que les travailleurs dont le poste est exposé à un plus grand risque d'automatisation sont moins susceptibles de suivre une formation liée à l'emploi. Ce constat vaut dans un éventail plus large de secteurs d'activité. En moyenne, le pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi est par exemple de l'ordre de 8 % dans le secteur de la construction ou du transport et de l'entreposage dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion dont la période de référence des données est de quatre semaines. Ce pourcentage de travailleurs en formation est à multiplier par deux dans l'administration publique, la défense, la sécurité sociale obligatoire, l'enseignement, la santé humaine et l'action sociale (voir le Tableau A7.5, en ligne).

Graphique A7.4. Pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le secteur d'activité (2022)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de travailleurs ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi dans l'effectif total du secteur de l'information et de la communication.

Source : OCDE (2023), Tableau A7.5, en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/m9bo6s

Les différences de taux de formation entre les groupes (constitués par exemple selon le sexe, le niveau de formation, la filière d'enseignement, la situation au regard de l'emploi, l'âge, le secteur public ou privé et l'activité) doivent être interprétées avec prudence et n'impliquent pas la moindre relation causale. Bon nombre des groupes constitués en fonction de ces caractéristiques se chevauchent, et les statistiques descriptives présentées dans cette analyse ne permettent pas d'isoler l'effet de chaque caractéristique.

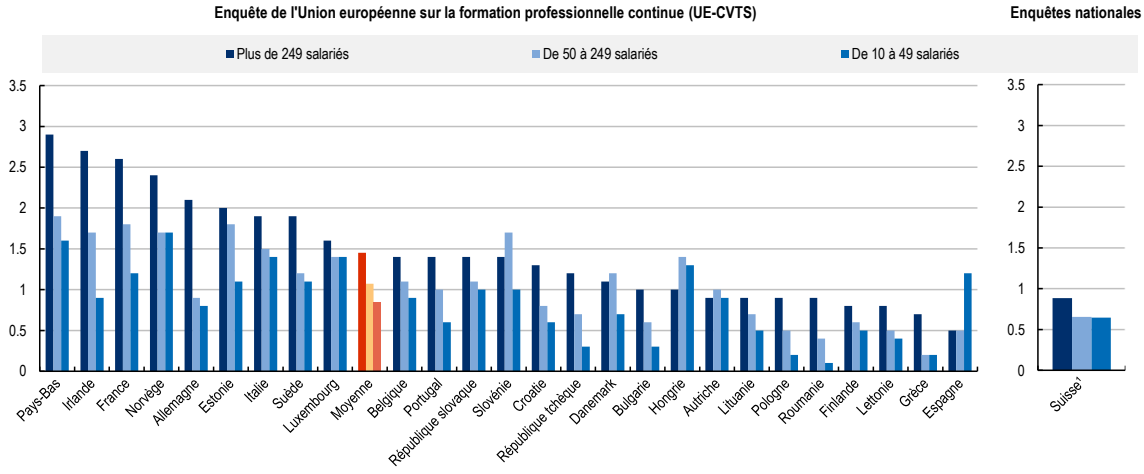
Évolution du budget de formation des entreprises au fil du temps

Les employeurs bénéficient largement des avantages que procurent les formations liées à l'emploi et contribuent largement aussi au financement de l'apprentissage à l'âge adulte (EACEA et al., 2015[7]). Les données de l'Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS) et d'une enquête nationale administrée en Suisse donnent à penser que les grandes entreprises investissent davantage dans la formation que les entreprises plus petites. Selon les chiffres de 2020, les employeurs ont consacré à la formation professionnelle continue (cours et autres types de formation) de leur personnel un budget égal à 1.5 % du coût total de leur main-d'œuvre dans les entreprises de plus de 249 salariés, à

1.1 % dans celles de 50 à 249 salariés et à 0.8 % dans celles de 10 à 49 salariés dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont administré l'UE-CVTS (voir le Graphique A7.5).

Graphique A7.5. Budget de formation professionnelle continue en pourcentage du coût de la main-d'œuvre, selon la taille des entreprises (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 budget de formation en pourcentage du coût de la main-d'œuvre dans les entreprises de plus de 249 salariés.

Source : OCDE (2023), Tableau A7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/d47ako

Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays candidats à l'adhésion ayant administré l'UE-CVTS, le budget de formation est moindre en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre en 2020 qu'en 2010 et en 2005. Cette diminution est vraisemblablement liée à la pandémie de COVID-19 qui a débuté en 2020, car il s'est alors révélé plus difficile d'organiser des formations en raison des restrictions sanitaires. Les entreprises de 10 salariés minimum ont consacré à la formation de leur personnel un budget égal en moyenne à 1.5 % du coût total de leur main-d'œuvre en 2005, à 1.7 % en 2010 et à 1.2 % en 2020. L'Italie, la Norvège et les Pays-Bas sont les seuls pays où le budget de formation des entreprises a augmenté en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre entre 2005, 2010 et 2020 (voir le Tableau A7.3).

Définitions

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

L'**apprentissage à l'âge adulte** renvoie aux formations que les adultes suivent, généralement après la fin de leur formation initiale. Le pourcentage d'adultes en formation est calculé sur la base des formations formelles et non formelles.

Par **formations professionnelles continues**, on entend les formations, cours, séminaires, etc. dont l'objectif premier est d'amener les travailleurs à développer ou à améliorer des compétences ou à en acquérir de nouvelles et que les employeurs financent en partie du moins, qu'ils emploient les travailleurs concernés comme salariés ou qu'ils bénéficient directement de leur travail fourni sous forme d'aide familiale non rémunérée ou à titre occasionnel. Les travailleurs sous contrat d'apprentissage sont en principe exclus des chiffres de la formation continue.

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

Par **formations liées à l'emploi**, on entend les formations que les adultes suivent en vue d'acquérir des connaissances et compétences dont ils ont besoin dans leurs fonctions actuelles ou auront besoin dans de nouvelles fonctions, d'augmenter leur rémunération et d'améliorer leurs débouchés sur le marché du travail et leurs perspectives de carrière dans leur domaine d'activité ou un autre domaine et, plus généralement, d'avancement et de promotion.

Par **apprentissage**, on entend les activités que les adultes suivent à dessein et de façon organisée en vue d'améliorer leurs connaissances, aptitudes et compétences. Deux critères fondamentaux distinguent les activités d'apprentissage des autres activités : elles doivent être intentionnelles et organisées. Par apprentissage intentionnel (*versus* fortuit ou aléatoire), on entend l'acquisition délibérée de connaissances, d'aptitudes, de compétences ou d'attitudes pérennes. Par apprentissage organisé, on entend l'apprentissage planifié selon un modèle ou une séquence d'objectifs explicites ou implicites.

Ces activités sont définies dans la Classification des activités d'apprentissage (CLA) (Eurostat, 2016[8]).

Par **formations formelles**, on entend les formations relevant de l'« enseignement qui est institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial [...]. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel. Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans […] la CITE. On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation et/ou une interaction élève-enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage » (ISU, 2012[9]).

Par **formations non formelles**, on entend les formations relevant de l'« enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement. La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. [L'enseignement non formel] est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges, mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou de faible intensité et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire à aucune certification. Néanmoins, il est possible d'obtenir des certifications formelles reconnues en participant exclusivement à des programmes d'enseignement non formel spécifiques : cela se produit souvent lorsque le programme non formel vient compléter les compétences obtenues dans un autre contexte » (ISU, 2012[9]).

Par **formations non formelles liées à l'emploi**, on entend les formations que les adultes suivent en vue d'acquérir des connaissances et compétences dont ils ont besoin dans leurs fonctions actuelles ou auront besoin dans de nouvelles fonctions, d'augmenter leur rémunération et d'améliorer leurs débouchés sur le marché du travail et leurs perspectives de carrière dans leur domaine d'activité ou un autre domaine et, plus généralement, d'avancement et de promotion.

Méthodologie

Dans cet indicateur, les données sur les formations formelles ou non formelles suivies proviennent de diverses enquêtes dont la période de référence varie et correspond soit aux 4 semaines, soit aux 12 mois précédant l'administration des questionnaires.

Dans l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT) qui est trimestrielle, l'indicateur calculé est le pourcentage d'adultes ayant suivi une formation formelle ou non formelle, à l'exclusion des formations « sur le tas » encadrées, au cours des quatre semaines précédentes. La méthodologie de l'UE-EFT est décrite en ligne (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey_-_methodology). La période de référence des enquêtes nationales est de 4 semaines au Royaume-Uni et de 12 mois en Australie, au Canada, en Corée et au Costa Rica.

L'Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS) est administrée tous les cinq ans. Elle évalue les formations professionnelles continues organisées en entreprise au cours des 12 mois précédents. La méthodologie de l'UE-CVTS est décrite en ligne (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-

explained/index.php?title=Continuing_Vocational_Training_Survey_(CVTS)_methodology). L'enquête nationale administrée en Suisse suit la méthodologie de l'UE-CVTS ; le budget que les entreprises ont consacré à la formation au cours des 12 mois précédents y est évalué.

Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Source

- Les chiffres des Tableau A1.1, Tableau A7.2, et Tableaux A7.4 et A7.5 sur les pourcentages d'adultes en formation non formelle proviennent de l'UE-EFT dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion où elle est administrée (à savoir l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, la Croatie, 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 Roumanie, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Türkiye) et d'enquêtes nationales en Australie (Enquête sur la formation continue des adultes de l'Office national de statistique), au Canada (Enquête sur la population active), en Corée (Enquête nationale sur l'apprentissage tout au long de la vie), au Costa Rica (Enquête sur la formation continue des actifs) et au Royaume-Uni (Enquête sur la population active).
- Les chiffres du Tableau A7.3 sur le budget de formation des entreprises proviennent de l'Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS) dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion où elle est administrée (l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède) et de l'Enquête nationale sur la formation continue en Suisse.

Références

EACEA et al. (2015), *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA), Office des publications de l'Union européenne, https://doi.org/10.2797/8002. [7]

Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA): Manual: 2016 Edition*, Office des publications de l'Union européenne, https://doi.org/10.2785/874604. [8]

ISU (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Montréal, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en. [9]

Nedelkoska, L. et G. Quintini (2018), « Automation, skills use and training », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 202, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en. [6]

OCDE (2023), *Base de données régionales de l'OCDE - Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*, OCDE, Paris, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [4]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [3]

OCDE (2021), « What happened to jobs at high risk of automation? », *Policy Brief on the Future of Work*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/future-of-work/reports-and-data/what-happened-to-jobs-at-high-risk-of-automation-2021.pdf. [5]

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]

Tableaux de l'indicateur A7

Tableaux de l'indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des formations ?

Tableau A7.1.	Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée ou non liée à l'emploi, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe (2022)
Tableau A7.2.	Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022)
Tableau A7.3.	Budget de formation en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre, selon la taille des entreprises (2010, 2015 et 2020)
WEB Table A7.4	*Share of employed adults participating in non-formal job-related education and training, by size and sector of enterprise (2022)*
WEB Table A7.5	*Share of employed adults participating in non-formal job-related education and training, by economic activity (2022)*

StatLink https://stat.link/slufyd

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022)

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

	Enquêtes dont la période de référence porte sur les 4 semaines précédentes											
	Pourcentage d'adultes en formation non formelle (liée ou non à l'emploi)				Pourcentage d'adultes en formation non formelle ayant suivi au moins une formation liée à l'emploi				Pourcentage d'adultes en formation non formelle n'ayant suivi aucune formation liée à l'emploi			
	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Pays de l'OCDE	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)
Autriche	14	18	7	13	11	14	4	10	3	4 r	3	3
Belgique	9	10	3	8	8	7	1	6	1	3	2	1
République tchèque	10	3 r	2	8	9	2 r	0	7	1	1 r	1	1
Danemark	25	25	15	23	10	14	3	9	15	11	12	14
Estonie	19	17	7	17	17	13	4	15	2	4 r	2 r	2
Finlande	19	15	11	17	14	10	5	12	5	6	6	5
France	13	12	6	11	8	7	2	7	5	5	4	5
Allemagne	5	7	3	5	4	5	2	4	1	2 r	1	1
Grèce	1	3	1	2	1	2	1	1	0	1 r	1	1
Hongrie	8	2 r	1	7	6	c	1 r	5	2	c	1 r	2
Islande	19	16	12	18	17	c	3	15	2	c	10	3
Irlande	9	10	5	8	5	c	c	4	3	8 r	4	4
Italie	9	4	2	7	8	2	1	6	2	2	2	2
Lettonie	9	6	3	8	8	c	c	7	1	c	2 r	1
Lituanie	9	5	3	8	8	4 r	1 r	7	1	c	1 r	1
Luxembourg	16 r	22 r	6 r	14 r	14 r	18 r	4 r	13 r	2 r	c	2 r	2 r
Pays-Bas	20	15	6	18	15	11	2	13	5	5	4	5
Norvège	17	17 r	5	15	16	14 r	3	14	1	c	2 r	1
Pologne	8	4 r	2	7	6	c	0 r	5	2	c	1	2
Portugal	12	15	6	11	10	12	4	9	2	3 r	2	2
Républiqueslovaque	15	c	c	12	14	c	c	12	c	c	c	0 r
Slovénie	22	18	6	19	16	9 r	1 r	13	6	9 r	5	6
Espagne	13	13	7	12	12	11	5	10	1	2	3	2
Suède	31	31	15	30	17	24	5	16	14	7	10	13
Suisse	20	19	7	19	18	16	4	16	2	3 r	3	2
Türkiye	1	1	1	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays candidats à l'adhésion												
Bulgarie	1	c	c	1	1	c	c	0	c	c	c	c
Croatie	3	4 r	1 r	3	3	2 r	0 r	2	1 r	2 r	0 r	1
Roumanie	7	c	0 r	5	6	c	c	5	0	c	c	0
Moyenne	12	12	5	11	10	10	2	9	3	m	3	3

	Enquêtes dont la période de référence porte sur les 12 mois précédents											
	Pourcentage d'adultes en formation non formelle (liée ou non à l'emploi)				Pourcentage d'adultes en formation non formelle ayant suivi au moins une formation liée à l'emploi				Pourcentage d'adultes en formation non formelle n'ayant suivi aucune formation liée à l'emploi			
	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Pays de l'OCDE	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)
Australie[1]	37	21	10	31	34	13	4	28	6	9	6	7
Canada[2]	32	20	7	27	30	17	4	25	2	3	3	2
Costa Rica	9	5	2	7	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	32	30	22	30	17	19	4	15	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A7.2 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/db56z4

Tableau A7.2. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022)

Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT) ou enquêtes nationales

	Enquêtes dont la période de référence porte sur les 4 semaines précédentes														
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire									Tertiaire		
				Selon la filière											
				Filière générale			Filière professionnelle			Total					
	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Autriche	4	5	2 r	12	13	9 r	7	8	4	7	9	4	16	17	11
Belgique	2	2	1 r	4	4	3	3	4	2	4	4	3	10	11	8
République tchèque	2	3	1 r	9	9	6	6	6	4	6	6	4	13	13	10
Danemark	5	6	3	8	9	5 r	8	8	7	8	8	7	12	12	10
Estonie	7	8	c	10	12	4 r	10	11	7	10	11	6	23	25	16
Finlande	6	7	5	11	12	8 r	10	11	7	10	11	7	16	17	14
France	3	4	1	6	7	4	5	6	3	5	6	3	10	11	7
Allemagne	1	2	1 r	3	3	c	3	3	2	3	3	2	7	7	5
Grèce	c	c	c	1	1	c	1	1	c	1	1	c	2	2	1
Hongrie	3	3	c	4	5	3 r	4	4	2	4	4	2	9	10	8
Islande	7	7	6	10	10	12	12	13	10	11	11	11	22	21	26
Irlande	c	c	c	2	2 r	c	3	3	c	3	3	c	6	6	6
Italie	2	2	1	5	5	5	6	6	5	6	6	5	13	13	14
Lettonie	c	c	c	3	3	c	3	3	2 r	3	3	2	13	13	12
Lituanie	3 r	3 r	c	2	3	c	3	3	2 r	3	3	1 r	11	11	11
Luxembourg	4 r	6 r	c	m	m	m	8 r	9 r	4 r	8 r	9 r	4 r	18 r	19	12 r
Pays-Bas	6	6	5	10	11	10	12	12	11	12	12	11	17	17	16
Norvège	8	9	6 r	10	10	10 r	12	13	10	12	12	10	19	19	17
Pologne	c	c	c	3	3	c	2	3	1	2	3	1	11	11	9
Portugal	3	4	2	9	10	6	9	9	9 r	9	10	7	17	17	16
République slovaque	c	c	c	13	13	c	9	10	7	10	10	7	18	19	16
Slovénie	3 r	4 r	c	14	15	c	8	9	4	8	10	5	22	23	18
Espagne	4	5	2	8	9	6	9	9	6	8	9	6	17	18	12
Suède	11	12	8	14	14	12	13	14	11	13	14	11	20	20	20
Suisse	5	6	3	15	16	13	11	12	8	12	13	9	24	25	21
Pays candidats à l'adhésion															
Bulgarie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	0 r	0 r	c	1	1	c
Croatie	c	c	c	4 r	4 r	c	1	1	1 r	1	1	1 r	6	6	5 r
Roumanie	1	1	c	4	4	c	4	5	3	4	5	3	9	9	6
Moyenne	4	5	m	7	8	m	7	7	5	6	7	5	14	14	12

	Enquêtes dont la période de référence porte sur les 12 mois précédents														
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire									Tertiaire		
				Selon la filière											
				Filière générale			Filière professionnelle			Total					
	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-54 ans	55-64 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie[1]	17	18	15	23	24	20	29	30	27	26	27	25	40	40	41
Canada[2]	8	10	4	15	17	9	22	26	14	17	20	11	31	33	22
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A7.2 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/hcn3ag

Tableau A7.3. Budget de formation en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre, selon la taille des entreprises (2010, 2015 et 2020)

Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS) ou enquêtes nationales

	Enquête de l'Union européenne sur la formation professionnelle continue (UE-CVTS)											
	2010				2015				2020			
Pays de l'OCDE	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	1.5[b]	1.1[b]	1.6[b]	1.7[b]	1.3	1.1	1.4	1.5	0.9	0.9	1.0	0.9
Belgique	2.4	1.3	2.1	3.1	2.4	1.7	2.4	2.8	1.2	0.9	1.1	1.4
République tchèque[1]	1.2[b]	0.8[b]	1.1[b]	1.5[b]	1.5[b]	1.1[b]	1.4[b]	1.6[b]	0.9[b]	0.3[b]	0.7[b]	1.2[b]
Danemark	1.8[b]	2.1[b]	1.9[b]	1.6[b]	2.7	1.1	1.6	4.1	1.0	0.7	1.2	1.1
Estonie	1.1[b]	0.8[b]	1.1[b]	1.5[b]	1.8	1.1	1.7	2.5	1.6	1.1	1.8	2.0
Finlande	1.4[b]	1.0[b]	1.2[b]	1.6[b]	1.1	1.1	1.0	1.2	0.7	0.5	0.6	0.8
France	2.5	1.5	2.1	3.0	2.5	1.4	2.0	3.2	2.1	1.2	1.8	2.6
Allemagne	1.5[b]	1.0[b]	1.3[b]	1.7[b]	1.4	1.0	1.2	1.5	1.6	0.8	0.9	2.1
Grèce	0.7[b]	0.5[b]	0.5[b]	0.9[b]	1.1	0.8	0.8	1.4	0.3	0.2	0.2	0.7
Hongrie	1.9[b]	1.2[b]	1.6[b]	2.4[b]	1.8	1.1	1.3	2.2	1.2[b]	1.3[b]	1.4[b]	1.0[b]
Irlande	m	m	m	m	2.2	2.0	2.0	2.4	1.9	0.9	1.7	2.7
Italie	1.1	0.7	0.9	1.6	1.3	0.9	1.1	1.7	1.7	1.4	1.5	1.9
Lettonie	0.8	0.5	0.6	1.2	0.8	0.6	0.8	1.0	0.6	0.4	0.5	0.8
Lituanie	1.1[b]	0.9[b]	1.1[b]	1.2[b]	1.1	0.9	1.0	1.3	0.7	0.5	0.7	0.9
Luxembourg	1.9[b]	1.5[b]	1.7[b]	2.2[b]	2.1	1.4	2.2	2.4	1.5	1.4	1.4	1.6
Pays-Bas	2.2[b]	1.8[b]	1.9[b]	2.5[b]	2.3	1.8	2.0	2.5	2.4	1.6	1.9	2.9
Norvège	1.7	1.4	2.1	1.6	1.8	1.9	1.7	1.9	2.1	1.7	1.7	2.4
Pologne	1.1[b]	0.3[b]	0.7[b]	1.5[b]	1.2	0.5	0.7	1.7	0.6	0.2	0.5	0.9
Portugal	1.9[b]	1.2[b]	2.0[b]	2.5[b]	1.5	1.0	1.3	2.2	1.0	0.6	1.0	1.4
République slovaque	1.9[b]	1.8[b]	1.8[b]	2.0[b]	1.6	1.3	1.3	1.9	1.3	1.0	1.1	1.4
Slovénie	1.5[b]	0.8[b]	1.7[b]	2.0[b]	2.5	1.7	2.4	3.1	1.4	1.0	1.7	1.4
Espagne	1.6[b]	1.2[b]	1.4[b]	2.0[b]	1.8	1.2	1.6	2.1	0.7	1.2	0.5	0.5
Suède	1.7[b]	1.8[b]	1.6[b]	1.6[b]	1.6[b]	1.5[b]	1.6[b]	1.6[b]	1.5[b]	1.1[b]	1.2[b]	1.9[b]
Royaume-Uni	1.1[b]	1.2[b]	1.3[b]	1.0[b]	1.8	2.4	2.5	1.5	m	m	m	m
Pays candidats à l'adhésion												
Bulgarie	1.1[b]	0.8[b]	1.2[b]	1.3[b]	1.4	1.1	1.5	1.5	0.7	0.3	0.6	1.0
Croatie	0.7	0.6	1.1	0.5	1.3	0.6	1.1	1.9	0.9	0.6	0.8	1.3
Roumanie	m	m	m	m	1.0	0.5	0.7	1.3	0.6	0.1	0.4	0.9
Moyenne	1.5	1.1	1.4	1.7	1.7	1.2	1.5	2.0	1.2	0.8	1.1	1.5

	Enquêtes nationales											
	2010				2015				2020			
Pays de l'OCDE	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés	Total	De 10 à 49 salariés	De 50 à 249 salariés	Plus de 249 salariés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Suisse	0.8	0.9	0.6	0.8	0.8	0.6	0.7	0.9	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A7.2 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/wy5umn

Encadré A7.2. Notes des tableaux de l'indicateur A7

Tableau A1.1. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée ou non liée à l'emploi, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe (2022)

Les formations non formelles visées sont celles suivies au cours de la période de référence précédant la date de l'enquête, soit 4 semaines (dans la partie supérieure du tableau), soit 12 mois (dans la partie inférieure du tableau). Les chiffres ventilés par sexe peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Année de référence : 2021-2022.

2. Fin de la période de référence en novembre 2022 et situation au regard de l'emploi en novembre 2022.

Tableau A7.2. Pourcentage d'adultes ayant suivi une formation non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation, la filière et le groupe d'âge (2022)

Les formations non formelles visées sont celles suivies au cours de la période de référence précédant la date de l'enquête, soit 4 semaines (dans la partie supérieure du tableau), soit 12 mois (dans la partie inférieure du tableau). Les chiffres tous niveaux de formation confondus peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Année de référence : 2021-2022.

2. Fin de la période de référence en novembre 2022.

Tableau A7.3. Budget de formation en pourcentage du coût total de la main-d'œuvre, selon la taille des entreprises (2010, 2015 et 2020)

Le budget de formation est celui des 12 mois précédant l'enquête. La moyenne s'écarte de celle publiée par Eurostat, car elle n'est pas pondérée et est calculée sur la base de pays différents (voir le lien StatLink).

1. Les données ont principalement été recueillies en ligne et par formulaire interactif (PDF) ; une proportion minime de questionnaires a été administrée sur papier. Voir les métadonnées en ligne (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm) pour de plus amples informations.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière professionnelle s'adresse à la fois aux jeunes et aux adultes dans de nombreux pays ; ce niveau d'enseignement est toutefois essentiellement général en formation initiale dans quelques pays. Au Canada, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, la filière professionnelle est en grande partie postérieure à la formation initiale et moins de 12 % des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y sont inscrits. À l'inverse, la majorité des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le sont en filière professionnelle dans 11 pays de l'OCDE.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la plupart des élèves inscrits en filière professionnelle auront directement accès à l'enseignement tertiaire. Les pays où 30 % au moins des élèves inscrits en filière professionnelle suivent un cursus qui suffit à la réussite totale de leur niveau d'enseignement, mais ne leur donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire tendent à compter parmi ceux où il existe plusieurs sous-filières professionnelles (c'est le cas en Hongrie, aux Pays-Bas et en Slovénie, par exemple) et où des passerelles donnent accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, environ neuf élèves inscrits en filière professionnelle sur dix suivent un programme « emploi-études » dont la composante pratique en entreprise représente au moins 25 % en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande, en Lettonie et en Suisse ; ils sont moins d'un sur cinq dans ce cas dans 10 pays.
- En filière professionnelle, les formations scolaires dont la composante pratique en entreprise représente moins de 25 % sont courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Autriche, la moitié environ des élèves inscrits en filière professionnelle suivent un cursus comportant un stage pratique de courte durée ; si ces cursus sont additionnés aux formations sous contrat d'apprentissage, la quasi-totalité de l'effectif de la filière professionnelle bénéficie d'un volet pratique en entreprise. Les stages de courte durée sont courants aussi au Costa Rica, en Espagne, en Lituanie, en Slovénie et en Suède.

Contexte

La filière professionnelle a entre autres vertus celle de faciliter la transition entre l'école et le monde du travail et de permettre aux adultes de se recycler ou de renforcer leurs compétences à l'heure où les profils demandés sur le marché du travail changent rapidement. Elle aide aussi les élèves moins attirés par l'apprentissage scolaire à réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à se préparer à entrer dans la vie active. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont traditionnellement axés sur des professions spécifiques, mais il est de plus en plus communément admis que ceux qui en sont diplômés doivent pouvoir accéder à l'enseignement supérieur (voir l'analyse comparative de l'évolution du marché du travail pour diplômés de l'EFP dans Vanderweyer et Verhagen (2020[1])). Les diplômés de l'EFP ne souhaitent pas tous poursuivre leurs études, certes, mais leur en donner la possibilité aurait le mérite d'améliorer

l'attractivité de la filière professionnelle, de favoriser l'équité et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. C'est pourquoi il est important de veiller à ce que l'EFP puisse mener sans encombre à des niveaux supérieurs d'enseignement (OCDE, 2022[2]).

Les spécificités de la filière professionnelle varient sensiblement selon les pays à plusieurs égards dans le système d'éducation : les niveaux d'enseignement concernés, les types de cursus proposés et le profil de l'effectif scolarisé. Dans certains pays, l'EFP est bien développé de longue date dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et un pourcentage élevé d'élèves suit la filière professionnelle, qui comporte souvent plusieurs sous-filières. Dans d'autres pays, la filière professionnelle s'inscrit en grande partie en dehors de la formation initiale : soit elle n'existe guère, voire pas du tout pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit elle s'adresse davantage aux adultes qu'aux adolescents.

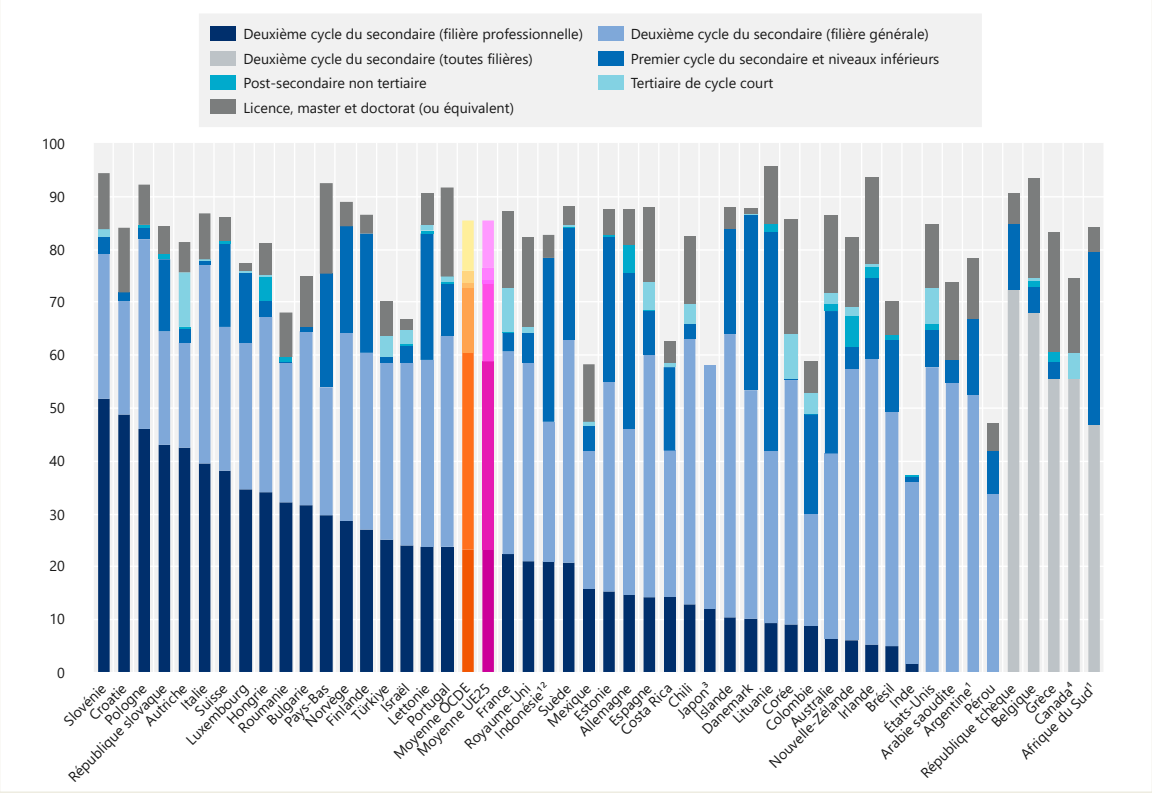
Au-delà du taux de scolarisation, il est essentiel de déterminer si l'EFP prépare bien à exercer les nouvelles professions associées à la transition écologique et inculque bien les connaissances et les compétences « vertes » requises. À mesure que les économies progresseront dans cette transition, de nouvelles compétences seront demandées sur le marché du travail, alors que des compétences autrefois recherchées deviendront obsolètes. L'EFP a un rôle majeur à jouer à cet égard. Comme l'objectif est de préparer à entrer sur le marché du travail, il faut veiller à ce que les compétences acquises dans l'EFP correspondent à celles requises par les économies en transition écologique. L'EFP est essentiel aussi dans le recyclage et le renforcement des compétences à l'âge adulte : il peut aider des travailleurs dont les fonctions évoluent du fait de la transition écologique ou qui doivent se reconvertir pour exercer dans un nouveau secteur issu de cette transition (CEDEFOP, 2022[3]).

La filière professionnelle peut aussi remplir d'autres fonctions dans l'enseignement supérieur (dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court). Elle peut préparer les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à exercer une profession spécifique dans les pays où ce niveau d'enseignement est en grande partie général. Elle peut aussi amener les diplômés de l'EFP à renforcer les compétences qu'ils ont acquises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'Encadré B5.1 de l'Indicateur B5).

Analyser les tendances de scolarisation et les comparer entre niveaux d'enseignement et entre groupes d'âge permet de mieux comprendre les fonctions de la filière professionnelle dans les différents pays.

Graphique B1.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau d'enseignement (2021)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2021 mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine, et 2018 en Indonésie.
2. À l'exclusion de l'effectif de l'enseignement tertiaire.
3. Les données ne sont pas désagrégées par groupe d'âge après l'âge de 15 ans.
4. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE//ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/l2tw0v

Autres faits marquants

- En moyenne, deux tiers environ des 20-24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits en filière professionnelle. L'âge moyen de l'effectif de la filière professionnelle est de 30 ans dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais de 27 ans dans l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays où la filière professionnelle existe à ces niveaux d'enseignement.
- En moyenne, 75 % de l'effectif de la filière professionnelle suit dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un cursus donnant directement accès à l'enseignement tertiaire. L'accès direct s'applique à tous les niveaux et filières de l'enseignement tertiaire dans la plupart des cas, mais se limite à l'enseignement tertiaire de cycle court dans certains pays (en Autriche, en Espagne, au Luxembourg et en Norvège, par exemple) ou à des cursus appliqués ou professionnels en licence dans d'autres pays (en Allemagne, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Suisse, par exemple). Il existe partout des passerelles qui donnent accès à un plus large éventail de cursus dans l'enseignement tertiaire.

- Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle peuvent également emprunter des passerelles dans les pays où des cursus ne donnent pas directement accès à l'enseignement tertiaire. Ces passerelles sont de différents types : certaines relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (comme Hongrie, en Islande, en Pologne, en République tchèque et en Slovénie), parfois en filière professionnelle, et d'autres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (comme en Allemagne, en Communautés flamande et française de Belgique et en République slovaque).

Remarque

Suivant le thème majeur de la présente édition de *Regards sur l'éducation*, l'Indicateur B1 se concentre sur la filière professionnelle, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car l'EFP joue un grand rôle dans les systèmes d'éducation de nombreux pays de l'OCDE.

Analyse

Effectif de la filière professionnelle

L'effectif de la filière professionnelle est révélateur de l'importance de l'EFP dans le système d'éducation des différents pays, qui affichent des différences notables plus particulièrement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les tendances en matière de scolarisation sont parfois considérées comme un indicateur de l'attractivité de l'EFP. C'est effectivement le cas dans des pays où les élèves sont libres de s'orienter vers la filière professionnelle ou générale, que leur choix soit ou non assorti de contraintes. Dans de nombreux pays, le choix des élèves est limité par diverses contraintes. Les options entre lesquelles les élèves ont le choix sont limitées en fonction des résultats scolaires (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) dans la moitié des pays qui ont administré l'Enquête sur le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2022. Elles dépendent entre autres des résultats à un examen externe dans neuf pays et des recommandations de la direction de l'établissement ou de l'enseignant principal dans sept pays. Enfin, la filière suivie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire limite les options qui s'offrent aux élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans quatre pays. Les élèves sont libres de choisir leur filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans la moindre contrainte dans six pays dont les informations sont disponibles (voir la base de données sur les systèmes d'enseignement secondaire supérieur).

Taux de scolarisation des 15-19 ans

Entre l'âge de 15 et 19 ans, les tendances de scolarisation varient sensiblement entre les pays, pour ce qui est tant du taux global de scolarisation que des niveaux d'enseignement concernés. Dans ce groupe d'âge, le taux de scolarisation s'élève à 84 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais atteint 90 % dans bon nombre de pays. À l'extrémité inférieure du spectre, pas plus de deux tiers environ des 15-19 ans sont encore scolarisés dans certains pays. Les chiffres relatifs aux groupes d'âge soumis à la scolarité obligatoire sont complétés par des chiffres sur les groupes d'âge où le taux de scolarisation est égal ou supérieur à 90 %. Le taux de scolarisation est supérieur à 90 % à l'âge de 17 ou de 18 ans dans la plupart des pays de l'OCDE, mais passe sous la barre des 90 % dès l'âge de 16 ans, voire avant dans neuf pays (voir le Tableau A1.1).

Les niveaux d'enseignement où les 15-19 ans sont pour la plupart scolarisés sont révélateurs des différences de structure entre les systèmes nationaux d'éducation. Dans ce groupe d'âge, les élèves peuvent être scolarisés dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire, mais la majorité d'entre eux le sont dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est relativement courant d'être scolarisé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Australie, au Danemark et en Estonie, où plus d'un quart des 15-19 ans le sont à ce niveau. Il est en revanche

courant dans ce groupe d'âge d'être scolarisé dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire dans les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se termine souvent vers l'âge de 17 ou 18 ans. Un jeune sur cinq âgé de 15 à 19 ans est inscrit à l'un de ces niveaux en Belgique, en Corée, aux États-Unis, en France, en Grèce et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau A1.1).

La variation du taux de scolarisation entre les groupes d'âge montre l'ampleur de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en formation initiale. Les chiffres sur le taux de scolarisation sont complémentaires de ceux relatifs au niveau de formation présentés dans l'Indicateur A1 (voir l'Encadré A1.1), qui indiquent le niveau d'enseignement dont la population est au plus diplômée, mais ne disent rien du pourcentage d'inscrits en filière professionnelle qui abandonnent leurs études ou qui sont diplômés, puis le sont d'un niveau supérieur d'enseignement. La majorité des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le sont en filière professionnelle dans 11 pays de l'OCDE. Dans ces pays, la filière professionnelle est la plus importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en formation initiale. Chez les 15-19 ans, le pourcentage d'inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est très peu élevé en Nouvelle-Zélande, où l'EFP sort donc en grande partie du cadre de la formation initiale. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale peuvent s'inscrire en filière professionnelle au même niveau d'enseignement au lieu de s'inscrire dans l'enseignement post-secondaire tertiaire ou non tertiaire. Le système de formation sous contrat d'apprentissage est très développé en Allemagne, où un tiers environ des 15-19 ans inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'inscrivent dans cette démarche. Il apparaît aussi en Allemagne qu'un pourcentage non négligeable de 20-24 ans sont inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (9 %) ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (8 %), dont relève la formation sous contrat d'apprentissage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Ces chiffres montrent que la filière professionnelle s'adresse à la fois aux adolescents et aux adultes (voir le Tableau A1.1).

L'Encadré B1.1 analyse la transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la lumière des tendances de scolarisation à l'âge où il est d'usage de commencer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Encadré B1.1. L'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

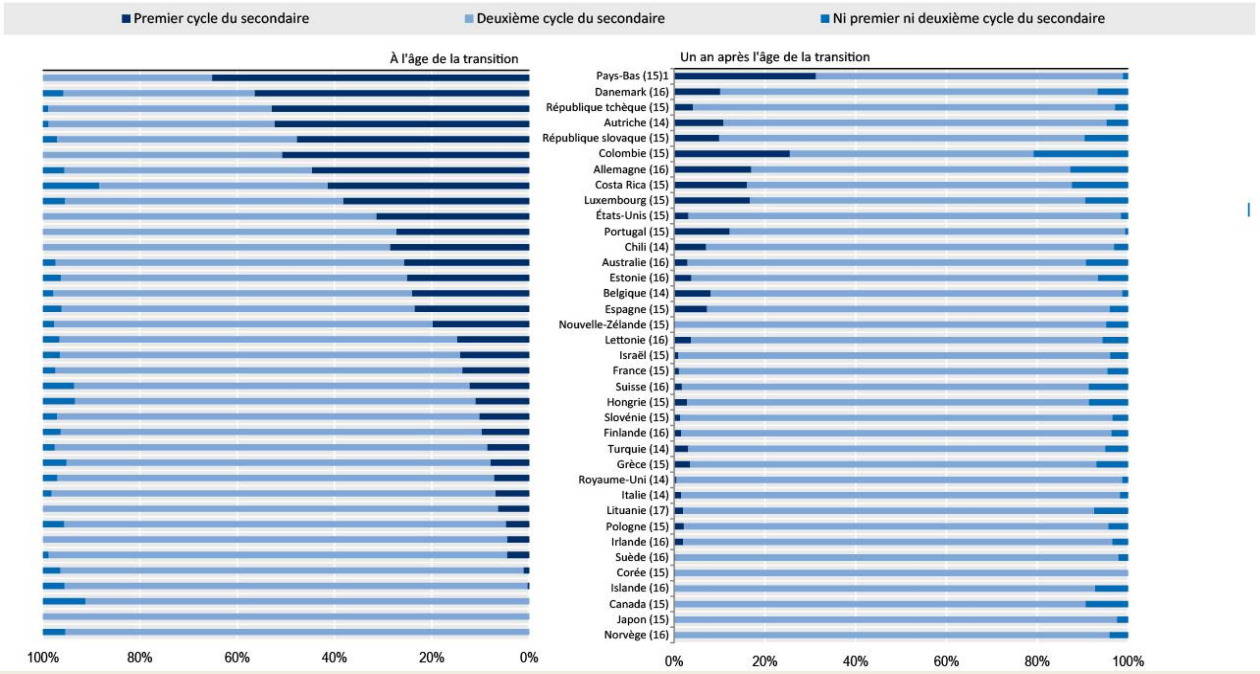
De nombreux pays de l'OCDE visent la réussite universelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais parvenir à ce niveau d'enseignement reste un défi pour certains élèves. La transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se fait en douceur dans les pays où un pourcentage élevé d'élèves entre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge théorique. Le redoublement peut retarder l'entrée à ce niveau d'enseignement, et les exigences académiques strictes peuvent également y faire obstacle.

indique le taux de scolarisation à différents niveaux d'enseignement à l'âge théorique de la transition et un an plus tard dans chaque pays de l'OCDE. Par âge théorique de la transition, on entend l'âge auquel les élèves sont censés entrer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays. La transition semble particulièrement douce en Corée, en Irlande, en Islande, au Japon et en Norvège, où 95 % au moins des élèves sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge théorique de la transition. La transition paraît plus laborieuse en Allemagne, en Colombie, au Costa Rica, au Luxembourg et aux Pays-Bas. Dans ces pays, plus de 15 % de la cohorte est encore scolarisée à un niveau inférieur d'enseignement, même un an après l'âge théorique de la transition.

Les raisons pour lesquelles les élèves n'entament pas le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge où ils sont censés le faire varient parfois selon les pays. Elles peuvent tenir à la longueur de certains cursus, en particulier ceux dont la longueur variable n'est pas répercutée dans l'âge théorique de la transition dans plusieurs pays (par exemple en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en

Israël, aux Pays-Bas et en Suisse). Le redoublement est également à blâmer dans certains pays : le taux de redoublement est par exemple relativement élevé en Colombie et au Luxembourg (Perico E Santos, 2023[5]).

Graphique B1.2. Répartition de l'effectif scolarisé par niveau d'enseignement à l'âge théorique de l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire et un an après (2021)



Remarque : le taux de scolarisation par âge correspond au pourcentage d'inscrits à chaque niveau d'enseignement dans l'effectif total d'un âge donné. L'âge théorique de l'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est indiqué entre parenthèses à côté des pays. La partie gauche du tableau indique le taux de scolarisation dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de la transition, c'est-à-dire à l'âge théorique de la première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La partie droite du tableau indique le taux de scolarisation dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un an après l'âge de la transition, c'est-à-dire à l'âge théorique de la deuxième année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

1. L'âge typique de la transition se situe entre 15 et 16 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de la transition.

Source : OCDE//ISU/Eurostat (2023) ; Tableau B1.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/9rebk5

Taux de scolarisation des 20-24 ans

L'enseignement tertiaire est le niveau le plus courant chez les 20-24 ans. En moyenne, 31 % des 20-24 ans sont inscrits en licence minimum ; leur pourcentage passe la barre des 40 % en Corée, en Grèce, aux Pays-Bas et en Slovénie. La plupart d'entre eux sont inscrits en licence (25 % des 20-24 ans, en moyenne), mais quelques-uns (6 %) le sont en master (y compris en premier master long). L'effectif du doctorat est minime dans ce groupe d'âge (inférieur à 1 %) dans tous les pays (voir le Tableau A1.1).

L'enseignement tertiaire de cycle court est important dans certains pays, où il s'adresse aux adultes, y compris aux jeunes adultes. Au Canada, 7 % des 20-24 ans sont scolarisés à ce niveau, souvent dans des « collèges » et en filière professionnelle. Dans certains pays, ce niveau est celui où s'acquièrent des compétences techniques, souvent après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Chili, 9 % des 20-24 ans suivent un cursus

de deux ans dans des centres de formation technique ; ils sont autant à avoir opté pour la filière professionnelle dans l'enseignement supérieur en Espagne. Le taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire de cycle court est particulièrement élevé (16 %) en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »), où des réformes ont récemment amélioré l'accessibilité des cursus de ce niveau.

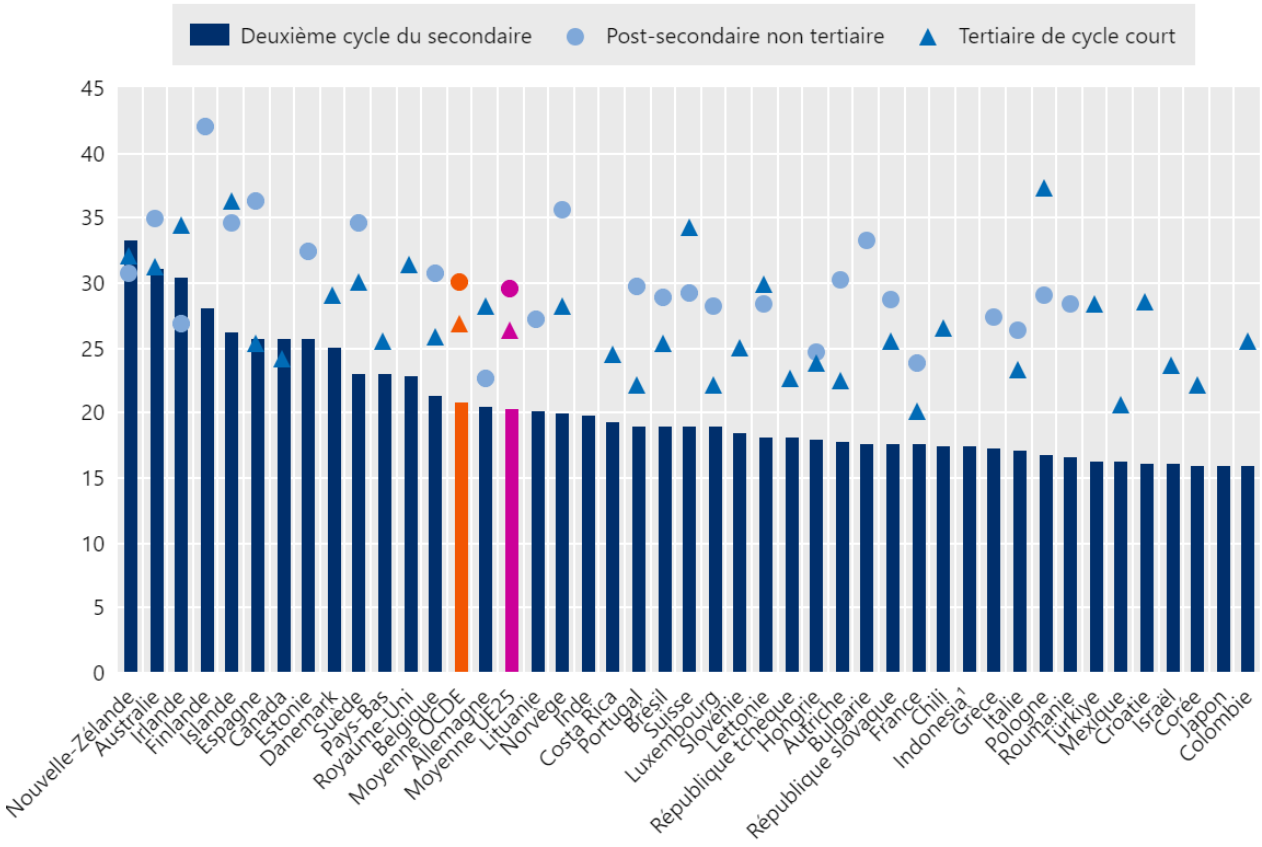
Les 20-24 ans qui restent scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont tendance à choisir la filière professionnelle. Deux tiers des 20-24 ans inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le sont en filière professionnelle (voir le Tableau A1.1. Dans certains pays, la quasi-totalité des 20-24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits en filière professionnelle : leur pourcentage est supérieur à 95 % en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en République tchèque et au Royaume-Uni. Le taux de scolarisation relativement élevé des 20-24 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui s'observe dans certains pays est révélateur du rôle de l'EFP dans le système de formation pour adultes. Ce système prévoit notamment des cursus de seconde chance et autres au Danemark, en Finlande, au Luxembourg et aux Pays-Bas. Les 20-24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont pour beaucoup aussi en filière professionnelle en Australie et en Nouvelle-Zélande, ce qui s'explique par le fait que la formation initiale est surtout générale et que la filière professionnelle est postérieure à la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'Encadré A1.1 dans l'Indicateur A1).

Pyramide des âges de l'effectif de l'enseignement et de la formation professionnels

L'âge moyen de l'effectif de la filière professionnelle aux différents niveaux d'enseignement est révélateur de la fonction de l'EFP, qui varie selon les pays. L'âge moyen de l'effectif de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est par exemple de 16 ans en Colombie, en Corée, en Croatie, en Israël et en Türkiye et d'au plus 18 ans dans près de la moitié des pays de l'OCDE, signe qu'à ce niveau d'enseignement, la filière professionnelle concerne surtout les adolescents. Dans de nombreux pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle s'adresse à la fois aux adolescents en formation initiale (voir le Graphique A1.1) et aux adultes désireux d'acquérir des compétences professionnelles, l'effectif de l'EFP est plus âgé en moyenne, de 20 à 30 ans. Il apparaît par exemple que l'âge moyen de l'effectif de l'EFP est de 28 ans en Finlande et de 20 ans en Norvège, alors que dans le même temps 45 % des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent la filière professionnelle dans ces deux pays. Aux Pays-Bas, la moitié environ des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits en filière professionnelle, et l'âge moyen de l'effectif de l'EFP est de 23 ans à ce niveau d'enseignement. Dans quelques pays, peu d'adolescents sont inscrits en filière professionnelle, de sorte que l'effectif de l'EFP est plus âgé en moyenne dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Australie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, le pourcentage de 15-19 ans en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur ou égal à 16 % et l'âge moyen de l'effectif de l'EFP est 30 ans ou plus à ce niveau d'enseignement (voir le Graphique B1.3).

Graphique B1.3. Âge moyen de l'effectif de la filière professionnelle, selon le niveau d'enseignement (2021)

En années



1. Année de référence : 2018.
2. Les données ne sont pas désagrégées par groupe d'âge après l'âge de 20 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen de l'effectif de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE//ISU/Eurostat (2023), Tableau B1.3, colonnes en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/3hzi6c

L'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle fait partie du système d'EFP et s'adresse principalement aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans certains pays. C'est le cas par exemple en Finlande, en Norvège et en Suède, où les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, surtout ceux diplômés de la filière professionnelle, s'y inscrivent pour acquérir des compétences pointues et spécialisées. Ce niveau d'enseignement s'adresse principalement aux adultes, ainsi que le montre l'âge moyen de son effectif qui est de 42 ans en Finlande, de 36 ans en Norvège et de 35 ans en Suède (voir le . Dans d'autres pays, ce niveau d'enseignement s'adresse aux jeunes, y compris à ceux qui viennent d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, les formations sous contrat d'apprentissage, les programmes du deuxième cycle et Verhaegen les programmes de formation professionnelle dans les secteurs de la santé et du social relèvent de ce niveau d'enseignement et s'adressent principalement aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ; l'âge moyen de l'effectif scolarisé est de 23 ans.

En Irlande et en Nouvelle-Zélande, l'âge moyen est plus élevé dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle que dans celui de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Graphique B1.3), ce qui s'explique par le fait que l'enseignement post-secondaire ne s'inscrit pas nécessairement dans le prolongement de l'EFP dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et offre d'autres possibilités de formation. En Irlande, il existe dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire des formations sous contrat d'apprentissage ainsi que des cursus professionnels qui s'adressent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière professionnelle est très pratique et s'adresse en partie aux chômeurs et aux adultes marginalisés. Il en va de même en Nouvelle-Zélande. Des cursus professionnels s'adressent à la fois dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire aux adultes désireux de se recycler, de se reconvertir ou d'approfondir leurs connaissances et compétences. Graphique B1.2

Il existe dans l'enseignement tertiaire de cycle court des cursus qui s'adressent principalement aux jeunes qui viennent d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, par exemple au Canada, en Espagne, en France, au Luxembourg et au Portugal. L'âge moyen de l'effectif de ce niveau d'enseignement est inférieur ou égal à 25 ans dans ces pays. En Autriche par exemple, il existe à ce niveau d'enseignement un cursus de deux ans (à suivre dans des établissements supérieurs de formation technique et professionnelle) qui s'inscrit dans le prolongement d'un cursus professionnel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Canada, où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentiellement général, l'enseignement tertiaire de cycle court joue un rôle clé dans la formation professionnelle des jeunes. En Espagne, il existe à ce niveau d'enseignement des cursus professionnels spécialisés qui s'adressent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ou professionnelle. L'enseignement tertiaire de cycle court peut toutefois s'adresser aux adultes aussi. L'âge de l'effectif de ce niveau d'enseignement est de 27 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE ; il atteint ou passe la barre des 30 ans dans neuf pays de l'OCDE. Ce niveau d'enseignement est notamment celui de l'EFP supérieur, comme en Suède, ou de la formation professionnelle pour adultes, comme en Nouvelle-Zélande. Il y a lieu de préciser que l'enseignement tertiaire de cycle court est relativement peu développé dans certains des pays où l'effectif est plus âgé en moyenne. Moins de 1 % de l'effectif de l'EFP est par exemple scolarisé dans l'enseignement tertiaire de cycle court en Allemagne, en Pologne et en Suisse (voir le Tableau B1.3). Bien que des programmes professionnels supérieurs existent dans plusieurs pays au niveau de la licence et même du master, les données ne sont pas incluses ici, car aucune définition internationalement reconnue n'a encore été élaborée pour ces niveaux (voir l'Encadré B5.2, Indicateur B5).

Types de cursus en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Réussite du niveau d'enseignement et accès à l'enseignement tertiaire

Il importe de faire en sorte que la filière professionnelle, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, donne accès à des niveaux supérieurs d'enseignement. C'est important non seulement pour promouvoir l'attractivité de l'EFP, mais aussi pour éviter que des sujets brillants écartent d'emblée l'EFP faute d'accès à l'enseignement tertiaire. C'est également important au nom de l'équité, car nul ne devrait être privé de la possibilité de continuer à apprendre à cause d'une décision prise durant la formation initiale. C'est enfin important pour l'apprentissage tout au long de la vie, car l'accès à l'enseignement tertiaire peut permettre aux diplômés de l'EFP de se recycler, de se perfectionner ou de se reconvertir durant leur vie active. Les approches adoptées pour structurer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'EFP et définir les possibilités de progression vers les niveaux supérieurs d'enseignement varient selon les pays.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la plupart des élèves inscrits en filière professionnelle suivent un cursus qui leur donne directement accès à l'enseignement tertiaire (voir le Graphique B1.4). Il y a toutefois quelques nuances en matière d'accès dans cette grande catégorie de cursus. Dans de nombreux pays, les diplômés de l'EFP peuvent accéder à n'importe quel niveau de l'enseignement tertiaire et sont soumis au

même processus de sélection que les diplômés de la filière générale. Dans certains pays toutefois, les voies d'accès sont spécifiques aux diplômés de l'EFP. Parfois, les diplômés de l'EFP peuvent uniquement accéder à l'enseignement tertiaire de cycle court, le niveau typique de la filière professionnelle dans l'enseignement supérieur. C'est le cas en Autriche par exemple, où les diplômés qui ont suivi un cursus professionnel de trois ans dans un établissement supérieur de formation technique peuvent s'inscrire dans le même établissement dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Il en va de même en Norvège, où les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle peuvent s'inscrire dans l'enseignement professionnel supérieur, mais pas à l'université. Dans certains pays, les diplômés de l'EFP peuvent accéder à une partie seulement des cursus de licence. Aux Pays-Bas et en Slovénie par exemple, leur diplôme leur donne directement accès à la licence en filière professionnelle, mais pas en filière académique. L'Encadré B1.2 décrit de manière plus détaillée les possibilités de progression à partir de l'EFP dans différents pays.

Dans la plupart des pays, il existe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle au moins un cursus qui suffit à la réussite totale du niveau d'enseignement, mais ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire. Les cursus de cette catégorie sont sanctionnés par un diplôme qui suffit pour être considéré comme diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais pas être admis à quelque niveau de l'enseignement tertiaire que ce soit. Le taux de scolarisation des cursus de ce type est relativement élevé dans les pays où il existe des sous-filières professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Slovénie, par exemple. Dans ces pays, une sous-filière professionnelle, dont la composante générale est plus marquée et prépare à des études supérieures, donne directement accès à l'enseignement tertiaire. Une autre sous-filière prépare davantage à l'exercice d'une profession et ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire.

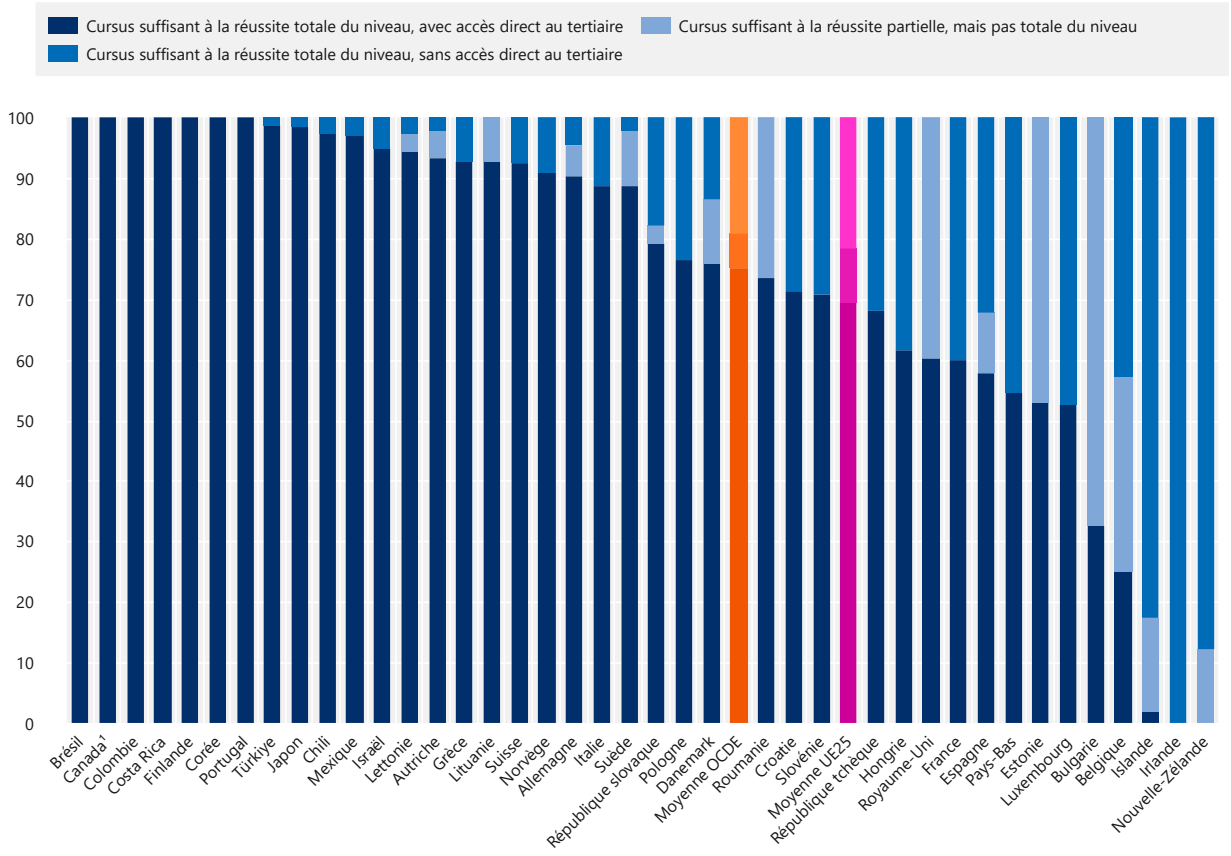
Il existe dans certains pays de l'OCDE des cursus qui suffisent à la réussite partielle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou qui ne suffisent pas à la réussite de ce niveau. Ces catégories ne signifient pas que les élèves n'ont pas réussi leurs études ou ne les ont réussies que jusqu'à un certain point. Les cursus de ces catégories sont sanctionnés par un diplôme reconnu qui n'est pas celui de terminale. Les cursus qui ne suffisent pas à la réussite du niveau d'enseignement sont ceux d'une durée trop courte pour satisfaire aux exigences associées à la réussite totale ou partielle du niveau d'enseignement considéré (OCDE/Eurostat/ISU, 2016[6]). Les cursus qui ne suffisent pas à la réussite totale du niveau d'enseignement peuvent remplir diverses fonctions : ils peuvent par exemple n'être qu'une étape intermédiaire parmi toutes celles que les élèves ont à franchir pour réussir totalement le niveau d'enseignement considéré ou s'adresser aux adultes qui souhaitent acquérir des compétences professionnelles, mais ne s'intéressent guère à des composantes plus générales. Les cursus intermédiaires existent par exemple en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique et au Danemark. Au Danemark, c'est le cas des cours élémentaires d'EFP qui durent souvent un an et qui précèdent l'admission dans le cursus principal. En Allemagne, les cursus de cette catégorie s'adressent aux diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire qui n'ont pas trouvé de poste d'apprenti en entreprise et qui les suivent pendant un an pour acquérir des compétences professionnelles de base dans l'espoir de trouver un poste d'apprenti par la suite. En Communauté flamande de Belgique, les cursus suffisant à la réussite partielle du niveau d'enseignement sont notamment ceux qui relèvent du deuxième des trois degrés correspondant à la réussite totale du niveau d'enseignement. En Estonie par contre, les cursus de cette catégorie s'adressent aux adultes et, contrairement à ceux qui s'adressent aux jeunes au même niveau d'enseignement, se distinguent par une composante générale minime et une composante professionnelle délibérément marquée.

L'accès des diplômés de l'EFP à l'enseignement tertiaire peut faire l'objet de plusieurs restrictions. Comme indiqué ci-dessus, certains cursus ne donnent pas directement accès à l'enseignement tertiaire, tandis que d'autres donnent uniquement accès à des parties déterminées de ce niveau d'enseignement. Plusieurs arguments justifient pleinement de limiter l'accès des diplômés de l'EFP à l'enseignement tertiaire – par exemple le fait que la composante générale de certains cursus est insuffisante et qu'en conséquence, les diplômés ne sont pas suffisamment bien préparés aux études tertiaires. Des diplômés de l'EFP peuvent être tout à fait prêts à suivre des cursus appliqués dans l'enseignement tertiaire, mais ne pas être suffisamment bien préparés pour s'aventurer dans des cursus plus théoriques. En tout état de cause, les restrictions, quelles qu'elles soient,

doivent être assorties de passerelles qui permettent aux diplômés de l'EFP d'accéder à tous les types de cursus dans l'enseignement supérieur.

Graphique B1.4. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon le type de cursus (2021)

En pourcentage



1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves suivant un cursus suffisant à la réussite totale du niveau d'enseignement et donnant accès à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B1.2, colonne en ligne pour 2015. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/tdezwh

Les pays ont adopté diverses approches pour proposer des passerelles aux diplômés de l'EFP soumis à des restrictions (voir l'Encadré B1.2). Aux Pays-Bas par exemple, les diplômés de l'EFP peuvent uniquement accéder à la licence en filière professionnelle, mais la réussite de cette première année de licence leur permet de s'inscrire en première année en filière académique à l'université. En Allemagne et en Suisse, où l'EFP donne accès à la licence en filière professionnelle (dont certains au niveau master en Allemagne), mais pas en filière académique à l'université, les diplômés peuvent emprunter une passerelle, mais ont aussi la possibilité de suivre la filière générale en plus de la filière professionnelle pour pouvoir s'inscrire à l'université. En Autriche, en Espagne, au Luxembourg et en Norvège, les diplômés de l'EFP peuvent s'inscrire dans l'enseignement tertiaire de cycle court (en filière professionnelle), lequel leur permet ensuite de s'inscrire en licence. Il en allait de même en Suède au

moment de la collecte des données dont l'Encadré B1.2 est dérivé, mais les diplômés de l'EFP ont depuis une réforme récente accès à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.

Il existe également des passerelles au départ de cursus ne donnant pas directement accès à l'enseignement tertiaire (voir l'Encadré B1.2). Dans la plupart des pays où ce type de cursus existe, les diplômés de l'EFP peuvent emprunter des passerelles qui relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ils peuvent avoir à suivre un autre cursus en filière professionnelle qui n'est pas spécifiquement conçu pour servir de passerelle, mais qui en joue concrètement le rôle. En Suisse par exemple, les apprentis qui terminent un apprentissage de deux ans peuvent entamer un apprentissage de trois ou quatre ans directement en deuxième année et ont ensuite accès à l'enseignement tertiaire en filière professionnelle.

Encadré B1.2. Progression à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle

La partie supérieure du Tableau B1.a dresse la liste des cursus de la filière professionnelle à l'issue desquels l'accès à l'enseignement tertiaire est soumis à des restrictions – que l'accès soit limité à l'enseignement tertiaire de cycle court (le niveau 5 de la CITE) ou à certains cursus de licence (le niveau 6 de la CITE). La partie inférieure de ce tableau dresse la liste des pays où des cursus ne donnent pas directement accès à l'enseignement tertiaire et fait la distinction entre les cursus qui ne donnent pas accès à des niveaux supérieurs d'enseignement et les cursus qui donnent accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (le niveau 4 de la CITE). Il y a dans les deux parties du tableau des informations sur le type de passerelles qui offrent aux diplômés de l'EFP la possibilité d'accéder à un plus large éventail de cursus dans l'enseignement supérieur.

Tableau B1.A. Accès au supérieur : restrictions et passerelles à la fin du secondaire en filière professionnelle

Accès direct au tertiaire avec restrictions[1]	Accès au niveau 5 de la CITE	Accès au niveau 6 de la CITE avec restrictions	Passerelles
OCDE			
Autriche	x		La réussite du niveau 5 de la CITE donne accès au niveau 6 de la CITE
République tchèque	x		Cursus mineur axé sur les arts de la scène
Allemagne		x	Composante générale en plus de l'EFP ou passerelle
Islande			Cursus mineur axé sur les arts de la scène
Luxembourg	x		La réussite du niveau 5 de la CITE donne accès au niveau 6 de la CITE
Pays-Bas		x	La réussite de la première année d'un cursus de sciences appliquées donne accès à l'université
Norvège	x		Passerelle au niveau 3 de la CITE ; la réussite du niveau 5 de la CITE donne accès au niveau 6 de la CITE
Slovénie		x	
Espagne	x		La réussite du niveau 5 de la CITE donne accès au niveau 6 de la CITE
Suède	x		Composante générale en option pendant l'EFP ou formations pour adultes
Suisse		x	Composante générale en plus de l'EFP, passerelle ou examen
Pas d'accès au tertiaire[2]	**Pas d'accès direct au supérieur**	**Accès au niveau 4 de la CITE**	**Passerelles**
OCDE			

République tchèque		x	Passerelle au niveau 3 de la CITE
Danemark	x		Possibilité de suivre en filière professionnelle un cursus spécifique (EUX) de préparation générale au supérieur
Comm. flamande (Belgique)		x	Passerelle au niveau 4 de la CITE (3e année du 3e degré de l'EFP)
France	x		Accès possible à un cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct au tertiaire
Comm. française (Belgique)		x	Passerelle au niveau 4 de la CITE (3e année du 3e degré de l'EFP)
Allemagne		x	Passerelle au niveau 4 de la CITE
Hongrie	x		Passerelle au niveau 3 de la CITE
Islande			Accès possible à un programme général de deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant l'EFP
Italie		x	Accès possible à un cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct au tertiaire
Pays-Bas	x		Accès possible à un cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct au tertiaire
Pologne	x		Passerelle au niveau 3 de la CITE
République slovaque		x	Passerelle au niveau 4 de la CITE
Slovénie	x		Passerelle au niveau 3 de la CITE
Espagne	x		Accès possible à un cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct au tertiaire
Suisse	x		Accès possible à un cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct au tertiaire

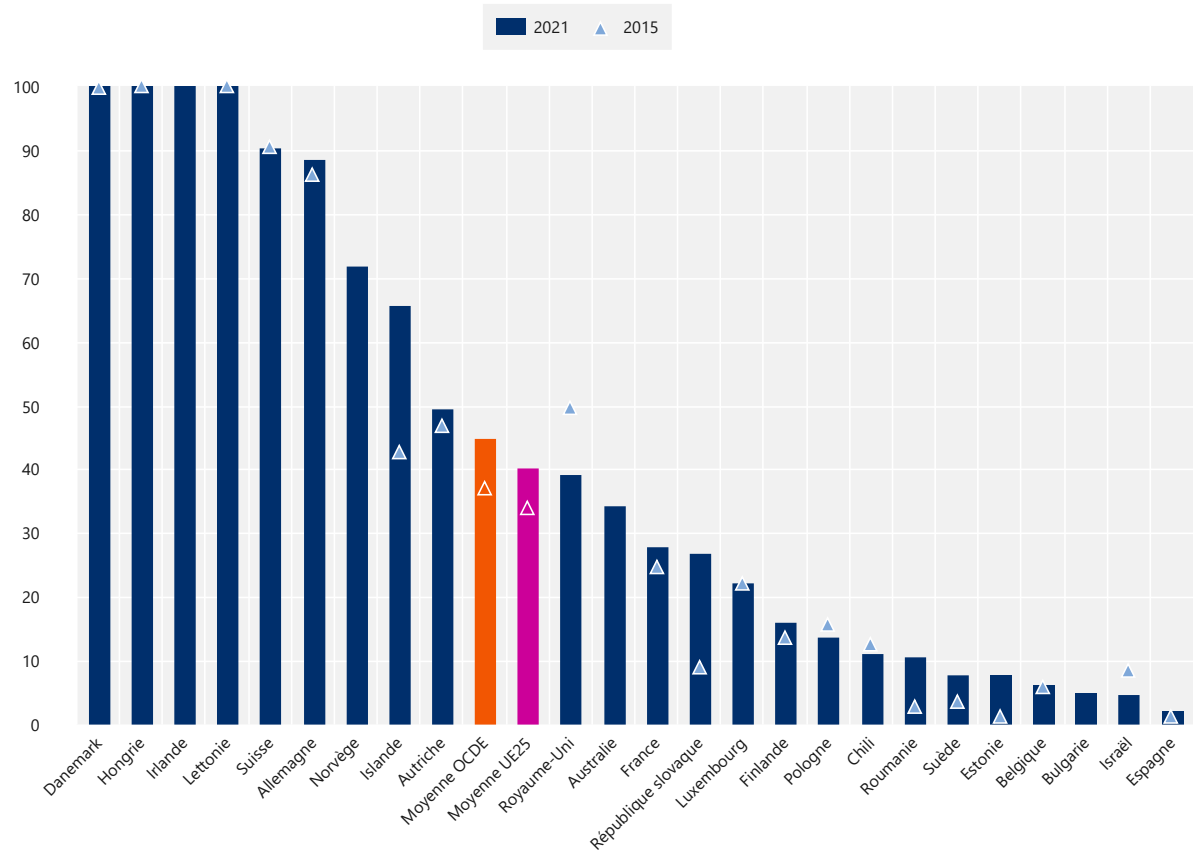
1. Ce tableau met en évidence les restrictions d'accès à l'enseignement tertiaire qui s'appliquent aux diplômés de l'EFP, mais pas aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général. L'accès à la CITE 6 implique l'accès à la CITE 5. Les restrictions décrites s'appliquent à tous les étudiants de l'EFP inscrits dans des programmes donnant accès à l'enseignement tertiaire. Des conditions d'admission supplémentaires peuvent s'appliquer, de la même manière que pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général.
2. Le tableau porte uniquement sur les cursus de la sous-catégorie 353 de la CITE, même si des cursus de la sous-catégorie 354 de la CITE peuvent être proposés dans certains des pays retenus. En sont exclus les pays où les cursus suffisant à la réussite totale du niveau d'enseignement sont suivis par moins de 5 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Une distinction est faite dans le tableau entre les passerelles donnant accès à l'enseignement tertiaire et les cursus du niveau 3 de la CITE avec accès direct à l'enseignement tertiaire dont l'effectif cible ne se limite pas aux diplômés des cursus de la sous-catégorie 353 de la CITE.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), cartographies de la CITE. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

Les composantes pratiques en entreprise

Les composantes pratiques en entreprise ont de nombreuses vertus en filière professionnelle. Le monde du travail est idéal pour acquérir des compétences tant techniques que relationnelles. Les élèves peuvent apprendre auprès de leurs collègues expérimentés et utiliser les équipements et les applications technologiques de leur secteur. Les compétences relationnelles, telles que celles liées à la gestion des conflits, sont plus faciles à acquérir sur le terrain qu'en classe. Organiser la composante pratique en entreprise peut réduire le coût de la formation en milieu scolaire, car les équipements sont souvent onéreux et sont rapidement obsolètes. Prévoir un volet pratique important en entreprise peut être utile en cas de pénurie d'enseignants en filière professionnelle, car les élèves se forment auprès de travailleurs expérimentés. Enfin, les composantes pratiques en entreprise rapprochent l'école du monde du travail et amènent des élèves à rencontrer des employeurs potentiels (OCDE, 2018[7]).

Graphique B1.5. Pourcentage de l'effectif des programmes « emploi-études » dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2015 et 2021)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'effectif des programmes « emploi-études » en 2021.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B1.2, colonne en ligne pour 2015. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/2aj4gz

En dépit de leurs vertus incontestables, les composantes pratiques en entreprise sont d'une fréquence très variable entre les pays (voir le Graphique B1.5). Les composantes pratiques en entreprise sont massivement utilisées dans certains pays, où l'effectif des programmes « emploi-études » représente plus de 90 % de l'effectif de l'EFP. Il s'agit en grande partie de formations sous contrat d'apprentissage (en Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse). Les formations scolaires et les programmes « emploi-études » coexistent dans plusieurs pays, signe que plusieurs parcours différents mènent au même diplôme. En France par exemple, le diplôme de fin d'études secondaires en filière professionnelle s'obtient après soit une formation sous contrat d'apprentissage, soit une formation scolaire où la composante pratique en entreprise est moindre (entre 17 et 20 % de la durée de la formation, selon les types de formation). Dans d'autres pays, les formations sont sanctionnées par un diplôme différent selon qu'elles se déroulent en milieu scolaire ou en entreprise, sous contrat d'apprentissage. En Autriche par exemple, il existe à la fois des cursus techniques et professionnels en milieu scolaire et des formations sous contrat d'apprentissage en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Rares sont les élèves qui optent en filière professionnelle pour un programme « emploi-études » dans de nombreux pays : ils sont moins d'un sur quatre dans 12 pays. Les formations relevant des cursus

scolaires peuvent toutefois inclure un volet pratique en entreprise plus bref, qui représente moins de 25 % de la durée de la formation (voir l'Encadré B1.3).

Encadré B1.3. Types de composantes pratiques en entreprise en filière professionnelle

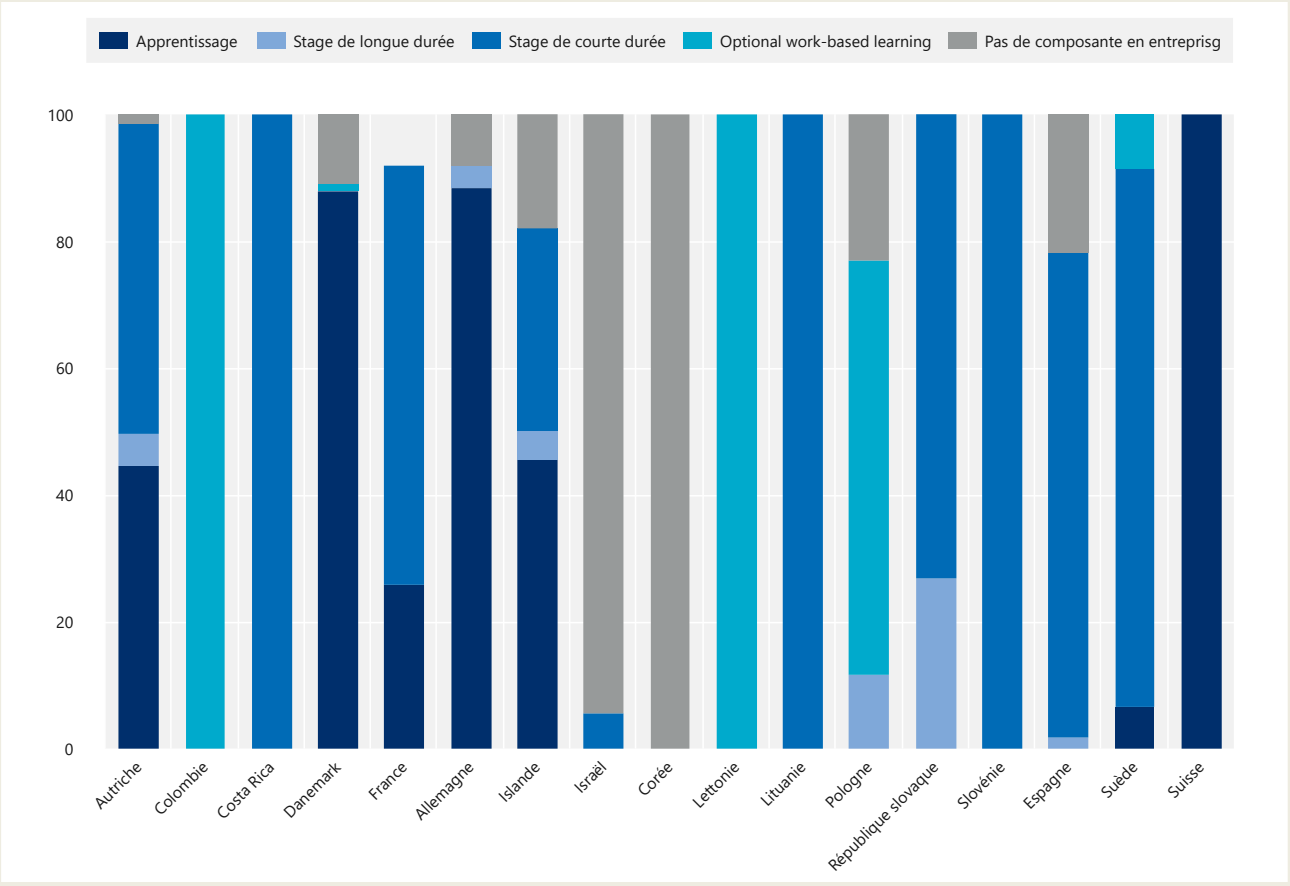
Les cartographies de la CITE qui ont été mises à jour en 2022 décrivent de façon plus détaillée les types de composantes pratiques en entreprise qui existent en filière professionnelle. Il en ressort une description plus nuancée des types de composantes pratiques en entreprise, qui fait la distinction entre l'apprentissage (sous contrat), le stage de longue durée et le stage de courte durée, lequel est exclu de la définition du concept de programme « emploi-études ». Les catégories suivantes sont proposées :

- apprentissage sous contrat : composante pratique en entreprise obligatoire et rémunérée, égale ou supérieure à 50 % au moins de la formation
- stage de longue durée : composante pratique en entreprise obligatoire, dont la part représente entre 25 % et 49 % de la formation
- stage de courte durée : composante pratique en entreprise obligatoire, dont la part représente moins de 25 % de la formation
- composante en entreprise facultative : composante pratique facultative en entreprise
- pas de composante pratique en entreprise.

La formation sous contrat d'apprentissage est la plus courante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle en Allemagne, au Danemark et en Suisse ; elle existe en plus des cursus scolaires qui prévoient un stage de courte durée en Autriche, en France et en Islande. L'effectif des formations sous contrat d'apprentissage est relativement peu élevé en Suède. Les stages de courte durée sont courants dans plusieurs pays, au Costa Rica, en Espagne, en Lituanie, en Slovénie et en Suède, par exemple.

Graphique B1.6. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon le type de composante en entreprise (2021)

En pourcentage



Remarque : la somme des pourcentages n'est pas égale à 100 en cas de données manquantes sur la composante en entreprise de certains cursus. Les chiffres sur la composante en entreprise se rapportent uniquement au CAP et au baccalauréat professionnel en France. Les apprentis ne sont pas rémunérés en Suède.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), cartographies de la CITE. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ikpbqg

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 en milieu scolaire ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes « emploi-études »).

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour inculquer des connaissances, compétences et facultés générales, souvent dans le but de 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.

Réussite totale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) sans accès direct à l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6 ou 7 de la CITE) en première inscription : cursus d'une durée minimale de 2 ans au niveau 3 de la CITE, soit un minimum de 11 ans d'études cumulé depuis le début de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Ces cursus peuvent donner directement accès soit à des niveaux supérieurs d'enseignement, soit uniquement au niveau 4 de la CITE.

Réussite totale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) avec accès direct à l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6 ou 7 de la CITE) en première inscription : tout cursus donnant accès à l'enseignement tertiaire en première inscription.

Réussite partielle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) sans accès direct à l'enseignement tertiaire : cursus d'une durée minimale de 2 ans au niveau 3 de la CITE, soit un minimum de 11 ans d'études cumulé depuis le début de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), qui font partie d'un autre cursus dont ils ne sont pas le dernier

Cursus insuffisant à la réussite du niveau d'enseignement : cursus d'une durée ne suffisant pas à la réussite totale ou partielle du niveau d'enseignement, sanctionné par un diplôme inférieur à celui sanctionnant la réussite du niveau considéré. Relèvent de cette catégorie les cursus terminaux d'une durée inférieure à 2 ans au niveau 3 de la CITE ou d'une durée insuffisante pour atteindre le minimum de 11 ans d'études cumulé depuis le début de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

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 (OCDE, 2018[8]) et Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2020/21 et proviennent de l'exercice ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2022. Les données de certains pays se rapportent à une autre année académique.

Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]) pour tout complément d'information.

Références

CEDEFOP (2022), *Work-Based Learning and the Green Transition*, Office des publications de l'Union européenne, http://data.europa.eu/doi/10.2801/69991. [3]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [4]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [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. [8]

OCDE (2018), *L'apprentissage et l'alternance en sept questions : Leçons des expériences internationales*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264307513-fr. [7]

OCDE/Eurostat/ISU (2016), *Guide opérationnel CITE 2011: Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [6]

Perico E Santos, A. (2023), "Managing student transitions into upper secondary pathways"*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 289, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en. [5]

Vandeweyer, M. and A. Verhagen (2020), "The changing labour market for graduates from medium-level vocational education and training"*, Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, No. 244, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/503bcecb-en. [1]

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 (2010, 2015 et 2021)
Tableau B1.2	Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans, selon le niveau d'enseignement (2021)
Tableau B1.3	Profil de l'effectif de la filière professionnelle (2021)

StatLink https://stat.link/omnpzq

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2010, 2015 et 2021)

Effectif scolarisé à temps plein et partiel dans des établissements publics et privés

	2021								2015			2010		
	Nombre d'années où 90 % minimum de la population d'âge scolaire sont scolarisés	Tranche d'âge dont 90 % au moins de l'effectif est scolarisé	Effectif scolarisé en pourcentage des groupes d'âge											
			6-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	13	5-17	99	87	54	26	15	6	92	58	30	83	45	19
Autriche	13	4-16	99	82	38	19	6	1	80	34	18	78	33	17
Belgique	16	3-18	98	94	49	13	6	3	92	46	14	75	13	10
Canada[1]	12	5-16	99	75	37	12	5	1	73	35	11	76	37	12
Chili	13	5-17	98	83	44	15	7	2	80	42	17	76	37	13
Colombie	11	5-15	95	59	26	12	6	1	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	10	5-14	95	63	26	13	8	2	m	m	m	m	m	m
République tchèque	13	5-17	98	91	45	10	3	1	91	42	10	91	39	11
Danemark	16	3-18	100	88	54	29	9	2	87	57	33	85	49	27
Estonie	15	4-18	97	88	39	15	7	2	89	42	17	91	44	12
Finlande	14	5-18	98	87	49	29	16	6	87	52	31	87	53	31
France	15	3-17	100	87	39	8	2	0	85	36	7	84	34	6
Allemagne	14	4-17	99	88	52	22	6	1	88	49	21	89	45	17
Grèce	13	5-17	97	83	55	29	12	3	86	47	19	m	m	m
Hongrie	13	4-16	95	81	35	10	4	1	85	37	10	92	41	11
Islande	16	2-17	99	88	47	23	12	5	88	48	27	88	51	26
Irlande	14	4-17	100	94	46	13	6	3	93	45	12	91	32	9
Israël	15	3-17	97	67	23	20	6	2	66	22	21	65	24	21
Italie	14	4-17	98	87	38	14	4	1	77	35	14	85	35	11
Japon[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	16	2-17	99	86	51	8	2	1	86	51	10	85	54	10
Lettonie	16	3-18	99	91	48	16	6	1	92	43	14	94	44	11
Lituanie	15	4-18	100	96	43	10	4	1	94	47	13	98	56	16
Luxembourg	13	4-16	98	78	20	6	2	0	76	21	7	m	m	m
Mexique	9	5-13	99	59	26	9	4	2	58	22	7	51	19	6
Pays-Bas	14	4-17	100	93	56	18	6	2	94	53	18	90	m	m
Nouvelle-Zélande	13	5-17	99	82	43	20	13	6	82	39	18	80	42	20
Norvège	17	2-18	99	89	50	21	9	3	87	44	18	87	48	19
Pologne	14	5-18	98	92	47	11	4	1	93	51	10	93	53	10
Portugal	14	4-17	100	92	39	10	4	2	88	38	10	86	38	15
République slovaque	11	6-16	96	85	33	7	2	1	84	34	7	m	m	m
Slovénie	15	4-18	98	94	56	13	3	1	94	55	13	94	54	16
Espagne	15	3-17	98	88	48	17	7	2	87	49	16	82	37	12
Suède	17	2-18	99	88	49	28	16	5	86	42	27	m	m	m
Suisse	13	5-17	100	86	43	19	5	1	86	39	16	85	34	14
Türkiye	11	6-16	100	70	50	34	19	4	70	50	26	m	m	m
Royaume-Uni	14	3-16	100	82	36	11	6	2	81	32	10	76	27	10
États-Unis	12	6-17	99	85	36	13	6	2	82	35	15	80	38	15
Moyenne OCDE	14		98	84	42	16	7	2	85	42	16	84	40	15
Moyenne pour les pays dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence				86	43	16			85	42	16	84	40	15
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
Argentine[3]	12	5-16	100	78	43	24	m	m	75	39	21	70	36	19
Brésil	11	6-16	95	71	26	13	8	3	69	26	13	m	m	m
Bulgarie	3	10-12	88	75	38	8	4	1	80	39	12	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	12	6-17	100	84	40	11	2	0	82	38	9	m	m	m
Inde[4]	m	m	90	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie[3]	10	5-14	93	83	26	5	2	1	m	m	m	m	m	m
Pérou	12	4-15	100	47	10	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	6	6-11	m	m	m	3	3	1	74	44	7	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	89	74	37	6	2	1	85	38	10	m	m	m
Afrique du Sud[3]	7	9-15	88	84	25	5	2	1	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	13		98	88	44	15	6	2	87	43	15	88	41	14
Moyenne G20	m		97	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]).

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

StatLink https://stat.link/xreg7m

Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans, selon le niveau d'enseignement (2021)

Effectif inscrit à temps plein ou partiel dans les établissements publics et privés

	Taux de scolarisation														Part de l'effectif du deuxième cycle du secondaire inscrits en filière professionnelle	
	15-19 ans							20-24 ans								
	Premier cycle du secondaire et niveaux inférieurs	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat (ou équivalent)	Premier cycle du secondaire et niveaux inférieurs	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat (ou équivalent)		
		Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle					Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle				15-19 ans	20-24 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	27	41	35	7	1	2	15	1	9	1	9	4	5	34	16	93
Autriche	3	63	20	43	0	10	6	0	5	1	5	1	2	29	68	89
Belgique	5	68	31	m	1	1	19	2	4	1	m	2	2	40	54	75
Canada	0	56	54	m	m	5	14	0	3	2	m	m	7	27	2	39
Chili	3	63	50	13	a	4	13	1	2	2	0	a	9	33	28	18
Colombie	19	30	21	9	0	4	6	1	2	2	0	0	6	18	30	6
Costa Rica	16	42	28	14	a	1	4	4	8	6	2	a	2	12	34	26
République tchèque	12	73	m	51	m	0	6	0	5	m	4	m	0	39	71	97
Danemark	33	54	43	10	a	0	1	0	15	6	10	a	4	34	19	64
Estonie	27	55	40	15	0	a	5	0	6	2	4	2	a	31	28	67
Finlande	23	61	33	27	0	a	4	0	12	1	11	0	a	37	45	89
France	4	61	38	22	0	8	14	0	3	0	3	0	5	31	37	98
Allemagne	30	46	31	15	5	0	7	1	10	1	9	8	0	32	32	91
Grèce	3	56	41	m	2	a	23	1	2	0	m	5	a	46	26	93
Hongrie	3	67	33	34	5	0	6	0	3	2	1	4	1	27	51	46
Islande	20	64	53	11	0	0	4	0	16	9	7	1	0	30	16	45
Irlande	15	60	54	5	2	1	16	0	3	0	3	5	1	36	9	98
Israël	3	59	35	24	0	3	2	0	0	0	0	1	3	18	41	12
Italie	1	77	37	40	0	0	9	1	2	0	2	0	0	35	51	87
Japon[1]	0	58	46	12	0	m	m	0	m	m	m	m	m	m	21	m
Corée	0	55	46	9	a	9	22	0	0	0	0	a	9	42	17	27
Lettonie	24	59	35	24	0	1	6	0	4	2	2	2	5	37	40	49
Lituanie	41	42	33	10	2	a	11	1	2	1	1	3	a	38	23	55
Luxembourg	13	62	28	35	0	0	1	1	9	1	9	0	2	7	56	93
Mexique	5	42	26	16	a	1	11	2	1	1	0	a	1	22	38	25
Pays-Bas	21	54	24	30	a	m	17	0	13	0	12	a	m	42	55	98
Nouvelle-Zélande	4	58	52	6	6	2	13	0	4	0	4	10	3	25	11	92
Norvège	20	65	36	29	0	0	4	0	9	2	7	1	1	39	45	77
Pologne	2	82	36	46	1	0	8	0	3	2	1	4	0	39	56	22
Portugal	10	64	40	24	0	1	17	0	4	1	3	0	2	33	37	68
République slovaque	13	65	21	43	1	0	5	0	2	0	1	1	0	29	67	86
Slovénie	3	79	27	52	a	1	11	1	9	1	8	a	6	41	65	94
Espagne	8	60	46	14	0	5	14	1	6	1	5	0	9	31	24	83
Suède	21	63	42	21	0	0	4	4	14	9	5	1	2	28	33	34
Suisse	16	66	27	38	1	0	4	0	11	3	8	1	0	30	58	74
Türkiye	1	59	34	25	a	4	7	0	6	4	1	a	16	29	43	23
Royaume-Uni	5	59	38	21	a	1	17	1	5	0	5	a	2	28	36	100
États-Unis	7	58	58	a	1	7	12	0	0	0	a	2	10	25	a	a
Moyenne OCDE	12	59	37	23	1	2	10	1	6	2	4	2	4	31	37	65
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																
Argentine[2]	14	53	53	a	a	x(7)	11[d]	4	2	2	a	a	x(14)	37[d]	a	a
Brésil	14	49	44	5	1	0	7	1	4	4	0	1	0	19	11	11
Bulgarie	1	65	33	32	0	a	9	0	1	0	1	0	a	37	49	77
Chine	0	m	m	m	m	x(7)	18[d]	0	m	m	m	m	x(14)	24[d]	m	m
Croatie	1	70	21	49	a	0	12	0	0	0	0	a	0	40	70	97
Inde	1	36	34	2	0	a	m	0	3	1	3	1	a	m	5	84
Indonésie[2]	31	48	27	21	a	x(7)	4[d]	0	3	2	1	m	x(14)	23[d]	44	37
Pérou	8	34	34	a	a	x(7)	5[d]	1	1	1	a	a	x(14)	7[d]	a	a
Roumanie	0	59	26	32	1	a	9	0	m	m	m	3	a	31	55	m
Arabie saoudite	4	55	55	a	m	x(7)	15[d]	1	3	3	0	m	x(14)	33[d]	0	0
Afrique du Sud[2]	32	47	46	m	m	x(7)	5[d]	1	14	10	m	m	x(14)	10[d]	m	m
Moyenne UE25	15	57	36	23	1	2	9	1	6	2	4	2	3	32	37	64
Moyenne G20	10	53	41	16	1	m	12	1	4	2	3	2	m	28	25	55

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le *Guide du lecteur*.StatLink 2 https://stat.link/k5o9m7

Tableau B1.3. Profil de l'effectif de la filière professionnelle (2021)

	Deuxième cycle du secondaire				Premier cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire				Tertiaire de cycle court			
	Pourcentage de femmes	Pourcentage de l'effectif du deuxième cycle du secondaire dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle dans l'effectif du deuxième cycle du secondaire	Pourcentage de l'effectif des programmes « emploi-études » dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de femmes	Pourcentage de l'effectif du premier cycle du secondaire dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle dans l'effectif du premier cycle du secondaire	Pourcentage de femmes	Pourcentage de l'effectif du post-secondaire non tertiaire dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle dans l'effectif du post-secondaire non tertiaire	Pourcentage de l'effectif des programmes « emploi-études » dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de femmes	Pourcentage de l'effectif du tertiaire de cycle court dans l'effectif de la filière professionnelle	Pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle dans l'effectif du tertiaire de cycle court	Pourcentage de l'effectif des programmes « emploi-études » dans l'effectif de la filière professionnelle
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	44	42	52	35	40	10	10	56	25	100	7	59	23	84	4
Autriche	44	74	69	50	a	a	a	77	4	100	36	54	22	100	a
Belgique	49	73	54	6	48	13	17	49	9	92	a	56	5	100	a
Canada	50	m	10	m	a	a	a	m	m	m	m	54	m	100	m
Chili	46	35	33	11	a	a	a	a	a	a	a	57	65	100	m
Colombie	54	37	28	m	a	a	a	a	a	a	a	50	63	100	m
Costa Rica	55	m	30	a	49	m	18	a	a	a	a	m	m	m	a
République tchèque	45	97	69	a	44	1	1	49	2	28	a	62	0	100	a
Danemark	41	76	39	100	a	a	a	a	a	a	a	46	24	100	a
Estonie	43	77	40	8	43	6	3	72	17	100	6	a	a	a	a
Finlande	51	90	68	16	a	a	a	60	10	100	56	a	a	a	a
France	41	66	40	28	a	a	a	60	0	43	a	48	34	100	a
Allemagne	35	57	47	89	39	8	3	55	35	95	53	47	1	100	a
Grèce	37	62	34	a	34	3	2	56	35	100	0	a	a	a	a
Hongrie	42	74	50	100	a	a	a	57	22	100	100	57	4	100	100
Islande	36	80	31	66	a	a	a	28	16	99	7	62	4	44	0
Irlande	62	m	24	100	56	m	5	26	m	100	98	52	m	m	m
Israël	50	74	41	5	21	1	0	a	a	a	a	53	25	100	a
Italie	36	98	52	a	a	a	a	38	0	100	a	26	2	100	100
Japon	43	m	22	a	a	a	a	m	m	m	a	61	m	83	a
Corée	42	28	17	a	a	a	a	a	a	a	a	41	72	100	a
Lettonie	41	58	40	100	31	0	0	66	8	100	100	63	34	100	100
Lituanie	34	56	26	a	40	7	1	54	37	100	a	a	a	a	a
Luxembourg	48	92	61	22	a	a	a	21	3	100	100	57	5	100	a
Mexique	49	55	35	a	64	40	17	a	a	a	a	42	5	100	a
Pays-Bas	50	87	69	m	43	8	7	a	a	a	a	54	5	100	a
Nouvelle-Zélande	53	36	37	m	a	a	a	32	47	93	m	56	17	92	m
Norvège	38	86	52	72	a	a	a	72	7	100	a	18	7	100	a
Pologne	38	81	54	14	a	a	a	71	19	100	a	74	0	100	a
Portugal	43	80	39	a	44	7	4	35	3	100	a	37	10	100	a
République slovaque	45	85	68	27	46	5	2	59	8	100	41	66	2	100	a
Slovénie	43	85	70	a	a	a	a	a	a	a	a	38	15	100	a
Espagne	47	55	39	2	45	2	2	63	3	100	4	49	39	100	4
Suède	48	78	35	8	a	a	a	61	8	71	97	50	14	91	98
Suisse	41	93	62	91	a	a	a	61	5	80	0	61	1	100	0
Türkiye	42	44	38	m	a	a	a	a	a	a	a	52	56	100	a
Royaume-Uni	52	70	39	39	47	16	12	a	a	a	a	58	13	63	84
États-Unis[1]	a	a	a	a	a	a	a	59	m	100	m	60	m	m	m
Moyenne OCDE	45	69	44	45	43	8	6	53	14	92	47	52	20	95	54
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	61	m	m	m
Brésil	57	55	11	a	55	1	0	59	44	100	a	68	0	100	a
Bulgarie	40	97	52	5	62	3	2	44	0	100	a	a	a	a	a
Chine	41	m	40	m	m	m	0	48	m	75	m	47	m	m	m
Croatie	44	85	70	a	62	15	10	a	a	a	a	8	0	100	a
Inde	11	m	9	m	18	m	0	50	m	100	m	a	a	a	a
Indonésie[2]	43	m	44	m	m	m	m	a	a	a	a	58	m	m	m
Pérou	a	a	a	a	63	m	3	a	a	a	a	31	m	m	m
Roumanie	44	82	57	11	a	a	a	70	18	100	12	a	a	a	a
Arabie saoudite	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	29	m	m	m
Afrique du Sud[2]	54	m	10	m	a	a	a	63	m	100	m	61	m	m	m
Moyenne UE25	44	78	51	40	45	6	4	54	12	92	54	50	12	100	80
Moyenne G20	43	m	31	m	44	m	6	54	m	90	m	51	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]).

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

StatLink https://stat.link/l17mdy

Encadré B1.4. Notes des tableaux de l'indicateur B1

Tableau A1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2010, 2015 et 2021)

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. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

4. À l'exclusion de l'effectif de l'enseignement tertiaire.

Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans, selon le niveau d'enseignement (2021)

Des colonnes supplémentaires où est indiqué le taux de scolarisation d'autres niveaux d'enseignement (premier cycle de l'enseignement secondaire et niveaux inférieurs, master et doctorat) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

1. Les données ne sont pas désagrégées par groupe d'âge après l'âge de 15 ans.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Tableau B1.3. Profil de l'effectif de la filière professionnelle (2021)

Des colonnes supplémentaires où l'âge moyen et les chiffres de 2013 sont indiqués et où les chiffres sont désagrégés par type de cursus peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink). Par effectif de la filière professionnelle, on entend dans les colonnes nos 2, 6, 9, 13 les inscrits dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court.

1. L'enseignement tertiaire de cycle court comprend les filières générale et professionnelle.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[4]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- L'éducation de la petite enfance (le niveau 0 de la CITE) est essentielle à l'apprentissage des enfants, à leur développement et à leur bien-être et permet aux parents de reprendre le travail. Selon la moyenne de 2021, le pourcentage d'enfants inscrits au niveau 0 de la CITE s'élève à 18 % avant l'âge de 2 ans et à 43 % à l'âge de 2 ans, mais l'effectif d'autres services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est loin d'être négligeable. Au Japon, les services d'EAJE qui ne relèvent pas du niveau 0 de la CITE accueillent un pourcentage d'enfants égal à 26 % avant l'âge de 2 ans et à 53 % à l'âge de 2 ans.
- Le personnel des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est à dominante féminine. Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les femmes constituent 96 % du corps enseignant de l'enseignement préprimaire.
- Entre 2015 et 2020, les dépenses unitaires de l'enseignement préprimaire ont progressé de 3 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires ont diminué dans quelques pays, dont l'Irlande, où leur baisse de 4 % par an — dans l'ensemble de l'éducation de la petite enfance (EPE), pas uniquement dans l'enseignement préprimaire — résulte de l'augmentation de l'effectif.

Contexte

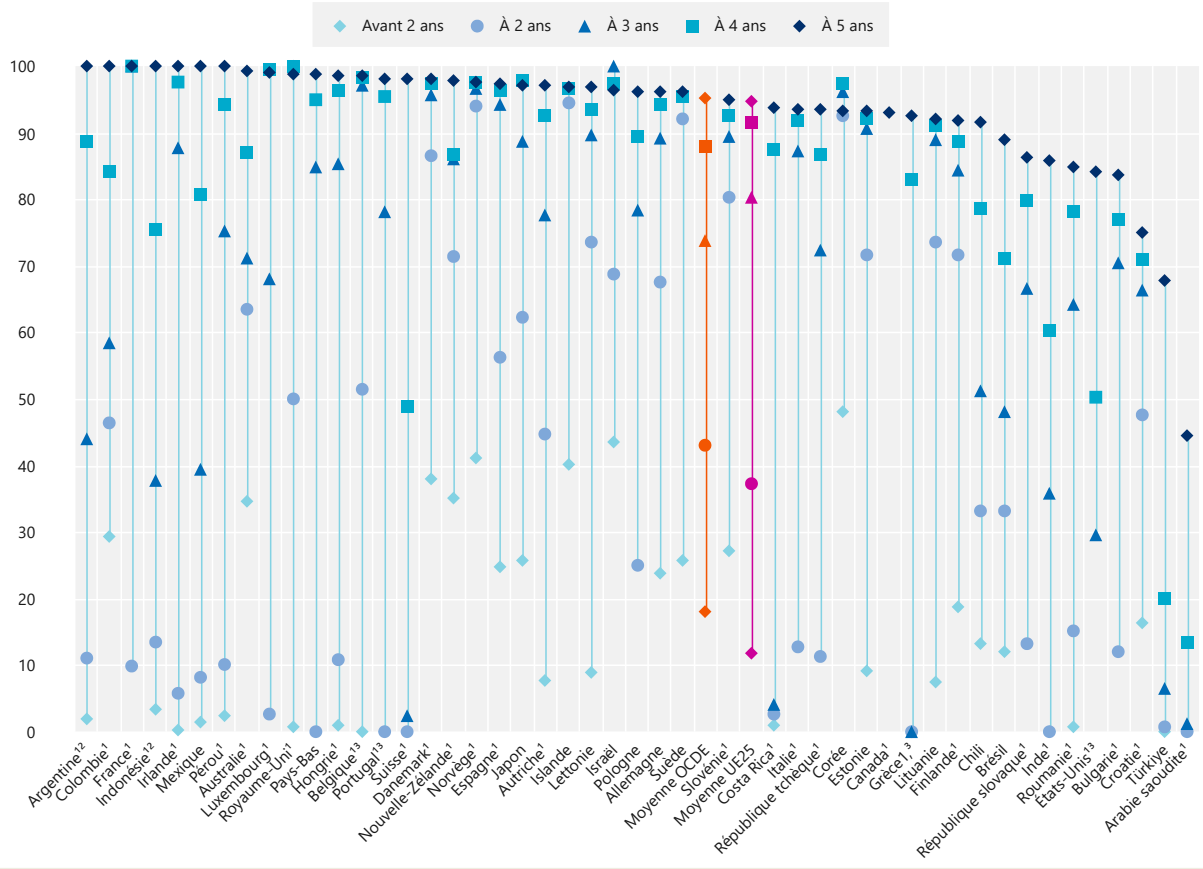
Les responsables politiques s'accordent de plus en plus à reconnaître le rôle majeur que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) jouent dans le développement cognitif et émotionnel, l'apprentissage et le bien-être de la petite enfance. Les enfants qui suivent un enseignement organisé de qualité 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]). Il ressort toutefois d'une enquête que moins de deux tiers des professionnels en poste dans l'enseignement préprimaire sont formés à la diversité (exercice en milieu multiculturel, prise en charge d'enfants issus de milieux défavorisés ou appartenant à des minorités religieuses, etc.) (voir l'Encadré B2.2).

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, notamment 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, leur type et leur importance varient sensiblement entre les pays de l'OCDE.

Graphique B2.1. Taux de fréquentation des jeunes enfants, selon le groupe d'âge (2021)

Services d'EAJE conformes aux critères de la CITE et autres services d'EAJE agréés non conformes ; en pourcentage



Remarque : les structures d'EAJE ne sont pas nécessairement toutes recensées dans les statistiques des pays. Pour de plus amples informations sur les structures d'EAJE proposées par pays, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) et le site Education GPS (OCDE, 2022).
1. À l'exclusion d'autres services d'EAJE agréés.
2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Argentine ; et 2018 en Indonésie.
3. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de fréquentation à l'âge de 5 ans.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B2.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/2iq98c

Autres faits marquants

- En moyenne, 18 % des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire ont moins de 30 ans 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 enfants sont en moyenne 14 par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais leur nombre varie fortement entre les pays.
- Dans de nombreux pays, le salaire effectif moyen des enseignants tend à augmenter avec le niveau d'enseignement, de sorte qu'il est particulièrement peu compétitif dans les structures d'EAJE.

Remarque

Cet indicateur porte uniquement sur l'éducation et l'accueil dans le cadre institutionnel. Les services de garde informels (garde d'enfants à domicile ou ailleurs par des membres de la famille, des amis, des voisins, des babysitters 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[7]). Il est établi que certains services d'EAJE favorisent le développement cognitif, social et affectif 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[8] ; Heckman et Karapakula, 2021[9]). 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[10]). 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[11]).

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[12] ; Melhuish et al., 2015[13]). 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[7]). 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[12]). 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 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 sur l'éducation, soit sur l'accueil des jeunes enfants : d'une part, les structures d'éducation de la petite enfance (EPE) conformes à la définition de la CITE 2011 et, d'autre part, les services agréés d'EPE sans réelle vocation pédagogique au sens de la CITE.

Pour être conformes à la CITE 2011, les services d'EPE doivent : 1) avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) être institutionnalisés ; 3) proposer 2 heures d'activités éducatives par jour pendant 100 jours par an minimum ; 4) être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes ; et 5) employer du personnel formé ou agréé (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[14]).

D'autres services agréés font partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE, mais ne respectent pas un ou plusieurs des critères de la CITE 2011 pour y figurer (les crèches en France, par exemple) (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[14] ; OCDE, 2006[15]). Ces services existent, en particulier pour enfants de moins de 3 ans, dans de nombreux pays qui 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.

L'organisation des systèmes nationaux d'EAJE varie selon les pays à plusieurs égards, mais la différence majeure porte sur les autorités responsables au premier chef et le degré d'intégration des systèmes à l'échelle nationale. Dans plus de la moitié 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 B1.1). Dans ce cas, c'est généralement le ministère de l'Éducation qui régit l'EAJE. Dans les autres 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).

Encadré B2.1. Visualisation interactive des structures d'EAJE

Une plateforme interactive en ligne fournit des informations contextuelles supplémentaires sur les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Elle décrit les différentes structures, leur vocation et leur groupe d'âge cible et donne des renseignements sur la gouvernance, les cadres pédagogiques et les méthodes de suivi.

Cette plateforme est accessible en ligne sur *Dashboard on Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems*.

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de fréquentation jusqu'à 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[12] ; 2018[2]). Selon la moyenne de 2021, trois quarts environ des enfants âgés de 3 ans fréquentent une structure formelle d'EPE dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enfants concernés est inférieur ou égal à 4 % en Arabie saoudite, au Costa Rica, en Grèce et en Suisse, mais atteint 100 % en France, en Israël et au Royaume-Uni (voir le Tableau 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. Ils ne peuvent cependant y être inscrits qu'après leur premier anniversaire en Lettonie et en Suède (voir le Tableau X1.5 de l'Annexe 1).

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, mais une structure d'EPE après leur premier anniversaire en Norvège (voir le Tableau X1.5 de l'Annexe 1). 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 2 ans (voir le Tableau B2.1).

D'autres facteurs, tels que ceux liés au taux d'emploi des femmes et à la dimension culturelle du rôle de la femme, que ce soit dans le monde du travail ou en tant que responsable principale de l'éducation des enfants, interviennent vraisemblablement beaucoup aussi. En Suède, où le taux de fréquentation s'élève à 25 % avant l'âge de 2 ans et à 91 % à l'âge de 3 ans, 82 % des femmes dont le ou les enfants sont âgés de moins de 3 ans travaillent, le pourcentage le plus élevé de tous les pays de l'OCDE (dont la moyenne est de 60 %) (OCDE, 2020[16]). À titre de comparaison, relativement peu d'enfants en bas âge fréquentent une structure d'EPE dans des pays où le taux d'emploi des femmes mères de famille est peu élevé. Le taux de fréquentation à l'âge de 2 ans est par exemple de l'ordre de 11 % en Hongrie et de 13 % en République slovaque (voir le Tableau B2.1), où le taux d'emploi des femmes dont le ou les derniers-nés sont âgés de 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. Au Japon par exemple, 53 % des enfants âgés de 2 ans fréquentent ce type de structures au Japon, le pourcentage le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. Un pourcentage moins élevé (9 %) d'enfants âgés de 2 ans fréquentent une structure d'EPE au Japon, mais ces structures s'adressent principalement aux enfants à partir de l'âge de 3 ans (voir le Tableau B2.1).

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 18 pays de l'OCDE, où l'âge de la scolarité obligatoire a baissé. La scolarité obligatoire débute un an avant l'enseignement primaire dans neuf 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 Hongrie, en Israël et au Mexique et pendant deux ans en Argentine, au Brésil, au Costa Rica et au Luxembourg (voir le Tableau X1.5 de l'Annexe 1).

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 Lituanie et 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 (voir le Tableau X1.5 de l'Annexe 1).

L'EPE n'est pas obligatoire partout, mais c'est une étape très courante après l'âge de 3 ans dans les pays de l'OCDE où en moyenne, 88 % des enfants âgés de 4 ans sont inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la fréquentation est généralisée (égale ou supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans. C'est en Belgique, en France, au Japon, au Luxembourg, en Norvège et au Royaume-Uni que le taux d'inscription dans l'EPE ou l'enseignement primaire est le plus élevé à l'âge de 4 ans : il est égal ou supérieur à 98 %. Ce taux atteint en revanche au plus 50 % en Arabie saoudite, aux États-Unis, en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») et en Suisse (voir le Tableau B2.1). 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[17]).

La grande majorité des 3-5 ans inscrits le sont dans l'enseignement préprimaire dans la plupart des pays de l'OCDE et pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion à 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. À l'autre extrême, l'enseignement primaire ne débute pas avant l'âge de 7 ans en Afrique du Sud, en Bulgarie, en Estonie, en Finlande, en Indonésie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Suède (voir le Tableau X1.5 de l'Annexe 1). 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[14]).

Parts publique et privée de l'offre 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 décrire 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 ou décider de ne pas l'inscrire du tout dans une structure d'EAJE (Shin, Jung et Park, 2009[18]).

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, qu'elles soient indépendantes ou subventionnées par l'État, accueillent 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. Dans l'enseignement préprimaire, leur part ne représente pas plus de 4 % en Bulgarie et en République tchèque, mais atteint 99 % en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.3).

Personnel des structures 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[19]).

Dans certains pays, les enseignants constituent la grande majorité du personnel de l'EAJE. Au Japon, ils constituent plus de 70 % du personnel en poste dans l'enseignement préprimaire selon la direction des centres d'EAJE (OCDE, 2022[20]). 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.

La répartition du personnel de contact entre enseignants et auxiliaires d'éducation varie fortement 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, les auxiliaires d'éducation en poste dans l'enseignement préprimaire doivent satisfaire à d'autres exigences. En Slovénie par exemple, ils doivent réussir un examen national de pédagogie pour exercer dans l'enseignement préprimaire. 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 et pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion à l'OCDE. Parmi les pays où ils en constituent une, ils représentent au plus 10 % du personnel de contact en Allemagne, au Brésil, en Irlande, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Roumanie, mais plus de 60 % 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[12]). La qualité des interactions que les enseignants ont 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[7]). 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 à enseigner (OCDE, 2020[21]).

Pyramide des âges du corps enseignant de 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 l'attractivité du salaire et des conditions de travail dans l'EPE. En moyenne, 18 % des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire sont âgés de moins de 30 ans 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 30 % 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 17 des 38 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 Tableau B2.2).

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[21]).

Répartition hommes-femmes du personnel des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Le personnel des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est à dominante féminine. Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les femmes constituent 96 % du corps enseignant de l'enseignement préprimaire. Le pourcentage d'hommes a très peu augmenté depuis 2013, où les femmes constituaient 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire (voir le Graphique B2.2).

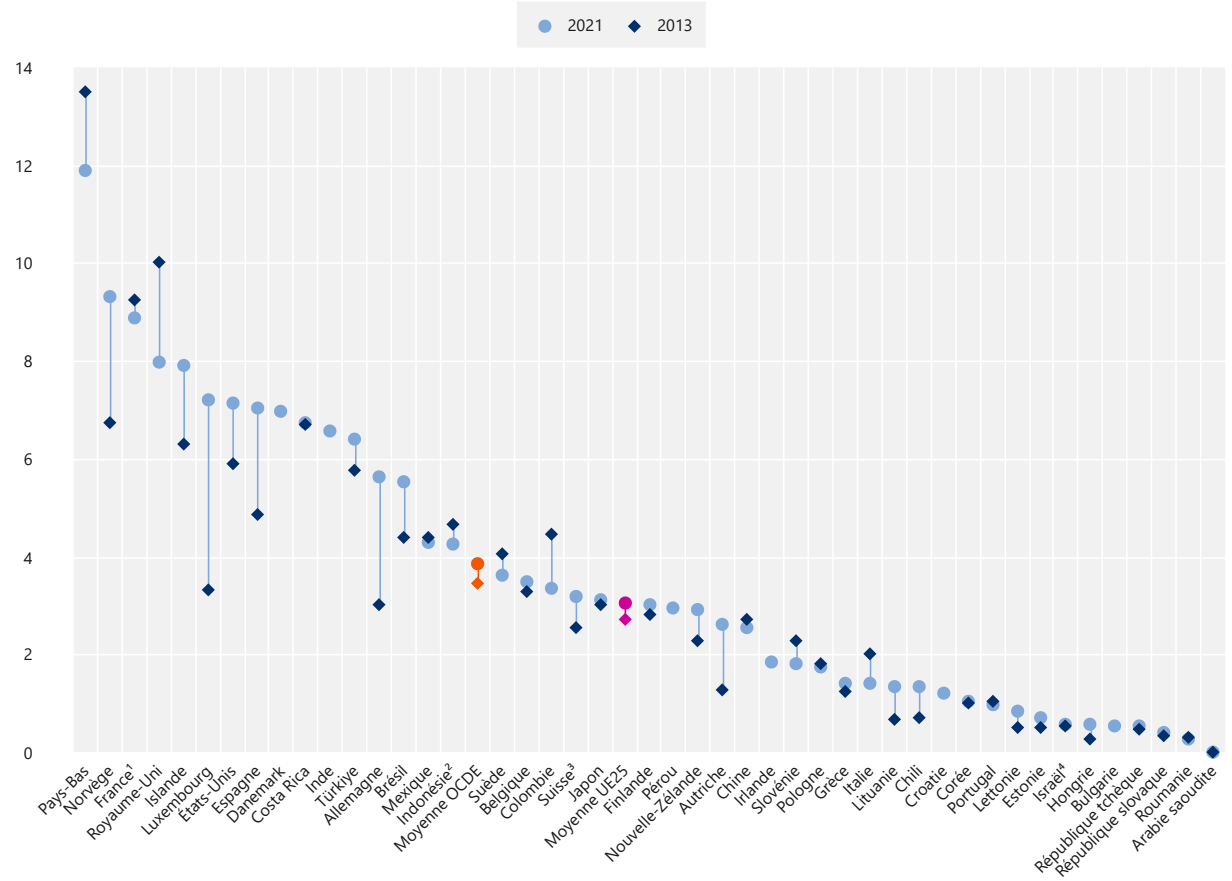
Le défaut de parité du corps enseignant de l'EPE amène à s'interroger sur les raisons pour lesquelles les femmes sont nettement plus susceptibles de choisir cette profession et invite à se pencher sur les implications que ce déséquilibre peut avoir sur la façon d'appréhender le genre chez les enfants, 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[22]). Les enseignantes ne confortent pas nécessairement les stéréotypes sexistes dans leurs interactions avec les élèves, pas plus

que la simple présence d'hommes supplémentaires dans le corps enseignant 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[23] ; McGrath et al., 2020[24]). 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'EAJE. En Norvège, où les hommes constituent moins de 10 % du corps enseignant de 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[21]).

Graphique B2.2. Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant du préprimaire (2013 et 2021)

En pourcentage



Remarque : les structures d'EAJE ne sont pas nécessairement toutes recensées dans les statistiques des pays. Pour de plus amples informations sur les structures d'EAJE proposées par pays, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) et le site Education GPS (OCDE, 2022).
1. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).
2. Année de référence : 2018.
3. Le taux d'encadrement par enseignant se limite aux établissements publics.
4. Établissements publics uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes dans le corps enseignant en 2021.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B2.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/0h39ez

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement et la taille des groupes sont des indicateurs importants des moyens mobilisés au service 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. Réglementer ces taux peut donc permettre d'améliorer la qualité de l'EPE. Dans les pays de l'OCDE, les enfants sont en moyenne 14 par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais leur nombre varie fortement entre les pays. Les enfants sont par exemple au plus 5 par enseignant, hors auxiliaires d'éducation, en Irlande et en Islande, mais plus de 30 par enseignant en Colombie 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 (COFACE, 2023[25]). Le taux d'encadrement est systématiquement 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, en Indonésie, au Mexique et en Roumanie. Dans le développement éducatif de la petite enfance, les enfants sont 9 en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion à l'OCDE ; ils sont 3 par enseignant en Islande, mais 29 par enseignant au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Les interactions sensibles et réactives entre enfants et adultes qui découlent de taux d'encadrement plus élevés sont très bénéfiques à la fois aux élèves et au personnel. Les enfants vivent des relations très personnalisées avec le personnel dans un environnement stimulant, tandis que le personnel jouit de très bonnes conditions de travail, qui induisent des relations stables avec les enfants et des taux moindres de renouvellement du personnel (COFACE, 2023[25]).

Enfin, des taux d'encadrement plus élevés peuvent aussi amener les parents et le personnel des structures d'EAJE à nouer des relations plus fructueuses. Les membres du personnel, enseignants ou non, qui ont moins d'enfants à prendre en charge disposent de plus de temps pour discuter des activités de chacun d'entre eux et tisser des relations avec les parents, ce qui peut déterminer les relations qu'ils ont avec les enfants (COFACE, 2023[25]).

Certains pays — l'Autriche, le Chili, 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, l'enseignement préprimaire se caractérise par un pourcentage d'auxiliaires d'éducation près de deux fois plus élevé que dans le développement éducatif de la petite enfance et par un taux d'encadrement (21 enfants par enseignant) nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (14 enfants par enseignant) (voir le Tableau B2.2).

Encadré B2.2. Formation initiale et qualification du personnel des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Plusieurs parcours de formation s'offrent à ceux qui souhaitent devenir enseignants dans les différents pays (voir l'Indicateur D6). Les savoirs et savoir-faire acquis en formation initiale constituent une variable explicative très probante de la qualité des processus. La réglementation sur les qualifications minimales peut varier entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire à l'échelle infranationale. Les enseignants doivent par exemple être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour prendre en charge les élèves de moins de 3 ans en Communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas et en Türkiye, mais de l'enseignement tertiaire pour les prendre en charge à partir de l'âge de 3 ans (4 ans aux Pays-Bas) (voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6])).

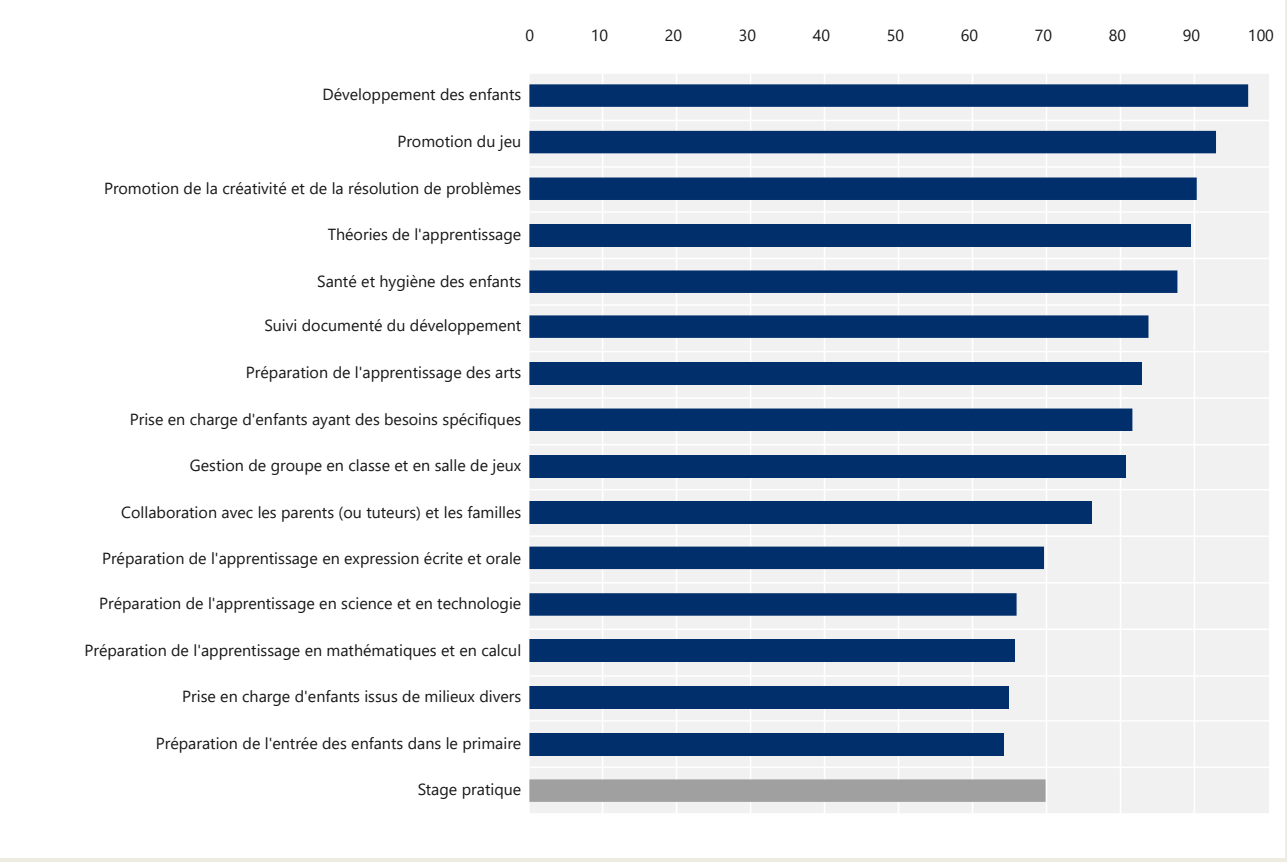
La formation initiale des futurs enseignants porte en grande partie sur le développement de l'enfant et sur les approches à adopter pour promouvoir son apprentissage et son bien-être. Selon le module « Petite enfance, grands défis » de l'Enquête

internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2018, le personnel en poste dans l'enseignement préprimaire spécifiquement formé à la prise en charge des enfants a suivi une formation diversifiée. La quasi-totalité des membres du personnel (enseignants et auxiliaires) a suivi des cours sur le développement de l'enfant (développement socio-émotionnel, moteur et cognitif et maîtrise de soi). Au moins 90 % d'entre eux ont suivi des cours sur les approches à adopter pour faciliter le jeu et promouvoir la créativité et la résolution de problèmes. Il importe de veiller à que le personnel des structures d'EAJE soit bien préparé pour qu'il puisse répondre aux besoins des enfants, compte tenu de leurs centres d'intérêt. C'est important sachant que jouer, faire et créer compte parmi les activités que les enfants préfèrent dans leur structure d'EAJE (OCDE, 2021[26]). À l'inverse, un peu moins de deux tiers des membres du personnel en poste dans l'enseignement préprimaire disent avoir été formés à la diversité (exercice en milieu multiculturel, prise en charge d'enfants issus de milieux défavorisés ou appartenant à des minorités religieuses, etc.) ou à la préparation de l'entrée des enfants dans l'enseignement primaire (voir le Graphique B2.3).

Une période de stage pratique est imposée dans la formation initiale des enseignants qui se destinent à l'EAJE dans tous les pays, sauf en Islande, où elle est courante même si elle n'est pas obligatoire. Au Danemark par exemple, les futurs enseignants qui se destinent à l'EAJE doivent faire des stages pratiques pendant l'équivalent d'un an minimum sous la direction et la supervision d'enseignants qualifiés : stagiaires et maîtres de stage sont rémunérés (OCDE, 2019[27]).

Graphique B2.3. Formation initiale des professionnels de la petite enfance

Pourcentage moyen de membres du personnel[1] en poste dans le préprimaire dont la formation initiale dans le cadre institutionnel a porté sur chacun des aspects suivants en théorie et en pratique



1. Les données se rapportent uniquement au personnel spécifiquement formé aux métiers de la petite enfance.
Source : Base de données du module « Petite enfance, grands défis » de l'Enquête TALIS (2018), https://doi.org/10.1787/888934010774 (consulté en juillet 2023).

StatLink https://stat.link/ufgjqa

Salaire des enseignants dans l'enseignement préprimaire

Des salaires compétitifs, des perspectives de carrière prometteuses et de bonnes conditions de travail sont des leviers importants pour susciter des vocations d'enseignant et améliorer la satisfaction professionnelle des enseignants en poste dans l'EAJE. Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les enseignants âgés de 25 à 64 ans en poste dans l'enseignement préprimaire sont dans l'ensemble nettement moins bien rémunérés que les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Ils gagnent en moyenne pas plus de 60 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire en Hongrie et en République slovaque (voir l'Indicateur D3). Les enseignants exerçant dans des structures d'EAJE sont particulièrement mal lotis puisque le salaire effectif moyen des enseignants tend à augmenter avec le niveau d'enseignement dans de nombreux pays. Dans quelques pays toutefois, les enseignants exerçant 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. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 6 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire en Australie et même 40 % de plus en Lituanie et au Portugal (voir l'Indicateur D3).

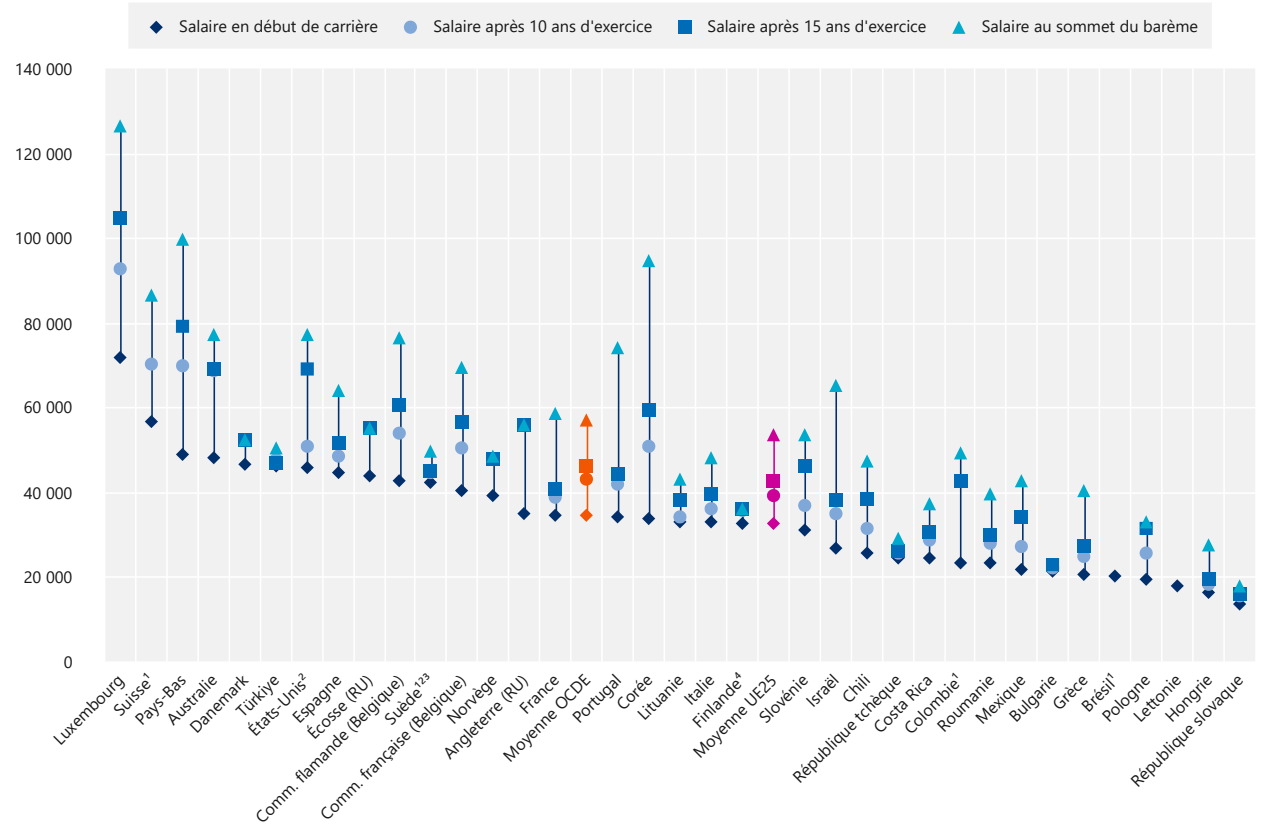
Sans surprise, vu les différentiels salariaux enregistrés dans la plupart des autres pays, la majorité des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire se disent mécontents, voire très mécontents de leur salaire : leur pourcentage s'élève à 61 % en Türkiye, mais atteint 90 % en Islande (OCDE, 2020[21]). C'est préoccupant, sachant que certains éléments suggèrent une association entre une rémunération plus élevée du personnel et des interactions de meilleure qualité avec les enfants dans les structures d'EAJE (OCDE, 2018[12]). 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[28]).

Analyser le salaire statutaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire à quatre stades de leur carrière (en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice et au sommet du barème) permet de cerner les encouragements donnés en cours de carrière. Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants ayant un certain niveau de qualification progresse en cours de carrière dans l'enseignement préprimaire, mais à un rythme différent selon les pays.

Dans l'enseignement préprimaire, le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes est en moyenne 65 % plus élevé au sommet du barème qu'en début de carrière dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le salaire s'élève en moyenne à 34 563 USD en début de carrière (de 13 559 en République slovaque à 71 647 USD au Luxembourg) et à 57 118 USD au sommet du barème (de 17 718 USD en République slovaque à 126 576 USD au Luxembourg). Le salaire passe au moins du simple au double entre le début de carrière et le sommet du barème en Colombie, en Corée, en Israël, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le Tableau B2.3).

Graphique B2.4. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière dans le préprimaire (2022)

Salaire annuel des enseignants en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)



1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Colombie et en Suède ; et 2020 au Brésil.
2. Salaire effectif de base.
3. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.
4. Les données relatives au salaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.

Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants en début de carrière dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2023), Tableau D3.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/1wgjsf

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

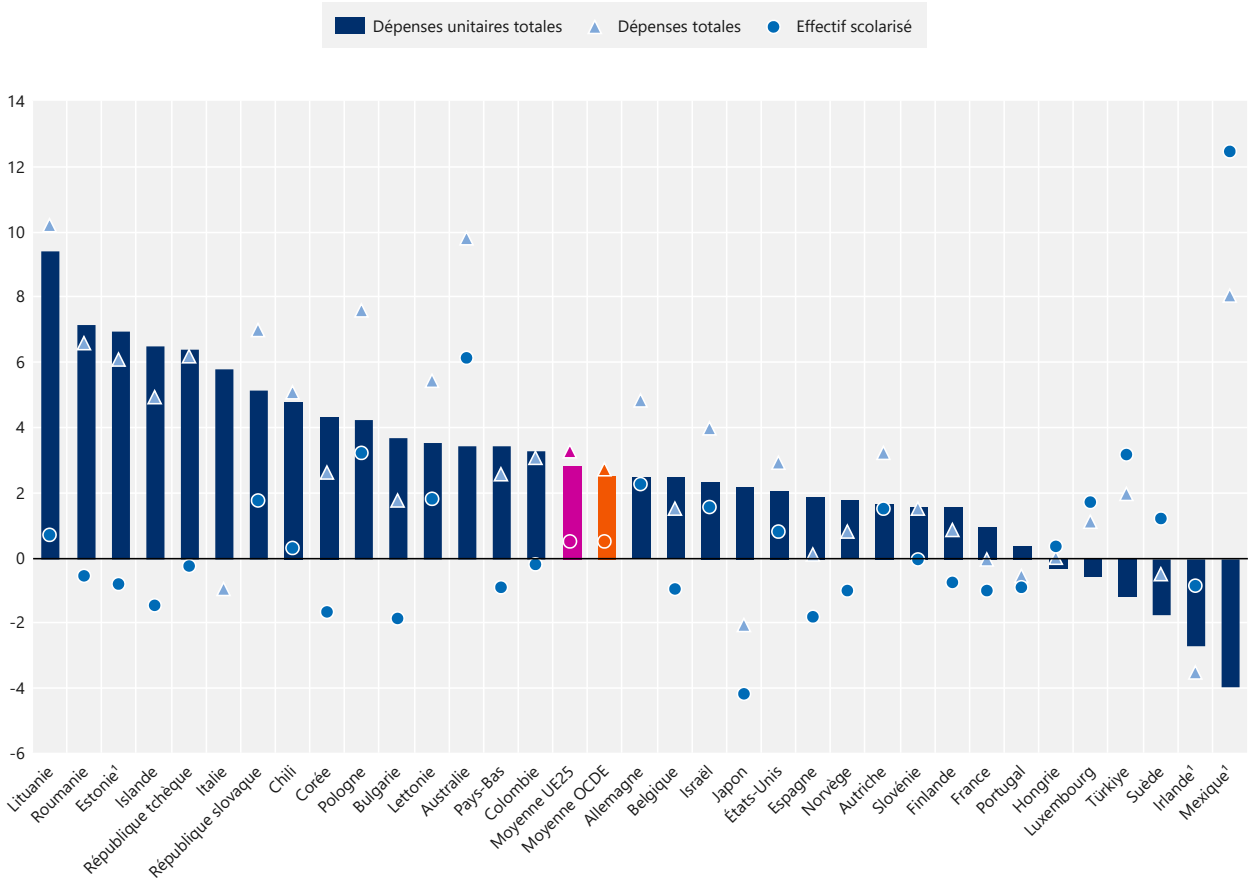
La pérennité du financement public est cruciale pour le développement et la qualité des services d'EAJE. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel expérimenté ayant les qualifications requises pour stimuler le développement cognitif, social et affectif des enfants et financer sa formation 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 influe fortement sur le taux de fréquentation, et le risque que des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés soient exclus de l'EAJE existe bel et bien (OCDE, 2017[1]).

Dépenses unitaires

Entre 2015 et 2020, les dépenses unitaires de l'enseignement préprimaire ont progressé de 3 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE : cette moyenne occulte toutefois des différences marquées entre les pays. Les dépenses unitaires ont progressé dans la quasi-totalité des pays ; elles ont le plus augmenté, à raison de 7 % au moins par an, en Estonie (où les chiffres portent également sur le développement éducatif de la petite enfance), en Lituanie et en Roumanie. Les dépenses ont régressé dans quelques pays, dans une mesure allant jusqu'à 4 % en Irlande (où les chiffres portent sur la totalité de l'EPE, pas uniquement sur l'enseignement préprimaire). La hausse des dépenses unitaires peut provenir de l'augmentation du budget de l'enseignement préprimaire ou de la diminution de l'effectif scolarisé. En Irlande et en Pologne par exemple, les dépenses ont augmenté à peu de choses près dans la même mesure (à un taux de 8 % par an) entre 2015 et 2020, mais l'effectif scolarisé a progressé à un rythme plus soutenu que le budget en Irlande, d'où une baisse des dépenses unitaires, mais à un rythme moins soutenu que le budget en Pologne, d'où une hausse des dépenses unitaires dans ce pays (voir le Graphique B2.5).

Graphique B2.5. Évolution annuelle moyenne des dépenses unitaires totales du préprimaire entre 2015 et 2020

En pourcentage ; PPA et prix de 2015 constants



1. Y compris le développement éducatif de la petite enfance.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance des dépenses unitaires totales.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/pzcqfa

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements publics et privés s'élèvent en moyenne à 10 200 USD dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020 ; elles sont inférieures à 5 000 USD en Colombie, en Roumanie et en Türkiye, 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[29])).

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 15 600 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 éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire en Lituanie, mais au moins 11 000 USD plus élevées au Danemark, en Finlande et en Norvège. L'Australie, le Chili, 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 trois fois plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire, mais les dépenses unitaires sont comparables (voir le Tableau B2.3). Cela peut en partie s'expliquer par le fait que les qualifications exigées du personnel enseignant sont moindres dans l'EAJE, de sorte que le coût salarial est moins élevé dans certains pays.

Dépenses en pourcentage du produit intérieur brut (PIB)

Les dépenses de l'EPE peuvent aussi s'analyser à l'aune de la richesse des pays. Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2020 dans les pays de l'OCDE, les dépenses représentent l'équivalent de 0.9 % du produit intérieur brut (PIB) dans l'EAJE, mais 0.7 % dans l'enseignement préprimaire. Les dépenses sont les plus élevées en pourcentage du PIB (1.2 %) dans l'enseignement préprimaire en Islande et en Suède (voir l'Indicateur C2). 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 Irlande explique en partie pourquoi les dépenses sont inférieures à la moyenne de l'OCDE dans l'EAJE en pourcentage du PIB. De même, le début plus tardif de l'enseignement primaire, qui s'observe par exemple en Estonie, 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 X1.5 de l'Annexe 1).

Il est intéressant dans ce contexte de se pencher sur le budget de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, sans faire de distinction entre les niveaux d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre de l'EPE et de l'enseignement primaire représentent 0.6 % du PIB entre l'âge de 3 et 5 ans. Elles représentent 0.3 % au plus du PIB en Grèce, en Irlande, en Roumanie et en Türkiye, mais au moins 1 % du PIB en Islande et en Norvège (voir le Tableau B2.3).

Sources de financement de l'éducation de la petite enfance

Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne 26 % du budget total du développement éducatif de la petite enfance et 14 % de celui de l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2020 (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 et les candidats à l'adhésion à 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 73 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire, mais le secteur privé ne finance que 10 % 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 à charge des 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 les structures d'EAJE, en particulier avant l'âge de 3 ans, restent onéreuses 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[30]).

Les exécutifs locaux et régionaux tendent à contribuer davantage que le gouvernement central au financement de l'EPE, par comparaison avec d'autres niveaux d'enseignement. Selon les chiffres de 2020, le gouvernement 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. Le budget public de ce niveau d'enseignement est totalement financé par le gouvernement central au Costa Rica, en Grèce et en Nouvelle-Zélande, mais l'est totalement par les exécutifs locaux dans plusieurs pays d'Europe du Nord (au Danemark, en Islande et en Norvège) (voir le Tableau B2.3).

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, les municipalités gèrent un certain nombre de services locaux clés (Nusche et al., 2016[31]) et répartissent le budget en fonction de différents paramètres, dont le milieu socio-économique et la taille des établissements. 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 concernant la garde des enfants. À l'autre extrême, 98 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire est financé par l'exécutif central au Chili (voir le Tableau B2.3). Au Chili, le budget public est réparti, essentiellement sous forme de subventions, entre les établissements directement par l'exécutif, en fonction de la fréquentation et de facteurs d'ajustement propres au niveau d'enseignement (Santiago et al., 2017[32]).

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 *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]) en ligne.

- **Services d'EAJE :** les types de services et de structures d'EAJE sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des services et structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6])).

1. **Centres d'EAJE ordinaires :** les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes.
   - *Centres d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans* : ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur les soins aux jeunes enfants. Elles proposent souvent un accueil à temps partiel et sont souvent implantées dans les établissements d'enseignement, mais il s'agit parfois de structures autonomes.
   - *Centres d'EAJE pour enfants à partir de 3 ans :* ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionnalisées et sont souvent liées au système d'éducation.
   - *Centres d'EAJE pour enfants entre l'âge de 1 an et le début de l'enseignement primaire* : ces structures proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).
2. **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.
3. **Centres d'EAJE institutionnels 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 institutionnalisés à la carte

(sans place attitrée). Elles 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 de professionnels de l'éducation 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 l'enseignement primaire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs semblables et les professionnels de l'éducation, 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 utilisation du langage ; ils sont initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique 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. Ils sont généralement moins qualifiés que les enseignants : aucune qualification n'est exigée dans certains cas, mais une qualification, professionnelle par exemple, est exigée dans d'autres cas. Cette catégorie de personnel est uniquement incluse dans l'indicateur sur le taux d'encadrement dans *Regards sur l'éducation*.

Voir la définition des dépenses unitaires d'éducation en valeur absolue et en pourcentage du PIB dans les Indicateurs C1 et C2.

Voir la définition du salaire statutaire et du salaire effectif des enseignants dans l'Indicateur D3.

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[33]) pour de plus amples informations. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[6]) pour les notes spécifiques aux pays.

Estimation des dépenses de l'EPE 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 le niveau 1 de la CITE (l'enseignement primaire). 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, les 3-5 ans se répartissent comme suit entre les niveaux de la CITE : 3 % 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 relatives à l'ensemble des 3-5 ans se répartissent comme suit entre les niveaux de la CITE : 3 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 11 % au niveau 1. La même estimation a été faite dans chaque pays.

Source

- Les données se rapportent à l'année de référence 2021 (année scolaire 2020/21) et à l'année budgétaire 2020.
- 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 2022 (pour plus de détails, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6])).

Références

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. [11]

COFACE (2023), « High-quality early childhood education and care: Low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement », *Note thématique de la COFACE*, COFACE Families Europe, https://coface-eu.org/wp-content/uploads/2023/04/COFACE_ECEC_ThematicNote-MAY-2023.pdf. [25]

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]

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. [8]

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. [9]

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. [28]

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. [24]

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. [13]

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. [31]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [6]

OCDE (2022), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 15 juin 2022). [34]

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. [20]

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. [7]

OCDE (2021), *Play, Create and Learn: What Matters Most for Five-Year-Olds*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/. [26]

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. [21]

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). [30]

OCDE (2020), *La base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/fr/social/famille/basededonnees.htm. [16]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [19]

OCDE (2019), « OECD Network on Early Childhood Education and Care: Quality beyond », Document interne de l'OCDE, Paris. [27]

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. [12]

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. [33]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [29]

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. [17]

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 (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr. [15]

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. [14]

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, pp. 302-314, https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805. [22]

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. [32]

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. [18]

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. [10]

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, pp. 293-308, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172. [23]

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	Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon l'âge (2021)
Tableau B2.2	Profil des enseignants et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau de la CITE (2013 et 2021)
Tableau B2.3.	Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2020)

StatLink https://stat.link/cub5sz

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 B2.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon l'âge (2021)

Établissements publics et privés

	Avant 2 ans			À 2 ans			À 3 ans			À 4 ans			À 5 ans			À 6 ans		
	EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	Total	EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	Total	EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	Total	EPE (niveau 0 de la CITE)	Primaire	Total	EPE (niveau 0 de la CITE)	Primaire	Total	EPE (niveau 0 de la CITE)	Primaire	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	35	m	35	63	m	63	71	m	71	86	1	87	22	77	99	2	100	100
Autriche	8	m	8	45	m	45	78	m	78	93	0	93	97	0	97	43	57	100
Belgique[1]	0	m	0	51	m	51	97	m	97	98	0	98	98	1	98	3	95	98
Canada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93	0	93	0	96	96
Chili	13	0	13	33	0	33	51	1	51	79	0	79	91	0	92	25	73	97
Colombie	29	m	29	46	m	46	58	m	58	84	0	84	97	17	100	7	83	90
Costa Rica	1	m	1	3	m	3	4	m	4	87	0	87	94	0	94	2	92	94
République tchèque	a	m	m	11	m	11	72	m	72	87	0	87	93	0	93	49	46	96
Danemark	38	m	38	87	m	87	96	m	96	97	0	97	97	1	98	6	93	99
Estonie	7	2	9	64	8	72	87	4	91	92	0	92	93	0	93	93	1	94
Finlande	19	m	19	72	m	72	84	m	84	89	0	89	92	0	92	96	0	96
France	a	m	m	10	m	10	100	m	100	100	0	100	100	1	100	2	100	100
Allemagne	24	a	24	67	a	67	89	a	89	94	0	94	96	0	96	39	59	98
Grèce[1]	0	m	0	0	m	0	0	m	0	83	0	83	93	0	93	4	92	95
Hongrie	1	m	1	11	m	11	85	m	85	96	0	96	99	0	99	53	40	93
Islande	27	13	40	94	0	94	97	0	97	97	0	97	97	0	97	0	98	98
Irlande	0	m	0	6	m	6	88	m	88	80	18	97	3	100	100	2	100	100
Israël	44	a	44	69	a	69	100	a	100	97	0	97	96	0	96	13	84	97
Italie	a	m	m	13	m	13	87	m	87	92	0	92	87	7	94	1	97	98
Japon	a	26	26	9	53	62	89	0	89	98	0	98	97	0	97	0	100	100
Corée	48	a	48	93	a	93	96	a	96	97	0	97	93	0	93	0	97	97
Lettonie	9	a	9	74	a	74	90	a	90	94	0	94	97	0	97	93	4	98
Lituanie	7	a	7	73	a	73	89	a	89	91	0	91	92	0	92	89	8	96
Luxembourg	a	m	m	3	m	3	68	m	68	100	0	100	94	5	99	6	93	99
Mexique	1	a	1	8	a	8	39	a	39	81	0	81	75	25	100	1	98	99
Pays-Bas	a	m	m	0	m	0	85	m	85	95	0	95	99	0	99	0	100	100
Nouvelle-Zélande	31	4	35	66	6	71	82	4	86	87	0	87	7	91	98	0	98	99
Norvège	41	m	41	94	m	94	97	m	97	98	0	98	98	0	98	1	99	99
Pologne	a	8	m	6	19	25	76	2	78	89	0	89	96	0	96	99	2	100
Portugal[1]	0	m	0	0	m	0	78	m	78	95	0	95	98	0	98	15	85	100
Républiques lovaque	a	m	m	13	m	13	67	m	67	80	0	80	86	0	86	44	50	94
Slovénie	27	m	27	80	m	80	89	m	89	93	0	93	95	0	95	11	87	98
Espagne	25	m	25	56	m	56	94	m	94	97	0	97	97	0	97	1	97	98
Suède	25	0	26	91	1	92	94	1	95	95	0	95	96	0	96	98	1	99
Suisse	a	m	m	0	m	0	2	m	2	49	0	49	97	1	98	53	46	100
Türkiye	0	a	0	1	a	1	6	a	6	20	0	20	66	2	68	0	91	91
Royaume-Uni	1	m	1	50	m	50	100	m	100	100	3	100	0	99	99	0	100	100
États-Unis[1]	m	m	m	m	m	m	30	m	30	50	0	50	81	4	84	20	74	93
Moyenne OCDE	17	m	18	41	m	43	73	m	74	88	1	88	84	11	95	26	72	97
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine[2]	2	m	2	11	m	11	44	m	44	89	0	89	100	0	100	1	100	100
Brésil	12	a	12	33	a	33	48	a	48	71	0	71	87	2	89	13	81	94
Bulgarie	a	m	m	12	m	12	71	m	71	77	0	77	84	0	84	81	5	86
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	16	m	16	48	m	48	66	m	66	71	0	71	75	0	75	79	19	98
Inde	0	m	0	0	m	0	36	m	36	58	2	60	57	28	86	0	88	88
Indonésie[2]	3	m	3	14	m	14	38	m	38	76	m	76	99	3	100	59	63	100
Pérou	2	m	2	10	m	10	75	m	75	94	a	94	100	3	100	1	98	99
Roumanie	1	m	1	15	m	15	64	m	64	78	0	78	85	0	85	17	73	90
Arabie saoudite	0	m	0	0	m	0	1	m	1	14	0	14	37	7	45	2	89	90
Afrique du Sud[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	m	m	0	m	m	33	m
Moyenne UE25	12	m	12	36	m	37	80	m	80	91	1	92	90	5	95	38	60	97
Moyenne G20	12	m	13	29	m	32	62	m	62	77	0	77	77	14	90	10	85	96

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]).

StatLink https://stat.link/2o64ln

Tableau B2.2. Profil des enseignants et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau de la CITE (2013 et 2021)

	Pourcentage d'enseignants par groupe d'âge				Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant			Taux d'encadrement en équivalents temps plein, par type d'EPE (établissements publics et privés)					
	2021				2021		2013	2021					
	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)			Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)			Préprimaire (niveau 02 de la CITE)		
	< 30 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	Total	Total	Total	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
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	37	30	49	21	2	3	1	44	5	10	39	8	14
Belgique	m	17	55	28	m	3	3	m	m	m	a	13	13
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	18	14	65	21	1	1	1	30	4	6	58	9	21
Colombie	m	24	42	34	m	3	4	m	m	m	m	m	46
Costa Rica	7	7	67	26	15	7	7	a	4	4	a	11	11
République tchèque	a	17	42	41	a	1	0	a	a	a	10	11	12
Danemark	11	11	51	38	7	7	m	39	3	5	39	6	10
Estonie	x(2)	10[d]	43[d]	47[d]	x(6)	1[d]	0	m	m	x(13)	m	m	8[d]
Finlande	m	17	51	32	m	3	3	m	m	m	m	m	8
France[1]	a	10	60	30	a	9	9	a	a	a	39	14	22
Allemagne	22	22	49	30	5	6	3	10	4	5	10	8	9
Grèce	m	8	54	38	m	1	1	m	m	m	a	10	10
Hongrie	16	15	44	41	2	1	0	a	13	13	a	13	13
Islande	36	36	43	21	8	8	6	a	3	3	a	5	5
Irlande	m	m	m	m	x(6)	2[d]	m	x(11)	x(12)	x(13)	5[d]	4[d]	4[d]
Israël[2]	m	11	63	26	m	1	1	m	m	m	m	m	m
Italie	a	1	38	61	a	1	2	a	a	a	a	11	11
Japon	a	49	40	11	a	3	3	a	a	a	9	12	13
Corée	20	46	46	7	0	1	1	a	5	5	a	13	13
Lettonie	12	12	47	40	1	1	1	m	m	5	m	m	11
Lituanie	11	12	41	47	0	1	1	37	6	9	38	6	10
Luxembourg	a	24	63	13	a	7	3	a	a	a	a	9	9
Mexique	m	m	m	m	0	4	4	73	6	23	a	19	19
Pays-Bas	a	16	53	31	a	12	13	a	a	a	18	13	16
Nouvelle-Zélande	25	25	50	25	3	3	2	m	m	4	m	m	6
Norvège	19	19	63	18	9	9	7	59	3	6	59	5	11
Pologne	a	17	58	25	a	2	2	a	a	a	m	m	13
Portugal	m	3	44	53	m	1	1	m	m	m	m	m	16
République slovaque	a	16	47	38	a	0	0	a	a	a	4	11	11
Slovénie	10	10	63	27	2	2	2	52	5	11	52	9	19
Espagne	11	11	61	28	2	7	5	m	m	8	m	m	13
Suède	11	10	52	38	3	4	4	60	5	13	55	6	14
Suisse[2]	a	17	53	30	a	3	3	a	a	a	m	m	18
Türkiye	m	22	74	4	m	6	6	m	m	m	m	m	13
Royaume-Uni	27	23	57	20	5	8	10	91	3	29	88	4	36
États-Unis	m	m	m	m	m	7	6	m	m	m	25	10	13
Moyenne OCDE	18	18	52	30	m	4	3	49	5	9	34	10	14
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	15	13	67	20	3	6	4	26	9	12	9	12	13
Bulgarie	a	10	50	40	a	1	m	a	a	a	a	12	12
Chine	m	m	m	m	a	3	3	m	m	m	m	m	m
Croatie	17	17	56	26	1	1	m	m	m	8	m	m	10
Inde	m	m	m	m	a	7	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie[3]	m	m	m	m	7	4	5	m	m	21	m	m	13
Pérou	m	m	m	m	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	9	19	58	24	0	0	0	12	17	19	4	14	14
Arabie saoudite	a	m	m	m	a	0	0	a	a	a	m	m	13
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne EU25	15	14	51	35	m	3	3	36	7	9	26	10	12
Moyenne G20	m	m	m	m	m	5	4	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]).

StatLink https://stat.link/d4rwjf

Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2020)

Dépenses par enfant, répartition des sources de financement public et part relative des dépenses privées

	Pourcentage de l'effectif des établissements privés (indépendants et subventionnés)			Dépenses au titre de l'effectif total (recensé) de 3-5 ans dans l'EPE et le primaire		Dépenses unitaires annuelles converties en équivalents USD sur la base des PPA (effectif recensé)			Répartition du financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Part des dépenses privées d'EPE (après transferts public-privé)		
									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 (après conversion en équivalents USD 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)	Exécutif central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	m	86	m	0.6	10 632	8 059	9 726	8 983	74	26	0	30	24	26
Autriche	61	29	35	0.5	12 188	15 786	11 977	12 698	6	53	41	23	11	14
Belgique[1]	m	53	m	0.6	10 595	m	10 589	m	23	72	5	m	2	m
Canada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	10	64	53	0.9	7 547	7 530	7 548	7 544	98	a	2	19	16	17
Colombie	m	19	m	0.5	1 852	m	1 657	m	88	3	9	85	23	40
Costa Rica[2]	61	11	13	m	m	m	m	m	100	a	a	m	m	m
République tchèque	a	4	4	0.5	8 048	a	8 048	8 048	8	60	32	a	9	9
Danemark	15	22	19	0.6	m	23 918	12 234	16 508	0	0	100	24	24	24
Estonie	x(3)	x(3)	4	0.8	10 699	x(8)	x(8)	10 699	m	a	m	x(14)	x(14)	11
Finlande	24	15	16	0.6	13 511	26 933	13 511	16 016	29	a	71	5	7	6
France	a	14	14	0.7	9 985	a	9 986	9 986	51	0	48	a	6	6
Allemagne	73	65	67	0.6	12 944	20 774	12 946	15 049	0	46	55	7	8	7
Grèce[1, 2]	m	11	m	0.3	6 411	m	6 411	m	100	a	0	m	13	m
Hongrie	17	12	12	0.6	m	6 853	7 600	7 565	71	a	29	10	10	10
Islande	21	15	17	1.2	18 770	27 804	18 775	21 839	a	a	100	8	12	10
Irlande	100	99	99	0.3	m	x(8)	x(8)	4 790	m	a	a	x(14)	x(14)	16
Israël	100	35	58	0.9	5 936	3 208	5 930	4 960	78	a	22	71	7	22
Italie	a	28	28	0.5	10 078	a	10 032	10 032	81	4	15	a	13	13
Japon[3]	a	78	78	m	m	a	8 557	8 557	29	38	33	a	23	23
Corée	83	73	77	0.5	10 102	m	10 099	m	79	19	2	m	10[d]	m
Lettonie[1]	20	9	11	0.7	7 348	7 348	7 348	7 348	11	a	89	6	6	6
Lituanie	12	6	7	0.7	9 894	10 159	9 894	9 944	44	a	56	15	11	12
Luxembourg	a	10	10	0.5	22 708	a	22 702	22 702	79	a	21	a	2	2
Mexique	56	16	18	0.6	2 579	m	m	2 558	m	m	m	x(14)	x(14)	12
Pays-Bas	a	29	29	0.4	8 901	a	8 901	8 901	89	0	11	a	14	14
Nouvelle-Zélande	99	99	99	m	m	m	m	m	100	0	0	m	m	m
Norvège	51	49	50	1.0	17 412	31 341	17 412	22 386	0	a	100	13	13	13
Pologne	a	26	26	0.7	8 644	a	8 644	8 644	74	0	26	a	15	15
Portugal[1]	m	47	m	0.6	8 323	m	8 322	m	77	9	13	m	35	m
République slovaque	a	8	8	0.6	6 623	a	7 642	7 642	11	a	89	a	11	11
Slovénie	7	5	6	0.7	10 038	13 218	10 038	11 016	12	a	88	20	19	20
Espagne	48	32	37	0.6	8 231	10 205	8 230	8 742	11	80	9	29	14	19
Suède	20	18	19	0.9	14 934	21 407	14 934	16 621	m	a	m	6	6	6
Suisse	a	5	5	m	m	a	m	m	0	47	53	a	m	m
Türkiye[1]	100	18	18	0.3	4 698	m	4 718	m	99	a	1	m	16	m
Royaume-Uni	82	56	61	0.6	m	m	m	m	7	a	93	70	30	40
États-Unis[1]	m	40	m	0.4	11 102	m	11 014	m	22	34	44	m	24	m
Moyenne OCDE	51	33	32	0.6	10 025	15 636	10 181	11 145	49	12	39	26	14	15
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
Argentine	50	29	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	33	22	26	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	a	2	2	0.6	6 710	a	6 712	6 712	94	a	6	a	5	5
Chine	a	56	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	19	20	20	0.5	7 098	m	m	7 098	m	m	m	x(14)	x(14)	23
Inde	a	25	25	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	11	24	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	3	6	6	0.3	4 812	11 174	4 832	5 076	79	a	21	1	0	0
Arabie saoudite	m	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Moyenne UE25	32	24	22	0.6	9 942	15 252	10 070	10 538	45	13	42	13	11	11
Moyenne G20	47	28	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B2.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]).

StatLink https://stat.link/sh1lnd

Encadré B2.3. Notes des tableaux de l'indicateur B2

Tableau B2.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon l'âge (2021)

L'éducation de la petite enfance correspond au niveau 0 de la CITE ; les autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont les services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0, car ils ne satisfont pas à l'ensemble des critères. Pour relever du niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (cadre scolaire ou autre cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins 2 heures d'activités éducatives par jour pendant 100 jours par an minimum ; 4) être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme de cours) ; et 5) employer du personnel formé ou agréé (qualifications pédagogiques exigées, etc.).

1. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Tableau B2.2. Profil des enseignants et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau de la CITE (2013 et 2021)

Des colonnes supplémentaires montrant la répartition des autres groupes d'âge dans le développement éducatif de la petite enfance, et pour les enseignants masculins dans l'enseignement préprimaire, sont disponibles pour consultation en ligne (voir StatLink).

1. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).

2. Établissements publics uniquement. Le taux d'encadrement est calculé uniquement par enseignant en Suisse.

3. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2018 en Indonésie.

Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2020)

Le pourcentage d'enfants fréquentant un établissement privé en 2020 peut être consulté Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2021 au Costa Rica et 2019 en Grèce.

3. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[6]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- En moyenne, 72 % des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin théorique de leurs études dans les pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite augmente pour atteindre 82 % deux ans après la fin théorique des études.
- Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé en filière générale (87 %) qu'en filière professionnelle (73 %) deux ans après la fin théorique des études dans la quasi-totalité des pays.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de taux entre les sexes se comble quelque peu avec le temps, car les hommes mettent plus de temps à terminer leurs études.
- Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des voies qui varient fortement selon celles qui s'offrent à eux dans le système national d'éducation. La majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale poursuivent leurs études (65 %), le plus souvent en licence, voire au-delà. Un tiers seulement des diplômés de la filière professionnelle sont encore scolarisés un an après avoir terminé leur cursus.

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. Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au nombre d'inscrits qui finissent par être diplômés de ce niveau d'enseignement. Le décrochage scolaire, le fait de se désintéresser de l'école au point d'arrêter ses études avant d'être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, constitue un défi dans de nombreux pays. Les jeunes concernés tendent généralement à éprouver beaucoup de difficultés à entrer sur le marché du travail, puis à y rester.

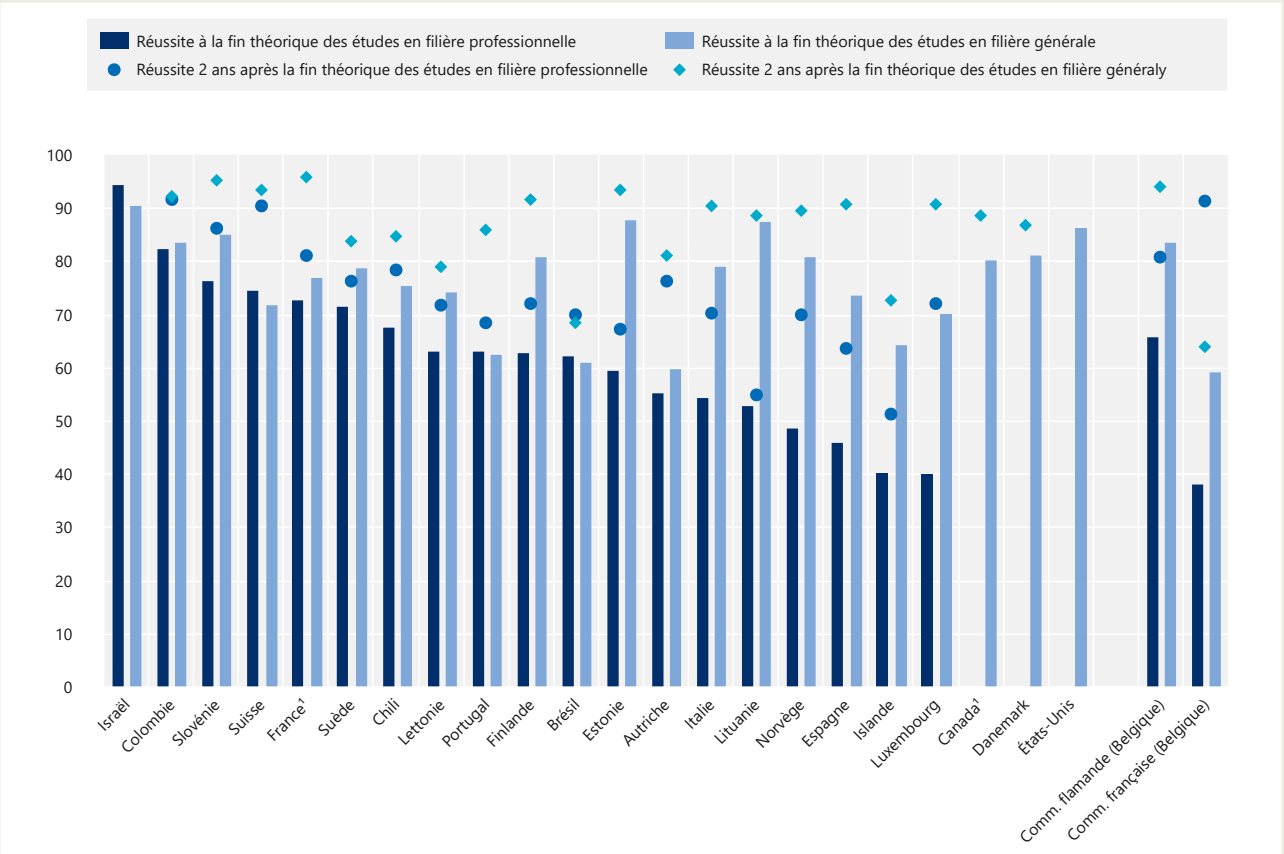
Cet indicateur chiffre le pourcentage d'inscrits qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui sont encore scolarisés et qui ne le sont plus, et ce, à deux échéances différentes : 1) à la fin théorique du cursus choisi à l'inscription ; et 2) deux ans après la fin théorique de ce cursus. La différence de pourcentage entre ces deux échéances est révélatrice de la propension des inscrits à obtenir leur diplôme dans le « délai imparti ». Cet indicateur permet aussi de comparer les taux de réussite entre les sexes et les filières, générale ou professionnelle. Il analyse de surcroît la situation des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'année suivante et montre s'ils sont encore scolarisés et, dans l'affirmative, s'ils le sont au même niveau ou dans l'enseignement post-secondaire tertiaire ou non tertiaire.

La pandémie de COVID-19 a mis les systèmes d'éducation à très rude épreuve dans le monde. En 2020, les élèves ont assisté à la fermeture totale ou partielle de leur établissement et ont dû s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissage dans le monde entier. La réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire compte parmi les indicateurs de

l'éducation qui ont subi l'influence de plusieurs facteurs, notamment la modification des critères de réussite, l'état de santé physique et mentale et ses effets sur les résultats scolaires et les difficultés à boucler la composante pratique de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). L'analyse approfondie des effets de la pandémie de COVID-19 sur le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être consultée en ligne dans Upper Secondary Education Systems Dashboard.

Graphique B3.1. Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription et l'échéance (2021)

En pourcentage, cohorte effective uniquement



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc et portent uniquement sur la formation initiale. L'année de référence (2021, sauf mention contraire) correspond à l'année d'obtention du diplôme deux ans après la fin théorique des études.
1. 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 taux de réussite des élèves à la fin des études en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/crjkyh

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle à la fin théorique des études. En Lituanie et en Norvège, la différence de taux de réussite à la fin théorique des études est au moins 30 points de pourcentage plus élevée en filière générale qu'en filière professionnelle.

- En moyenne, 5 % des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle sont encore scolarisés deux ans après la fin théorique des études, tandis que 23 % d'entre eux ne sont pas diplômés et ne sont plus scolarisés.
- Dans certains des pays et autres entités, les élèves peuvent changer de filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de sorte qu'ils peuvent être diplômés d'une filière autre que celle choisie à l'inscription. À ce niveau d'enseignement, 10 % au moins des inscrits en filière générale sont diplômés en filière professionnelle en Communautés flamande et française de Belgique et au Chili et 10 % au moins des inscrits en filière professionnelle sont diplômés en filière générale au Brésil, en Colombie, en Lettonie et en Norvège.
- En moyenne, 56 % des diplômés en filière générale sont inscrits en licence un an après la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de diplômés qui s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire de cycle court n'est notable (supérieur à 15 %) qu'au Canada, en Colombie et en Espagne.

Remarque

Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au pourcentage d'élèves qui sont inscrits pour la première fois à ce niveau d'enseignement et qui en sortent diplômés après un certain nombre d'années. Les analyses portent uniquement sur les élèves en première inscription dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à l'exclusion de ceux qui reprennent des études du même niveau d'enseignement après leur formation initiale et de l'effectif des programmes de formation pour adultes. Cet indicateur ne rend par exemple pas compte des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui se sont réinscrits au même niveau d'enseignement en filière professionnelle.

Le taux de décrochage scolaire, l'un des indicateurs clés des analyses exposées ici, est à distinguer du taux de non-scolarisation (voir l'encadré A2.1 dans Indicateur A2) sur le quatrième objectif de développement durable). Le taux de décrochage scolaire correspond au pourcentage d'inscrits à un niveau d'enseignement qui ne poursuivent pas leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Le taux de non-scolarisation correspond au pourcentage de non-scolarisés dans l'effectif officiellement en âge d'être scolarisé à un niveau d'enseignement.

Analyse

Taux de réussite dérivé des cohortes effectives

En moyenne, 72 % des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin théorique de leurs études dans les pays et autres entités dont les données portent sur les cohortes effectives (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie »). Le taux de réussite augmente pour atteindre 82 % deux ans après la fin théorique des études (voir le Tableau A1.1). Ce retard dans l'obtention du diplôme peut s'expliquer entre autres par le redoublement, la réorientation scolaire ou l'incapacité à réussir les épreuves de terminale dans le délai imparti.

La performance scolaire est l'élément le plus déterminant de la réussite de tout cursus relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart (30) des 32 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Les modalités d'évaluation de la performance scolaire varient selon les pays. Au Canada, les élèves doivent cumuler un certain nombre de crédits pour être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Israël, ils peuvent choisir jusqu'à cinq unités par matière, chaque unité les portant à un échelon supérieur et certains d'entre eux rédigent des essais. Les élèves doivent réussir un examen externe, national par exemple, pour être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans près de la moitié des pays et autres entités à l'étude (en Autriche, en France et en Slovénie par exemple). En filière professionnelle, les élèves doivent suivre une composante pratique dans un tiers environ des pays (voir la base de données relative à l'enquête ad hoc sur le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire [2023]) (voir l'Encadré B1.1).

Encadré B3.1. Visualisations interactives de la structure des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Une plateforme interactive fournit des informations contextuelles complémentaires sur les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, y compris des informations sur les différents types de programmes, leur durée, l'âge de début des études ainsi que des informations concernant les mécanismes de sélection, les critères d'obtention du diplôme, les voies de transition et l'impact du COVID-19 sur les taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La platforme est accessible en ligne : Dashboard on Upper Secondary Education Systems.

Taux de réussite, selon la filière

Amener les élèves à réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste un défi dans plusieurs pays, en particulier en filière professionnelle. Moins de 50 % des inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin théorique de leurs études en Communauté française de Belgique, en Espagne, en Islande, au Luxembourg et en Norvège. Leur taux de réussite est plus élevé, supérieur à 70 %, deux ans plus tard au Luxembourg et en Norvège. En filière professionnelle, le taux de réussite est relativement élevé, supérieur à 70 % à la fin théorique des études, en Colombie, en France, en Israël, en Slovénie, en Suède et en Suisse. Le taux de réussite varie nettement moins entre les pays en filière générale. En filière générale, le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à 70 % dans tous les pays et autres entités à l'étude, sauf en Autriche, au Brésil, en Communauté française de Belgique, en Islande et au Portugal (voir le Graphique A1.1).

La différence de taux de réussite entre la filière générale et la filière professionnelle s'explique en partie par le choix de la filière, qu'il soit ou non fait par les élèves. Dans l'ensemble, les élèves dont les résultats scolaires laissent à désirer tendent à s'orienter ou à être orientés vers la filière professionnelle (Kis, 2020[2]). Certains pays font toutefois figure d'exceptions : le taux de réussite est par exemple plus élevé en filière professionnelle au Brésil, en Israël et en Suisse (voir le Graphique A1.1). Au Brésil, les établissements publics de formation professionnelle sont prestigieux et sont pris d'assaut par les candidats à l'admission ; bon nombre des diplômés poursuivent des études dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2022[3]). En Suisse, où le système d'EFP repose sur la formation sous contrat d'apprentissage, des cursus plus courts ont été conçus à l'intention des jeunes exposés au risque de décrochage scolaire et diverses mesures ont été prises pour promouvoir la réussite (OCDE, 2018[4]).

Dans certains pays, les chiffres sur le taux de réussite en filière professionnelle sont désagrégés selon que les cursus suivis donnent ou non directement accès à l'enseignement tertiaire. Dans la quasi-totalité des pays où ces chiffres sont disponibles, les élèves sont moins susceptibles de réussir si leur cursus ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire que s'il y donne directement accès. En Italie par exemple, le taux de réussite en filière professionnelle deux ans après la fin théorique des études s'élève à 53 % si les cursus ne donnent pas directement accès à l'enseignement tertiaire, contre 71 % s'ils y donnent directement accès. La Lettonie est le seul pays qui échappe à ce constat : le taux de réussite s'élève à 85 % dans les cursus sans accès direct, mais à 70 % dans ceux avec accès direct. L'ampleur de la différence de taux de réussite deux ans après la fin théorique des études entre les deux catégories de cursus varie sensiblement entre les pays, de 28 points de pourcentage en Communauté française de Belgique à 4 points de pourcentage seulement en Slovénie (voir le Tableau A1.1 en annexe).

La variation du taux de réussite entre les cursus avec et sans accès direct à l'enseignement tertiaire s'explique aussi par la mesure dans laquelle les élèves s'orientent ou sont orientés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les sous-filières sont nombreuses en filière professionnelle dans certains pays. Les cursus avec accès direct à l'enseignement tertiaire tendent à se distinguer par une composante générale plus marquée qui prépare à la poursuite des études. Les élèves dont les résultats sont moins bons dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou qui se désintéressent de l'apprentissage scolaire sont plus susceptibles de s'orienter ou d'être orientés vers la filière professionnelle, dans des cursus sans accès direct à l'enseignement tertiaire où la composante pratique est prioritaire et la composante académique, plus réduite. Certains cursus de cette catégorie ont été explicitement conçus à l'intention des jeunes exposés au risque de décrochage scolaire ; c'est le cas de la formation sous contrat d'apprentissage de deux ans en Suisse.

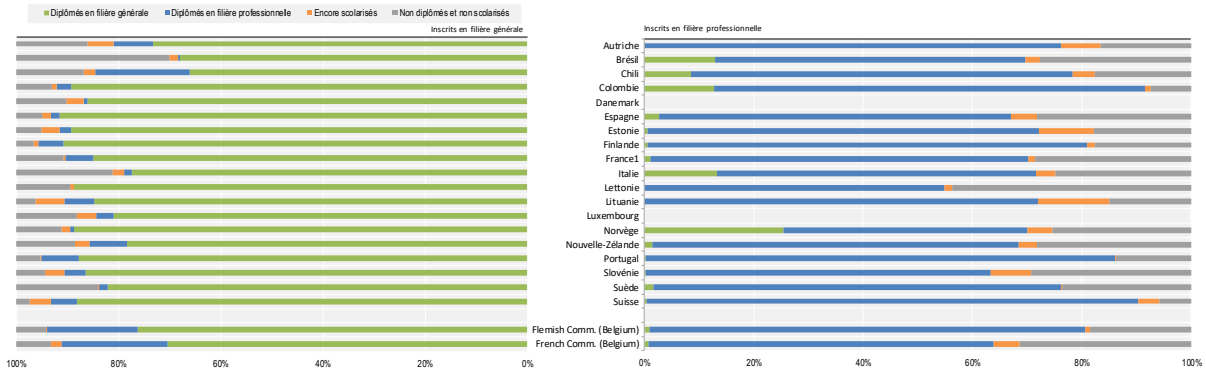
Taux de réussite, selon le sexe

Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays dont les données sont disponibles. C'est le cas en filière professionnelle et en filière générale dans tous les pays, sauf en Lituanie et en Suède en filière professionnelle. En moyenne, le taux de réussite varie dans la même mesure, 7 points de pourcentage, entre les deux filières. La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes est constante aux deux échéances (à la fin théorique des études et deux ans plus tard), même s'il se resserre légèrement deux ans après la fin théorique des études, signe que les hommes mettent dans l'ensemble plus de temps à obtenir leur diplôme (voir le Tableau A1.1 en annexe).

La différence hommes-femmes en matière de taux de réussite varie selon la filière entre les pays. Cette différence est plus marquée en filière professionnelle dans certains pays (en Espagne et en Norvège, par exemple) et en filière générale dans d'autres (au Brésil et en Israël, par exemple). En Espagne et en Norvège, le taux de réussite varie entre hommes et femmes dans une mesure égale respectivement à 11 et 20 points de pourcentage en filière professionnelle, mais à 8 et 7 points de pourcentage en filière générale. À l'inverse, au Brésil et en Israël, il varie dans une mesure inférieure à 5 points de pourcentage en filière professionnelle, mais supérieure à 10 points de pourcentage en filière générale (voir le Tableau A1.1 en annexe).

Graphique B3.2. Répartition des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière et la situation deux ans après la fin théorique des études (2021)

En pourcentage



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc et portent uniquement sur la formation initiale. Sont inclus dans la catégorie « Non diplômés et non scolarisés » des inscrits ayant émigré avant l'obtention de leur diplôme. Les inscrits qui ont poursuivi leurs études dans le système de formation pour adultes sont inclus dans la catégorie « Non diplômés et non scolarisés ».
1. 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 alphabétique.
Source : OCDE (2023), Tableau B3.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/gl28r7

Encadré B3.2. Taux de réussite dérivé des cohortes transversales

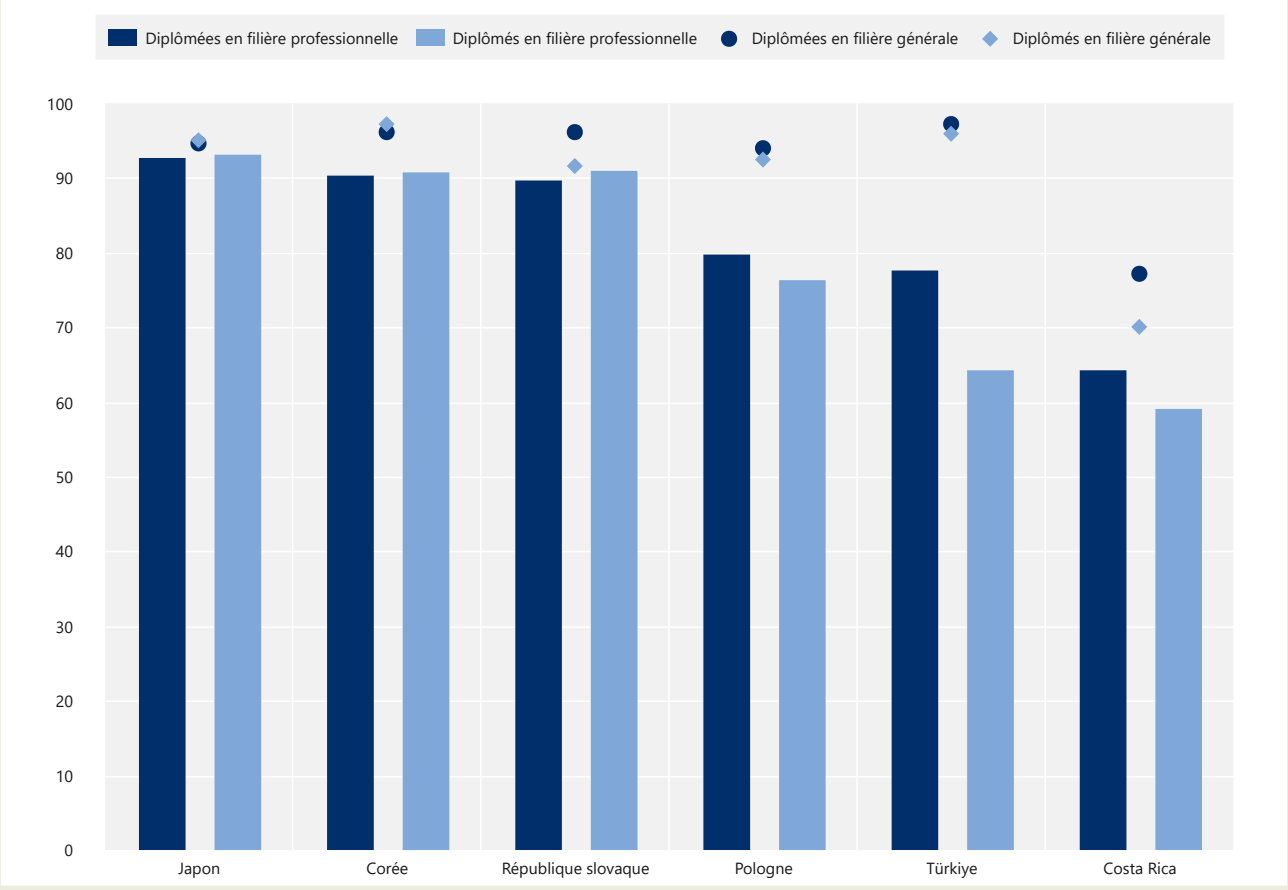
Dans le taux de réussite dérivé des cohortes effectives, l'approche consiste à suivre une cohorte d'inscrits au fil du temps et à déterminer si ces inscrits ont fini par être diplômés et, dans l'affirmative, à quel moment. Dans le taux de réussite dérivé des cohortes transversales, tous les inscrits diplômés la même année sont répertoriés, quel que soit le temps qu'ils aient mis à y arriver. Les taux calculés selon les deux approches ne sont donc pas comparables. Comme le taux de réussite dérivé de cohortes transversales est calculé dans l'hypothèse d'un flux constant de nouveaux inscrits, il varie selon l'évolution de l'effectif inscrit et tend à surestimer l'effectif diplômé dans l'ensemble. Il a toujours cours, car il a le

mérite, contrairement au taux dérivé de cohortes effectives, de ne pas nécessiter de suivi longitudinal des inscrits dans le temps.

Les taux dérivés des cohortes effectives et transversales sont différents, mais ils révèlent des tendances similaires. Le Graphique B3.3 indique le taux de réussite dérivé des cohortes transversales désagrégé par sexe et filière. Dans tous les pays concernés, le taux de réussite est plus élevé en filière générale, mais la différence de taux entre les deux filières tend à être moindre que celle qui s'observe si le taux est dérivé des cohortes effectives. De surcroît, la différence de taux est minime entre hommes et femmes en Corée, au Japon et en République slovaque et l'écart favorable aux femmes qui s'observe au Costa Rica, en Pologne et en Türkiye est moindre que celui enregistré dans les cohortes effectives.

Graphique B3.3. Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et la filière (2021)

En pourcentage, cohorte transversale uniquement



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc. L'année de référence des cohortes transversales est 2021.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des diplômées en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/97fsr0

Réorientation

De nombreux pays cherchent à promouvoir la perméabilité entre filières, qui permet à des élèves de changer d'orientation s'ils estiment qu'une autre filière leur conviendrait mieux vu leurs centres d'intérêt et leurs facultés. Passer de la filière professionnelle à la filière générale peut paraître sensé aux élèves qui ont l'enseignement tertiaire en ligne de mire et ne

s'intéressent à aucune profession en particulier (ou qui n'ont pas trouvé de cursus adapté à la profession de leur choix). À l'inverse, les élèves peuvent trouver tentant de passer en filière professionnelle s'ils se désintéressent de l'apprentissage scolaire ou peinent à satisfaire aux exigences académiques de la filière générale. Le suivi longitudinal d'un groupe d'inscrits offre entre autres avantages principaux la possibilité d'analyser les spécificités du parcours scolaire de chacun.

Le Graphique B3.2 présente la situation des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire deux ans après la fin théorique de leurs études. Il indique le pourcentage de ces inscrits qui sont diplômés et, dans l'affirmative, la filière qu'ils ont suivie, ainsi que le pourcentage d'inscrits non diplômés qui sont encore scolarisés ou ne le sont plus. Sans surprise, la plupart des diplômés le sont dans la filière choisie à l'inscription. Les chiffres de réussite et de réorientation révèlent toutefois des différences intéressantes entre les pays et entre les filières dans les pays. 20 % sont diplômés en filière générale et 45 % le sont en filière professionnelle, 25 % ne sont plus scolarisés et 5 % sont toujours scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Norvège par exemple, les inscrits en filière professionnelle se répartissent comme suit deux ans après la fin théorique de leurs études : Ces chiffres pourraient s'expliquer par le système norvégien de formation sous contrat d'apprentissage, où la composante d'EFP de deux ans en milieu scolaire est suivie par la composante pratique de deux ans en entreprise. Les inscrits en filière professionnelle qui ne trouvent pas de contrat d'apprentissage ou qui ne souhaitent pas poursuivre dans cette filière s'orientent vers la filière générale, ce qui explique le pourcentage élevé d'inscrits en filière professionnelle qui sont diplômés de la filière générale. À l'inverse, il est plus fréquent de passer de la filière générale à la filière professionnelle en Communauté flamande de Belgique, où les inscrits en filière générale qui ont obtenu de très bonnes notes en fin d'année scolaire sont autorisés à poursuivre leurs études dans la filière de leur choix, le cas échéant en filière professionnelle. Les inscrits en filière professionnelle ne jouissent toutefois pas de la même liberté de réorientation.

En filière professionnelle, passer d'un cursus avec accès direct à l'enseignement tertiaire à un cursus sans accès direct (une réorientation possible en Communauté flamande de Belgique, en France, en Slovénie et en Suisse, par exemple) permet à des élèves inscrits dans un cursus académiquement plus exigeant de s'orienter vers un cursus où la composante pratique est plus marquée et où la composante générale l'est moins. Ces réorientations peuvent être utiles pour prévenir le décrochage scolaire, car elles offrent aux inscrits en filière professionnelle qui peinent à satisfaire aux exigences académiques de leur cursus la possibilité de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Effectif encore scolarisé

Dans la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles, 15 % des inscrits ne sont diplômés que deux ans après la fin théorique de leurs études, tant en filière générale qu'en filière professionnelle (voir le Tableau B3.2 en annexe). Diverses raisons peuvent expliquer cette réussite tardive. L'une d'entre elles tient au redoublement qui peut exister tant en filière générale qu'en filière professionnelle. L'interruption de la scolarité en est une autre : les élèves interrompent leurs études un temps, puis les reprennent, soit dans le même cursus, soit dans un autre cursus qui est plus en adéquation avec leurs centres d'intérêt ou leurs facultés (Wydra-Somaggio, 2021[5]). En Allemagne par exemple, un quart environ des apprentis interrompent leur formation professionnelle (BIBB, 2019[6]), mais rares sont ceux qui abandonnent définitivement. D'autres raisons peuvent allonger les études. En Finlande par exemple, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est flexible, et les élèves peuvent composer leur propre programme de cours selon leurs besoins. Cette flexibilité peut accroître le nombre d'inscrits à qui il faut plus de temps pour réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : en filière professionnelle, les élèves suivent un plan personnel de développement des compétences qui leur permet d'étudier à leur rythme, selon leurs besoins, alors qu'en filière générale, il est relativement courant que les élèves bouclent le programme en quatre ans au lieu des trois prévus.

Deux ans après la fin théorique des études, le pourcentage de non-diplômés encore scolarisés n'est pas négligeable. Il est dans l'ensemble élevé en filière professionnelle. Le pourcentage d'inscrits en filière professionnelle toujours scolarisés deux ans après la fin théorique de leurs études est par exemple égal ou supérieur à 7 % en Autriche, en Espagne, en Finlande, en Islande et au Luxembourg (voir le Tableau B3.2 en annexe). Ce constat a pour corollaire que le pourcentage d'inscrits susceptibles de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en fin de compte plus élevé que ne le suggèrent les taux de réussite indiqués dans le Graphique B3.2. Certains de ces inscrits auront besoin de plus de temps que les deux ans supplémentaires prévus dans cette enquête, tandis que d'autres finiront par obtenir leur diplôme à l'issue d'une formation de seconde chance ou une formation pour adultes.

Décrochage scolaire

Deux ans après la fin théorique des études, les inscrits en décrochage scolaire sont plus nombreux que les inscrits encore scolarisés dans tous les pays. En filière professionnelle, les inscrits en décrochage scolaire sont plus de 10 % dans tous les pays, sauf en Colombie (7 %) et en Suisse (6 %). Le taux de décrochage scolaire est relativement élevé en filière professionnelle dans certains pays : au moins un inscrit sur quatre est en décrochage au Brésil, en Communauté française de Belgique, en Espagne, en Estonie, en Islande, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Norvège et au Portugal (voir le Tableau B3.2 en annexe). Les taux élevés de décrochage scolaire sont préoccupants, car les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont très exposés au risque d'être des sans-emploi ni scolarisés, ni en formation (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Aider les jeunes à réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est donc essentiel pour leur éviter de devenir NEET (OCDE, 2022[7]).

Des chercheurs ont exploré les raisons du décrochage scolaire chez les jeunes. Doll, Eslami et Walters (2013[8]) ont par exemple montré à quel point il était important de distinguer deux catégories de facteurs : les facteurs de dissuasion et les facteurs d'incitation. Les facteurs de dissuasion peuvent être propres au milieu scolaire, où la discipline stricte, le harcèlement ou encore les mauvaises notes si la culture de l'excellence est extrême peuvent mener des élèves sur la voie du décrochage. Quant aux facteurs d'incitation, ce sont ceux liés à des problèmes financiers, à la naissance d'un enfant, à une maladie, etc., qui peuvent inciter les élèves à ne plus se rendre à l'école. Une troisième catégorie de facteurs, dits de désengagement, est définie dans les travaux de Doll et al. (2013[8]). Elle regroupe les facteurs à l'œuvre lorsque les élèves ne progressent pas comme ils le devraient et finissent par se laisser gagner par le découragement et se désintéresser de leurs études. Ces trois types de facteurs peuvent contribuer à augmenter le taux de décrochage, mais ils ne peuvent expliquer tous les cas. Selon une étude norvégienne (Udir, 2020[9]), le facteur le plus déterminant de l'échec ou de la réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire tient aux résultats scolaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette conclusion est confirmée par une étude suédoise, qui a établi que les résultats scolaires antérieurs étaient tout à fait déterminants de l'échec ou de la réussite par la suite. En fait, le taux de réussite ne varie plus entre la filière générale et la filière professionnelle une fois que les résultats scolaires obtenus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont contrôlés (Skolverket, 2022[10]).

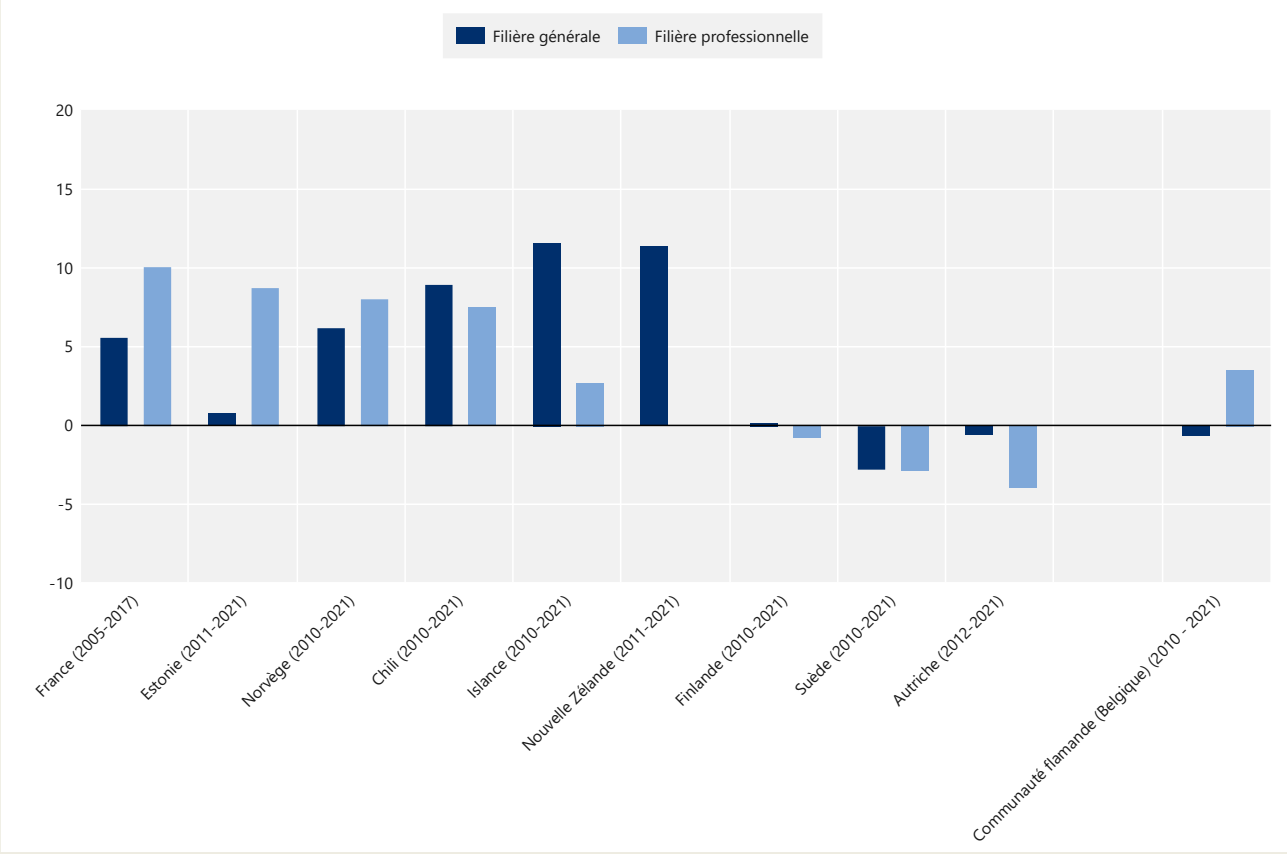
Encadré B3.3. Évolution du taux de réussite

Les séries chronologiques permettent de retracer l'évolution du taux de réussite ces dernières années. Le Graphique B3.4 montre l'évolution du taux de réussite désagrégé par filière. Les années de référence (indiquées entre parenthèses) varient selon les données disponibles dans chaque pays. Les chiffres ne peuvent donc pas être comparés entre les pays.

Cette analyse est toutefois révélatrice de l'évolution du taux de réussite dans chaque pays et de sa variation entre les filières. Le taux de réussite a par exemple augmenté nettement plus en filière professionnelle qu'en filière générale en Estonie, en Communauté flamande de Belgique, en France et en Norvège. Il a en revanche davantage progressé en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili et en Islande. Le taux de réussite des deux filières est resté relativement stable en Finlande, mais a diminué en Autriche et en Suède (voir le Graphique B3.4). En Suède, la baisse du taux de réussite des deux filières est en partie imputable à la réforme de 2011 qui a durci les conditions de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique B3.4. Évolution du pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin théorique des études, selon la filière (2010 et 2021)

Points de pourcentage



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc et retracent l'évolution du taux de réussite par filière pendant une dizaine d'années.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage de réussite en filière professionnelle.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/hsrw51

Transition à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

De nombreux pays ont cherché à promouvoir l'enseignement tertiaire, y compris chez les diplômés de l'EFP. Des passerelles ont été créées pour éviter que des diplômés de cursus sans accès direct à des niveaux supérieurs d'enseignement, y compris à l'enseignement tertiaire, ne se retrouvent dans l'impasse. Elles ne sont toutefois pas la panacée, car certaines d'entre elles sont rarement empruntées, de sorte que les cursus concernés conduisent dans l'impasse. Analyser la situation des diplômés un an plus tard aide à déterminer dans quelle mesure ces passerelles sont concrètement empruntées, ce que montre par exemple le pourcentage de diplômés en filière professionnelle sans accès direct à l'enseignement tertiaire (sous-catégorie 353 de la CITE) qui ont opté pour une passerelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme l'effectif de certains des cursus concernés est minime, l'analyse de données longitudinales est particulièrement utile. Elle permet de décrire de façon nuancée les processus de transition et de déterminer si les diplômés continuent leurs études et, dans l'affirmative, s'ils s'inscrivent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire tertiaire ou non tertiaire. Les données désagrégées sur les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont plus scolarisés ne sont pas disponibles dans tous les pays. Les données sur la situation au regard de l'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire un an plus tard sont uniquement disponibles en Estonie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Suède et en Suisse et sont présentées dans l'Encadré B3.4.

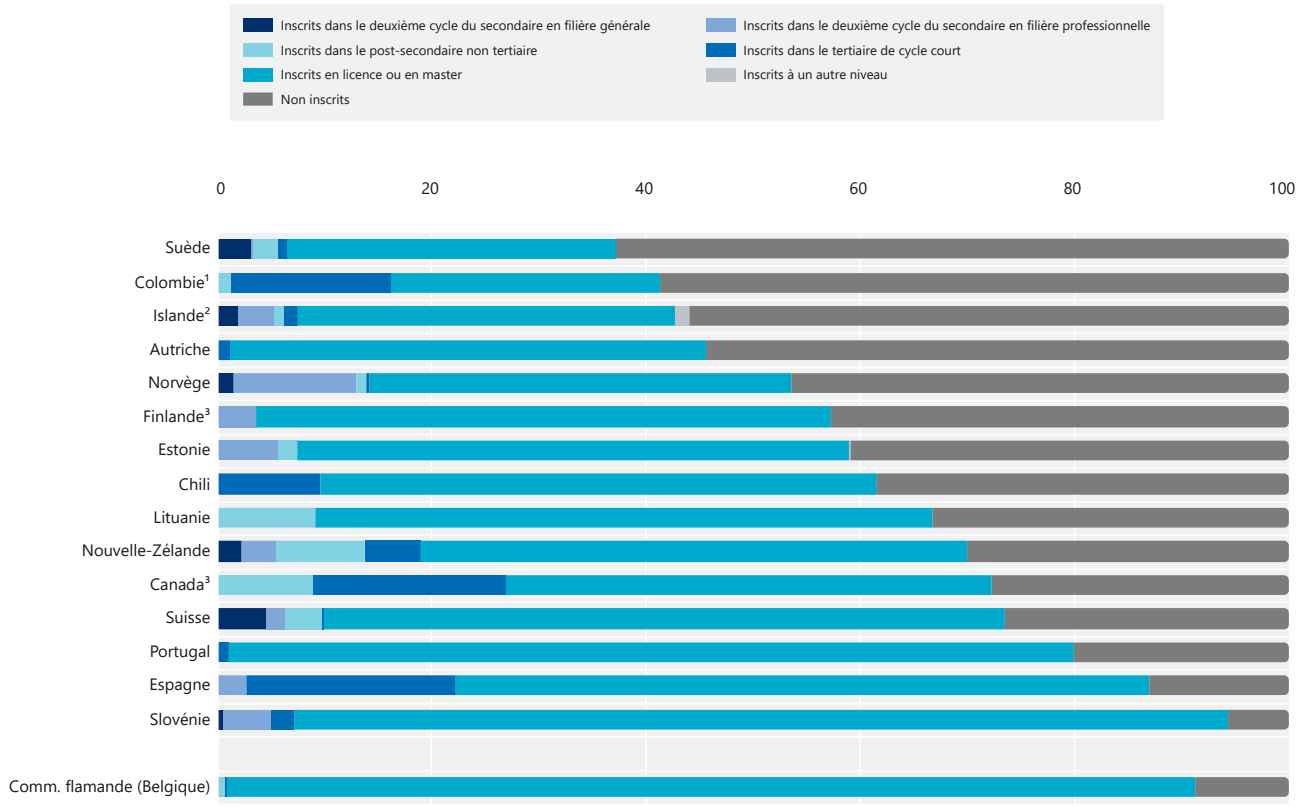
Transition à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière

Transition à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale

Le Graphique B3.5 montre les voies suivies par les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale un an plus tard. Selon ce graphique, la plupart des diplômés ont opté pour l'enseignement tertiaire. Ils sont en grande majorité inscrits au minimum en licence ; le pourcentage d'entre eux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court est relativement peu élevé (d'autant que ce niveau d'enseignement n'existe pas dans tous les pays, comme le précise l'indicateur B4). En Communauté flamande de Belgique par exemple, 90 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale sont inscrits en licence ou en master.

Graphique B3.5. Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière générale (2020)

En pourcentage



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc et portent uniquement sur la formation initiale.
1. Les données relatives aux diplômés de l'enseignement professionnel sont incluses dans les données relatives aux diplômés des programmes généraux.
2. Y compris dans la catégorie « Inscrits à un autre niveau » des inscrits bénéficiaires d'une bourse publique au titre des études à l'étranger au troisième trimestre 2019 qui ne sont pas scolarisés en Islande.
3. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés un an plus tard.
Source : OCDE (2023), Tableau B3.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/q08lrt

L'enseignement tertiaire de cycle court, qui est essentiellement professionnel, est toutefois relativement populaire dans certains pays. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire de cycle court s'élève par exemple à 19 % en Espagne, un pays suivi par le Canada (18 %) et la Colombie (15 %) (voir le Graphique B3.5). Ces chiffres sont révélateurs des fonctions de l'enseignement tertiaire de cycle court qui varient selon les pays. Au Canada par exemple, les « collèges » sont très populaires dans l'enseignement tertiaire de cycle court et jouent un rôle déterminant s'agissant de préparer les jeunes à entrer dans la vie active. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les cursus relèvent de la filière générale ou combinent filière générale et filière professionnelle au Canada, contrairement à la plupart des autres pays où ces cursus relèvent de la filière professionnelle (voir le Tableau A1.3).

Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui ne sont plus scolarisés un an plus tard varie sensiblement entre les pays, de 6 % en Slovénie à 63 % en Suède (voir le Graphique B3.5). En Suède,

75 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui ne sont scolarisés à aucun niveau de la CITE un an plus tard travaillent, 5 % seulement d'entre eux sont au chômage et les autres sont inactifs ou sont dans une situation inconnue (voir l'Encadré B3.4).

Transition à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle

Le Graphique B3.6 montre les voies suivies un an plus tard par les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Les diplômés suivent des voies qui dépendent énormément de celles qui s'offrent à eux dans le système national d'éducation. Il est dès lors crucial d'analyser ces voies dans chaque pays pour interpréter la variation de l'effectif inscrit entre les divers niveaux d'enseignement.

En Autriche et en Espagne par exemple, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont directement accès à l'enseignement tertiaire de cycle court, mais pas à la licence. Sans surprise, il est courant de passer de l'EFP à l'enseignement tertiaire de cycle court : les diplômés inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont 31 % en Autriche et 36 % en Espagne. En Communauté flamande de Belgique, les diplômés du BSO (*Beroepssecundair Onderwijs*, filière professionnelle secondaire) ont une année d'études supplémentaire à suivre à la fin de la deuxième année du troisième degré de ce niveau d'enseignement pour accéder à l'enseignement tertiaire. Cela explique pourquoi 35 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle sont inscrits en filière professionnelle au même niveau d'enseignement — il s'agit en grande partie de diplômés du BSO inscrits en 7e année pour accéder à l'enseignement tertiaire (voir le Graphique B3.6).

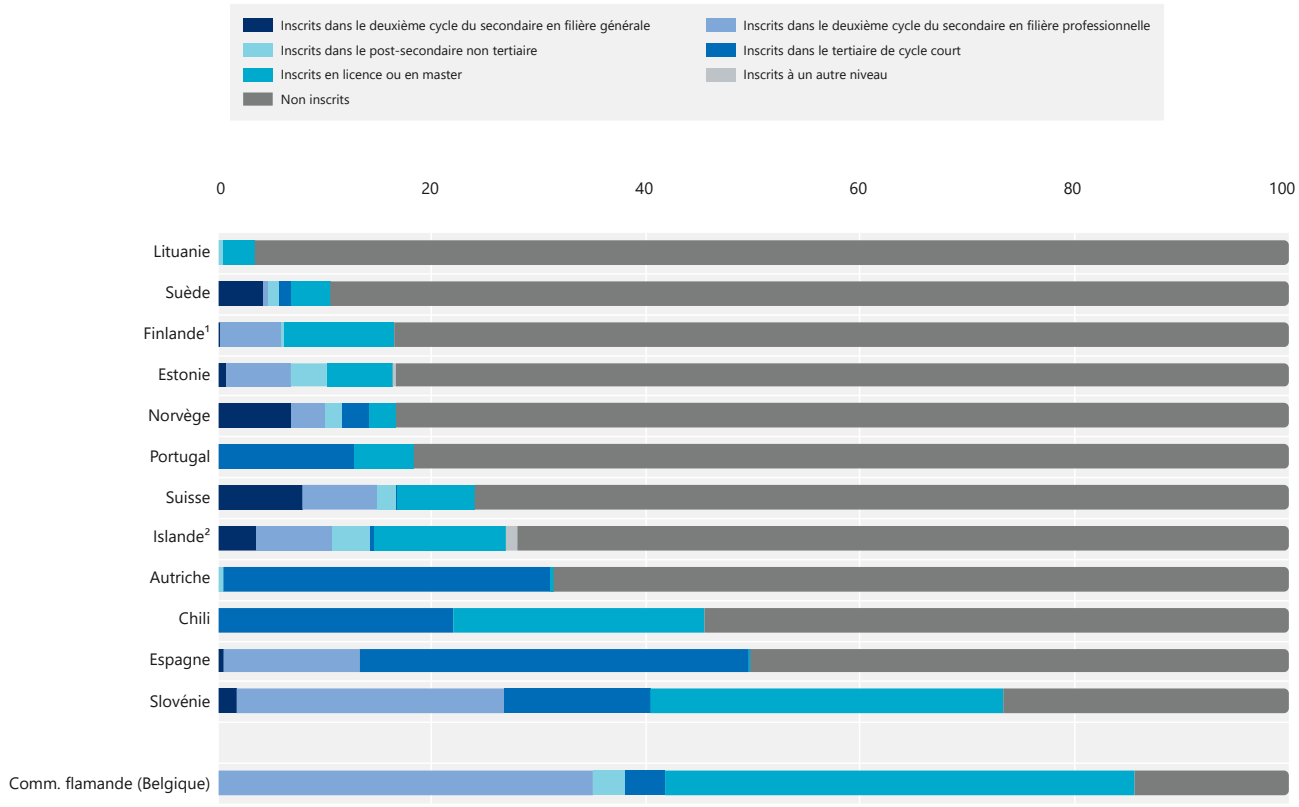
De plus, certains diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'inscrivent plus tard dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Comme les chiffres présentés ici se rapportent à la formation initiale, les diplômés qui reprennent des études plus tard dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont exclus (voir l'Indicateur B4).

Dans l'ensemble, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont moins susceptibles de poursuivre leurs études s'ils étaient inscrits en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale (voir le Tableau B3.3 en annexe). Cela n'a rien de surprenant sachant que la filière professionnelle prépare à entrer dans la vie active et à exercer une profession spécifique ou à travailler dans un secteur spécifique. Le pourcentage de diplômés de l'EFP qui ne sont plus scolarisés un an plus tard est très élevé dans certains pays : il atteint par exemple 96 % en Lituanie et 89 % en Suède. Ne plus être scolarisé n'est pas nécessairement une mauvaise chose en soi. Il faut placer la question dans une perspective plus large : savoir ce que les diplômés font en lieu et place et s'ils auront la possibilité de reprendre des études plus tard dans la vie.

Un taux élevé de non-scolarisés peut être imputable au fait qu'une grande partie des diplômés de l'EFP ont trouvé du travail. La situation au regard de l'emploi est connue dans certains pays : en Suède par exemple, 82 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui ne sont plus scolarisés un an plus tard travaillent (voir l'Encadré B3.4). Selon l'Enquête européenne sur les forces de travail (UE-LFS) de 2022, 72 % des diplômés de l'EFP commencent à travailler un à trois ans après l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Lituanie (Eurostat, 2021[11]). Plus largement, il faut acquérir de l'expérience professionnelle dans certains cursus d'EFP relevant de niveaux supérieurs d'enseignement. Dans plusieurs pays, il est courant que des diplômés de l'EFP exercent quelques années la profession qu'ils ont choisie avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire pour améliorer leurs compétences. En Suisse par exemple, une expérience professionnelle pertinente est officiellement exigée à l'admission dans certains cursus professionnels en licence et en master.

Graphique B3.6. Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2020)

En pourcentage



Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc et portent uniquement sur la formation initiale.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Y compris dans la catégorie « Inscrits à un autre niveau » des inscrits bénéficiaires d'une bourse publique au titre des études à l'étranger au troisième trimestre 2019 qui ne sont pas scolarisés en Islande.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés un an plus tard.
Source : OCDE (2023), Tableau B3.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/btkdlw

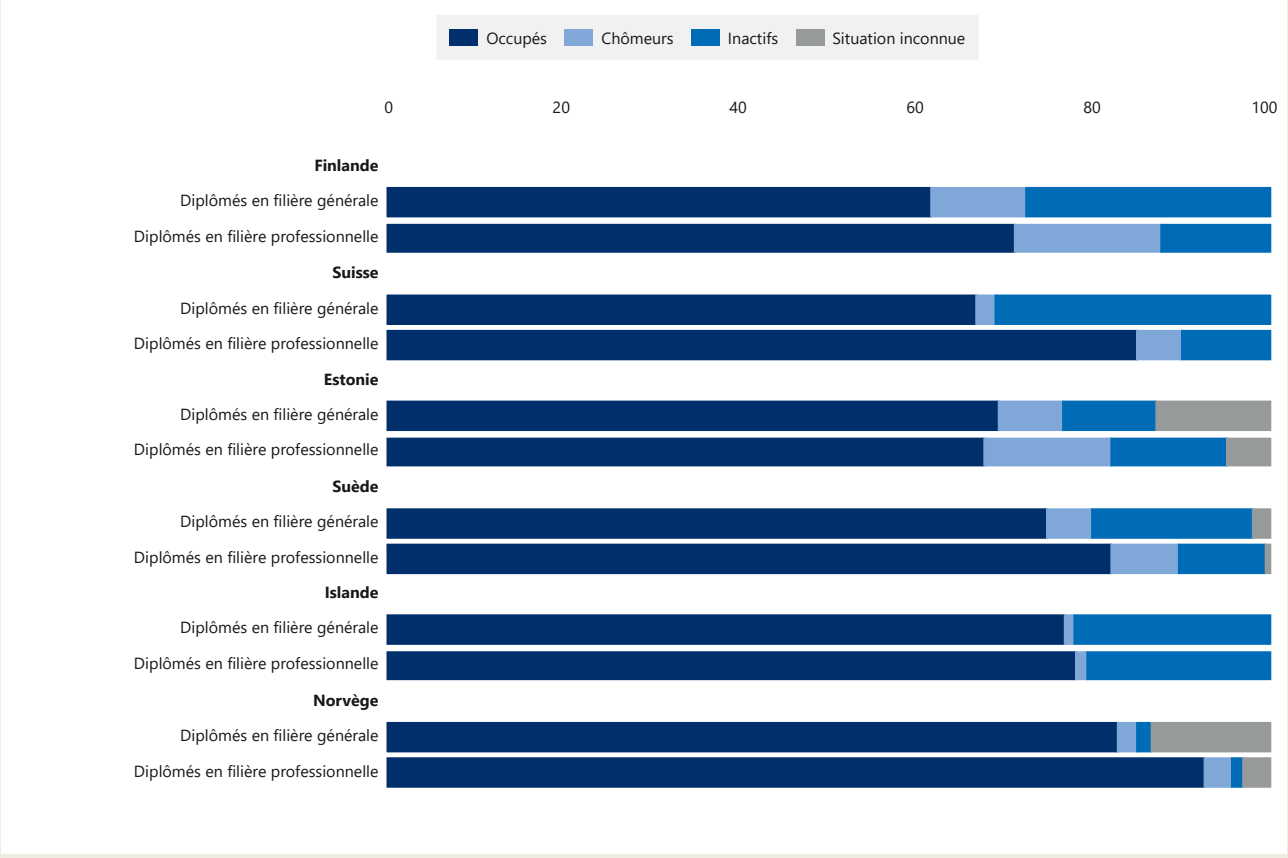
Encadré B3.4. Situation au regard de l'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire un an plus tard

Les pouvoirs publics devraient veiller à ce que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire prépare à l'entrée sur le marché du travail et à l'enseignement supérieur pour que les diplômés qui ne poursuivent pas leurs études ne soient pas laissés-pour-compte. Au vu du taux élevé de non-scolarisation un an après l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier en filière professionnelle, la situation au regard de l'emploi est un indicateur clé. L'Estonie, la Finlande, la Norvège, la Suède et la Suisse ont fourni des données qui permettent d'analyser le sort des diplômés qui ne sont plus scolarisés.

Dans ces pays, la majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés travaillent, quelle que soit la filière suivie (voir le Graphique B3.7). En Norvège par exemple, 93 % des diplômés en filière professionnelle travaillent, contre 83 % des diplômés en filière générale. Les diplômés de l'EFP sont plus susceptibles de travailler un an plus tard dans tous les pays à l'étude, sauf en Estonie, où ils le sont légèrement moins. Ils sont aussi plus susceptibles d'être au chômage dans tous les pays dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'inactifs (qui ne sont ni scolarisés, ni à la recherche d'un emploi) est relativement élevé en Finlande et en Suisse, en particulier chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. En Finlande par exemple, il est fréquent de ne pas entamer d'études tertiaires dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, principalement en raison du *numerus clausus* qui limite les admissions dans l'enseignement tertiaire ou des années sabbatiques que certains prennent pour décider de leur avenir.

Graphique B3.7. Situation au regard de l'emploi un an après la réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2021)

En pourcentage des diplômés du deuxième cycle du secondaire non scolarisés



Lecture du graphique : en Suisse, 67 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui ne sont pas scolarisés un an plus tard travaillent et 2 % d'entre eux sont au chômage.
Remarque : les chiffres de ce graphique proviennent d'une enquête ad hoc. Il y a dans chaque catégorie un pourcentage de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire non scolarisé un an plus tard.
Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de diplômés qui travaillent parmi les diplômés en filière générale non scolarisés un an après la réussite du deuxième cycle du secondaire.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/pi91xb

Transition à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le sexe

En moyenne, 58 % des diplômées, contre 53 % des diplômés, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale s'inscrivent en licence dans les pays dont les données sont disponibles. L'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale inscrit en licence varie en moyenne de 5 points de pourcentage entre les femmes et les hommes dans les pays de l'OCDE ; cette différence atteint toutefois 34 points de pourcentage en Autriche et 15 points de pourcentage au Canada. Le pourcentage d'inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'est notable que dans quelques pays (au Canada, au Chili, en Colombie et en Espagne) et ne varie guère entre les femmes et les hommes (voir le Tableau B3.3 en annexe).

Les tendances d'inscription varient plus sensiblement entre les femmes et les hommes chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qu'en filière professionnelle. Dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle, les hommes sont plus susceptibles que les femmes de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire de cycle court dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. En Espagne par exemple, le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire de cycle court s'élève à 39 % chez les hommes, contre 33 % seulement chez les femmes (voir le Tableau B3.3 en annexe).

Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont plus scolarisés un an plus tard est relativement élevé et mérite une analyse par sexe. Le pourcentage de non-scolarisés est plus élevé chez les diplômés que chez les diplômées quelle que soit la filière dans tous les pays, sauf au Chili, en Colombie, en Espagne et au Portugal. 56 % de femmes, contre 45 % d'hommes (voir le Tableau B3.3 en annexe). C'est en Espagne que le pourcentage de non-scolarisés varie le plus entre les sexes dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle :

Comme indiqué ci-dessus, les diplômés de la filière professionnelle ont moins tendance que ceux de la filière générale à être scolarisés un an plus tard. En Autriche toutefois, les hommes sont plus susceptibles de ne pas continuer leurs études s'ils sont diplômés de la filière générale plutôt que de la filière professionnelle. C'est aussi en Autriche que le taux de scolarisation varie le plus, 35 points de pourcentage, entre les hommes et les femmes dans l'effectif diplômé de la filière générale (voir le Tableau B3.3 en annexe). En Autriche, cette différence entre les sexes s'explique en partie par le fait que les hommes font souvent leur service militaire ou solidaire obligatoire dès l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

Définitions

Dans la méthode de la **cohorte effective**, une cohorte de nouveaux inscrits est suivie pendant une période spécifique, correspondant ici à la durée théorique des études, *n*, plus deux ans (*n* + 2). Seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux peuvent fournir ces données. Ces données de panel peuvent être extraites des registres administratifs (où les élèves sont répertoriés individuellement) ou des résultats d'une enquête longitudinale dans une cohorte d'élèves.

Dans la méthode de la **cohorte transversale**, le nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et le nombre de diplômés *n* années plus tard (où *n* correspond à la durée théorique des études) suffisent. Dans l'hypothèse de flux constants (une variation constante à la hausse ou à la baisse de l'effectif de nouveaux inscrits à un niveau d'enseignement donné), le taux de réussite dérivé des cohortes transversales est plus proche du taux de réussite total (le taux de réussite de tous les inscrits, quel que soit le temps mis pour réussir). Dans les pays où un pourcentage élevé d'inscrits ne sont pas diplômés dans le « délai imparti », c'est-à-dire à la fin théorique de leurs études, le taux de réussite estimé sur la base des cohortes transversales est donc plus comparable au taux de réussite estimé sur la base des cohortes effectives à plus longue échéance.

La **durée théorique des études** correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour réussir le niveau d'enseignement visé. Le taux de réussite dérivé des cohortes effectives est calculé à deux échéances : à la fin théorique des études et deux ans plus tard. La durée théorique porte systématiquement sur la formation choisie à l'inscription dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En d'autres termes, si des inscrits optent pour une autre formation d'une durée différente, ils resteront classés en fonction de leur première formation. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour la durée théorique des formations en filière générale et en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays.

La **filière d'enseignement** peut être soit celle que les élèves ont choisie à l'inscription dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit celle dont ils sont diplômés. Les deux types d'analyses sont présentés dans cet indicateur.

Les titres, sous-titres et légendes des coordonnées des graphiques (et les tableaux) indiquent clairement les filières considérées. Seules les formations suffisant à la réussite du niveau d'enseignement sont retenues. Les analyses portent sur quatre types de formations :

- les formations en filière générale (sous-catégories 343 et 344 de la CITE-P)
- les formations en filière professionnelle sans accès à l'enseignement tertiaire (sous-catégorie 353 de la CITE-P)
- les formations en filière professionnelle avec accès à l'enseignement tertiaire (sous-catégorie 354 de la CITE-P)
- les formations combinées en filière professionnelle (sous-catégories 353 et 354 de la CITE-P).

L'**année de référence** de l'enquête est 2021. Les données se rapportent à l'année académique 2020/21 dans les pays où l'année académique va de septembre à juin. Dans les pays dont les données sont basées sur la méthode de la cohorte effective, l'année de référence est celle de la fin théorique des études plus deux ans. Si la formation considérée dure deux ans, les élèves de la cohorte à retenir sont par exemple ceux qui ont commencé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire lors de l'année académique 2017/18. Leur situation est consignée à la fin théorique de leurs études (à la fin de l'année académique 2018/19), puis deux ans plus tard (à la fin de l'année académique 2020/21). Dans les pays où les données se basent sur les cohortes effectives, l'année de référence correspond à l'année où les inscrits sont diplômés, 2021 en l'espèce.

Le pourcentage des inscrits **encore scolarisés** est calculé compte tenu exclusivement des inscrits qui suivent la formation choisie à l'inscription ou en suivent une autre, mais qui ne sont pas encore diplômés.

Le **taux de décrochage scolaire** correspond au pourcentage d'inscrits qui ne sont plus scolarisés au niveau d'enseignement considéré, dont ils n'ont jamais été diplômés. Par **interruption de la scolarité**, on entend le fait d'interrompre un temps une formation.

Les **facteurs dissuasifs** sont ceux qui dissuadent des élèves de se rendre à l'école, par exemple ceux associés à la contrainte en milieu scolaire, en cas de culture de l'excellence extrême, de politique stricte de discipline, de harcèlement, etc., et les conduisent au décrochage.

Les **facteurs incitatifs** sont ceux qui incitent des élèves à ne plus se rendre à l'école, par exemple ceux liés à des problèmes financiers, à des changements familiaux, à une maladie, etc., et les conduisent au décrochage.

Les **facteurs de désengagement** sont ceux qui amènent des élèves à ne plus se rendre à l'école, par exemple ceux liés aux mauvais résultats scolaires, au désintérêt, à l'apathie face aux devoirs et leçons, etc., et les conduisent au décrochage.

Par **occupés**, on entend les actifs 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.

Par **chômeurs**, on entend les actifs qui, durant la semaine de référence, n'ont pas travaillé et ont activement cherché un emploi et étaient disponibles pour commencer à travailler.

Les individus scolarisés sont considérés comme inactifs s'ils ne cherchent pas d'emploi. Par **inactifs**, on entend les individus qui n'étaient ni occupés, ni au chômage durant la semaine de référence.

Méthodologie

Que les données portent sur la méthode de la cohorte effective ou transversale, le taux de réussite correspond au nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits n ou $n + 2$ années plus tôt (où n est la durée théorique des études).

Dans les pays qui ont soumis des données longitudinales, il est possible aussi de calculer le pourcentage de non-diplômés qui sont encore scolarisés et le pourcentage de non-diplômés qui ne sont plus scolarisés aux deux échéances, après n années et après $n + 2$ années. Ces deux pourcentages sont calculés comme suit : l'effectif de chaque catégorie est divisé par le nombre de nouveaux inscrits n années ou $n + 2$ années plus tôt.

Dans les pays et autres entités qui ont fourni des données sur la transition un an après obtention du diplôme, le pourcentage de diplômés inscrits à chaque niveau de la CITE et le pourcentage de diplômés non scolarisés sont calculé par division de l'effectif de chaque catégorie par l'effectif diplômé l'année précédente. La situation au regard de l'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est dérivée du pourcentage de diplômés non scolarisés un an plus tard.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2018[12]) et Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année académique 2020/2021 et proviennent d'une enquête spéciale administrée en 2022. Dans certains pays, les données portent sur d'autres années de référence. Les pays ont soumis leurs données selon la méthode basée soit sur les cohortes effectives, soit sur les cohortes transversales. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

Références

BIBB (2019), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf. [6]

Doll, J., Z. Eslami et L. Walters (2013), « Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies », *SAGE Open*, vol. 3/4, https://doi.org/10.1177/2158244013503834. [8]

Eurostat (2021), *Eurostat - Enquête sur les forces de travail*, https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database?node_code=employ (consulté le 22 mai 2023). [11]

Kis, V. (2020), « Improving evidence on VET: Comparative data and indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 250, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en. [2]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OCDE (2022), *Engaging Employers in Vocational Education and Training in Brazil: Learning from International Practices*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d76a2fe6-en. [3]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-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. [12]

OCDE (2018), *L'apprentissage et l'alternance en sept questions : Leçons des expériences internationales*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264307513-fr. [4]

Skolverket (2022), *Grundskolebetygens Betydelse för Resultaten i Gymnasieskolan*, Agence nationale de l'enseignement scolaire, https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2022/grundskolebetygens-betydelse-for-resultaten-i-gymnasieskolan. [10]

Udir (2020), *The Norwegian Education Mirror, 2019*, Direction norvégienne pour l'éducation et la formation, https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/ (consulté le 9 mai 2023). [9]

Wydra-Somaggio, G. (2021), « Early termination of vocational training: Dropout or stopout? », *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 13/1, https://doi.org/10.1186/s40461-021-00109-z. [5]

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.	Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription, le sexe et l'échéance (2021)
Tableau B3.2.	Répartition des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription et la situation à deux échéances (2021)
Tableau B3.3	Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon la filière et le sexe (2020)

StatLink https://stat.link/zjxyrt

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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. Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription, le sexe et l'échéance (2021)

Taux de réussite de l'effectif scolarisé à temps plein

	Filière générale			Filière professionnelle			Filière professionnelle sans accès direct au tertiaire			Filière professionnelle avec accès direct au tertiaire			Toutes filières confondues		
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total
	Cohorte effective – Effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire à la fin théorique des études														
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Autriche	55	64	60	51	61	55	68	36	54	51	61	55	52	62	57
Brésil	56	66	61	59	65	62	a	a	a	59	65	62	56	66	61
Canada[1]	77[d]	84[d]	81[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	a	a	a	77	84	81
Chili	72	79	76	65	71	68	a	a	a	65	71	68	70	78	74
Colombie	81	86	84	80	85	83	a	a	a	80	85	83	81	86	83
Danemark	79	84	81	m	m	m	a	a	a	m	m	m	79	84	81
Estonie	87	89	88	58	63	60	a	a	a	58	63	60	75	84	80
Finlande	80	81	81	62	64	63	a	a	a	62	64	63	69	72	70
France[1]	74	80	77	70	77	73	59	66	61	77	81	79	72	79	76
Islande	56	71	64	38	46	40	38[d]	46[d]	40[d]	x(7)	x(8)	x(9)	51	68	60
Israël	85	97	91	92	97	94	80	85	81	94	97	95	88	97	92
Italie	76	81	79	51	60	55	19	21	19	53	62	57	60	73	66
Lettonie	71	78	74	60	68	63	80	67	73	59	68	62	67	75	71
Lituanie	85	90	88	55	50	53	a	a	a	55	50	53	76	83	80
Luxembourg[2]	67	73	70	37	43	40	37	34	36	37	47	42	45	54	50
Nouvelle-Zélande	71	79	75	a	a	a	a	a	a	a	a	a	71	79	75
Norvège	77	84	81	41	61	49	a	a	a	41	61	49	58	75	67
Portugal	57	67	63	58	70	63	a	a	a	58	70	63	57	68	63
Slovénie	83	87	85	74	80	77	73	73	73	75	82	78	77	83	80
Espagne	70	77	74	42	53	46	38	41	39	43	55	48	57	70	64
Suède	76	81	79	72	71	72	a	a	a	72	71	72	75	79	77
Suisse	69	74	72	72	79	75	67	75	70	72	79	75	71	77	74
États-Unis	m	m	87	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	87
Autres entités															
Comm. flamande (Belgique)	78	88	84	61	72	66	55	64	59	66	77	71	69	81	75
Comm. française (Belgique)	51	67	59	33	44	38	29	32	30	37	53	45	45	61	54
Moyenne	72	80	77	59	66	62	55	54	54	61	68	64	67	76	72

	Cohorte effective – Effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire 2 ans après la fin théorique des études														
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Autriche	78	83	81	73	81	76	69	38	56	73	81	76	74	82	78
Brésil	64	73	68	67	72	70	a	a	a	67	72	70	64	73	68
Canada[1]	86[d]	91[d]	89[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	a	a	a	86	91	89
Chili	82	87	85	76	82	78	a	a	a	76	82	78	80	86	83
Colombie	91	93	92	90	93	92	a	a	a	90	93	92	91	93	92
Danemark	85	88	87	m	m	m	a	a	a	m	m	m	85	88	87
Estonie	92	94	93	66	69	67	a	a	a	66	69	67	82	89	86
Finlande	90	93	92	71	73	72	a	a	a	71	73	72	78	83	80
France[1]	95	96	96	79	85	81	69	77	72	84	87	86	88	93	90
Islande	65	79	73	50	55	51	50[d]	55[d]	51[d]	x(7)	x(8)	x(9)	61	76	69
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	90	91	90	68	73	70	50	59	53	70	74	71	76	84	80
Lettonie	75	82	79	68	77	72	88	83	85	66	76	70	73	81	77
Lituanie	86	91	89	57	52	55	a	a	a	57	52	55	78	84	81
Luxembourg[2]	90	91	91	69	76	72	63	61	63	72	81	77	75	82	78
Nouvelle-Zélande	82	87	84	a	a	a	a	a	a	a	a	a	82	87	84
Norvège	87	92	89	68	73	70	a	a	a	68	73	70	77	85	81
Portugal	84	88	86	64	75	69	a	a	a	64	75	69	76	84	80
Slovénie	94	96	95	85	88	86	83	83	83	85	90	87	87	92	89
Espagne	89	92	91	60	69	63	51	52	51	63	72	67	76	85	81
Suède	81	86	84	76	76	76	a	a	a	76	76	76	80	84	82
Suisse	92	94	93	89	92	90	79	85	81	90	93	91	89	93	91
États-Unis	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m
Autres entités															
Comm. flamande (Belgique)	93	95	94	78	84	81	66	75	70	87	91	89	85	90	88
Comm. française (Belgique)	88	94	91	59	69	64	47	51	49	71	82	77	79	88	83
Moyenne	85	89	87	71	76	73	66	66	66	73	78	75	79	86	82

	Cross cohort														
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Costa Rica	70	77	74	59	64	62							67	73	70
Japon	95	95	95	93	93	93							95	94	94
Corée	97	96	97	91	90	91							96	95	96
Pologne	93	94	93	77	80	78							82	88	85
République slovaque	92	96	94	91	90	91							91	92	92
Türkiye	96	97	97	64	78	70							78	88	82
Moyenne	90	93	92	79	83	81							85	88	87

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B3.5 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE, enquête ad hoc sur les taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/26ld3m

Tableau B3.2. Répartition des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription et la situation à deux échéances (2021)

Cohorte effective uniquement

	Situation à la fin théorique des études								Situation 2ans après la fin théorique des études							
	Diplômés								Diplômés							
		Filière professionnelle								Filière professionnelle						
	Filière générale	Formation suffisant à la réussite du niveau, sans accès direct au tertiaire	Formation suffisant à la réussite du niveau, avec accès direct au tertiaire	Total	Total	Encore scolarisés	Non diplômés et non scolarisés	Total	Filière générale	Formation suffisant à la réussite du niveau, sans accès direct au tertiaire	Formation suffisant à la réussite du niveau, avec accès direct au tertiaire	Total	Total	Encore scolarisés	Non diplômés et non scolarisés	Total
	Candidats à la filière générale															
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(5)+(6)+(7)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)=(13)+(14)+(15)
Autriche	57	0	3	3	60	29	11	**100**	73	0	8	8	81	5	14	**100**
Brésil	61	m	0	0	61	18	21	**100**	68	m	0	0	68	2	30	**100**
Canada[1,2]	81	a	a	a	81	m	m	**m**	89	a	a	a	89	m	m	**m**
Chili	60	a	15	15	76	18	6	**100**	66	a	19	19	85	2	13	**100**
Colombie	81	a	2	2	84	10	6	**100**	89	a	3	3	92	1	7	**100**
Danemark	81	0	0	0	81	9	9	**100**	86	0	1	1	87	3	10	**100**
Estonie	88	a	0	0	88	8	4	**100**	92	a	2	2	93	2	5	**100**
Finlande	80	a	1	1	81	16	3	**100**	89	a	2	2	92	3	5	**100**
France[1]	76	0	1	1	77	22	1	**100**	91	1	4	5	96	1	3	**100**
Islande	m	m	m	m	64	16	20	**100**	m	m	m	m	73	8	19	**100**
Israël	85	0	5	5	91	0	9	**100**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Italie	77	0	2	2	79	12	9	**100**	85	0	5	6	90	0	9	**100**
Lettonie	74	0	0	0	74	8	18	**100**	78	1	0	1	79	2	19	**100**
Lituanie	88	a	0	0	88	3	10	**100**	89	a	0	0	89	1	10	**100**
Luxembourg[3]	69	0	1	1	70	26	4	**100**	85	0	6	6	91	6	4	**100**
Nouvelle-Zélande	74	1	0	1	75	20	5	**100**	81	3	0	3	84	4	12	**100**
Norvège	81	a	0	0	81	7	12	**100**	89	a	1	1	89	2	9	**100**
Portugal	63	a	0	0	63	35	2	**100**	78	a	7	7	86	3	11	**100**
Slovénie	83	0	1	2	85	12	3	**100**	88	1	6	7	95	0	5	**100**
Espagne	74	0	0	0	74	23	3	**100**	87	0	4	4	91	4	6	**100**
Suède	78	a	1	1	79	7	14	**100**	82	a	2	2	84	0	16	**100**
Suisse	71	0	1	1	72	25	3	**100**	88	0	5	5	93	4	3	**100**
Autres entités																
Comm. flamande (Belgique)	71	0	12	12	84	13	3	**100**	76	1	17	18	94	0	6	**100**
Comm. française (Belgique)	52	1	6	7	59	37	4	**100**	70	2	19	21	91	2	7	**100**
Moyenne	75	0	2	2	76	16	8	**100**	83	1	5	5	87	3	10	**100**

	Candidats à la filière professionnelle															
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(5)+(6)+(7)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)=(13)+(14)+(15)
Autriche	0	0	55	55	55	36	9	**100**	0	0	76	76	76	7	17	**100**
Brésil	8	m	54	54	62	27	11	**100**	13	m	57	57	70	3	28	**100**
Canada[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Chili	7	a	61	61	68	24	8	**100**	9	a	70	70	78	4	18	**100**
Colombie	8	a	75	75	83	11	6	**100**	13	a	79	79	92	1	7	**100**
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Estonie	1	a	58	58	60	16	24	**100**	3	a	64	64	67	5	28	**100**
Finlande	0	a	63	63	63	24	13	**100**	1	a	72	72	72	10	18	**100**
France[1]	0	26	47	73	73	19	8	**100**	1	30	50	80	81	1	18	**100**
Islande	m	m	m	m	40	23	37	**100**	m	m	m	m	51	14	35	**100**
Israël	11	4	79	84	94	0	5	**100**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Italie	0	2	52	54	55	19	26	**100**	1	2	67	69	70	1	28	**100**
Lettonie	9	5	49	55	63	11	26	**100**	13	6	52	58	72	3	25	**100**
Lituanie	0	a	53	53	53	3	44	**100**	0	a	55	55	55	1	44	**100**
Luxembourg[3]	0	20	20	40	40	45	15	**100**	0	36	36	72	72	13	15	**100**
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	a	a	**a**
Norvège	23	a	25	25	49	24	27	**100**	25	a	45	45	70	5	25	**100**
Portugal	0	a	63	63	63	25	12	**100**	1	a	67	67	69	3	28	**100**
Slovénie	0	24	53	77	77	16	8	**100**	0	28	58	86	86	0	14	**100**
Espagne	0	9	37	46	46	34	19	**100**	0	12	51	63	63	7	29	**100**
Suède	1	a	71	71	72	8	20	**100**	2	a	75	75	76	0	24	**100**
Suisse	0	8	66	75	75	20	6	**100**	0	9	80	90	90	4	6	**100**
Autres entités																
Comm. flamande (Belgique)	1	31	34	65	66	21	13	**100**	1	38	41	80	81	1	18	**100**
Comm. française (Belgique)	0	17	21	38	38	41	21	**100**	1	29	34	63	64	5	31	**100**
Moyenne	4	12	53	60	62	21	17	**100**	5	17	61	69	73	5	23	**100**

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B3.5 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE, enquête ad hoc sur les taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/r23atw

Tableau B3.3. Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon la filière et le sexe (2020)

Tous niveaux d'enseignement relevant ou non de la CITE

	Inscrits dans le deuxième cycle du secondaire en filière générale		Inscrits dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle		Inscrits dans le post-secondaire non tertiaire		Inscrits dans le tertiaire de cycle court		Inscrits en licence ou en master		Inscrits à un autre niveau		Non inscrits	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
	Diplômés de la filière générale													
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Autriche	0	0	0	0	0	0	0	1	24	58	0	0	75	40
Canada[1]	m	m	m	m	9	9	19	17	38	53	a	a	35	20
Chili	a	a	a	a	a	a	10	9	54	50	a	a	36	41
Colombie[2]	0[d]	0[d]	0[d]	0[d]	1[d]	2[d]	15[d]	14[d]	26[d]	25[d]	0[d]	0[d]	58[d]	59[d]
Estonie	0	0	6	5	1	2	a	a	48	54	0	0	44	38
Finlande[1]	0	0	2	5	0	0	a	a	55	53	a	a	43	42
Islande[3]	2	2	4	3	1	1	1	1	36	35	1	1	54	57
Italie[4]	0	0	0	0	m	m	m	m	76	74	a	a	24[d]	26[d]
Lituanie	0	0	0	0	11	8	m	m	52	63	0	0	38	29
Nouvelle-Zélande	2	2	5	2	10	6	5	6	47	55	a	a	31	29
Norvège	2	1	10	13	1	1	0	0	37	41	0	0	50	43
Portugal	0	0	a	a	a	a	1	1	77	80	a	a	21	19
Slovénie	1	1	4	5	a	a	3	2	87	88	0	0	6	5
Espagne	0	0	3	3	m	m	21	18	62	67	0	0	14	12
Suède	3	4	0	0	3	1	1	1	30	31	0	0	63	63
Suisse	3	5	2	2	3	4	0	0	62	65	0	0	30	23
Autres entités														
Comm. flamande (Belgique)	0	0	0	0	1	1	0	0	89	91	m	m	10	8
Moyenne	1	1	2	2	3	2	5	5	53	58	0	0	37	33

	Diplômés de la filière professionnelle													
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Autriche	0	0	0	0	0	1	25	37	0	0	0	0	74	62
Canada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	a	a	a	a	a	a	23	22	24	23	a	a	54	55
Colombie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	1	1	6	6	3	4	a	a	6	6	0	0	84	82
Finlande[1]	0	0	4	7	0	0	a	a	10	11	a	a	86	81
Islande[3]	3	4	8	5	5	1	0	1	8	20	1	2	75	67
Italie[4]	0	0	2	1	m	m	m	m	26	32	a	a	73[d]	67[d]
Lituanie	0	0	0	0	1	1	m	m	2	5	0	0	98	94
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	4	11	4	3	0	3	4	1	2	3	0	0	86	80
Portugal	0	0	a	a	a	a	15	11	5	6	a	a	80	83
Slovénie	1	3	29	20	a	a	16	11	28	39	0	0	27	27
Espagne	1	1	15	10	m	m	39	33	0	0	0	0	45	56
Suède	3	7	0	1	1	1	2	0	1	7	0	0	93	84
Suisse	7	9	8	6	1	3	0	0	6	8	0	0	77	74
Autres entités														
Comm. flamande (Belgique)	0	0	35	36	4	2	3	4	41	47	m	m	17	11
Moyenne	1	2	7	6	1	1	10	9	11	14	0	0	65	62

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B3.5 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE, enquête ad hoc sur les taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/4spdzq

Encadré B3.5. Notes des tableaux de l'indicateur B3

Tableau A1.1. Taux de réussite du deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription, le sexe et l'échéance (2021)

Les chiffres de ce tableau concernent uniquement la formation initiale, de sorte que tout programme de formation pour adultes en est exclu. Dans les cohortes effectives, l'année de référence (2021, sauf mention contraire) correspond à l'année d'obtention du diplôme deux ans après la fin théorique des études.

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada ; et 2017 en France.

2. Les chiffres se rapportent uniquement à l'effectif scolarisé dans les établissements publics.

Tableau B3.2. Répartition des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière à l'inscription et la situation à deux échéances (2021)

Les chiffres de ce tableau concernent uniquement la formation initiale, de sorte que tout programme de formation pour adultes en est exclu. Dans les cohortes effectives, l'année de référence (2021, sauf mention contraire) correspond à l'année d'obtention du diplôme deux ans après la fin théorique des études. Les inscrits qui ont poursuivi leurs études dans le système de formation pour adultes sont inclus dans la catégorie « Non diplômés et non scolarisés ».

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada ; et 2017 en France.

2. Y compris dans la filière générale les diplômés de la filière professionnelle au Québec.

3. Les chiffres se rapportent uniquement à l'effectif scolarisé dans les établissements publics.

Tableau B3.3. Situation un an plus tard des diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon la filière et le sexe (2020)

Les chiffres de ce tableau concernent uniquement la formation initiale, de sorte que tout programme de formation pour adultes en est exclu. L'année de référence est 2020, sauf mention contraire.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2018 au Canada ; et 2021 en Finlande.

2. Y compris des diplômés de la filière professionnelle dans les diplômés de la filière générale.

3. Y compris dans la catégorie « Inscrits à un autre niveau » des inscrits bénéficiaires d'une bourse publique au titre des études à l'étranger au troisième trimestre 2019 qui ne sont pas scolarisés en Islande.

4. Y compris dans la catégorie « Non inscrits » (colonnes nos 13 et 14) des inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur B4. Quel est le profil des étudiants dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- La licence est la voie d'accès la plus courante à l'enseignement tertiaire, c'est même la porte d'entrée de loin la plus populaire dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. En moyenne, plus de trois quarts (76 %) des étudiants se sont inscrits en licence à leur première inscription dans l'enseignement tertiaire.
- Les cursus de cycle court, qui visent à inculquer des connaissances et compétences professionnelles en vue de préparer l'entrée sur le marché du travail, constituent une part importante de l'enseignement tertiaire dans certains pays. Le pourcentage d'inscrits en cycle court à la première inscription dans l'enseignement tertiaire est supérieur à 40 % en Autriche, en Colombie, aux États-Unis et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »). À l'autre extrême, l'enseignement tertiaire de cycle court est nettement moins développé ou est inexistant dans de nombreux autres pays de l'OCDE.
- Le choix du domaine d'études varie fortement entre les hommes et les femmes à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire. À la première inscription dans l'enseignement tertiaire, les femmes constituent moins d'un quart de l'effectif d'inscrits en cycle court dans le domaine des STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques), mais en constituent plus de trois quarts dans le domaine de la santé et de la protection sociale ou encore de l'éducation. Des différences hommes-femmes de même nature s'observent dans l'effectif de nouveaux inscrits à d'autres niveaux d'enseignement.

Contexte

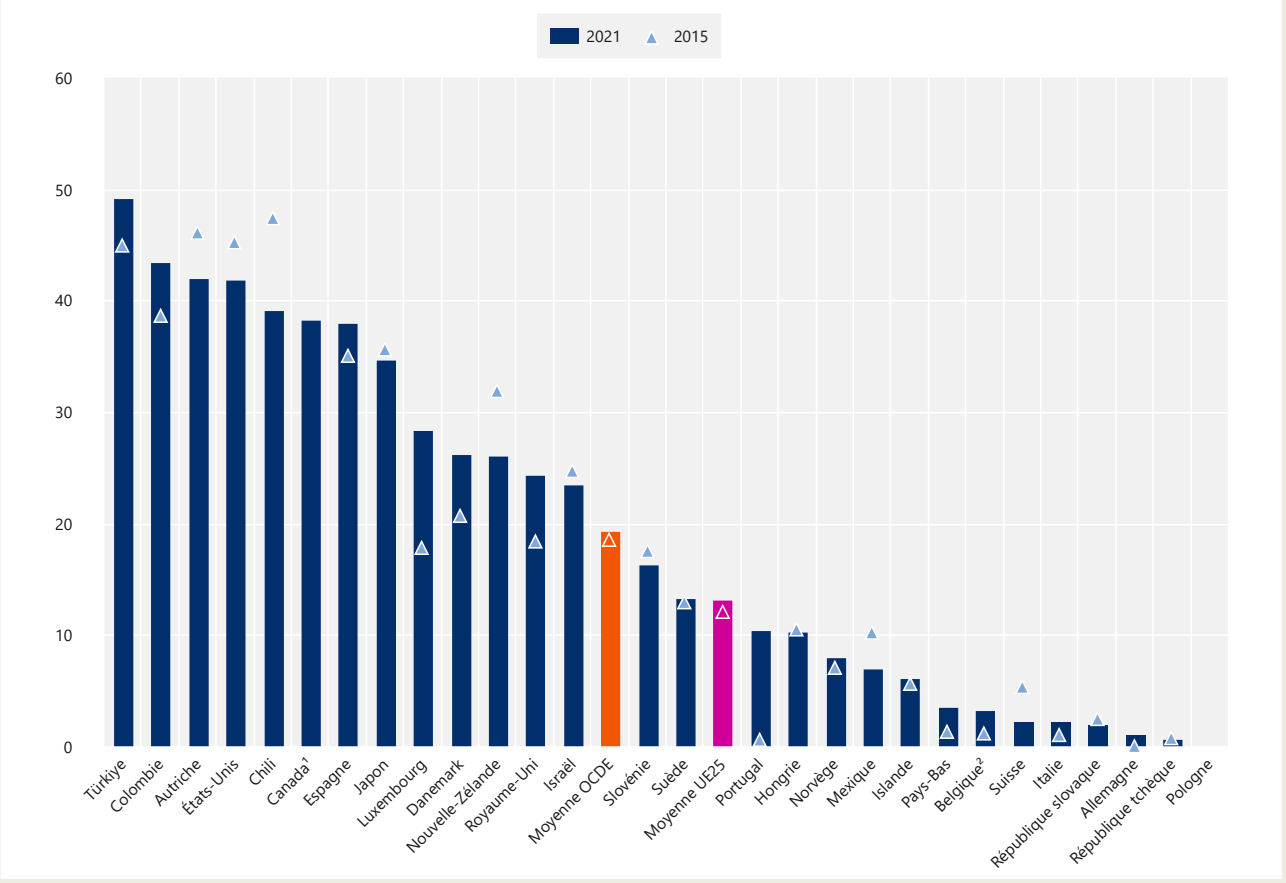
L'enseignement tertiaire est essentiel pour permettre aux jeunes d'acquérir des compétences et de contribuer pleinement à la vie de la société. Les profils et les aptitudes académiques peuvent être très variables entre les étudiants, tout comme les voies d'accès à l'enseignement tertiaire. Il est courant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire dès la fin des études secondaires dans certains pays, mais de s'y inscrire plus tard, après une année de césure ou des incursions sur le marché du travail, dans d'autres pays. 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. La possibilité de faire des études tertiaires plus tard dans la vie prend de l'importance, sachant que l'apprentissage à l'âge adulte est essentiel pour permettre à chacun de s'adapter à l'évolution des tendances sur le marché du travail (OCDE, 2021[1]).

Conscients des besoins croissants d'une population d'une grande diversité, certains pays ont progressivement modifié 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 élargir l'éventail de cursus accessibles aux nouveaux inscrits en cycle court, en licence et en premier master long. 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 adultes qui ont arrêté leurs études prématurément ou veulent acquérir de nouvelles compétences. Proposer un éventail d'options de formation correspondant aux besoins et aux ambitions des jeunes est aussi un moyen de faciliter 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.

Graphique B4.1. Pourcentage d'inscrits en cycle court à la première inscription dans le tertiaire (2015 et 2021)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits en cycle court à la première inscription dans l'enseignement tertiaire en 2021.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ybx9sq

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, la façon dont les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire se répartissent entre cycle court, licence et master n'a guère évolué dans les pays de l'OCDE. Elle a toutefois évolué sensiblement dans certains pays : au Luxembourg par exemple, le pourcentage d'inscrits en licence à la première inscription dans l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 48 % en 2015 à 72 % en 2021.
- Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont d'un âge très variable selon les pays. La plupart d'entre eux sont jeunes et se concentrent dans le même groupe d'âge dans certains pays, dont la France. Dans ces pays, il est courant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire de cycle court dès l'obtention du diplôme

de fin d'études secondaires. Dans d'autres pays, les nouveaux inscrits sont dans l'ensemble plus âgés et disséminés entre plusieurs groupes d'âge dans l'enseignement tertiaire de cycle court, signe que ce niveau d'enseignement offre la possibilité de se recycler ou de se reconvertir en milieu de carrière.

- La mobilité internationale des étudiants augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne, le pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire s'élève à seulement 6 % en cycle court et 8 % en licence dans les pays de l'OCDE. À titre de comparaison, ce pourcentage s'élève à 19 % en master et à 31 % en doctorat (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*).

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 professionnelles où les jeunes apprennent un métier qu'ils pourront exercer rapidement, aux formations axées sur la recherche qui préparent les étudiants au doctorat et au monde universitaire. Comme l'enseignement tertiaire n'est pas obligatoire, de nombreuses options différentes s'offrent à ceux qui souhaitent poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire. Des jeunes peuvent préférer se lancer dans d'autres voies, personnelles ou professionnelles, avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire.

Dans certains pays, les cursus de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne donnent pas tous accès à l'enseignement tertiaire. En moyenne, 19 % des inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent un cursus qui ne leur donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir l'Indicateur B1). Il est toutefois de plus en plus courant que les jeunes s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 20 points de pourcentage au cours des deux dernières décennies et atteint désormais 47 % (voir l'Indicateur A1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Niveaux d'enseignement

Une grande majorité des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire choisissent la licence. En moyenne, le pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire s'élève 76 % en licence selon les chiffres de 2021, contre 75 % seulement en 2015, dans les pays de l'OCDE. Il est égal à 100 % en Grèce, où la licence est la seule voie d'accès à l'enseignement tertiaire, mais frôle ou atteint les 90 % dans de nombreux autres pays (voir le Tableau A1.1).

L'enseignement tertiaire de cycle court est souvent bien développé dans les pays où le pourcentage de nouveaux inscrits est moins élevé en licence. Les cursus de ce niveau d'enseignement sont destinés à inculquer des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles et durent souvent deux ou trois ans. Ils sont dans l'ensemble pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. À la première inscription dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage d'inscrits en cycle court s'élève à 19 % selon les chiffres de 2021 et n'a guère évolué depuis 2015. Le cycle court est, après la licence, le niveau d'enseignement qu'il est le plus courant de choisir à l'inscription dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau A1.1).

Le Graphique A1.1 montre que l'enseignement tertiaire de cycle court est d'une popularité très variable selon les pays. Dans certains pays, plus d'un tiers des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire choisissent un cursus de cycle court. L'enseignement de cycle court est même devenu le niveau le plus courant à l'inscription dans l'enseignement tertiaire en Autriche et en Türkiye. Il y a lieu de préciser que l'enseignement tertiaire de cycle court n'existe pas dans bon nombre de pays de l'OCDE. À l'autre extrême, le pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire qui choisissent un cursus de cycle court est nettement inférieur à 10 % dans d'autres pays.

Il n'est pas surprenant que les retombées de l'enseignement tertiaire de cycle court varient entre les pays vu la diversité des cursus et des fonctions qu'ils remplissent dans l'enseignement tertiaire. Dans l'ensemble, le taux d'emploi et la rémunération des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à être moins élevés après un cursus de cycle court qu'après une licence. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court sont toutefois mieux rémunérés dans certains pays, en Norvège par exemple (voir les Indicateurs A3 et A4). Il reste que l'enseignement tertiaire de cycle court peut être payant

même si les perspectives professionnelles qui y sont associées sont légèrement moins prometteuses sur le marché du travail que celles associées à la licence. Les cursus sont plus courts, de sorte que les coûts directs et le manque à gagner durant les études sont inférieurs à ceux des cursus de quatre ans.

Le premier master long est la troisième porte d'entrée de l'enseignement tertiaire. Les cursus, qui durent entre cinq et sept ans, portent sur des disciplines hautement spécialisées, la médecine par exemple. Le premier master long est la voie d'accès à l'enseignement tertiaire de loin la moins souvent empruntée : 10 % seulement des nouveaux inscrits le choisissent, un pourcentage en légère baisse par rapport à 2015 (11 %). La Roumanie et la Suède font vraiment figure d'exception : plus d'un quart des nouveaux inscrits optent pour un premier master long, un niveau dont la popularité a augmenté depuis 2015 (voir le Tableau A1.1).

Domaines d'études

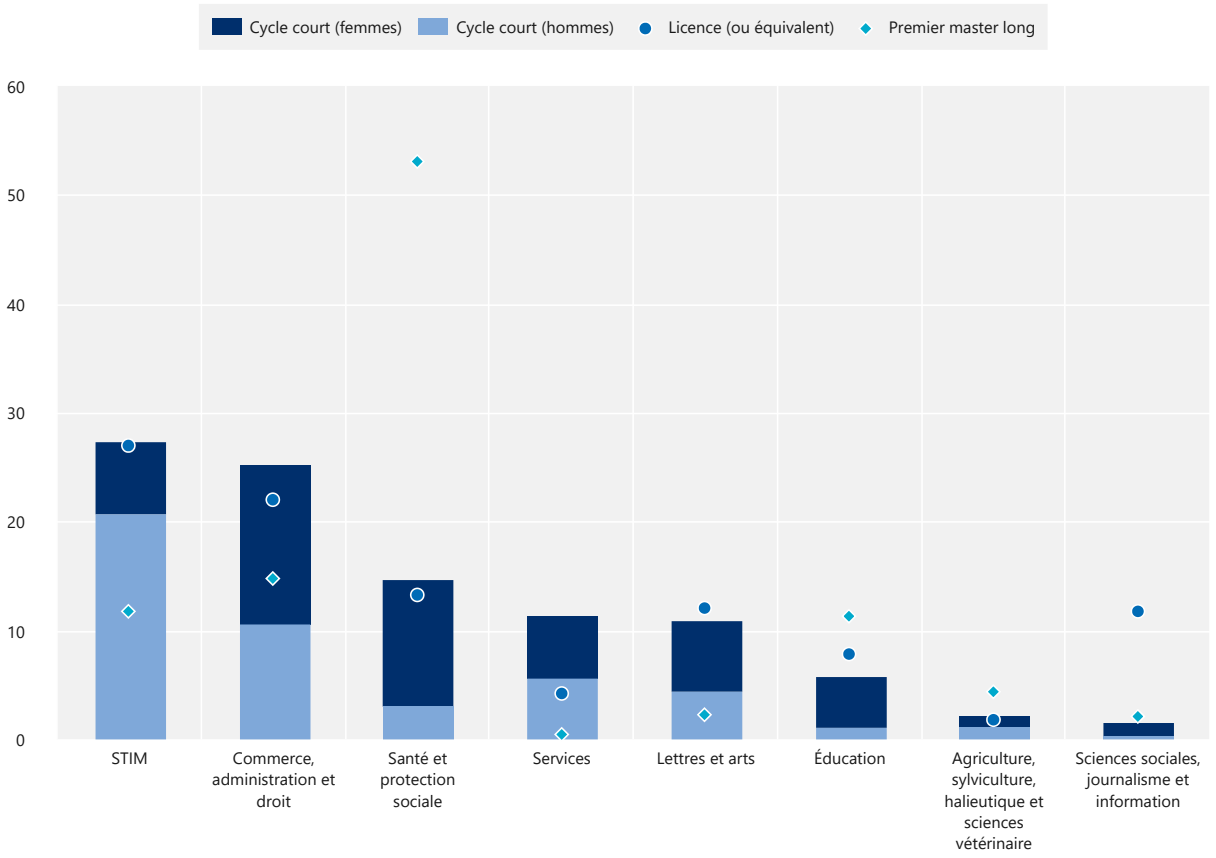
Les jeunes subissent l'influence d'une multitude de facteurs qui façonnent leurs ambitions professionnelles et leur choix de domaine d'études, notamment leurs parents et d'autres personnes qu'ils prennent pour modèles, l'orientation qui leur a été conseillée dans leur établissement, les stages qu'ils ont pu faire et les débouchés sur le marché du travail (Hofer, Zhivkovikj et Smyth, 2020[3]). Le choix du domaine d'études est de la plus haute importance, car à ce niveau d'enseignement, les étudiants acquièrent des connaissances et compétences spécialisées qui peuvent leur ouvrir certaines carrières.

En 2021, 27 % des nouveaux inscrits ont choisi une branche du domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) (Base de données de *Regards sur l'éducation*). Ce grand domaine le plus prisé est suivi par le commerce, l'administration et le droit, un domaine choisi par 24 % des étudiants, la santé et la protection sociale (14 %), les lettres et arts (10 %) et les sciences sociales et le journalisme (10 %). Comme une grande majorité des nouveaux inscrits choisissent la licence, le fait que la répartition de l'effectif entre les domaines d'études ne varie guère entre la licence et l'enseignement tertiaire dans son ensemble n'a rien de surprenant.

Le Graphique B4.2 montre que la répartition de l'effectif entre les domaines d'études n'est guère différente dans l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays de l'OCDE, à deux exceptions près. Le pourcentage de nouveaux inscrits dans le domaine des services s'élève à 12 % en cycle court, contre 4 % seulement en licence. Les sciences sociales et le journalisme sont par contre très peu prisés en cycle court : 2 % seulement des nouveaux inscrits optent pour ce domaine. En master, la santé et la protection sociale dominent, comme le montre le fait que plus de la moitié des nouveaux inscrits aient choisi l'une de ces branches. Cette popularité s'explique vraisemblablement par le large éventail de premiers cursus longs en rapport avec la santé et la protection sociale dans de nombreux pays de l'OCDE. Il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que ces moyennes peuvent être influencées par les pays où l'effectif de certains niveaux d'enseignement est minime puisqu'il s'agit de moyennes non pondérées de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Allemagne par exemple, 48 % des nouveaux inscrits en cycle court choisissent le domaine des services : ce pourcentage gonfle la moyenne de l'OCDE, alors que moins de 1 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire le sont en cycle court.

Graphique B4.2. Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire, selon le domaine d'études, le sexe et le niveau d'enseignement (2021)

Moyenne de l'OCDE ; en pourcentage



Remarque : l'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.
Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B4.2 et Tableau B4.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/nswbq1

L'enseignement tertiaire de cycle court se distingue par une nature et des fonctions dans l'enseignement tertiaire qui varient fortement entre les pays. Cette spécificité explique les différences marquées qui s'observent dans la répartition des nouveaux inscrits entre les domaines d'études à ce niveau d'enseignement. En République tchèque par exemple, l'enseignement tertiaire de cycle court se limite aux arts de la scène. Il s'ensuit que dans ce pays, 100 % des nouveaux inscrits en cycle court ont choisi le domaine des lettres et arts. 69 % des nouveaux inscrits à ce niveau ont opté pour une branche des STIM (voir le Tableau B4.2). En Norvège par contre, l'enseignement tertiaire de cycle court est le niveau typique des cursus de maîtres artisans dans des métiers techniques :

En licence, la répartition de l'effectif entre les domaines d'études varie moins entre les pays du fait de la plus grande similitude des cursus proposés à ce niveau. Des différences marquées s'observent néanmoins. Le pourcentage de nouveaux inscrits en licence qui ont choisi le commerce, l'administration ou le droit s'élève à 35 % en Colombie, contre 13 % seulement en Corée (voir le Tableau B4.2). En master, l'éventail des domaines où il existe des premiers cursus longs affecte fortement la répartition des nouveaux inscrits entre les domaines d'études. Dans de nombreux pays, la médecine et les branches apparentées sont uniquement proposées en premier cursus long, de sorte que le pourcentage de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale est élevé.

Sexe et âge

L'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est à dominante — légère, mais nette — féminine : les femmes en constituent 55 % dans les pays de l'OCDE. Il n'y a désormais plus le moindre pays de l'OCDE où les femmes ne sont pas majoritaires dans l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. C'est en Islande que le défaut de parité est le plus marqué : l'effectif de nouveaux inscrits est constitué de 62 % de femmes et de 38 % d'hommes. Les femmes sont à peine majoritaires en Allemagne, au Japon et en Suisse. Dans l'ensemble, le défaut de parité est moins marqué chez les nouveaux inscrits que chez les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau B5.1 et la base de données de *Regards sur l'éducation*). Cela s'explique par la variation du taux de réussite entre les femmes et les hommes dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2022[4]). Comme le taux de réussite de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes, le défaut de parité est plus important dans l'effectif de diplômés que dans l'effectif d'inscrits.

L'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est majoritairement féminin dans l'ensemble, mais des différences marquées s'observent entre les hommes et les femmes dans le choix du domaine d'études. Le Graphique B4.2 montre comment hommes et femmes se répartissent entre les domaines d'études dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, plus de trois quarts des nouveaux inscrits sont des hommes dans les STIM, tandis que plus de trois quarts sont des femmes dans la santé et la protection sociale et l'éducation. Le défaut de parité est moindre dans les domaines du commerce, de l'administration et du droit, des services et des lettres et arts. Des différences hommes-femmes de même nature se retrouvent à des niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire, mais elles tendent à se combler légèrement et sont les plus ténues chez les doctorants (OCDE, 2022[4]).

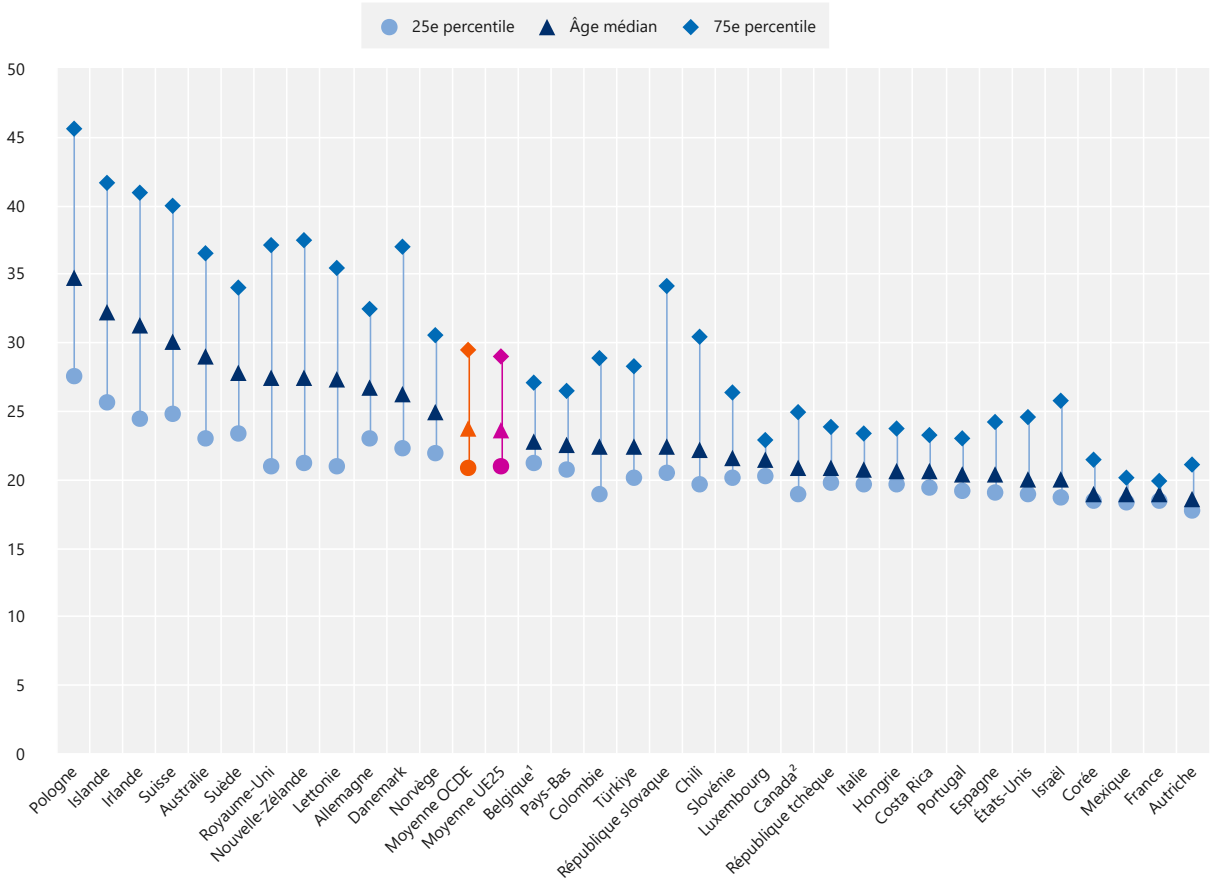
La grande majorité — 83 % — des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est âgée de moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE. L'âge moyen à la première inscription dans l'enseignement tertiaire est de 22 ans. Il varie toutefois nettement entre les pays selon qu'il est courant ou non de s'inscrire pour la première fois dans l'enseignement tertiaire plus tard dans la vie. Le pourcentage de nouveaux inscrits âgés de plus de 24 ans s'élève à seulement 4 % en Belgique et 1 % au Japon. À l'autre extrême, plus de 30 % des nouveaux inscrits sont âgés de plus de 24 ans en Colombie, en Suède, en Suisse et en Türkiye (voir le Tableau A1.1). Cette variation illustre les différences fondamentales dans les voies qui mènent à l'enseignement tertiaire et dans le rôle que ce niveau d'enseignement peut jouer dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Le Graphique B4.3 montre que la pyramide des âges de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court varie fortement entre les pays. Cette variation peut s'expliquer par le fait que ce niveau d'enseignement est typique de la formation pour adultes dans certains pays. En Autriche, au niveau de la licence, plusieurs cursus de cycle court relèvent de l'apprentissage à l'âge adulte (*Berufsbildende höhere Schule für Berufstätige* et *Werkmeister- und Bauhandwerkerschule*).

L'âge de l'effectif de nouveaux inscrits varie nettement plus dans l'enseignement tertiaire de cycle court qu'en licence ou en premier master long. Dans de nombreux pays, l'écart entre le 25e et le 75e percentile de la pyramide des âges représente plus de 10 ans (voir le Graphique B4.3). Cela s'explique vraisemblablement par la diversité des fonctions de l'enseignement tertiaire de cycle court, qui peuvent relever à la fois de la formation initiale et de la formation pour adultes, dans de nombreux pays. La France et le Mexique font vraiment figure d'exceptions : les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont âgés d'un peu de moins de 20 ans, même dans le 75e percentile. En France, contrairement à la plupart des autres pays, l'enseignement tertiaire de cycle court s'adresse principalement aux jeunes qui viennent d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique B4.3. Pyramide des âges des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2021)

En années



1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
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 de l'âge médian des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B4.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/lw10a3

Mobilité internationale

La mobilité internationale des étudiants est façonnée par de nombreux facteurs personnels, institutionnels, nationaux et mondiaux. Il s'agit notamment des ambitions personnelles et des aspirations à de meilleures perspectives professionnelles, du manque d'établissements d'enseignement supérieur de qualité dans le pays d'origine, de la capacité d'établissements d'enseignement supérieur d'attirer les talents étrangers et des politiques nationales qui encouragent la mobilité internationale aux fins de formation (Bhandari, Robles et Farrugia, 2018[5]).

Dans les pays de l'OCDE, 10 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont en mobilité internationale (voir le Tableau A1.1). Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale est le moins élevé en cycle court, 6 % seulement en moyenne, puis en licence (8 %). Ce pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale s'élève à 19 % en master et à 31 % en doctorat (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*).

Définitions

Par **formation pour adultes,** on entend les cursus qui s'adressent spécifiquement aux personnes considérées comme telles dans leur société. Ces cursus visent à améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, à développer leurs facultés, à enrichir leurs connaissances en vue d'être diplômés d'un niveau d'enseignement ou encore à acquérir des savoirs ou savoir-faire dans un domaine particulier ou à les mettre à jour. En relèvent également les programmes en lien avec « la formation continue », « la formation récurrente » ou « l'école de la deuxième chance ».

Par **formation initiale**, on entend la formation suivie, le plus souvent dans le cadre d'une scolarité à temps plein, avant d'entrer sur le marché du travail pour la première fois. La formation initiale est donc la formation suivie par les enfants, adolescents et jeunes considérés comme tels dans leur société. Elle est généralement dispensée dans le cadre scolaire et relève d'un système conçu comme un parcours continu.

Par **étudiants internationaux ou en mobilité internationale**, on entend les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études.

Par **premier master long**, on entend les cursus du niveau 7 de la CITE d'une durée de cinq à sept ans sanctionnés par un premier diplôme, dont le contenu des cours est d'une complexité équivalente aux autres masters. Ces cursus sont propres à des domaines hautement spécialisés, tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains pays, le droit et l'ingénierie.

Par **nouveaux inscrits à un autre niveau de l'enseignement tertiaire**, on entend les diplômés de l'enseignement tertiaire qui s'inscrivent pour la première fois à un autre niveau de l'enseignement tertiaire.

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 de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varie 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 cursus 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 cursus et les diplômes sont classés dans le domaine correspondant à leur matière principale (ISU, 2014[6]).

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2018[7]) et Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2020/21 et proviennent de l'exercice ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2022. Les données de certains pays se rapportent à une autre année académique. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

Références

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*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (consulté le 7 juin 2021). [5]

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. [3]

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. [6]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [4]

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. [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. [7]

Tableaux de l'indicateur B4

Tableaux de l'indicateur B4. Indicateur. Quel est le profil des inscrits dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau B4.1	Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire (2021) et pourcentage de l'effectif par niveau d'enseignement (2015 et 2021)
Tableau B4.2	Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire en cycle court, en licence et en premier master long, selon le domaine d'études (2021)
Tableau B4.3	Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2021)

StatLink https://stat.link/b3lxch

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 dans le tertiaire (2021) et pourcentage de l'effectif par niveau d'enseignement (2015 et 2021)

	Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits âgés de moins de 25 ans	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits par niveau d'enseignement en 2021			Pourcentage de nouveaux inscrits par niveau d'enseignement en 2015		
					Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	54	81	22	25	42	41	17	46	37	17
Belgique	56	96	19	9	3	97	a	1	96	2
Canada	54	80	22	27	38	53	8	m	m	m
Chili	55	81	22	2	39	59	2	47	51	1
Colombie	53	69	23	0	44	56	a	39	61	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	56	88	22	18	1	87	12	1	89	10
Danemark	55	76	25	7	26	74	a	21	72	7
Estonie	56	87	22	8	a	92	8	m	m	m
Finlande	54	76	23	11	a	93	7	a	94	6
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	51	78	23	9	1	84	15	0	82	18
Grèce	54	92	20	2	a	100	a	a	100	a
Hongrie	54	90	21	13	10	73	17	11	74	16
Islande	62	75	24	8	6	93	1	6	88	7
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	56	74	24	3	24	76	a	25	75	a
Italie	55	93	20	3	2	88	10	1	84	15
Japon	51	99	18	m	35	63	2	36	62	2
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	57	86	22	9	a	90	8	a	95	5
Luxembourg	56	92	21	21	28	72	a	18	48	34
Mexique	53	86	21	1	7	93	a	10	90	a
Pays-Bas	55	94	20	16	4	96	a	1	92	6
Nouvelle-Zélande	59	76	23	9	26	74	a	32	68	a
Norvège	56	85	22	2	8	81	11	7	82	11
Pologne	57	90	21	9	0	85	14	m	m	m
Portugal	53	91	20	11	11	76	13	1	84	16
République slovaque	56	84	22	12	2	92	6	2	98	m
Slovénie	55	94	20	12	16	79	5	17	78	5
Espagne	53	83	22	7	38	50	12	35	55	10
Suède	57	69	24	12	13	59	27	13	62	25
Suisse	51	69	25	18	2	86	11	5	68	27
Türkiye	53	68	24	4	49	49	2	45	53	2
Royaume-Uni	57	74	23	13	24	74	1	18	80	1
États-Unis	57	94	20	3	42	58	a	45	55	a
Moyenne OCDE	55	83	22	10	19	76	10	19	75	11
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	53	80	23	7	a	86	14	a	89	11
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	56	78	23	5	a	61	39	a	91	9
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	18	81	1
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	55	86	22	11	13	80	14	12	80	12
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/suf45h

Tableau B4.2. Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire en cycle court, en licence et en premier master long, selon le domaine d'études (2021)

	Cycle court						Licence (ou équivalent)						Premier master long					
	Éducation	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	STIM	Santé et protection sociale	Services	Éducation	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	STIM	Santé et protection sociale	Services	Éducation	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	STIM	Santé et protection sociale	Services
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	10	10	43	15	18	3	9	12	20	21	25	1	a	a	a	a	a	a
Autriche	10	4	24	35	5	19	13	13	19	33	9	1	2	7	59	0	28	0
Belgique[1]	0	0	28	26	45	0	9	9	24	20	24	2	a	a	a	a	a	a
Canada[2]	2	7	26	28	19	13	5	10	20	35	10	5	0	0	46	0	50	0
Chili	10	2	21	26	26	12	7	5	24	31	19	4	0	0	0	0	100	0
Colombie	1	3	45	34	2	9	10	5	35	25	7	1	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	8	4	27	48	0	8	16	12	23	28	6	2	a	a	a	a	a	a
République tchèque	0	100	0	0	0	0	10	10	19	28	13	8	15	2	23	0	52	5
Danemark	3	8	58	15	3	10	6	9	22	23	29	1	a	a	a	a	a	a
Estonie	a	a	a	a	a	a	4	15	19	34	12	8	9	0	0	42	38	0
Finlande	a	a	a	a	a	a	5	8	20	35	21	5	0	0	0	0	100	0
France	0	5	39	32	11	7	1	21	25	24	13	4	0	2	43	43	4	0
Allemagne	0	4	0	26	7	48	11	7	27	37	6	3	11	25	24	17	18	1
Grèce	a	a	a	a	a	a	6	12	18	32	9	3	a	a	a	a	a	a
Hongrie	0	3	57	17	1	15	6	13	20	29	8	8	14	5	28	3	43	0
Islande	17	37	3	17	7	13	10	12	17	23	17	2	0	0	0	0	100	0
Irlande	3	3	52	20	8	12	5	19	20	29	15	4	m	m	m	m	m	m
Israël	50	2	4	43	2	0	13	8	16	32	7	0	a	a	a	a	a	a
Italie	0	9	17	48	0	21	4	22	14	30	6	5	10	0	47	6	37	0
Japon[3]	9[d]	12[d]	13[d]	17	22[d]	21[d]	8[d]	20[d]	26[d]	19	9[d]	3[d]	0[d]	0[d]	0[d]	0	95[d]	0[d]
Corée	4	15	8	27	26	19	6	17	13	34	13	8	a	a	a	a	a	a
Lettonie	13	1	31	15	26	13	4	9	28	32	7	7	0	0	0	0	93	0
Lituanie	a	a	a	a	a	a	4	12	27	26	17	2	0	0	24	6	59	2
Luxembourg	0	9	31	24	34	0	16	12	23	25	8	0	a	a	a	a	a	a
Mexique	0	3	27	51	6	10	10	4	32	27	12	3	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	3	2	40	15	18	14	9	7	28	19	18	5	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	3	15	23	29	12	8	9	15	16	29	15	1	a	a	a	a	a	a
Norvège	0	19	2	69	0	10	8	13	23	16	18	5	45	1	11	23	12	0
Pologne	12	12	11	6	52	0	4	12	22	29	7	12	15	4	20	0	36	0
Portugal	0	8	23	38	9	17	3	13	27	21	13	8	0	0	0	56	28	2
République slovaque	20	19	8	17	22	13	14	7	20	25	14	7	0	4	0	0	86	0
Slovénie	0	6	18	44	2	27	9	9	20	29	13	6	6	1	0	15	69	0
Espagne	7	8	19	30	19	15	11	14	22	24	11	4	0	0	0	18	72	0
Suède	0	10	24	51	5	8	9	21	15	21	14	3	33	0	15	39	9	0
Suisse	3	12	42	11	29	0	7	6	29	27	16	5	100	0	0	0	0	0
Türkiye	0	7	32	15	21	16	6	16	19	18	15	7	0	0	0	0	92	0
Royaume-Uni	4	4	39	15	30	1	3	16	24	24	15	0	a	a	a	a	a	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Moyenne OCDE	6	11	25	27	15	12	8	12	22	27	13	4	11	2	15	12	53	0
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
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
Bulgarie	a	a	a	a	a	a	14	12	16	28	7	11	0	1	27	14	53	0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	0	0	0	100	0	0	5	9	19	35	11	12	16	4	49	1	24	0
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	a	a	a	4	11	30	31	6	5	0	0	0	7	83	0
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4	11	25	29	14	12	8	12	22	28	12	5	7	3	19	14	49	1
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/x5k93d

Tableau B4.3. Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2021)

			Pyramide des âges des nouveaux inscrits			Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans certains domaines, par niveau d'enseignement							
	Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	25e percentile	Âge médian	75e percentile	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	STIM	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australie	56	35	23	29	37	89	61	65	49	25	55	75	69
Autriche	53	3	18	19	21	88	71	82	60	17	50	71	83
Belgique[1]	55	1	21	23	27	41	97	52	58	9	a	76	30
Canada[2]	51	30	19	21	25	84	56	71	51	24	59	84	50
Chili	57	2	20	22	30	98	40	65	61	12	56	83	57
Colombie	50	0	19	22	29	37	53	66	62	33	52	62	45
Costa Rica	52	m	19	21	23	67	62	69	69	37	56	63	69
République tchèque	62	4	20	21	24	a	62	a	a	a	a	a	a
Danemark	48	8	22	26	37	63	65	58	47	25	46	83	51
Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
France	49	m	18	19	20	80	59	71	58	21	41	85	56
Allemagne	46	0	23	27	32	a	39	a	a	27	19	57	64
Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	55	1	20	21	24	99	35	65	65	14	56	91	66
Islande	63	21	26	32	42	73	68	84	14	45	a	97	48
Irlande	51	4	24	31	41	75	68	81	53	35	0	81	39
Israël	52	2	18	19	24	82	74	a	91	29	a	80	a
Italie	27	0	20	21	23	a	50	a	25	13	27	a	41
Japon[3]	60	m	m	m	m	91[d]	65[d]	36[d]	59[d]	17	31[d]	71[d]	71[d]
Corée	51	2	18	19	21	92	59	77	63	14	49	70	55
Lettonie	67	1	21	27	35	99	81	100	72	16	35	88	42
Lituanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	56	13	20	21	23	a	55	38	64	19	a	77	a
Mexique	42	0	18	19	20	72	57	59	62	26	37	63	51
Pays-Bas	49	3	21	22	26	76	58	82	44	11	19	80	45
Nouvelle-Zélande	57	7	21	27	37	68	64	63	61	37	71	79	57
Norvège	22	1	22	25	30	a	62	a	57	10	a	90	13
Pologne	71	13	27	35	46	59	58	50	55	81	a	81	a
Portugal	37	17	19	20	23	86	40	88	52	13	43	86	40
République slovaque	69	1	20	22	34	95	65	a	82	39	67	71	60
Slovénie	38	5	20	22	26	a	41	a	67	15	40	81	53
Espagne	48	2	19	20	24	91	49	83	55	16	33	78	43
Suède	49	0	23	28	34	74	59	81	71	30	77	79	65
Suisse	57	0	25	30	40	83	36	60	54	7	a	87	4
Türkiye	53	2	20	22	28	97	57	47	54	25	47	76	45
Royaume-Uni	59	6	21	27	37	73	61	74	54	27	65	77	55
États-Unis	57	2	19	20	25	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	52	6	21	24	29	79	58	68	58	24	45	78	51
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion													
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
Bulgarie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
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 UE25	52	4	21	24	29	79	58	72	58	24	39	79	52
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/hd801i

Encadré B4.1. Notes des tableaux de l'indicateur B4

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire (2021) et pourcentage de l'effectif par niveau d'enseignement (2015 et 2021)***. Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire (2021) et pourcentage de l'effectif par niveau d'enseignement (2015 et 2021)***

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada.

Tableau B4.2***Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire en cycle court, en licence et en premier master long, selon le domaine d'études (2021)***

L'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Des chiffres sur le pourcentage d'inscrits dans d'autres domaines, à savoir les sciences sociales, le journalisme et l'information ; et l'agriculture, la sylviculture, l'halieutique et les sciences vétérinaires, peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada.

3. Y compris dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication.

Tableau B4.3***Profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2021)***

L'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada.

3. Y compris dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, la licence (ou équivalent) reste le niveau le plus courant dans l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire. Selon la moyenne de 2021, l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'est en grande majorité en licence (77 %), puis en cycle court (16 %) et en master (ou équivalent) (8 %).
- Le domaine d'études choisi continue de varier entre les femmes et les hommes. Dans les pays de l'OCDE, les diplômées de l'enseignement tertiaire sont dans l'ensemble sous-représentées (33 % en moyenne) dans les domaines d'études traditionnellement masculins en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) et surreprésentées (77 %) dans ceux en rapport avec la santé et la protection sociale.
- Les domaines d'études les plus prisés varient selon les niveaux d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, plus de 30 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont choisi une branche des STIM, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'à ces niveaux, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) contribuent grandement à préparer les élèves à exercer dans les industries de transformation et la construction, qui relèvent de la catégorie des STIM. Dans l'enseignement tertiaire, moins de 25 % des diplômés le sont en STIM dans les pays de l'OCDE. Le domaine des STIM est plus spécialisé dans l'enseignement tertiaire, où il se scinde en diverses branches (l'ingénierie, la biologie, la physique, etc.).

Contexte

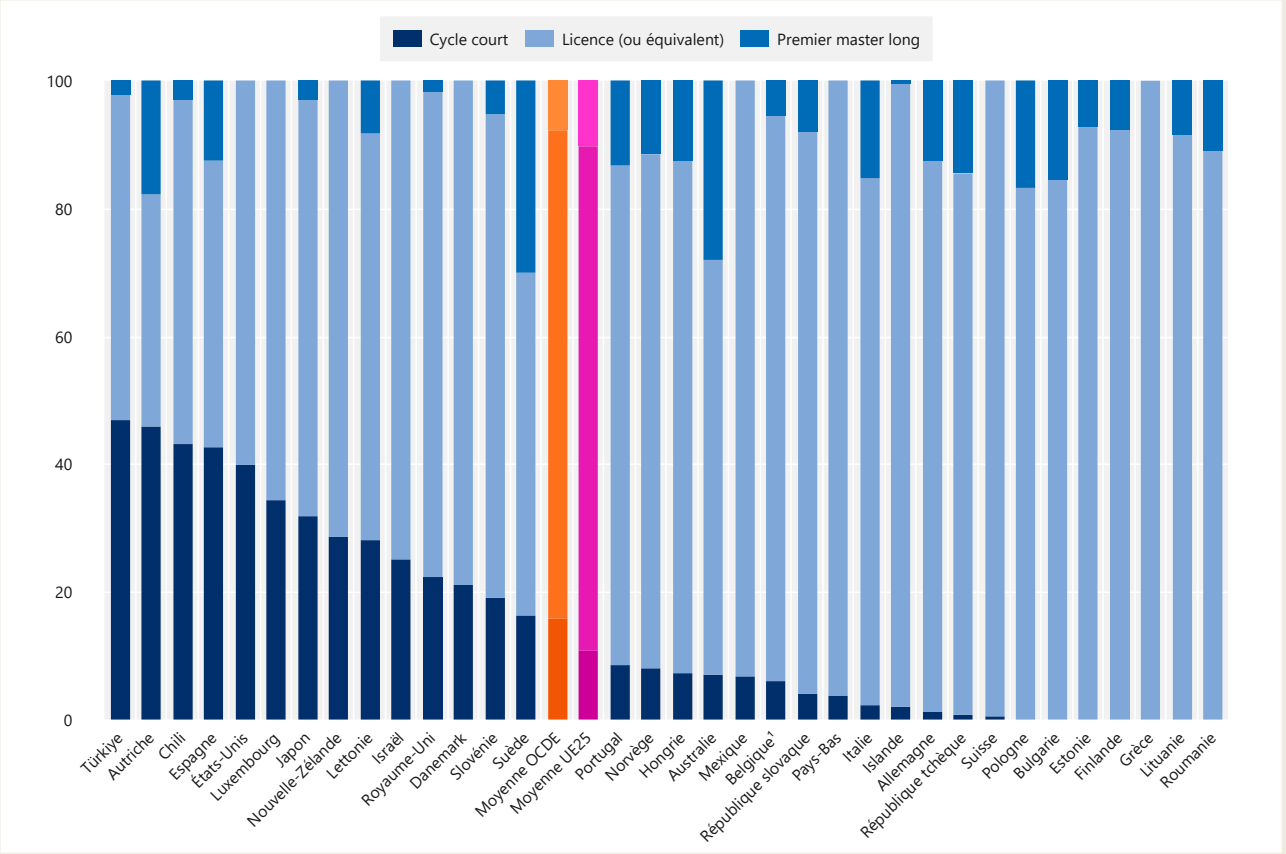
Dans les pays de l'OCDE, il reste très intéressant de faire des études tertiaires, dans la mesure où un diplôme de ce niveau améliore les perspectives financières et professionnelles (voir les Indicateurs A1, A3 et A4 pour de plus amples informations sur ces thématiques). L'enseignement tertiaire se distingue par une structure et une étendue sensiblement différentes entre les pays, et sa « production » varie semble-t-il en fonction de facteurs en rapport direct avec l'enseignement, tels que la flexibilité des cursus et la capacité d'accueil par niveau d'enseignement et dans chaque domaine d'études, ainsi qu'en fonction de facteurs contextuels qui influent sur la probabilité des étudiants de réussir ou non leurs études.

L'enseignement tertiaire s'est largement ouvert ces dernières décennies, un large éventail d'établissements proposant davantage d'options et de nouveaux modes d'apprentissage (OCDE, 2016[1]). Aujourd'hui, l'effectif d'étudiants est plus international, les femmes sont majoritaires dans l'effectif diplômé et les domaines d'études choisis ont évolué. Comprendre les tendances de réussite dans l'enseignement tertiaire et dresser le profil des diplômés est utile pour mettre sur pied des systèmes d'éducation qui sont ouverts à tous et qui préparent les étudiants à poursuivre leurs études ou à entrer dans la vie active sans les conduire dans l'impasse.

Les responsables politiques explorent des pistes à envisager pour faciliter la transition entre l'enseignement tertiaire et l'entrée sur le marché du travail (OCDE, 2015[2]). L'enseignement tertiaire de cycle court est essentiel à cet effet, car il prépare les jeunes à travailler, permet aux adultes d'améliorer leurs compétences et répond aux besoins du marché du travail.

Graphique B5.1. Répartition de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

En pourcentage



1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un premier diplôme du tertiaire de cycle court.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/s3mky9

Autres faits marquants

- Selon la moyenne de 2021, le premier diplôme de l'enseignement tertiaire s'obtient à l'âge de 26 ans dans les pays de l'OCDE. L'âge moyen de l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire varie plus en cycle court entre les pays par rapport à d'autres diplômes tertiaires. L'enseignement tertiaire de cycle court s'adresse principalement aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dont il est le prolongement dans certains pays, alors qu'il s'adresse davantage aux adultes plus âgés et s'inscrit plutôt dans l'apprentissage tout au long de la vie dans d'autres pays.
- Dans l'ensemble, le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de cycle court ne varie guère selon la filière suivie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou est parfois plus élevé chez les inscrits issus de la filière professionnelle. Le taux de réussite en licence est du même ordre quelle que soit la filière suivie auparavant ou est parfois moins élevé chez les inscrits issus de la filière professionnelle.
- Les femmes ont été de plus en plus nombreuses à s'inscrire dans l'enseignement tertiaire ces dernières années et sont désormais nettement majoritaires (58 %) dans l'effectif diplômé pour la première fois de ce niveau

d'enseignement. Malgré cette percée généralisée des femmes, les domaines d'études continuent de se différencier selon le sexe. En moyenne, les femmes ne constituent que 33 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en STIM ; elles en représentent 20 % ou moins au Chili et au Japon, mais 40 % ou plus en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne.

Analyse

Profil de l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire

Niveau d'enseignement

Ceux qui envisagent de faire des études tertiaires ont le choix entre un large éventail d'options dans les différents pays. La grande majorité des pays de l'OCDE promeuvent les filières académique, technique ou professionnelle en licence pour amener les étudiants à acquérir les compétences nécessaires à la poursuite de leurs études. En moyenne, 77 % des diplômés de l'enseignement tertiaire le sont pour la première fois en licence dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A1.1). Ce pourcentage est supérieur à 85 % dans 13 pays et atteint même 100 % en Grèce, où la licence est la seule voie d'accès à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A1.1).

Certains pays de l'OCDE encouragent aussi les jeunes à s'orienter vers l'enseignement tertiaire de cycle court, qui améliore l'employabilité et facilite l'entrée dans la vie active. En 2018, les ministres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) sont convenus de l'importance de l'enseignement tertiaire de cycle court dans le cadre du processus de Bologne. Selon leurs conclusions, ce niveau de l'enseignement tertiaire joue un rôle déterminant s'agissant d'inculquer des compétences requises pour entrer dans la vie active ou poursuivre des études. Il est également essentiel à la cohésion sociale, car il ouvre l'enseignement tertiaire à des catégories où personne ou presque n'aurait peut-être jamais envisagé de s'y aventurer autrement. L'enseignement tertiaire de cycle court a donc été intégré à titre de niveau d'enseignement à part entière dans le cadre des qualifications de l'EEES (EHEA, 2018[4]). En moyenne, c'est en cycle court que 16 % des diplômés de l'enseignement tertiaire le sont pour la première fois dans les pays de l'OCDE. Près de 50 % des diplômés de l'enseignement tertiaire le sont par exemple pour la première fois en cycle court en Autriche (46 %) et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») (47 %) ; ce pourcentage est en revanche inférieur à 2 % en Allemagne, en Pologne, en République tchèque et en Suisse (voir le Tableau A1.1).

Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle sont vraisemblablement plus enclins à s'orienter vers l'enseignement tertiaire de cycle court qui relève souvent de la filière professionnelle ou technique. En Autriche, en Espagne, au Luxembourg et en Norvège, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle n'ont d'autre choix pour accéder à l'enseignement tertiaire que de s'inscrire en cycle court, dont le diplôme leur donne ensuite accès à la licence (voir le Tableau B1.4 dans l'Indicateur B1). Dans d'autres pays de l'OCDE par contre, l'enseignement tertiaire de cycle court n'est pas la seule voie d'accès à l'enseignement tertiaire qui s'offre aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. En programmes de licence et de master, des cursus s'inscrivent dans le prolongement de l'EFP dans plusieurs pays (en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse, par exemple).

Dans certains pays, le premier master long est une autre option qui s'offre à la première inscription dans l'enseignement tertiaire, mais le pourcentage moyen de diplômés de ce niveau est relativement modeste (8 %) dans les pays de l'OCDE, par rapport aux deux autres voies d'accès. Le pourcentage de diplômés en premier master long, typique des études spécialisées comme la médecine, est toutefois assez élevé dans plusieurs pays. En Australie et en Suède par exemple, un quart au moins des diplômés de l'enseignement tertiaire le sont pour la première fois d'un premier master long (voir le Tableau A1.1).

Pyramide des âges de l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire

De nombreux pays de l'OCDE cherchent à faire en sorte que les étudiants terminent plus tôt leurs études tertiaires pour venir grossir les rangs de la population active au service de l'économie aussi vite que possible. Selon la moyenne de 2021, le premier diplôme de l'enseignement tertiaire s'obtient à l'âge de 26 ans dans les pays de l'OCDE. Cet âge varie toutefois sensiblement entre les pays, de 22 ans au Japon à 29 ans en Lettonie (voir le Tableau A1.1). L'âge à l'obtention du premier diplôme de l'enseignement tertiaire dépend principalement de l'âge à l'inscription et de la durée théorique des études. La

structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le processus de sélection à l'admission dans l'enseignement tertiaire, les années de césure, le service militaire ou encore une incursion sur le marché du travail peuvent retarder l'entrée dans l'enseignement tertiaire, d'où l'obtention plus tardive du diplôme. En Islande, en Suède et en Suisse par exemple, les étudiants ont le choix entre plusieurs options avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire où ils peuvent changer de cursus, voire passer à un programme de formation pour adultes, ce qui explique pourquoi ils sont plus âgés à l'inscription et à l'obtention du diplôme que dans d'autres pays. L'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme, 28 ans, est en partie imputable au service militaire en Israël. L'âge moyen est le même, 28 ans, en Finlande où il résulte notamment du *numerus clausus* qui limite les admissions à l'enseignement tertiaire et de l'année de césure qu'il est courant de prendre.

L'âge moyen des diplômés varie également selon le niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE. L'âge moyen de l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire est de 27 ans en cycle court et en master long, mais de 25 ans en licence. La pyramide des âges est moins uniforme entre les pays dans l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire de cycle court, ce qui reflète des différences dans les systèmes d'éducation. En Autriche par exemple, où l'enseignement tertiaire de cycle court s'inscrit dans le prolongement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, c'est à l'âge de 20 ans en moyenne que s'obtient le diplôme. Que les diplômés soient plus âgés dans d'autres pays s'explique par le fait que l'enseignement tertiaire de cycle court s'adresse à des étudiants plus âgés ou que les étudiants mettent plus de temps à décrocher leur diplôme (voir le Tableau A1.1).

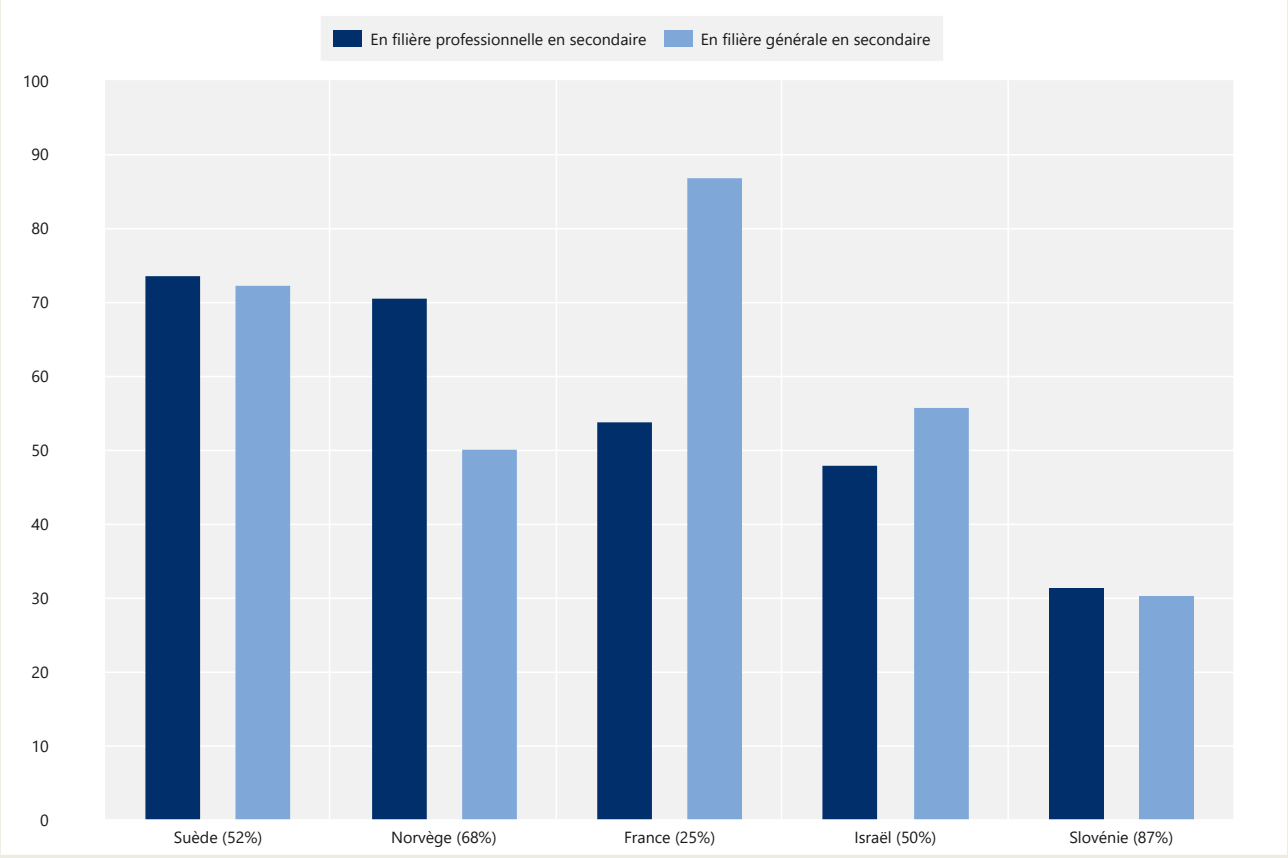
Encadré B5.1. Comment les diplômés de l'EFP s'en sortent-ils dans l'enseignement supérieur ?

Dans l'enseignement supérieur, les systèmes d'éducation doivent composer avec un effectif d'étudiants au parcours et aux résultats scolaires antérieurs très divers et s'adapter en particulier aux diplômés de l'EFP qui sont moins susceptibles de poursuivre leurs études au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Nul ne devrait être privé de la possibilité de faire des études supérieures ou d'un enseignement de qualité en raison d'une décision prise plus tôt au sein du système. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne devraient pas être plus exposés au risque de se retrouver dans l'impasse s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale, et ce, qu'ils souhaitent poursuivre leurs études ou entrer dans la vie active.

Le taux de réussite de l'enseignement tertiaire de cycle court ne varie guère selon la filière suivie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou est plus élevé chez les inscrits issus de la filière professionnelle dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en France et en Israël, où il est nettement moins élevé (voir le Graphique B5.2). Ce constat pourrait s'expliquer par les fonctions de l'enseignement tertiaire de cycle court qui varient selon les pays. L'enseignement tertiaire de cycle court s'inscrit dans le prolongement de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dont il vise à renforcer les acquis, en Norvège, en Slovénie et en Suède. Le taux de réussite n'est donc en toute logique pas moins élevé si les inscrits sont diplômés de la filière professionnelle plutôt que de la filière générale, même s'il est peu élevé quelle que soit la filière suivie en Slovénie. En Israël, le taux de réussite de l'enseignement tertiaire de cycle court, qui est en grande partie axé sur les domaines techniques et l'ingénierie pratique et s'adresse aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ou générale, est légèrement moins élevé chez les diplômés de l'EFP. En France par contre, l'enseignement tertiaire de cycle court n'est pas associé de la sorte à la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et la majorité des inscrits sont diplômés de la filière générale.

Graphique B5.2. Taux de réussite du cycle court tertiaire à temps plein, selon la filière dans le deuxième cycle du secondaire (2020)

En pourcentage ; taux de réussite trois ans après la fin théorique des études



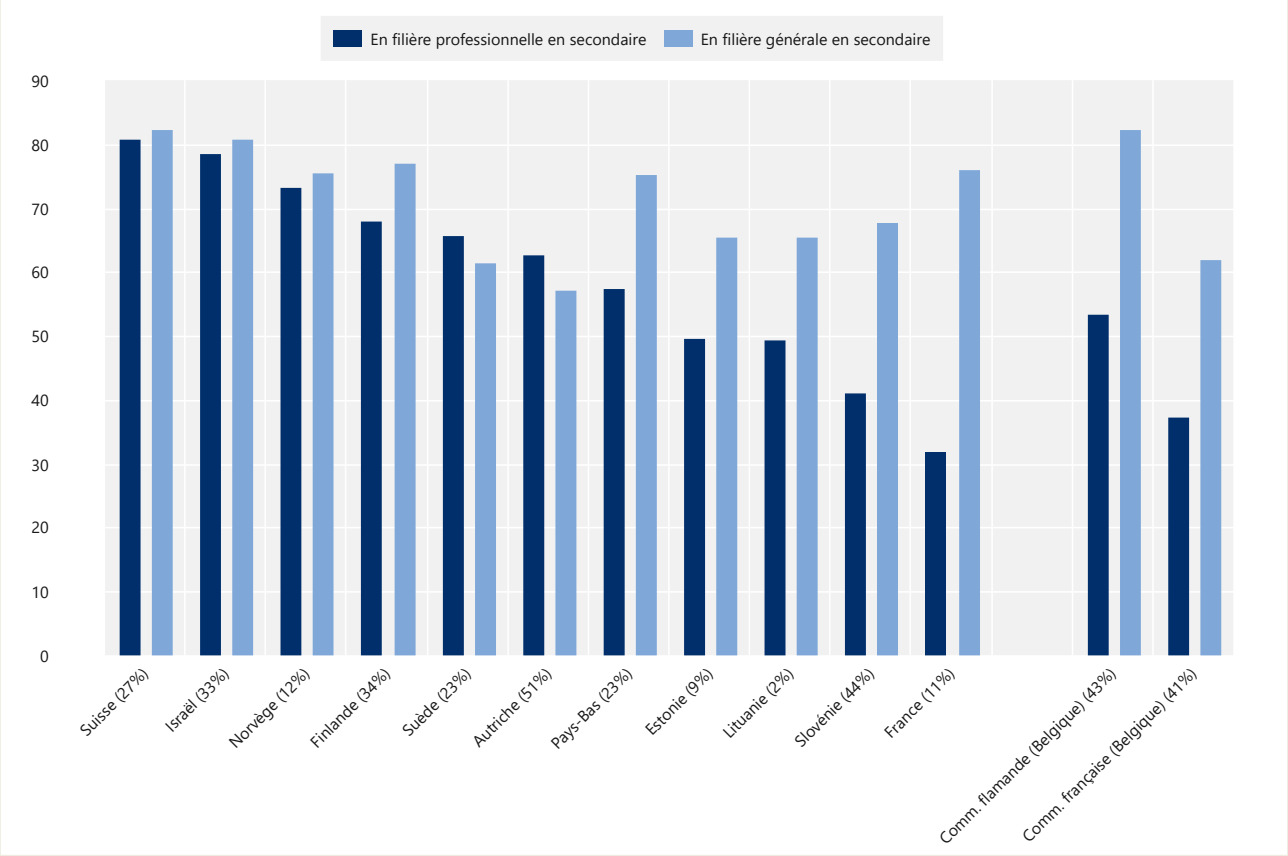
Remarque : le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans l'effectif inscrit dans l'enseignement tertiaire de cycle court est indiqué entre parenthèses à côté des pays. L'année de référence (2020) correspond à trois ans après la fin théorique des études (2017). L'année de référence de l'inscription varie selon la durée des études.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite de l'effectif tertiaire de cycle court diplômé en filière professionnelle en secondaire.
Source : OCDE, enquête ad hoc sur les taux de réussite de l'enseignement tertiaire (2022). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/qt8f15

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite en licence des inscrits issus de la filière professionnelle est inférieur ou comparable à celui des inscrits issus de la filière générale (voir le Graphique B5.3). Il apparaît toutefois que les diplômés de l'EFP s'en sortent bien en licence dans quelques pays. En Autriche et en Suède par exemple, le taux de réussite est plus élevé après la filière professionnelle qu'après la filière générale. Le taux de réussite des diplômés de l'EFP est supérieur à 70 % en Israël, en Norvège et en Suisse et est plus élevé que celui des diplômés de la filière générale dans six pays et autres entités. Faire en sorte que les diplômés de l'EFP réussissent est souvent un défi – les diplômés de l'EFP sont en effet plus susceptibles d'abandonner leurs études ou d'être encore scolarisés dans cinq pays et entités infranationales (par exemple, la Communauté française de Belgique, l'Estonie, la Belgique, la Lituanie et la Slovénie).

Graphique B5.3. Taux de réussite de licence à temps plein, selon la filière dans le deuxième cycle du secondaire (2020)

En pourcentage ; taux de réussite trois ans après la fin théorique des études



Remarque : le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans l'effectif inscrit en licence est indiqué entre parenthèses à côté des pays. L'année de référence (2020) correspond à trois ans après la fin théorique des études (2017). L'année de référence de l'inscription varie selon la durée des études.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du taux de réussite de l'effectif licence diplômé en filière professionnelle en secondaire.

Source : OCDE, enquête ad hoc sur les taux de réussite de l'enseignement tertiaire (2022). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/kz9ydc

Sexe et domaines d'études

Encourager les étudiants à choisir leur domaine d'études en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs facultés peut être est bénéfique tant pour le marché du travail que pour la société. Les stéréotypes sexistes peuvent dissuader femmes et hommes de s'orienter vers certaines professions : c'est le cas des professions en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) chez les premières et de celles en rapport avec la santé et la protection sociale chez les seconds (Makarova, Aeschlimann et Herzog, 2019[5]).

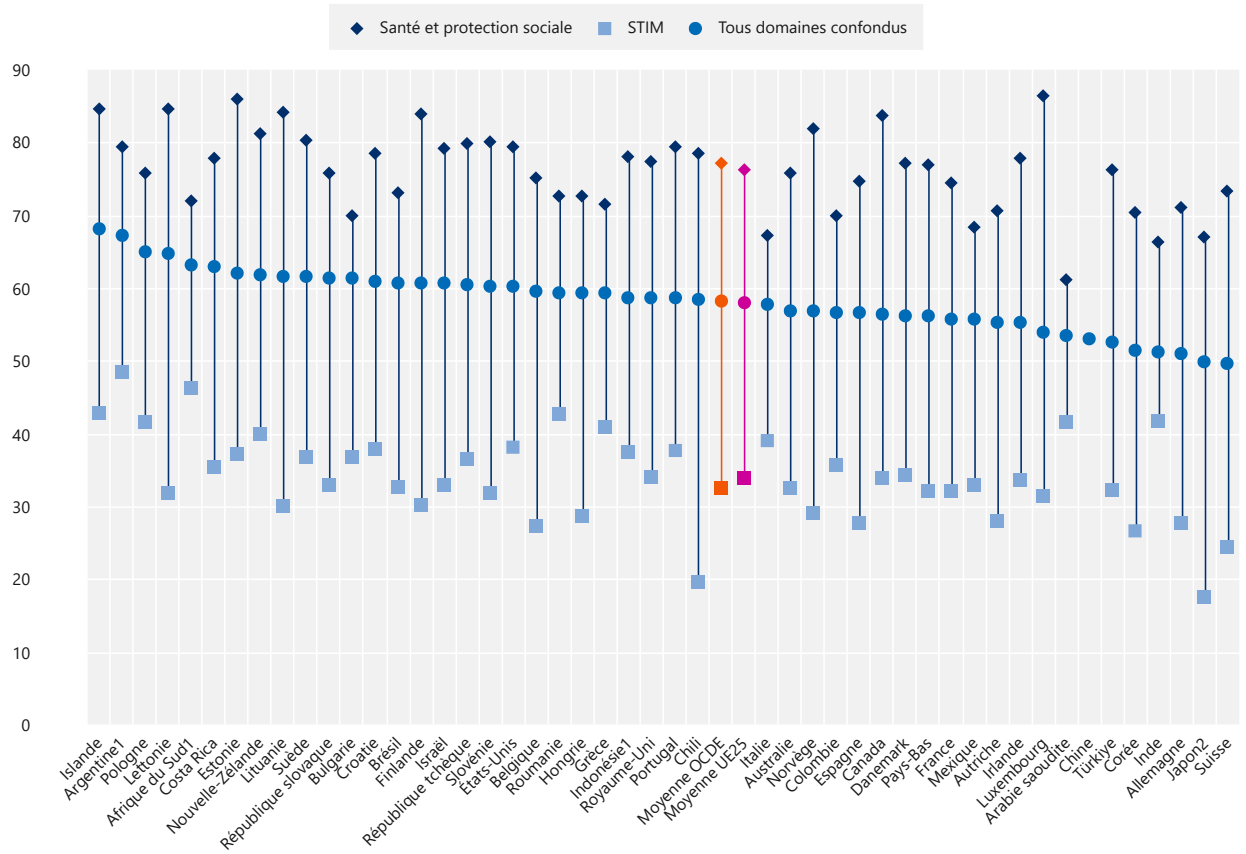
Ces dernières années, l'effectif inscrit dans l'enseignement tertiaire s'est féminisé au point d'inverser le défaut de parité, y compris dans l'effectif diplômé. Les femmes sont désormais majoritaires dans l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire, dont elles constituent 58 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En dépit de cette inversion du défaut de parité, les vieux stéréotypes sexistes persistent dans le choix du domaine d'études. Les STIM sont de longue date à dominante masculine : les femmes ne représentent que 33 % des diplômés en STIM selon la moyenne de 2021 dans les

pays de l'OCDE ; leur pourcentage est de 20 % ou moins au Chili et au Japon, mais égal ou supérieur à 40 % en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne (voir le Tableau B5.2). Ce pourcentage est supérieur à 40 % dans bon nombre des pays partenaires (en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, en Argentine, en Inde et en Roumanie). Selon des études, la sous-représentation des femmes qui s'observe dans les pays de l'OCDE peut être imputable au sentiment d'isolement que les étudiantes peuvent ressentir, aux agressions mineures dont elles peuvent être victimes et à la culture masculine qui prévaut dans le milieu académique propre à ces disciplines (Ong, Smith et Ko, 2018[6] ; Blackburn, 2017[7]). Pendant les études, 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[8]). La mesure dans laquelle le pourcentage de diplômées de l'enseignement tertiaire varie entre les STIM et la santé et la protection sociale est indiquée dans le Graphique B5.4. Les hommes sont quant à eux sous-représentés dans d'autres domaines, la santé et la protection sociale, par exemple. Selon les chiffres de 2021, ils constituent en moyenne 23 % seulement de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans le domaine de la santé et de la protection sociale dans les pays de l'OCDE ; ils en constituent moins de 20 % dans près d'un tiers des pays.

Les femmes sont encore moins nombreuses dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans certaines branches des STIM : 23 % en technologies de l'information et de la communication (TIC) et 28 % en ingénierie, par exemple. L'augmentation sensible (de plus de 8 %) du pourcentage de diplômées en TIC qui a été enregistrée depuis 2015 dans certains pays (en Arabie saoudite, en Australie, en Irlande, en Islande et au Luxembourg, par exemple) est prometteuse. Durant la même période, le pourcentage de femmes dans l'effectif inscrit en STIM a également augmenté de 5 points de pourcentage environ dans quelques pays, dont l'Afrique du Sud, l'Irlande, l'Islande, le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B5.2). Dans les pays où le pourcentage de femmes a augmenté dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en STIM, le pourcentage d'hommes a augmenté, pas autant certes, dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en santé et en protection sociale. Depuis 2015, le défaut de parité s'est toutefois aggravé dans ces disciplines au Canada et en Türkiye, où le pourcentage de diplômées de l'enseignement tertiaire a augmenté sensiblement dans le domaine de la santé et de la protection sociale, mais diminué dans celui des TIC (voir le Tableau B5.2).

Graphique B5.4. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du tertiaire en santé et protection sociale, en STIM et tous domaines confondus (2021)

En pourcentage



Remarque : l'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Tous les domaines d'études comprennent les technologies de l'information et de la communication.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômées en santé et protection sociale.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B5.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/a6bp17

Tendances relatives aux domaines d'études, selon le niveau d'enseignement

Les lettres et arts ; le commerce, l'administration et le droit ; la santé et la protection sociale ; les services ; et les STIM sont les domaines d'études les plus prisés par les diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. De ces cinq grands domaines d'études, c'est dans les STIM, les services et le commerce, l'administration et le droit que les pourcentages d'inscrits varient le plus entre les niveaux d'enseignement (voir le Graphique B5.5).

Dans l'ensemble, plus d'un tiers des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle se sont inscrits en STIM dans les pays de l'OCDE. Leur choix peut s'expliquer par le fait que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'EFP contribue grandement à préparer les élèves à exercer dans les industries de transformation et la construction, qui relèvent de la catégorie des STIM. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, c'est en STIM que le pourcentage de diplômés de l'EFP est le plus élevé à ce niveau d'enseignement. Leur pourcentage est particulièrement élevé dans certains pays. C'est le cas en Corée, en Islande et en Israël, où plus de 50 % des diplômés de l'EFP le sont en STIM – du fait probablement de la priorité accordée aux professions « traditionnelles » de l'EFP, comme indiqué ci-dessus (voir le Tableau B5.3).

Dans l'enseignement tertiaire (du cycle court au doctorat), moins de 25 % des diplômés le sont en STIM dans les pays de l'OCDE. Le domaine des STIM est plus spécialisé dans l'enseignement tertiaire, où il se scinde en diverses branches (l'ingénierie, la biologie, la physique, etc.), alors qu'il est plus technique (électricité, etc.) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. C'est le domaine le plus prisé dans l'enseignement tertiaire de cycle court, où il est suivi par le commerce, l'administration et le droit. Vu la nature spécialisée de l'enseignement tertiaire de cycle court et sa fonction de production de compétences spécifiques demandées sur le marché du travail, les responsables de la planification seraient bien avisés d'accorder la priorité à une approche propre à ce domaine particulier. C'est le cas en Israël, au Mexique et en Norvège, où la majorité des diplômés de ce niveau le sont en STIM, car l'enseignement tertiaire de cycle court fait partie de l'EFP supérieur et vise principalement à renforcer les acquis des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

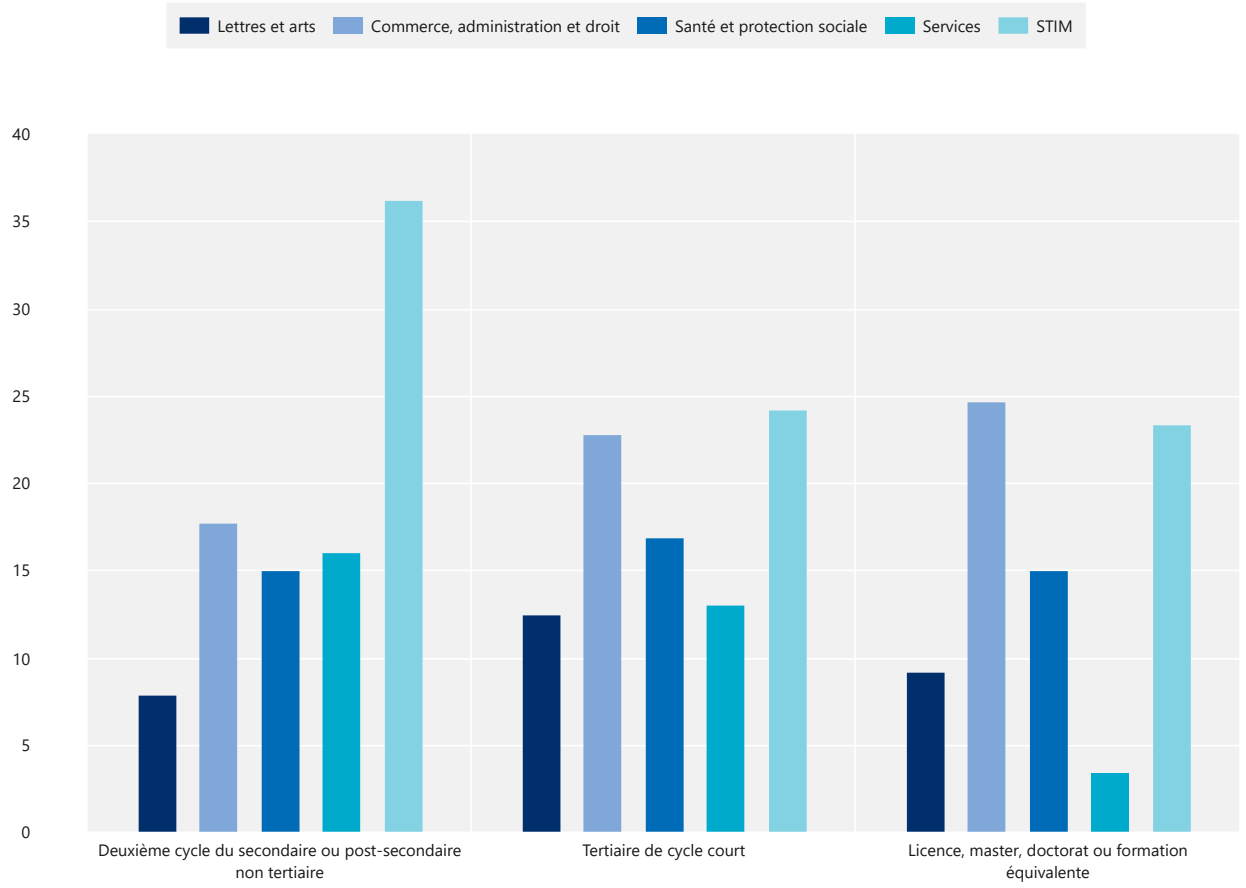
Le domaine des services est le moins prisé à partir de la licence (4 % des diplômés), contrairement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court (15 % des diplômés) (voir le Tableau B5.3). Cela s'explique en partie par les spécificités de ce domaine, par exemple les services à la personne (soins à domicile, ménage, etc.), les services de soins d'hygiène et de beauté (coiffure, etc.) et l'hôtellerie-restauration, qui tend à relever de la filière professionnelle plutôt que de l'enseignement tertiaire. Plus d'un quart des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont choisi le domaine des services en Croatie, en Estonie, en Italie, en Lituanie et au Portugal. Certaines branches de ce domaine (le tourisme ou le transport, par exemple) se retrouvent toutefois aussi dans l'enseignement tertiaire.

Le grand domaine que constituent le commerce, l'administration et le droit est bien représenté aux différents niveaux d'enseignement, mais l'est surtout dans l'enseignement tertiaire, ce qui pourrait s'expliquer par le pourcentage minime de diplômés de l'EFP en droit dans tous les pays de l'OCDE, les matières juridiques relevant davantage de la licence et des niveaux supérieurs. Un quart des diplômés de l'enseignement tertiaire ont fait des études en rapport avec le commerce, l'administration ou le droit en licence ou au-delà dans les pays de l'OCDE. Ce domaine est plus prisé dans certains pays, tels que la Colombie et le Luxembourg, où plus de 40 % des diplômés de l'enseignement tertiaire l'ont choisi (voir le Tableau B5.3).

Dans l'ensemble, la répartition des diplômés par niveau d'enseignement et domaine d'études n'a pas sensiblement évolué depuis 2015 dans les pays de l'OCDE. Le seul changement notable réside dans l'augmentation de 3 points de pourcentage du pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de cycle court en STIM (voir le Tableau B5.3).

Graphique B5.5. Répartition des diplômés, selon le niveau d'enseignement et le domaine (2021)

Moyenne de l'OCDE ; en pourcentage



Remarque : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court est égal à 10 % minimum dans chaque domaine d'études retenu. L'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. D'autres chiffres (sur l'agriculture, la sylviculture, l'halieutique et les sciences vétérinaires, par exemple) et d'autres types de ventilations peuvent être consultés dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau B5.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/yrj83s

Encadré B5.2. De l'absence de données sur la filière dans l'enseignement tertiaire

De nombreux pays ont créé dans l'enseignement tertiaire des cursus appliqués dans des domaines spécifiques pour ouvrir ce niveau d'enseignement aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et aux adultes en quête de possibilités de recyclage ou d'amélioration de leurs compétences.

Il a été proposé dans la CITE 2011 de classer ces cursus dans la filière « professionnelle » et de classer dans la filière « académique » les cursus visant à inculquer des connaissances et compétences générales, y compris celles relevant de la littératie et de la numératie, dans l'enseignement tertiaire (ISU, 2012[9]). Il n'y a toutefois à ce jour aucune définition convenue à l'échelle internationale des filières « académique » et « professionnelle » qui puisse servir de base à la collecte de données comparables. Les cursus préparant à l'exercice de la même profession sont classés dans la filière professionnelle dans certains pays, mais dans la filière académique dans d'autres ; il arrive même qu'ils ne soient classés dans aucune filière. C'est la raison pour laquelle *Regards sur l'éducation* ne fait pas distinction entre filières dans l'enseignement tertiaire.

Le projet lancé par l'OCDE en vue d'améliorer la qualité des données sur la filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire vise à promouvoir le dialogue afin de réussir à définir les filières dans l'enseignement tertiaire et à étudier des possibilités d'améliorer la couverture de la filière professionnelle dans les collectes de données existantes et à venir (OCDE, 2022[10]). En l'état, il est proposé de répartir les cursus comme suit dans ce projet :

- **Type 1 – Filière professionnelle :** enseignement et formation appliqués destinés à inculquer les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'une profession
- **Type 2 – Filière sectorielle :** enseignement et formation appliqués destinés à inculquer les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'un groupe de professions spécifique ou propre à un secteur d'activité spécifique
- **Type 3 – Filière académique :** enseignement, par discipline, en sciences fondamentales, lettres et arts. Cette filière vise aussi à inculquer des connaissances et compétences qui sont valorisables sur le marché du travail, mais qui s'appliquent à un éventail très diversifié de contextes et ne sont pas propres à l'exercice d'une profession ou d'un groupe de professions spécifique ou propre à un secteur d'activité spécifique.

Source : OCDE (2022[10]), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en.

Définitions

Par **effectif diplômé pour la première fois,** on entend les inscrits diplômés pour la première fois d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. Les inscrits déjà diplômés sont comptabilisés parmi les diplômés chaque année, mais ne le sont qu'une seule fois dans l'effectif diplômé pour la première fois.

Par **effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire,** on entend les inscrits diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire, à quelque niveau que ce soit. Cette définition est celle retenue dans le Tableau A1.1.

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

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1er juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de 6 mois maximum, à la hausse dans l'effectif de nouveaux inscrits et à la baisse dans l'effectif diplômé pour la première fois.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2018[11]) et Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

Le taux de réussite d'un niveau de la CITE est calculé comme suit (dans l'hypothèse où les diplômés le sont du niveau de la CITE choisi à l'inscription) : l'effectif diplômé du niveau de la CITE considéré pour une année civile donnée est divisé par l'effectif de nouveaux inscrits au même niveau de la CITE *x* années auparavant, où *x* est égal à la durée théorique des études plus trois ans.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2020/21 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2022. Les données de certains pays peuvent avoir une année de référence différente. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

Références

Blackburn, H. (2017), « The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007-2017 », *Science & Technology Libraries*, vol. 36/3, pp. 235-273, https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658. [7]

EHEA (2018), « Paris Communiqué », Conférence ministérielle EHEA Paris 2018, Espace européen de l'enseignement supérieur, https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. [4]

ISU (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [9]

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, pp. 420-436, https://doi.org/10.1177/0361684317720186. [8]

Makarova, E., B. Aeschlimann et W. Herzog (2019), « The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations », *Frontiers in Education*, vol. 4, https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060. [5]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [10]

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. [11]

OCDE (2016), *Science, technologie et innovation : Perspectives de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-fr (consulté le 24 mai 2023). [1]

OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264227330-fr. [2]

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. [6]

Tableaux de l'indicateur B5

Tableaux de l'indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?

Tableau B5.1	Profil de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)
Tableau B5.2	Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du tertiaire, selon le domaine (2015 et 2021)
Tableau B5.3	Répartition des diplômés, selon le niveau d'enseignement et le domaine (2021)

StatLink https://stat.link/6ugo01

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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. Profil de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

	Effectif diplômé pour la première fois			Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé pour la première fois				Âge moyen de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire				Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire			
	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Premier master long	Tous niveaux tertiaires confondus	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Premier master long	Tous niveaux tertiaires confondus	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Premier master long	Tous niveaux tertiaires confondus	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Premier master long
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	7	65	28	57	52	59	53	26	25	26	27	45	43	29	82
Autriche	46	36	18	56	52	61	58	24	20	25	31	20	0	29	52
Belgique[1]	6	88	5	60	46	61	58	24	27	23	29	12	3	8	89
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	43	54	3	59	62	56	58	27	28	27	26	1	2	1	0
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1	85	14	62	65	62	61	26	24	26	27	15	5	11	40
Danemark	21	79	a	56	45	59	a	26	26	26	a	15	12	6	a
Estonie	a	93	7	61	a	61	65	26	a	26	26	10	a	9	14
Finlande	a	93	7	58	a	58	51	28	a	27	29	10	a	6	57
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	1	86	12	51	49	49	67	26	30	26	26	4	0	5	4
Grèce	a	100	a	58	a	58	a	25	a	25	a	2	a	2	a
Hongrie	7	80	12	58	63	56	61	26	24	27	25	8	1	7	21
Islande	2	97	0	64	40	64	75	27	33	26	27	3	2	3	0
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	25	75	a	59	49	62	a	28	26	28	a	3	2	3	a
Italie	2	83	15	57	27	57	65	26	24	25	28	2	0	2	1
Japon	32	65	3	52	61	47	49	22	m	23	25	7	12	2	61
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	28	64	8	66	71	63	68	29	32	27	28	6	0	6	27
Lituanie	a	92	8	60	a	60	71	24	a	24	24	4	a	3	13
Luxembourg	34	66	a	58	63	55	a	24	22	24	a	26	31	23	a
Mexique	7	93	a	55	45	56	a	25	22	25	a	m	m	m	m
Pays-Bas	4	96	a	56	56	56	a	23	26	23	a	13	0	14	a
Nouvelle-Zélande	29	71	a	60	58	60	a	26	29	25	a	20	19	20	a
Norvège	8	80	11	56	21	60	58	26	28	25	26	2	1	2	2
Pologne	0	83	17	61	95	60	66	26	35	25	30	m	0	m	m
Portugal	9	78	13	58	44	61	54	24	23	24	25	5	5	5	6
Républiques lovaque	4	88	8	63	66	62	67	24	26	24	25	9	1	8	29
Slovénie	19	76	5	59	41	63	70	25	28	24	25	5	2	5	5
Espagne	43	45	12	55	51	58	59	25	25	24	30	5	1	2	28
Suède	17	54	30	61	52	67	54	28	30	28	28	11	0	3	33
Suisse	1	99	0	51	60	51	0	28	36	28	a	7	0	7	0
Türkiye	47	51	2	53	55	51	52	27	27	26	24	1	0	2	5
Royaume-Uni	23	76	1	57	56	58	52	24	28	23	31	13	6	15	44
États-Unis	40	60	a	60	63	57	a	m	m	m	a	5	2	7	a
Moyenne OCDE	16	77	8	58	54	58	58	26	27	25	27	10	6	8	27
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine[2]	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
Bulgarie	a	85	15	59	a	59	59	28	a	28	27	6	a	3	24
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie[2]	m	m	m	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	89	11	58	a	57	67	25	a	25	25	5	a	3	24
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	11	76	9	59	55	59	62	26	26	25	27	9	4	8	27
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B5.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/e4cdif

Tableau B5.2. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du tertiaire, selon le domaine (2015 et 2021)

	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	Tous domaines confondus	
	2021	2021	2021	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2021	2015	2021	2021	2015	2021
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	79	65	68	52	51	51	19	28	23	26	62	77	76	59	58	57
Autriche	80	68	68	57	48	49	14	17	21	24	48	69	71	78	55	55
Belgique	74	63	73	55	m	44	m	13	m	25	64	m	75	53	m	60
Canada	78	62	70	54	53	57	30	25	19	23	60	77	84	53	58	56
Chili	84	54	65	57	48	40	13	12	17	19	54	78	79	51	56	58
Colombie	65	53	72	62	54	59	28	23	33	36	48	72	70	49	55	57
Costa Rica	73	57	68	63	46	56	21	22	39	38	49	77	78	64	63	63
République tchèque	83	70	66	62	60	61	13	19	32	33	63	83	80	46	61	60
Danemark	70	67	63	51	49	55	20	26	30	29	65	78	77	48	58	56
Estonie	93	69	69	66	64	65	30	31	33	31	65	89	86	44	66	62
Finlande	84	74	75	60	57	59	19	25	22	25	61	85	84	58	60	61
France	76	69	69	59	47	52	17	19	26	24	43	74	74	53	56	56
Allemagne	81	71	69	54	47	50	18	22	20	21	41	71	71	51	50	51
Grèce	86	72	65	60	52	53	40	35	32	35	49	72	71	47	58	59
Hongrie	84	67	68	63	53	51	23	17	27	28	49	75	73	57	61	59
Islande	81	64	73	64	53	57	21	31	30	41	68	86	85	66	65	68
Irlande	77	63	65	52	51	52	20	29	16	24	44	75	78	48	52	55
Israël	84	63	66	59	m	53	m	36	m	27	50	m	79	a	m	61
Italie	87	70	63	52	m	58	m	19	m	31	50	m	67	40	m	58
Japon[1]	70	67	48	38	26	27	m	m	13	16	43	64	67	77	49	50
Corée	78	65	61	51	50	49	24	27	19	22	45	73	70	52	51	51
Lettonie	91	77	76	66	60	63	21	23	27	28	61	87	84	47	65	65
Lituanie	83	73	75	65	58	61	14	14	26	27	57	83	84	37	63	62
Luxembourg	74	59	67	52	47	43	12	25	15	28	50	77	86	42	54	54
Mexique	74	59	62	59	53	53	35	28	28	31	43	67	68	52	53	56
Pays-Bas	75	58	69	49	44	46	13	19	22	26	55	76	77	52	56	56
Nouvelle-Zélande	81	64	70	57	54	60	23	26	28	33	71	79	81	53	56	62
Norvège	73	59	61	54	55	49	16	22	22	25	65	83	82	40	59	57
Pologne	87	73	71	66	72	70	19	22	41	41	57	75	76	59	66	65
Portugal	78	63	71	62	62	61	21	19	33	33	60	78	79	44	59	59
République slovaque	81	69	72	64	64	67	12	15	28	26	62	79	76	41	63	61
Slovénie	88	66	70	65	63	59	17	17	26	26	65	79	80	61	61	60
Espagne	75	58	66	56	54	49	14	13	25	26	49	73	75	46	55	57
Suède	80	61	67	63	53	54	28	33	30	34	70	81	80	56	62	62
Suisse	68	61	66	47	44	43	11	13	16	18	37	74	73	43	48	50
Turquie	65	60	53	48	58	56	33	26	28	29	42	66	76	41	49	53
Royaume-Uni	77	63	68	55	53	47	19	23	23	27	73	76	77	70	57	59
États-Unis	80	62	67	51	52	58	23	26	20	24	62	82	79	50	58	60
Moyenne OCDE	79	65	67	57	53	54	21	23	25	28	55	77	77	52	58	58
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																
Argentine[2]	83	73	60	60	m	58	m	31	m	42	43	m	79	56	m	67
Brésil	78	56	71	57	60	52	15	15	34	37	53	77	73	55	61	61
Bulgarie	85	68	68	67	68	70	39	37	29	28	44	68	70	42	60	61
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52	53
Croatie	87	68	74	69	64	65	18	24	30	34	62	81	79	46	60	61
Inde	62	60	56	50	50	54	45	48	31	26	29	61	66	76	50	51
Indonésie[2]	70	59	51	58	72	74	35	35	22	25	48	78	78	a	57	59
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	88	67	76	65	65	68	33	35	37	39	43	69	73	32	58	59
Arabie saoudite	77	67	56	48	68	71	40	51	4	7	0	53	61	62	50	53
Afrique du Sud[2]	74	62	70	61	54	60	39	41	31	34	58	75	72	66	60	63
Moyenne EU25	80	67	68	58	56	56	21	24	26	27	52	76	76	52	58	58
Moyenne G20	76	64	63	53	53	55	28	29	23	26	47	71	73	57	54	56

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B5.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/s1gj0u

Tableau B5.3. Répartition des diplômés, selon le niveau d'enseignement et le domaine (2021)

	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire (filière professionnelle)					Tertiaire de cycle court					Licence, master et doctorat (ou équivalent)				
	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	Santé et protection sociale	Services	STIM	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	Santé et protection sociale	Services	STIM	Lettres et arts	Commerce, administration et droit	Santé et protection sociale	Services	STIM
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	2	22	22	14	27	9	48	14	3	15	9	31	21	1	23
Autriche	2	25	10	16	34	4	21	4	22	38	9	25	12	1	28
Belgique[1]	m	m	m	m	m	0	12	50	2	15	10	23	25	1	19
Canada	m	m	m	m	m	8	30	16	11	26	8	23	14	3	27
Chili	1	28	7	4	49	2	24	26	9	21	4	27	22	4	15
Colombie	m	m	m	m	m	3	42	3	12	32	3	43	7	1	21
Costa Rica	0	46	0	11	38	2	42	3	5	17	3	37	10	1	16
République tchèque	m	m	m	m	m	100	0	0	0	0	8	19	13	7	26
Danemark	2	23	21	14	35	13	44	3	18	21	10	23	23	1	24
Estonie	5	19	2	26	43	a	a	a	a	a	12	24	13	5	28
Finlande	4	23	20	19	29	a	a	a	a	a	10	20	21	5	28
France	2	18	20	20	36	2	48	10	6	29	10	32	14	3	24
Allemagne	2	27	25	10	33	4	0	8	47	28	10	26	8	3	35
Grèce	2	8	28	17	41	a	a	a	a	a	11	20	11	4	27
Hongrie	6	13	12	25	40	3	62	0	16	13	9	23	8	6	23
Islande	11	3	6	18	58	3	0	0	59	4	9	21	15	2	17
Irlande	11	13	36	8	14	6	26	16	18	20	11	28	17	3	26
Israël	16	20	3	5	52	3	3	2	0	65	7	23	11	0	20
Italie	1	21	6	26	45	11	17	0	18	49	17	18	12	3	24
Japon[2]	m	m	m	m	m	11	14	23	22	16	18	24	12	3	23
Corée	12	25	3	7	51	13	10	23	18	29	16	16	14	7	31
Lettonie	14	12	7	24	38	1	27	33	15	13	9	28	15	7	21
Lituanie	4	9	12	27	46	a	a	a	a	a	9	26	19	2	26
Luxembourg	3	28	10	7	29	7	38	34	0	20	8	49	1	1	20
Mexique	m	m	m	m	m	2	30	6	10	50	4	24	13	2	23
Pays-Bas	6	17	26	23	21	3	42	18	13	12	8	27	16	5	19
Nouvelle-Zélande	15	16	16	12	27	20	24	11	14	18	9	21	18	1	25
Norvège	2	10	29	17	37	16	0	2	13	65	8	18	21	5	20
Pologne	4	13	12	24	39	0	0	100	0	0	8	27	16	8	20
Portugal	13	14	13	29	30	10	23	12	13	35	10	22	17	6	27
Républiqueslovaque	7	14	10	23	38	53	8	17	7	10	7	20	17	7	22
Slovénie	5	13	12	14	44	8	16	3	29	41	8	20	14	5	26
Espagne	27	15	20	14	23	7	20	21	15	27	10	19	17	5	19
Suède	1	11	22	16	39	11	33	4	7	40	6	14	23	2	26
Suisse	3	31	18	9	34	26	0	46	0	7	7	28	17	5	26
Türkiye	34	10	12	7	36	11	31	26	14	12	14	25	10	5	19
Royaume-Uni	20	10	16	13	27	9	32	23	1	20	15	24	14	0	23
États-Unis[3]	14	11	29	17	25	42	11	19	5	15	9	21	20	3	22
Moyenne OCDE	8	18	15	16	36	12	24	17	13	24	9	25	15	4	23
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine[4]	m	m	m	m	m	9	25	21	5	15	11	21	14	2	13
Brésil	2	30	21	5	32	56	18	15	10	1	3	32	18	3	16
Bulgarie	7	9	1	23	48	a	a	a	a	a	7	27	11	8	20
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	19	8	26	40	0	0	0	0	100	8	22	13	10	28
Inde	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	5	18	5	0	34
Indonésie[4]	m	m	m	m	m	3	12	41	0	31	6	20	10	0	17
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	4	2	15	24	36	a	a	a	a	a	9	27	11	5	29
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	5	41	0	6	47	21	38	8	1	18
Afrique du Sud[4]	m	m	m	m	m	6	44	2	2	11	5	30	7	0	18
Moyenne UE25	6	17	16	19	35	13	25	18	13	24	10	25	14	4	25
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11	25	13	2	23

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B5.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/mcq5jg

Encadré B5.3. Notes des tableaux de l'indicateur B5

Tableau A1.1. Profil de l'effectif diplômé pour la première fois du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Tableau B5.2. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du tertiaire, selon le domaine (2015 et 2021)

1. Y compris dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication.

2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Tableau B5.3. Répartition des diplômés, selon le niveau d'enseignement et le domaine (2021)

L'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Les colonnes nos 1 à 5 se rapportent aux domaines d'études des diplômés de la filière professionnelle.

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. Y compris dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication.

3. La catégorie relative au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire porte uniquement sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

4. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[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/).

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

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

Faits marquants

- L'impact que la pandémie de COVID-19 a eu sur les flux d'étudiants en mobilité internationale entre 2019 et 2021 est très variable selon les pays. Le pourcentage d'étudiants mobiles a diminué de 6 points de pourcentage en Australie et de 9 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande, mais a augmenté dans plusieurs pays et est resté stable dans de nombreux autres pays.
- Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants mobiles à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire, 57 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays membres et partenaires de l'OCDE selon les chiffres de 2021. Ils représentent plus de 80 % de l'effectif d'étudiants mobiles inscrits dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Corée, en Indonésie et au Japon.
- Tous pays de l'OCDE confondus, les étudiants se répartissent différemment entre les domaines d'études selon qu'ils sont ou non en mobilité, mais les grands domaines que constituent, d'une part, les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) et, d'autre part, le commerce, l'administration et le droit sont ceux qui attirent le plus les étudiants, qu'ils soient ou non en mobilité.

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. Partir étudier à l'étranger permet d'accéder à un enseignement de grande qualité dans un établissement prestigieux et d'acquérir des compétences qui ne sont pas forcément enseignées dans le pays d'origine (King et Sondhi, 2017[1]). Pour certains, c'est une première étape avant l'expatriation à long terme (Crossman et Clarke, 2009[2] ; Wintre et al., 2015[3]). C'est aussi un moyen de s'offrir des débouchés à l'étranger et d'accroître son employabilité sur des marchés du travail de plus en plus mondialisés. Découvrir d'autres sociétés et améliorer ses compétences linguistiques, en particulier en anglais, font aussi partie des motivations (Sánchez, Fornerino et Zhang, 2006[4] ; Wu, 2014[5]).

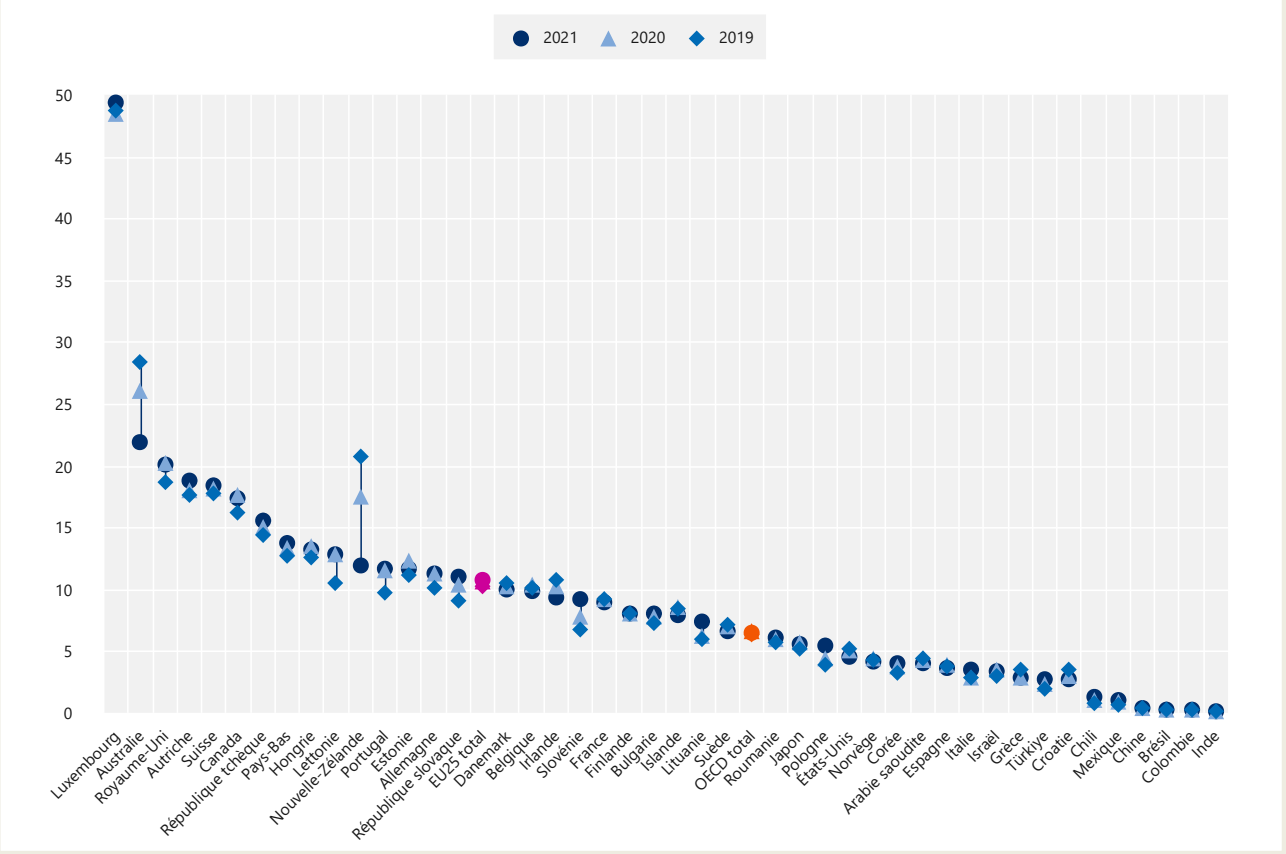
Pour les pays de destination, les étudiants mobiles (c'est-à-dire soit étrangers, soit en mobilité internationale) peuvent être une source importante de recettes et avoir un grand impact sur l'économie et l'innovation (Halterbeck et Conlon, 2021[6]). Ils paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux (OCDE, 2022[7]) et même des frais d'inscription plus élevés qu'eux dans certains pays. Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour (Canmac Economics, 2020[8]). 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[9]).

Dans les pays d'origine, la mobilité peut être considérée comme une perte de talents (ou une « fuite des cerveaux ») si les étudiants décident de rester dans leur pays d'accueil à la fin de leurs études. 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[10]). De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la langue ou la proximité scientifique.

Graphique B6.1. Effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans le tertiaire, pays de l'OCDE, partenaires et candidats à l'adhésion (2019, 2020 et 2021)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en 2021.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/4jy9nr

Autres faits marquants

- La mobilité des étudiants s'accroît avec le niveau d'enseignement. Les étudiants en mobilité internationale constituent un pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire qui s'élève à 3 % en cycle court et à 5 % en licence seulement, mais qui atteint 14 % en master et 24 % en doctorat.

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, 2020[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 mobiles 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, 2015[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. Sous l'effet de la diffusion des classements internationaux d'université, les étudiants sont de plus en plus conscients dans le monde entier des différences de qualité entre les systèmes d'enseignement tertiaire. 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, 2023[14]). Il en va de même 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 candidats très qualifiés au-delà des objectifs de formation, et de nombreux pays participent à des programmes à l'appui de la mobilité des étudiants. Les conditions de mobilité (installation à court ou long terme) varient, mais les étudiants et les chercheurs avant et après le doctorat sont les principaux bénéficiaires de ces programmes.

De nombreux pays fixent des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale, une mesure moins controversée sur le plan politique que l'augmentation des frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux. Ces frais de scolarité majorés constituent souvent une importante source de recettes pour les établissements. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent 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. La différenciation marquée des frais de scolarité entre ressortissants nationaux et étrangers pourrait toutefois se révéler problématique en cas d'incapacité à financer l'éducation. En revanche, des pays sont 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 (OCDE, 2022[7]).

En 2021, 7 % des étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger en moyenne, dans les pays de l'OCDE. C'est au Luxembourg que le pourcentage d'étudiants mobiles est le plus élevé, 49 %, en raison du développement récent du système universitaire (voir l'Encadré B6.2). Vient ensuite l'Australie, qui compte 22 % d'étudiants mobiles. À l'autre extrême, moins de 2 % des étudiants sont en mobilité internationale au Brésil, au Chili, en Chine, en Colombie et en Inde.

Les tendances de mobilité varient toutefois selon le niveau d'enseignement. Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les étudiants sont susceptibles de partir étudier à l'étranger. L'enseignement tertiaire de cycle court est typique de la filière professionnelle spécialisée et se caractérise par un public plus local, d'où un nombre plus réduit d'étudiants à l'étranger dans l'ensemble. À l'inverse, aux niveaux supérieurs d'enseignement tertiaire, des établissements sont souvent reconnus sur la scène internationale et proposent un plus large éventail de filières de formation et de recherche, ce qui en fait des destinations de choix pour les étudiants en mobilité internationale (voir l'Encadré B1.1).

L'impact du COVID-19

La pandémie de COVID-19 a profondément perturbé la mobilité internationale des étudiants dans de nombreux pays de l'OCDE. Bon nombre de pays ont restreint les déplacements et fermé leurs frontières pour contenir la propagation du virus. Avec la crise sanitaire, les étudiants tentés par la mobilité internationale ont éprouvé plus de difficultés à accomplir les formalités administratives pour s'inscrire dans l'enseignement tertiaire à l'étranger et à se rendre dans le pays sur lequel ils avaient jeté leur dévolu. La plupart des pays de l'OCDE ont fermé leurs frontières nationales – sauf à certains groupes – dans l'espoir d'empêcher la propagation du virus sur leur territoire, et de nombreuses universités sont restées portes closes à plusieurs reprises durant la pandémie (REM/OCDE, 2020[16]). Il est surprenant de constater dans ce contexte que l'effectif total d'étudiants mobiles est resté stable entre 2019 et 2021 dans les pays de l'OCDE. Il a le plus augmenté, de plus de 2 points de pourcentage, en Lettonie et en Slovénie entre 2019 et 2021 (voir le Tableau A1.1).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale a toutefois sensiblement diminué dans quelques pays. Dans l'effectif de l'enseignement tertiaire, il est par exemple passé de 28 % en 2019 à 22 % en 2021 en Australie et de 21 % à 12 % en Nouvelle-Zélande. Il y a surtout diminué entre 2020 et 2021, de 4 et 5 points de pourcentage respectivement en Australie et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau A1.1). L'Australie et la Nouvelle-Zélande comptent parmi les pays de l'hémisphère Sud où l'année académique 2020 (l'équivalent de l'année académique 2019/20 dans l'hémisphère Nord) a débuté dans les premiers temps de la pandémie, ce qui a eu un effet majeur sur l'arrivée des étudiants mobiles. Bon nombre des étudiants arrivés en septembre 2019 ont en effet poursuivi leurs études à distance.

Dans d'autres pays où l'année académique a débuté en 2019, de nombreux étudiants arrivés en septembre 2019 ont poursuivi leurs études à distance. L'une des mesures que les pays ont prises pour réduire l'impact de la pandémie sur la mobilité internationale des étudiants a en effet été de passer à l'enseignement en ligne. Des applications technologiques ont été adoptées pour que les étudiants puissent suivre les cours à distance en dépit des restrictions de déplacement et de la fermeture des frontières. La pandémie a contraint les pays à s'adapter rapidement, et les plateformes et applications technologiques d'enseignement en ligne se sont vite améliorées. Cela a facilité la tâche aux étudiants en mobilité internationale qui ont pu aisément accéder au matériel pédagogique, entrer en interaction avec leurs semblables et communiquer avec leurs enseignants (UNESCO, 2021[17]).

Le soutien psychologique aux étudiants fait partie des autres mesures prises pendant la crise sanitaire. Les restrictions de déplacement et la fermeture des espaces de rencontre décrétées du fait de la pandémie ont ébranlé la santé mentale des étudiants en mobilité internationale. Même en conditions normales, les étudiants en mobilité internationale sont plus susceptibles que les ressortissants nationaux d'être atteints de troubles mentaux (dépression, etc.) et de batailler pour se faire soigner dans le système de soins de santé local ; ils sont aussi moins enclins qu'eux à chercher de l'aide dans les services de santé mentale (Brunsting et al., 2023[18]). La pandémie a exacerbé le sentiment de solitude des étudiants en mobilité internationale et leur inquiétude quant à leur avenir et à leurs difficultés financières. En riposte à ce stress grandissant, la plupart des pays, dont l'Allemagne, ont pris des mesures pour sensibiliser les étudiants en mobilité internationale à leur santé et à leur bien-être (Baer et Martel, 2020[19]).

Mobilité internationale selon le pays d'origine

Les données sur les flux d'étudiants en mobilité internationale montrent que des facteurs de proximité, dont la langue, les liens historiques, la distance géographique, les relations bilatérales et les accords politiques (comme l'Espace européen de l'enseignement supérieur), ont une influence tout à fait déterminante sur le choix des pays de destination. Dans la majorité des pays, la mobilité des étudiants est régionale : 20 % des étudiants en mobilité internationale sont originaires de pays voisins (voir le Tableau A1.1).

Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus : ils représentent au total 57 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2021. L'effectif d'étudiants en mobilité internationale est essentiellement constitué d'Asiatiques en Asie : le pourcentage d'étudiants mobiles originaires d'Asie s'élève à 95 % en Corée et au Japon et à 86 % en Indonésie selon les chiffres de 2021. Les étudiants originaires d'Asie sont également très présents dans des pays proches tels que l'Australie et la Nouvelle-Zélande, où ils représentent plus de trois quarts des étudiants en mobilité internationale. Ils restent toutefois minoritaires dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Ils représentent au plus 2 % en Argentine, au Chili et en Colombie (voir le Graphique B6.2).

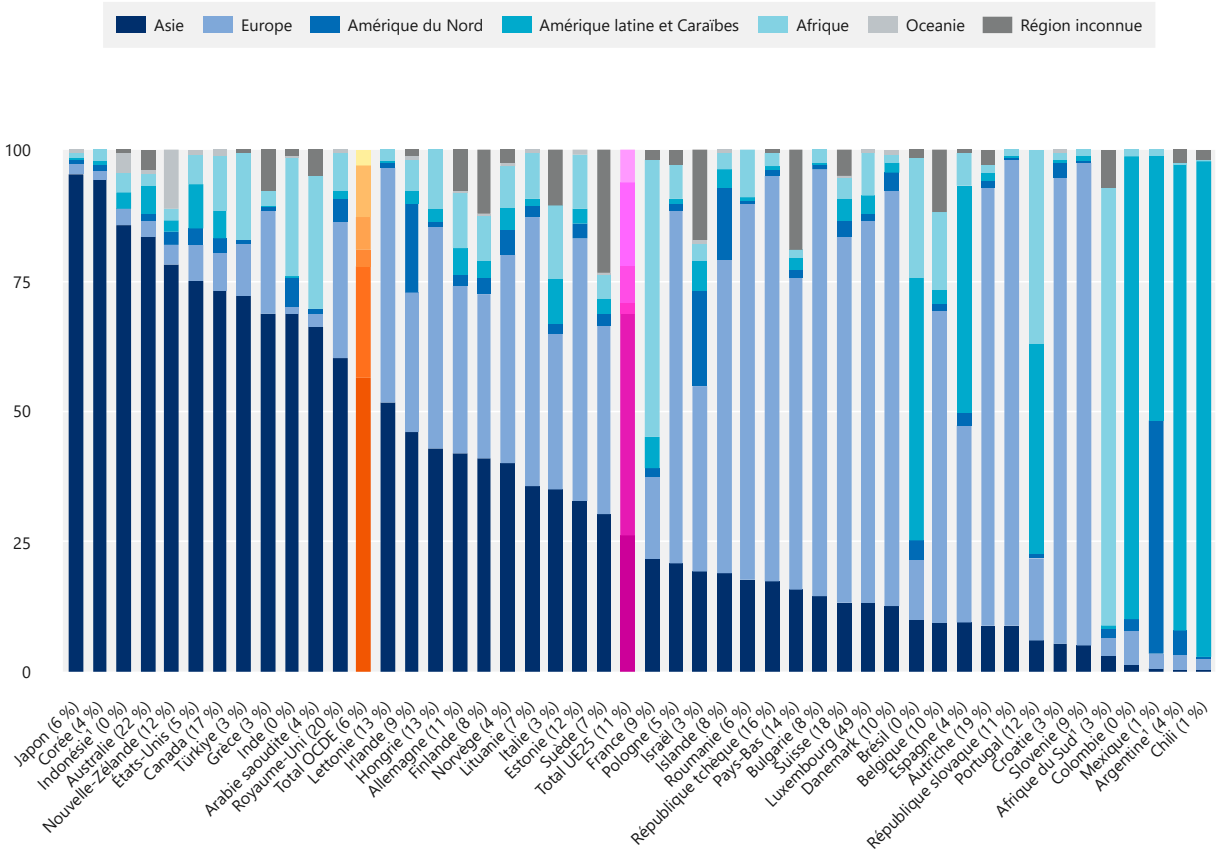
La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : les Européens représentent 22 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale en formation dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B6.2). Les Européens constituent 42 % du contingent d'étudiants en mobilité internationale en Europe, contre 27 % en Asie, 16 % en Afrique et 7 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Cela s'explique en partie par la popularité du programme d'échange Erasmus dans l'Union européenne. Au moins 8 étudiants mobiles sur 10 en formation en Autriche, en Bulgarie, en Croatie, en République slovaque et en Slovénie sont originaires d'un autre pays d'Europe (voir le Graphique B6.2).

Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, les étudiants originaires d'Afrique ne sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants mobiles qu'en Afrique du Sud, où plus de 8 étudiants mobiles sur 10 sont originaires d'un autre pays d'Afrique ; ils sont 5 sur 10 environ en France et un peu plus de 3 sur 10 au Portugal. Ces chiffres pourraient s'expliquer non seulement par le passé colonial de la France et du Portugal et les bourses et autres aides financières dont bénéficient les étudiants africains, mais aussi par la langue d'enseignement : le portugais est par exemple la langue officielle de l'Angola, de Cabo Verde et du Mozambique et le français, celle du Bénin, du Burkina Faso et du Maroc. Quant aux étudiants originaires d'Amérique latine et des Caraïbes, leurs flux illustrent l'importance de la proximité géographique, puisqu'ils sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants mobiles en Argentine, au Chili, en Colombie et au Costa Rica. Dans ces pays, plus de 85 % des étudiants en mobilité internationale sont originaires d'Amérique latine et des Caraïbes. Ces flux illustrent aussi l'importance de la langue d'enseignement : en Espagne et au Portugal, plus de 40 % des étudiants mobiles sont originaires de cette région (voir le Graphique B6.2).

La proximité ne compte toutefois pas nécessairement parmi les critères retenus par les étudiants en mobilité internationale. La majorité des étudiants en mobilité internationale ne proviennent par exemple pas de la région en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, et au Royaume-Uni, où plus de 6 étudiants mobiles sur 10 sont originaires d'Asie (voir le Graphique B6.2). 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[20]). Les pays anglophones sont donc sans surprise les plus attractifs pour les étudiants en mobilité internationale.

Graphique B6.2. Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires ou en voie d'adhésion, selon la région d'origine (2021)

En pourcentage



Remarque : le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total de l'enseignement tertiaire en 2021 est indiqué entre parenthèses.
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1 et Tableau B6.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/sxzywm

Encadré B6.1. Les étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire de cycle court

Les étudiants en mobilité internationale sont peu nombreux dans l'enseignement tertiaire de cycle court, sauf dans certains pays, où leur présence est notable. Ils constituent 3 % seulement de l'effectif à ce niveau, contre 5 % en licence et 24 % en doctorat selon les chiffres de 2021. C'est en Australie que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé dans l'enseignement tertiaire de cycle court, 32 %, un pourcentage plus élevé qu'en licence (13 %). Vient ensuite dans ce classement le Canada, où les étudiants étrangers constituent 24 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court. Les étudiants en mobilité internationale représentent 19 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire de cycle court en Islande, 13 % au Portugal, 11 % au Japon et 10 % au Luxembourg (voir le Tableau B6.2).

Évolution dans le temps

Entre 2013 et 2021, le nombre d'étudiants en mobilité internationale a augmenté de 1 point de pourcentage en moyenne dans l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte des différences nettement

plus importantes dans certains pays. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court a progressé de 20 points de pourcentage en Australie, passant 12 % à 32 %, et de 15 points de pourcentage au Canada (de 9 % à 24 %). Il a en revanche diminué dans certains pays. En Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'étudiants mobiles inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court a diminué de 12 points de pourcentage, passant de 21 % à 9 % entre 2013 et 2021 ; cette diminution est toutefois largement imputable à la pandémie, puisqu'elle a été particulièrement marquée entre 2019 et 2021 (de 18 % à 9 %) (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*).

Domaines d'études

Le commerce, l'administration et le droit constituent le domaine d'études le plus prisé des étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire de cycle court, qui sont 24 % à l'avoir choisi. Le pourcentage d'étudiants qui ont choisi ce domaine s'élève en particulier à 69 % en Australie, à 40 % au Canada et à 43 % au Luxembourg. D'autres domaines moins populaires sont plus dominants dans certains pays. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale inscrits en lettres et arts s'élève à 15 % seulement dans les pays de l'OCDE, mais atteint près de 90 % en Islande (89 %), où 40 % des étudiants en mobilité internationale sont originaires des Philippines à ce niveau d'enseignement et suivent des cours d'islandais (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*).

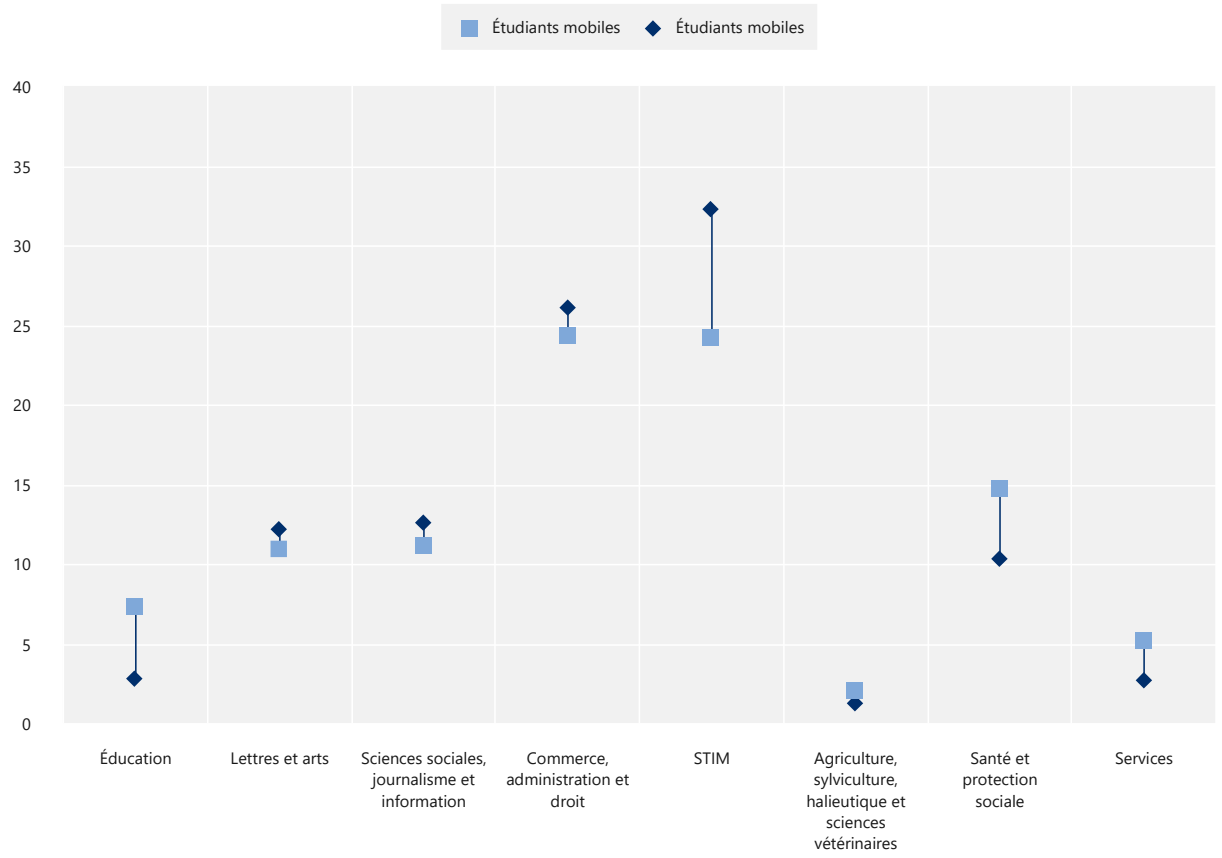
Mobilité internationale selon le domaine d'études

Le domaine d'études est un facteur déterminant dans le choix des étudiants de suivre une formation tertiaire à l'étranger ; dans les pays de l'OCDE, la répartition de l'effectif entre les domaines d'études varie parfois sensiblement selon que les étudiants sont ou non mobiles (voir le Graphique B6.3). 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 15 % des ressortissants nationaux. En Australie par exemple, 25 % des ressortissants nationaux ont choisi le domaine de la santé, contre 13 % seulement des étudiants en mobilité internationale (voir le Graphique B6.3). 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. Certains cursus peuvent préparer à exercer des fonctions où les perspectives de carrière ne dépendent pas d'études faites à l'étranger ou dans une bonne université. D'autres préparent uniquement à des professions spécifiques au pays d'accueil (par exemple la profession d'avocat ou de comptable qui implique de maîtriser le droit national). Ces cursus sont donc moins attractifs aux yeux des étudiants qui souhaitent rentrer dans leur pays d'origine ou s'expatrier ailleurs.

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 : 32 % des étudiants mobiles ont choisi une branche des STIM, contre 24 % seulement des ressortissants nationaux. La différence d'inscrits en STIM entre étudiants en mobilité internationale et ressortissants nationaux représente plus de 16 points de pourcentage en Allemagne, en Suède et en Türkiye (voir le Tableau B6.3). Dans certains domaines, les lettres et arts par exemple, étudiants mobiles et ressortissants nationaux sont à peu de choses près aussi nombreux. En moyenne, environ 12 % des étudiants en mobilité internationale et autant de ressortissants nationaux sont inscrits en lettres et arts dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B6.3).

Graphique B6.3. Répartition de l'effectif du tertiaire entre ressortissants nationaux et étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE, selon le domaine d'études (2021)

Moyenne de l'OCDE ; en pourcentage



Remarque : les étudiants mobiles sont soit étrangers, soit en mobilité internationale. L'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/8zbjuk

Encadré B6.2. L'enseignement tertiaire au Luxembourg

Contexte historique et situation actuelle

L'enseignement tertiaire est relativement récent au Luxembourg : il ne s'est réellement développé qu'à la fin du XXe siècle et au début du XXIe siècle. À cette époque, les gouvernements successifs ont suivi une approche délibérée et proactive de développement de l'enseignement tertiaire, ce qui a déclenché une expansion sans précédent du secteur.

En 2003, l'Université du Luxembourg est née de la fusion de quatre institutions, à savoir le Centre universitaire de Luxembourg, l'Institut supérieur de technologie, l'Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques et l'Institut d'études éducatives et sociales. La loi portant création de l'Université a suivi l'architecture recommandée par le processus de Bologne. Le Luxembourg s'est donc résolument installé dans le paysage académique européen, faisant même figure de pionnier puisque peu d'autres pays avaient orienté leur législation en ce sens à l'époque. En 2009, le *Brevet de technicien supérieur* (BTS) a été adopté à titre de base légale de l'enseignement tertiaire de cycle court et des

établissements privés spécialisés ont commencé à organiser des cours. En 2018, l'Université du Luxembourg s'est dotée de son Centre de compétence, dont la mission est d'organiser la formation continue dans l'enseignement tertiaire.

L'Université aujourd'hui

L'Université du Luxembourg, qui reste la seule université publique du pays, accueille près de 7 000 étudiants originaires de 135 pays. Elle propose 18 licences et 53 masters dans 3 facultés, à savoir la Faculté de médecine, de science et de technologie, la Faculté de droit, d'économie et de finance et la Faculté de lettres, de pédagogie et de sciences sociales. Les cursus sont étroitement liés à la demande sur le marché du travail national. De nouveaux cursus qui contribuent à la diversification de l'économie (le master pluridisciplinaire dans le domaine spatial, par exemple) sont proposés.

Avant la naissance de l'Université, certains craignaient que les étudiants locaux ne partent plus étudier à l'étranger si le pays se dotait d'un pôle universitaire national, mais leurs craintes se sont révélées sans fondement. Selon le décompte arrêté en 2023, 80 % des 20 000 étudiants locaux ayant demandé une bourse d'études publique ont été scolarisés à l'étranger.

Enseignement tertiaire de cycle court

Lors de l'année académique 2021/22, 856 étudiants étaient inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court, un niveau où 336 diplômes ont été décernés en 2022. La plupart des cursus durent 2 ans et valent 120 crédits ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System* [Système européen de transfert et d'accumulation de crédits]). Divers établissements d'enseignement supérieur en proposent dans les domaines suivants : le commerce et la gestion, les professions industrielles et artisanales, les métiers de la santé, les arts appliqués et les services. Les établissements qui demandent à proposer de nouveaux BTS doivent justifier de leur expertise dans les domaines concernés et n'obtiennent gain de cause que si ces BTS répondent à la demande du marché du travail local. Outre les BTS organisés dans les établissements publics, il existe des cursus de physiothérapie sportive et de commerce et de gestion dans deux établissements privés spécialisés.

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. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers dans les comparaisons relatives à la mobilité des étudiants ainsi que dans les comparaisons bilatérales.

Les étudiants sont déclarés en **mobilité internationale** s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. 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 ceux 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 de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires donnant accès à l'enseignement tertiaire) pour accéder 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 que *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[11]).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants mobiles et déterminer 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[21]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont donc dérivées des effectifs des 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 possible d'évaluer ni 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 (OCDE, 2018[21]) et Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OCDE, 2023[11]) pour tout complément d'information.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2020/21 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2022. Les données de certains pays peuvent avoir une année de référence différente. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]) pour tout complément d'information.

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 2021).

Références

Abbott, A. et M. Silles (2015), « 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? », *Documents de travail de l'OCDE sur la science, la technologie et l'industrie*, n° 2015/2, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en. [10]

Baer, J. et M. Martel (2020), *Fall 2020 International Student Enrollment Snapshot*, Institute of International Education, https://www.iie.org/publications/fall-2020-international-student-enrollment-snapshot/. [19]

Bhandari, R., C. Robles et C. Farrugia (2020), « International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives », Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (consulté le 7 juin 2021). [12]

Brunsting, N. et al. (2023), « Mapping the knowledge base in study abroad from the United States: A scoping review from 2001 to 2021 », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 92, https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101745. [18]

Canmac Economics (2020), *Impact economique du secteur de l'education internationale au Canada - Mise à jour 2020*, Gouvernment du Canada, https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2018/index.aspx?lang=fra (consulté le 2 juin 2023). [8]

Crossman, J. et M. Clarke (2009), « International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection », *Higher Education*, vol. 59/5, pp. 599-613, https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z. [2]

Eurydice (2023), *Higher Education Funding: Finland*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/higher-education-funding (consulté le 2 juin 2023). [14]

Halterbeck, M. et G. Conlon (2021), *The Costs and Benefits of International Higher Education Students to the UK Economy*, Universities UK International and Higher Education Policy Institute, https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2021/09/Summary-Report.pdf. [6]

Hawthorne, L. (2008), *The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants*, Migration Policy Institute, https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants. [9]

King, R. et G. Sondhi (2017), « International student migration: A comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 16/2, pp. 176-191, https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405244. [1]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [11]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [7]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr (consulté le 2 juin 2023). [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. [21]

REM/OCDE (2020), *Inform #2 – Impact of COVID-19 on International Students in EU and OECD Member States*, Réseau européen des migrations, https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inform-2-impact-covid-19-international-students-eu-and-oecd-member-states_en (consulté le 2 juin 2023). [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. 3/1, https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7. [20]

UNESCO (2021), « COVID-19 : rouvrir et réinventer les universités ; enquête sur l'enseignement supérieur conduite avec le concours des commissions nationales pour l'UNESCO », Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174_fre (consulté le 2 juin 2023). [17]

Wintre, M. et al. (2015), « Are international undergraduate students emerging adults? Motivations for studying abroad », *Emerging Adulthood*, vol. 3/4, pp. 255-264, 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 (2019, 2020 et 2021)
Tableau B6.2	Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2021)
Tableau B6.3	Répartition de l'effectif du tertiaire entre ressortissants nationaux et étudiants mobiles, selon le domaine d'études (2021)
WEB Table B6.4	*Distribution of international and foreign students by country of origin (2021)*
WEB Table B6.5	*Distribution of international and foreign students by country of destination (2021)*

StatLink https://stat.link/30tgu7

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2019, 2020 et 2021)

Lecture de la quatrième colonne de la partie supérieure du tableau (étudiants en mobilité internationale) : les étudiants en mobilité internationale constituent 22 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie et en constituent 18 % en Suisse.

Lecture de la quatrième colonne de la partie inférieure du tableau (étudiants étrangers) : les étudiants étrangers constituent 17 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire au Canada et en constituent 4 % 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 de ressortissants nationaux dans l'effectif du tertiaire scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par ressortissant national scolarisé à l'étranger	Nombre de 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 ressortissants de pays limitrophes	Part du marché international de l'éducation
	2021	2020	2019	2021	2020	2019	2021				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays de l'OCDE											
	Étudiants en mobilité internationale										
Australie	378	458	509	22	26	28	1	31	28	4	6
Autriche	82	76	75	19	18	18	7	3	21	60	1
Belgique[1]	53	54	52	10	10	10	4	3	11	49	1
Chili	17	13	10	1	1	1	1	1	1	31	0
République tchèque	51	48	46	16	15	14	4	4	18	46	1
Danemark	31	31	32	10	10	10	2	5	11	37	0
Estonie	5	6	5	12	12	11	8	1	12	34	0
Finlande	25	24	24	8	8	8	4	2	8	12	0
France	253	252	246	9	9	9	4	2	9	13	4
Allemagne	376	369	333	11	11	10	4	3	12	14	6
Grèce	24	22	28	3	3	3	5	1	3	72	0
Islande	2	2	2	8	9	8	12	1	8	9	0
Irlande	23	24	25	9	10	11	7	1	10	8	0
Israël	14	13	11	3	3	3	6	1	5	9	0
Italie	72	59	55	3	3	3	4	1	3	17	1
Japon	216	223	203	6	6	5	1	7	6	54	3
Lettonie	10	10	8	13	13	10	7	2	14	14	0
Lituanie	8	7	7	7	6	6	9	1	7	22	0
Luxembourg	4	4	3	49	48	49	78	0	22	47	0
Mexique	51	43	33	1	1	1	1	2	1	43	1
Pays-Bas	136	125	116	14	13	13	2	7	16	25	2
Nouvelle-Zélande	31	44	53	12	17	21	2	7	13	10	0
Norvège	13	13	12	4	4	4	5	1	4	16	0
Pologne	74	62	55	5	4	4	2	3	6	61	1
Portugal	47	44	36	12	12	10	6	2	12	2	1
Slovénie	8	6	5	9	8	7	4	2	10	47	0
Espagne	81	82	77	4	4	4	2	2	4	29	1
Suède	33	32	31	7	7	7	3	2	7	18	1
Suisse	61	58	56	18	18	18	7	3	21	54	1
Royaume-Uni	601	551	489	20	20	19	2	15	25	8	9
	Étudiants étrangers										
Canada	313	323	279	17	18	16	3	6	20	3	5
Colombie	5	5	5	0	0	0	2	0	0	69	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68	0
Hongrie	38	38	35	13	13	13	5	3	14	21	1
Corée	119	112	99	4	4	3	3	1	4	52	2
République slovaque	15	14	13	11	10	9	20	0	10	62	0
Türkiye	224	185	155	3	2	2	1	4	3	51	4
États-Unis	833	957	977	5	5	5	1	8	5	6	13
Total OCDE	4 325	4 389	4 201	6	7	6	2	3	7	20	68
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion											
	Étudiants en mobilité internationale										
Bulgarie	18	18	16	8	8	7	11	1	8	46	0
Croatie	4	5	6	3	3	3	6	0	3	60	0
Roumanie	34	33	30	6	6	6	6	1	6	42	1
	Étudiants étrangers										
Argentine[2]	m	122	116	m	4	4	m	m	m	48	2
Brésil	22	22	22	0	0	0	1	0	0	38	0
Chine	222	225	201	0	0	0	m	m	m	30	3
Inde	48	49	47	0	0	0	m	m	m	49	1
Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73	0
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	63	69	73	4	4	4	m	m	m	39	1
Afrique du Sud[2]	m	36	41	m	3	3	m	m	m	47	1
Total UE25	1 479	1 418	1 337	11	11	10	4	2	8	26	24

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B6.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/ml9tis

Tableau B6.2. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2021)

	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total du tertiaire				Pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale					Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon la région d'origine					
	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Doctorat (ou équivalent)	Cycle court	Licence (ou équivalent)	Master (ou équivalent)	Doctorat (ou équivalent)	Tous niveaux tertiaires 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)
Pays de l'OCDE															
	Étudiants en mobilité internationale														
Australie	32	13	38	33	46	50	50	45	49	2	1	5	84	3	1
Autriche	2	19	25	39	69	54	55	49	54	2	1	2	9	84	0
Belgique[1]	6	7	17	26	74	64	55	44	59	15	1	3	10	59	0
Chili	2	1	4	24	59	53	54	49	55	0	0	95	0	2	0
République tchèque	5	13	19	24	60	52	56	45	53	2	1	1	18	78	0
Danemark	9	5	20	36	52	55	55	47	54	1	3	2	13	80	1
Estonie	a	7	17	29	a	41	47	39	44	10	3	3	33	51	0
Finlande	a	6	11	26	a	44	46	44	45	9	3	3	41	32	0
France	3	7	13	37	50	53	49	47	50	53	2	6	22	16	0
Allemagne	0	7	17	22	a	44	46	47	46	10	2	5	42	32	0
Grèce	a	3	1	2	a	53	53	43	52	3	1	0	69	20	0
Islande	19	5	11	39	64	69	63	49	64	3	14	4	19	60	0
Irlande	3	7	16	37	47	55	54	51	54	6	17	2	46	27	1
Israël	2	3	6	12	50	58	58	46	56	3	18	6	19	36	1
Italie	0	3	4	10	a	54	55	44	54	14	2	8	35	30	0
Japon	11	3	11	22	41	45	51	45	45	1	1	1	95	2	0
Lettonie	1	11	27	13	26	25	45	30	35	2	1	0	52	45	0
Lituanie	a	5	14	8	a	45	49	43	47	9	2	1	36	52	0
Luxembourg	10	24	76	91	61	57	54	43	52	8	1	3	13	73	0
Mexique	1	1	3	8	m	m	m	m	m	1	45	51	1	3	0
Pays-Bas	3	12	20	48	51	55	56	45	55	2	2	2	16	60	0
Nouvelle-Zélande	9	9	23	47	36	52	56	50	50	2	3	2	78	4	11
Norvège	1	2	7	22	46	54	48	43	49	8	5	4	40	40	1
Pologne	9	5	5	10	56	51	53	51	51	7	1	1	21	67	0
Portugal	13	8	14	33	46	53	55	47	52	37	1	40	6	16	0
Slovénie	4	9	10	21	46	58	60	53	57	1	0	1	5	93	0
Espagne	1	2	9	19	61	54	52	48	52	6	3	43	10	38	0
Suède	0	3	12	36	45	60	50	44	51	5	2	3	30	36	0
Suisse	0	10	30	57	a	50	52	47	50	4	3	4	14	70	0
Royaume-Uni	4	16	39	41	59	52	52	48	52	7	4	1	60	26	0
	Étudiants étrangers														
Canada	24	14	18	35	45	49	45	41	47	10	3	5	73	7	1
Colombie	0	0	1	2	48	53	52	35	52	1	2	89	2	7	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	1	10	21	28	60	47	53	44	49	11	1	2	43	42	0
Corée	1	3	10	17	40	57	63	51	56	2	1	1	95	2	0
République slovaque	2	10	13	12	42	54	56	33	54	1	0	0	9	89	0
Türkiye	1	3	8	7	39	35	39	33	36	17	0	0	72	10	0
États-Unis	1	4	11	22	52	47	47	34	46	5	3	9	75	7	1
Total OCDE	3	5	14	24	47	48	49	43	48	10	3	6	57	22	1
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
	Étudiants en mobilité internationale														
Bulgarie	a	4	17	9	a	40	51	47	47	2	1	0	15	82	0
Croatie	0	2	3	8	a	52	58	51	55	1	3	1	6	89	0
Roumanie	a	4	11	4	a	51	49	37	49	9	1	0	18	72	0
	Étudiants étrangers														
Argentine[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	5	89	1	3	0
Brésil	0	0	1	2	0	47	38	38	45	23	4	50	10	11	0
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	23	6	0	69	2	0
Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	0	3	86	3	4
Pérou	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	25	1	0	66	3	0
Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84	2	0	3	3	0
Total UE25	2	8	12	25	54	51	51	47	51	16	2	7	27	42	0

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B6.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/ksza9f

Tableau B6.3. Répartition de l'effectif du tertiaire entre ressortissants nationaux et étudiants mobiles, selon le domaine d'études (2021)

	Éducation		Lettres et arts		Sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration et droit		STIM		Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires		Santé et protection sociale		Services	
	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National	Mobile	National
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Pays de l'OCDE																
	Étudiants en mobilité internationale															
Australie	5	11	6	11	2	9	44	22	29	19	1	1	13	25	1	2
Autriche	5	14	14	10	16	7	21	25	32	29	1	1	9	10	1	4
Belgique	3	9	13	8	11	10	13	24	19	19	5	2	35	25	1	2
Chili	5	10	4	4	6	5	34	22	27	27	2	3	19	24	4	5
République tchèque	2	14	10	9	10	8	21	19	33	24	3	4	18	14	4	7
Danemark	2	8	9	9	9	9	27	23	38	22	2	1	9	25	4	2
Estonie	3	8	14	13	10	6	34	19	30	32	4	2	4	14	0	6
Finlande	3	6	10	11	4	7	21	18	46	33	1	2	11	19	4	4
France	1	3	14	13	10	7	31	26	35	25	0	2	6	14	2	10
Allemagne	2	9	12	12	7	8	18	24	51	34	2	1	7	9	1	3
Grèce	4	5	16	13	14	13	14	20	33	34	3	5	12	8	4	3
Islande	10	16	40	8	10	17	6	20	25	18	2	1	5	17	1	3
Irlande	1	7	13	14	7	6	18	23	31	27	1	2	25	16	2	4
Israël	14	19	13	7	16	17	16	15	29	32	1	0	12	9	0	0
Italie	1	6	21	17	16	14	15	18	29	25	2	2	14	14	1	3
Japon[1]	m	8[d]	m	17[d]	m	29[d]	m	x	m	19[d]	m	3[d]	m	18[d]	m	6[d]
Lettonie	1	13	3	8	4	12	38	21	21	30	1	2	27	11	6	0
Lituanie	0	4	11	10	16	9	24	27	19	26	2	3	27	19	1	2
Luxembourg	4	19	6	12	13	10	36	25	31	22	6	0	2	12	1	0
Mexique	m	m	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	m	m
Nouvelle-Zélande	7	8	8	13	8	13	28	19	34	25	2	2	9	18	4	3
Norvège	4	16	19	9	12	12	16	20	33	19	1	1	11	18	4	4
Pologne	2	8	11	9	16	11	26	23	17	23	1	2	15	15	11	7
Portugal	4	3	11	10	13	11	25	22	27	29	2	2	13	16	5	7
Slovénie	4	10	8	9	14	9	24	18	34	29	1	3	7	15	8	8
Espagne	4	11	10	11	12	10	25	20	21	25	3	1	22	16	4	6
Suède	3	14	15	14	13	11	11	14	46	27	1	1	11	17	1	2
Suisse	5	11	13	8	12	8	18	26	40	24	0	1	9	18	3	3
Royaume-Uni	2	5	12	13	13	13	34	22	29	22	1	1	9	21	0	0
	Étudiants étrangers															
Canada	1	6	7	10	10	12	28	20	41	27	1	1	6	17	5	5
Colombie	7	8	9	4	14	11	26	36	23	28	2	3	16	7	2	3
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	13	m	8	m	9	m	26	m	25	m	3	m	9	m	6
Corée	3	6	22	16	13	6	31	13	16	34	0	2	4	15	11	9
République slovaque	8	14	8	7	7	10	13	19	19	22	3	2	38	18	4	7
Türkiye	5	3	12	13	14	14	17	33	31	13	2	2	15	14	4	8
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Total OCDE	3	7	12	11	13	11	26	24	32	24	1	2	10	15	3	5
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																
	Étudiants en mobilité internationale															
Bulgarie	3	12	5	9	6	9	8	22	10	26	4	3	59	11	5	8
Croatie	2	7	8	8	7	6	19	25	30	28	4	3	23	13	7	10
Roumanie	1	4	8	9	7	9	17	25	17	33	4	5	43	12	3	4
	Étudiants étrangers															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	12	18	8	3	8	6	16	29	29	17	5	3	17	21	4	3
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
Pérou	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
Total UE25	3	9	11	10	9	10	22	22	29	27	2	2	19	15	3	5

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B6.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/o1ic8z

Encadré B6.3. Notes des tableaux de l'indicateur B6

Tableau A1.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le tertiaire (2019, 2020 et 2021)

Des colonnes supplémentaires où est indiqué le nombre exact d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale chaque année peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

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. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; 2018 en Indonésie.

Tableau B6.2. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2021)

Des colonnes supplémentaires où est indiquée la répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale par région d'origine et niveau d'enseignement peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

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. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; 2018 en Indonésie.

Tableau B6.3. Répartition de l'effectif du tertiaire entre ressortissants nationaux et étudiants mobiles, selon le domaine d'études (2021)

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. Des colonnes supplémentaires sur les inscrits en sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; en technologies de l'information et de la communication ; et en ingénierie, industries de transformation et construction peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

1. Sont inclus dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication et dans la catégorie « Sciences sociales, journalisme et information » le commerce, l'administration et le droit.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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 cinq aspects suivants du financement de l'éducation :

- Les ressources financières investies dans les établissements d'enseignement, en fonction du nombre d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1) et de la richesse nationale des pays (voir l'indicateur C2).
- Les sources des investissements au titre des établissements d'enseignement (voir l'indicateur C3).
- Le montant total des dépenses publiques d'éducation, au sein et en dehors des établissements d'enseignement, en fonction des dépenses publiques totales (voir l'indicateur C4).

- Les facteurs qui ont un impact sur le coût salarial des enseignants (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 les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires sont en moyenne de l'ordre de 10 700 USD dans l'enseignement primaire, de 11 900 USD dans l'enseignement secondaire et de 18 100 USD dans l'enseignement tertiaire. Cette progression s'explique en partie par le fait que les niveaux supérieurs d'enseignement sont souvent associés à des qualifications supérieures et à des savoirs plus spécialisés, qui valent dans l'ensemble une rémunération plus élevée aux enseignants.
- Les dépenses unitaires tendent à être plus élevées en filière professionnelle, qui requiert souvent des équipements et des infrastructures spécifiques, qu'en filière générale. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses s'élèvent en moyenne à environ 11 400 USD par élève en filière générale, contre 13 200 USD en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'ensemble, les dépenses unitaires n'ont guère évolué entre 2019 et 2020, l'An I de la pandémie de COVID-19 (0.4 % d'augmentation). Elles ont toutefois sensiblement progressé de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans des pays tels que la Colombie (9.0 %) et la Lituanie (13.7 %).

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 dépense 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. Il est difficile de déterminer le volume optimal de ressources requises pour préparer chacun à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, certes, 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 dans (OCDE, 2022[1])) et de l'effectif scolarisé (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, le budget des services auxiliaires et de la R-D peut également gonfler les dépenses unitaires.

Autres faits marquants

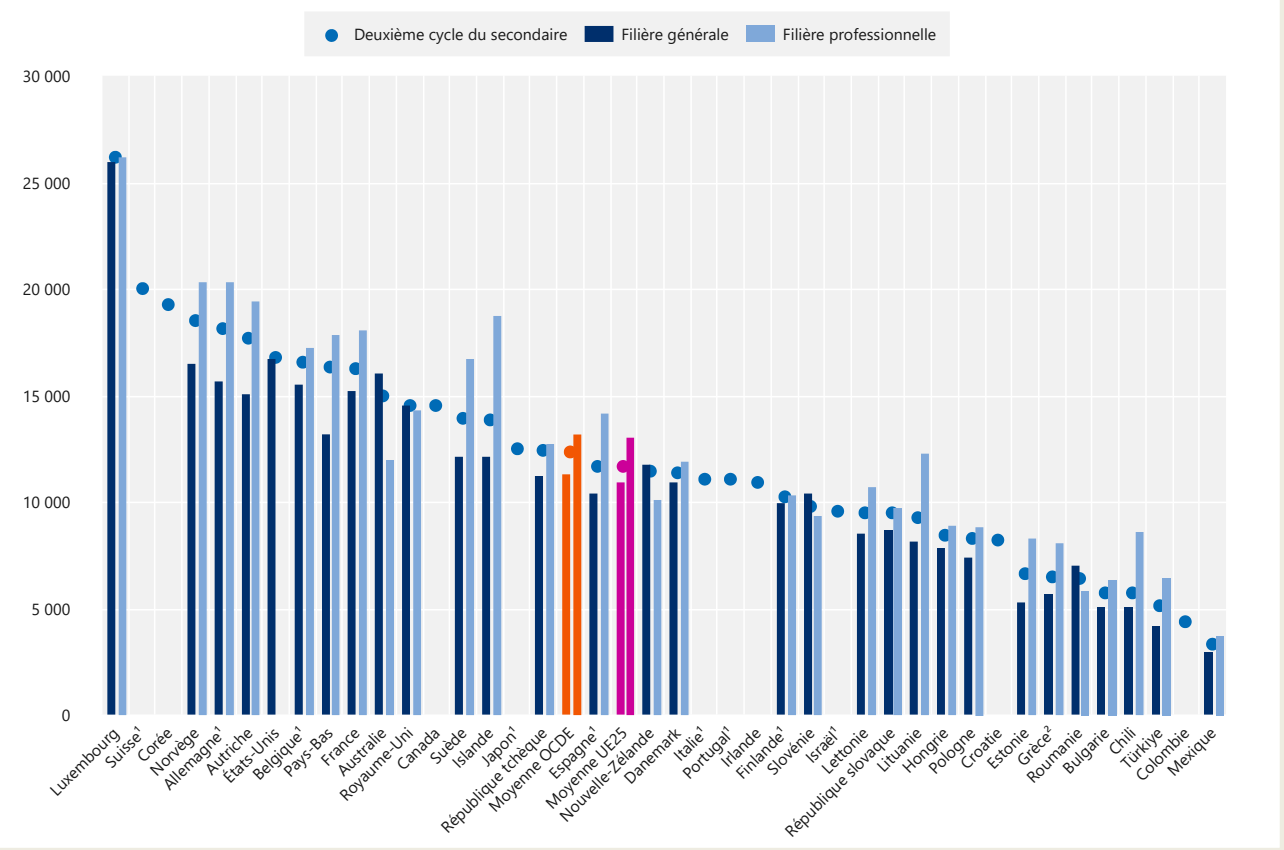
- Il serait logique que la filière professionnelle se caractérise, vu le caractère pratique et concret des cours, par un taux d'encadrement plus élevé qu'en filière générale et, donc, par des dépenses unitaires plus élevées. La relation n'est toutefois pas facile à établir, en particulier du fait des difficultés à rendre compte avec précision de l'effectif scolarisé et des dépenses de la composante pratique de la filière professionnelle.
- Le Luxembourg se démarque nettement des autres pays : les dépenses sont les plus élevées par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (supérieures à 26 000 USD), et les deux filières sont généreusement financées. À l'autre extrême, la Bulgarie, le Chili, la Colombie, le Mexique et la République de

Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») dépensent moins de 6 000 USD par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, les dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 et 15 ans sont de l'ordre de 112 000 USD dans les pays de l'OCDE. Elles varient toutefois sensiblement entre les pays membres et candidats à l'adhésion : l'investissement cumulé par élève entre l'âge de 6 et 15 ans est supérieur à 150 000 USD en Autriche, au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, mais inférieur à 50 000 USD en Colombie, en Roumanie et en Türkiye.

Graphique C1.1. Dépenses totales par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2020)

Dépenses d'éducation converties en équivalents USD sur la base des PPA



1. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un autre niveau d'enseignement. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/gytcrx

Analyse

Dépenses unitaires totales d'éducation

Les dépenses unitaires d'éducation donnent la mesure de l'investissement consenti dans la scolarité de chacun de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Selon les chiffres de 2020, les dépenses unitaires s'élèvent en moyenne à 12 500 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. Les dépenses unitaires d'éducation sont de l'ordre de 3 200 USD au Mexique et de 4 500 USD en Colombie, mais passent la barre des 26 800 USD au Luxembourg (voir le Tableau A1.1). Les facteurs qui poussent les dépenses unitaires à la hausse varient selon les pays et le niveau d'enseignement : au Luxembourg par exemple, l'importance des dépenses unitaires s'explique par le taux d'encadrement et le salaire des enseignants, tous deux élevés dans l'enseignement primaire et secondaire (voir l'Indicateur D3). À l'inverse, le taux d'encadrement compte parmi les moins élevés en Colombie, ce qui fait baisser les coûts unitaires (voir l'Indicateur D7). Ces différences peuvent également être imputées à la variation du produit intérieur brut (PIB) et de la richesse nationale, la Colombie et le Luxembourg se classant aux deux extrémités du spectre des pays de l'OCDE (voir l'Indicateur C2).

Encadré C1.1. Les difficultés liées à la collecte de données, comparables entre les pays membres et partenaires de l'OCDE, sur les dépenses des filières générale et professionnelle

Rendre compte des dépenses d'éducation est un exercice complexe, qui impose aux pays de puiser des données dans diverses sources pour déterminer avec précision le budget alloué aux différents niveaux d'enseignement, par filière le cas échéant. La collecte de données exactes et complètes sur les dépenses de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) pose plusieurs problèmes susceptibles d'affecter la comparabilité des statistiques entre les pays de l'OCDE.

Certains pays ne sont pas en mesure de rendre compte des dépenses par filière, alors que d'autres doivent jongler avec plusieurs critères et méthodes pour répartir les dépenses entre la filière générale et la filière professionnelle, par exemple les niveaux d'enseignement, les types de cursus et les effectifs scolarisés. Cet encadré décrit certaines des difficultés à surmonter pour répartir les dépenses entre niveaux d'enseignement et filières et des critères retenus lors de ce processus.

Difficultés liées aux établissements

L'une des grandes difficultés inhérentes à la répartition précise des dépenses entre les filières générale et professionnelle tient au fait que des enseignants peuvent exercer dans les deux filières et à plusieurs niveaux d'enseignement dans le même établissement. Lorsque des enseignants exercent à la fois en filière générale et professionnelle par exemple, il est difficile de répartir leur salaire entre les deux filières. Les dépenses sur les salaires ne sont pas nécessairement réparties de façon claire entre les deux filières selon la part du temps de travail associée à chaque filière. Le même problème se pose lorsque les enseignants exercent à plus d'un niveau d'enseignement. Les pays peuvent par exemple éprouver des difficultés à répartir entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le salaire des enseignants en poste à ces deux niveaux d'enseignement.

En filière professionnelle se pose de surcroît le problème de l'imputation des dépenses relatives à la composante pratique en entreprise. Les systèmes d'éducation rendent compte des dépenses associées à la filière professionnelle en milieu scolaire, mais il est plus difficile de recueillir des données sur le budget d'apprentissage des entreprises et des organisations. Il s'agit par exemple des dépenses liées au personnel chargé de la formation des apprentis dans les entreprises. La mesure dans laquelle il est rendu compte des dépenses relatives à la composante pratique de l'EFP varie selon les pays, dont la moitié seulement certifient que les dépenses de la composante pratique en entreprise sont en tout ou partie imputées dans les chiffres fournis chaque année (voir l'Encadré C4.1).

Difficultés relatives aux dépenses de l'EFP dans certains pays

L'approche retenue pour rendre compte des dépenses de l'EFP consiste souvent à répartir les dépenses entre les filières en fonction de l'effectif scolarisé dans chaque filière. L'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Chili, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la France, la Lettonie, la Lituanie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède suivent un tant soit peu cette approche.

Au Canada et aux États-Unis, seuls certains cursus de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court relèvent de la filière professionnelle. Que la filière professionnelle n'existe pas en tant que telle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire réduit la complexité de l'estimation des dépenses de chaque niveau d'enseignement. Au Canada toutefois, les entités fédérées disposent toutes de leur propre mécanisme de financement de l'EFP, ce qui complique nettement la collecte de données à l'échelle nationale. Dans ce pays, l'Enquête sur l'information financière des collèges communautaires et des écoles de formation professionnelle (FINCOL) couvre uniquement les établissements publics et, donc, une partie seulement du système complexe de financement de l'EFP.

Rendre compte avec précision des dépenses est loin d'être aisé lorsque les données sont lacunaires, que le budget de certains cursus est inconnu ou encore qu'il est difficile de rapporter le système d'éducation et ses dépenses aux niveaux d'enseignement définis dans la Classification internationale type de l'éducation de 2011 (CITE 2011). C'est vraisemblablement pour cette raison que les dépenses de l'EFP ne sont pas déclarées séparément dans certains pays, au Brésil, en Colombie et au Japon par exemple, ou que les dépenses déclarées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle comprennent des dépenses d'autres niveaux d'enseignement, comme en Suisse.

Précisons en guise de conclusion qu'il est important de tenir compte de la diversité des approches et des difficultés associées à la répartition des dépenses entre les filières générale et professionnelle. De nombreux pays peuvent estimer les dépenses par filière en fonction de l'effectif scolarisé, mais certains d'entre eux éprouvent des difficultés à rendre compte des dépenses de l'EFP, en particulier lorsque les données sont lacunaires ou que le budget de certains cursus est inconnu. Et même lorsque les dépenses de l'EFP sont disponibles, des différences de couverture et de méthodes d'estimation peuvent être à l'origine d'écarts et peuvent réduire la pertinence des comparaisons internationales. Dans ce contexte, il est important de promouvoir la normalisation des méthodes utilisées pour rendre compte des dépenses de l'EFP afin de proposer des analyses exactes qui alimentent la réflexion et permettent de prendre des décisions en meilleure connaissance de cause.

Dépenses unitaires d'éducation, selon le niveau d'enseignement et la filière

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre les niveaux d'enseignement et reflètent largement la structure des systèmes d'éducation. L'enseignement reste essentiellement dispensé dans des cadres où l'organisation, les cursus, 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 dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En moyenne, les dépenses unitaires sont de l'ordre de 10 700 USD dans l'enseignement primaire, de 11 900 USD dans l'enseignement secondaire et de 18 100 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A1.1). Dans l'enseignement secondaire, en particulier dans le deuxième cycle, les dépenses dépendent fortement de la filière. Dans l'ensemble, les dépenses unitaires sont plus élevées en filière professionnelle, qui requiert des équipements et des infrastructures spécifiques, qu'en filière générale.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses s'élèvent à environ 11 400 USD par élève en filière générale, contre 13 200 USD en filière professionnelle. Le Luxembourg se démarque nettement des autres pays : les dépenses sont les plus élevées par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (supérieures à 26 000 USD), et les deux filières sont généreusement financées. La Corée et la Suisse se distinguent également par l'importance du budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (plus de 19 000 USD par élève), dont la répartition entre les filières n'est toutefois pas connue. À l'autre extrême, la Bulgarie, le Chili, la Colombie, le Mexique et la Türkiye dépensent moins de 6 000 USD par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Tous ces pays, sauf la Colombie, dont les dépenses ne sont pas ventilées par filière, dépensent plus par élève en filière professionnelle ; la différence est la plus marquée au Chili, où les dépenses atteignent environ 8 600 USD par élève en filière professionnelle, contre environ 5 100 USD en filière générale (voir le Graphique A1.1).

En Islande, les dépenses unitaires du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nettement plus élevées en filière professionnelle qu'en filière générale : plus de 6 500 USD de plus par élève, la différence la plus marquée de tous les pays dont les données sont disponibles. La différence est également très marquée en Allemagne, en Autriche, en Lituanie, aux

Pays-Bas et en Suède, où les dépenses par élève sont plus de 4 000 USD plus élevées en filière professionnelle. Certains pays se situent à l'autre extrême du spectre, où la différence est inverse. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses par élève sont par exemple environ 4 100 USD plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle en Australie et 1 700 USD plus élevées en Nouvelle-Zélande. À ce niveau d'enseignement, elles sont légèrement plus élevées par élève en filière générale qu'en filière professionnelle au Royaume-Uni et en Slovénie (voir le Graphique A1.1).

En Australie, les dépenses unitaires moindres en filière professionnelle pourraient s'expliquer par le fait que les données sur les établissements privés de formation professionnelle sont lacunaires, d'où une sous-estimation des dépenses par équivalent scolarisé à temps plein. En Australie, il n'est pas possible de rapporter exactement les dépenses à l'effectif scolarisé en raison de la diversité des sources d'information.

Ces chiffres illustrent non seulement certaines des réserves émises au sujet de la répartition des dépenses entre filière générale et filière professionnelle (voir l'Encadré B1.1), mais également les priorités et les investissements des différents pays. Cerner les différences de dépenses unitaires entre les pays permet de mieux comprendre les politiques, stratégies et approches adoptées par chacun des pays pour inculquer les compétences les plus demandées sur le marché du travail.

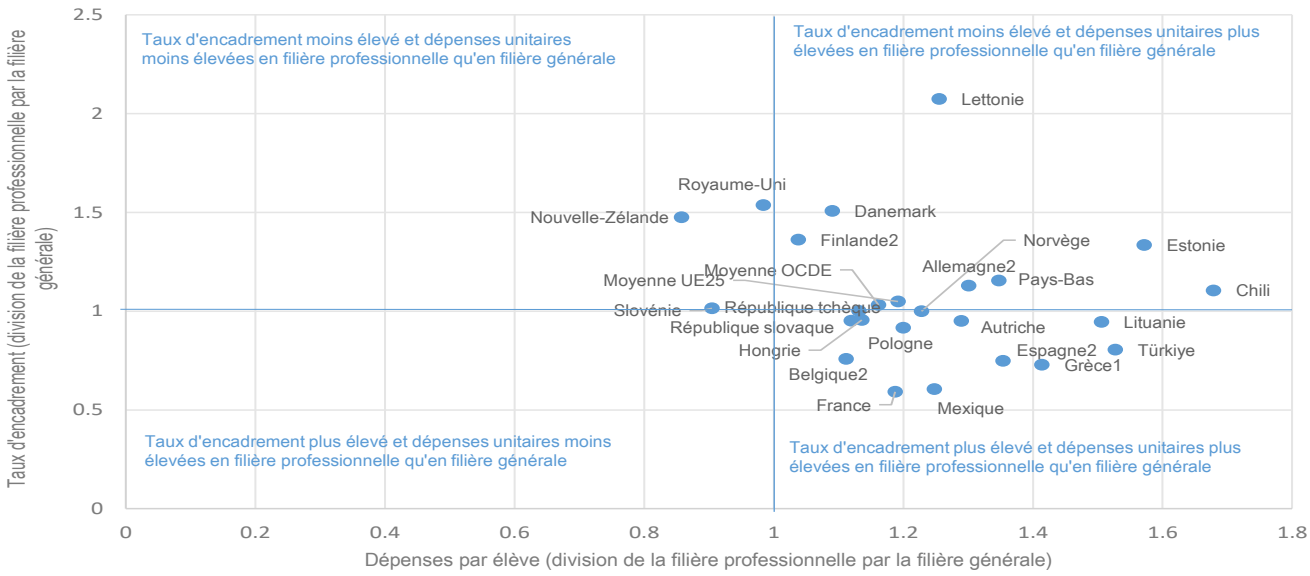
Relation entre les dépenses unitaires et le taux d'encadrement

Analyser la relation entre les dépenses unitaires et le taux d'encadrement en filière générale et en filière professionnelle permet de mieux comprendre les ressources investies dans la formation de chacun. Des dépenses unitaires plus élevées associées à un taux d'encadrement lui aussi plus élevé peuvent être le signe d'une plus grande personnalisation de l'attention portée et du soutien fourni aux élèves. Cette approche peut revêtir une importance particulière en filière professionnelle, où l'accent est souvent mis sur la pratique.

Il serait logique que la filière professionnelle se caractérise, vu le caractère pratique et concret des cours, par un taux d'encadrement plus élevé qu'en filière générale et, donc, par des dépenses unitaires plus élevées. C'est pourtant une corrélation plutôt faible qui ressort une fois la variation des dépenses unitaires (dérivées des réponses au questionnaire financier de l'exercice UNESCO, OCDE et Eurostat (UOE) de collecte de données) rapportée à la variation du taux d'encadrement (dérivé de la base de données *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2023[3])). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement n'est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale que dans 11 des 22 pays dont les données sont disponibles ; ces 11 pays ne comptent pas nécessairement parmi ceux où les dépenses unitaires varient le plus entre la filière professionnelle et la filière générale. En d'autres termes, le taux d'encadrement est effectivement plus élevé en filière professionnelle dans certains pays, mais il n'est pas systématiquement associé à des dépenses unitaires plus élevées (voir le Graphique C1.2). Cela peut s'expliquer par une sous-couverture des dépenses de personnel dans le cadre des programmes de formation professionnelle en milieu professionnel.

Graphique C1.2. Variation des dépenses par équivalent scolarisé à temps plein et du taux d'encadrement entre les filières (2020)

Deuxième cycle du secondaire



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un autre niveau d'enseignement. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1 et base de données *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/wuzm9j

Le cas de la Lettonie est intéressant : dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est deux fois moins élevé en filière professionnelle qu'en filière générale, la variation la plus forte de tous les pays dont les données sont disponibles. Ce constat peut s'expliquer par le fait que comme la composante pratique de la filière professionnelle se déroule essentiellement en entreprise, les élèves suivent une grande partie de leur formation en dehors du milieu scolaire (voir l'Indicateur D7). En dépit de ce taux d'encadrement nettement moindre en filière professionnelle, les dépenses unitaires qui s'observent en Lettonie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus élevées en filière professionnelle qu'en filière générale ; le ratio entre les deux filières est proche de la moyenne de l'OCDE. Cela peut s'expliquer par le fait que la Lettonie rend compte des dépenses relatives à la composante pratique en entreprise, ce que d'autres pays ne sont pas nécessairement en mesure de faire.

Dépenses unitaires de personnel

Les dépenses au titre du personnel sont celles relatives aux salaires, aux cotisations de retraite et autres avantages propres au personnel enseignant et non enseignant. C'est le poste de dépense le plus important du budget de l'éducation dans tous les pays de l'OCDE. Le régime de rémunération doit impérativement être compétitif pour attirer et retenir des professionnels hautement qualifiés dans le secteur de l'éducation. L'investissement dans ce régime montre dès lors si la contribution essentielle du personnel à un enseignement de qualité est reconnue à sa juste valeur.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein sont en moyenne de l'ordre de 7 700 USD dans l'enseignement primaire, de 8 700 USD dans l'enseignement secondaire et de 11 200 USD dans l'enseignement tertiaire ; ces chiffres illustrent la progression du salaire par niveau d'enseignement (voir le Tableau C1.4, en ligne). Cela s'explique en partie par le fait que les niveaux supérieurs d'enseignement sont associés à des qualifications supérieures et à des savoirs plus spécialisés. Un doctorat, un titre qui s'obtient au prix d'années d'études supplémentaires, s'impose généralement pour enseigner dans l'enseignement tertiaire par exemple. Les qualifications supérieures valent généralement une rémunération plus élevée, digne de l'expertise et du niveau de formation des intéressés. Le personnel de

l'enseignement tertiaire est de plus constitué, contrairement à celui des niveaux inférieurs d'enseignement, de chercheurs, etc. qui contribuent aux activités de R-D, ce qui accroît les dépenses unitaires.

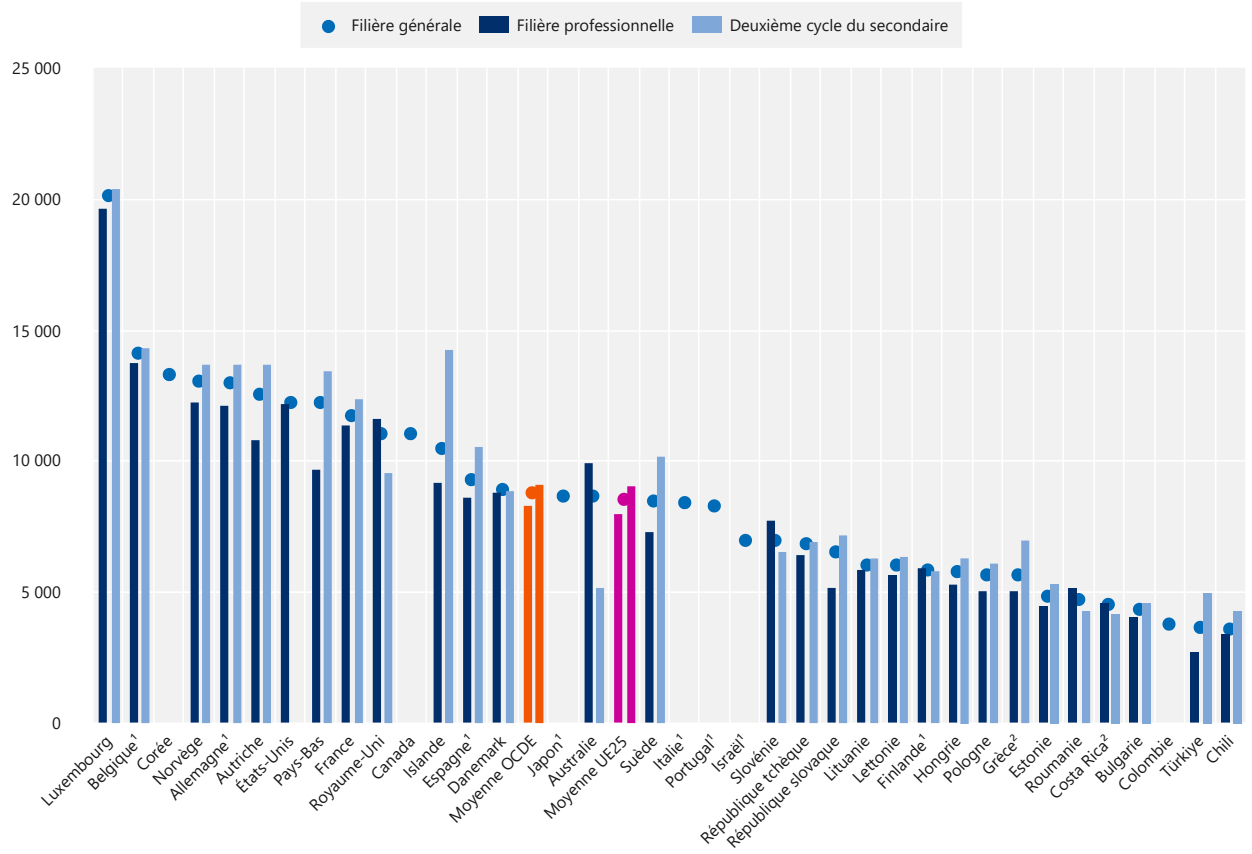
Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein sont de l'ordre de 8 800 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE : 8 400 USD en filière générale et 9 200 USD en filière professionnelle (voir le Graphique C1.3). Le Luxembourg se démarque une nouvelle fois des autres pays : les dépenses de personnel, 20 000 USD environ par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, représentent à peu de choses près le double de la moyenne de l'OCDE et sont sensiblement plus élevées que dans tout autre pays de l'OCDE. Le Luxembourg se classe devant la Belgique, le deuxième pays où les dépenses sont les plus élevées, supérieures de 6 000 USD environ à la moyenne de l'OCDE tant en filière générale qu'en filière professionnelle. À l'autre extrême, les dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein sont inférieures à 4 000 USD au Chili, en Colombie et en Türkiye dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Türkiye, les dépenses unitaires sont peu élevées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais la différence entre filières est sensible : 2 800 USD par élève en filière générale, contre 5 000 USD en filière professionnelle.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est en Islande que les dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein varient le plus entre les filières : 9 200 USD environ en filière générale, contre 14 300 USD environ en filière professionnelle. À ce niveau d'enseignement, les dépenses de personnel varient fortement aussi en Autriche, aux Pays-Bas et en Suède : la différence, qui est en faveur de la filière professionnelle, est supérieure à 2 500 USD par élève (voir le Graphique C1.3). Les données relatives à la rémunération des enseignants et des chefs d'établissement peuvent expliquer en partie ces différences (voir l'Indicateur D3). Par exemple, aux Pays-Bas, pour le diplôme d'enseignant le plus répandu, le salaire de départ des enseignants des programmes généraux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 48 662 USD, alors qu'il est de 54 232 USD pour les programmes professionnels du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

On pourrait s'attendre à ce que les programmes professionnels aient des ratios étudiants/personnel enseignant inférieurs à ceux des programmes généraux en raison de leur nature pratique, ce qui augmenterait les dépenses par étudiant. Toutefois, aucune corrélation étroite n'est observée lorsque l'on met en relation les différences de dépenses par élève (à l'aide des informations du questionnaire financier de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat [UOE]) et les différences de nombre d'élèves par enseignant (à l'aide des informations de la base de données Regards sur l'éducation (OCDE, 2023[3])). Seuls 10 des 23 pays disposant de données indiquent que les programmes professionnels du deuxième cycle de l'enseignement secondaire comptent moins d'élèves par enseignant que les programmes généraux, et ces 10 pays ne sont pas nécessairement ceux où la différence de dépenses par élève entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général est la plus importante. En d'autres termes, bien que le ratio élèves/personnel enseignant soit effectivement plus faible dans les programmes professionnels dans certains cas, il n'est pas systématiquement corrélé à des dépenses par élève plus élevées (Graphique C1.2). Cela peut s'expliquer par une sous-couverture des dépenses de personnel dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel en milieu professionnel.

Graphique C1.3. Dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2020)

Dépenses converties en équivalents USD sur la base des PPA (PIB)



1. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un autre niveau d'enseignement. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses de personnel par équivalent scolarisé à temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau C1.4, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/y08rtz

Dépenses unitaires cumulées pendant 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[4]). Pour comparer le coût unitaire d'un niveau d'enseignement entre les pays, il est important de tenir compte des dépenses unitaires de ce niveau non seulement par an, mais également pendant la durée prévue des études. 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 au vu des 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 de 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 112 100 USD dans les pays de l'OCDE. Ces dépenses varient toutefois sensiblement entre les pays. L'investissement cumulé par élève entre l'âge de 6 et 15 ans est supérieur à 150 000 USD en Autriche, au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, mais inférieur à 50 000 USD en Colombie, en Roumanie et en Türkiye (voir le Tableau C1.6, en ligne).

Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation, selon le type d'établissement

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 à 12 600 USD environ dans les établissements publics, contre un peu moins de 13 000 USD dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE. Les différences sont toutefois bien plus marquées dans des pays tels que la Bulgarie, la Lettonie, 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).

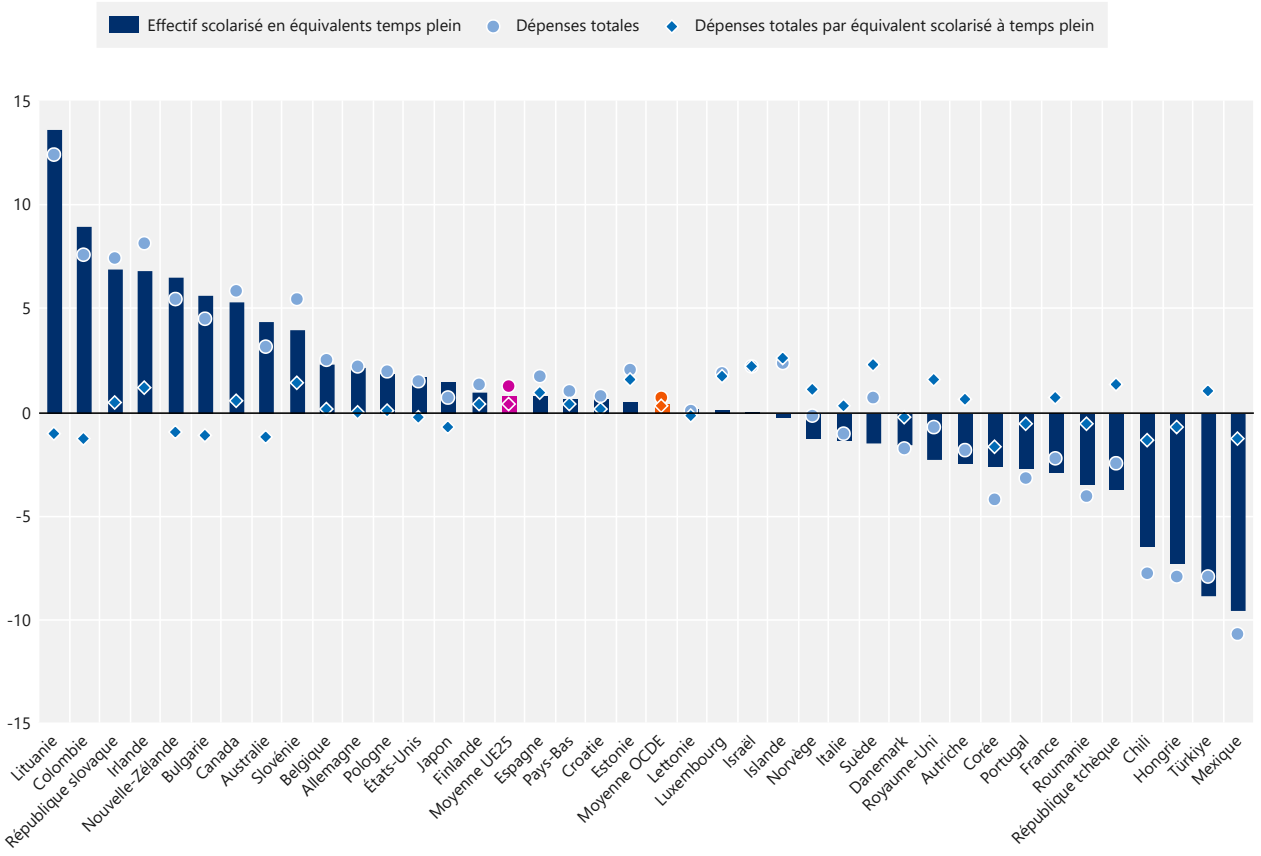
Les fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais une grande partie de ces fonds est dirigée vers les établissements privés dans certains pays. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires publiques de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont en moyenne près de deux fois plus élevées dans les établissements publics (11 600 USD environ) que dans les établissements privés (6 700 USD environ). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses unitaires publiques s'élèvent en moyenne à 10 900 USD environ dans les établissements publics, soit plus de 1.4 fois plus que dans les établissements privés (7 600 USD environ), dans l'enseignement non tertiaire, mais à 14 800 USD environ dans les établissements publics, soit un peu moins de 3 fois plus que dans les établissements privés (4 700 USD environ), dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C1.2).

Évolution des dépenses unitaires d'éducation entre 2019 et 2020

L'exercice UOE de collecte de données financières porte sur l'année 2020, ce qui donne la possibilité de déterminer dans quelle mesure le budget de l'éducation a évolué en réaction à la pandémie de COVID-19 dans les pays de l'OCDE. Pendant la longue fermeture des établissements en 2020, il était important d'affecter des ressources adéquates à l'apprentissage à distance et de poursuivre et d'étendre les programmes d'aide aux élèves et étudiants, mais à la réouverture des établissements, il s'est révélé essentiel d'accroître le budget des établissements (Al-Samarrai, Gangwar et Gala, 2020[5]). La fermeture généralisée des établissements décrétée en 2020 du fait de la pandémie de COVID-19 a entraîné une augmentation du budget de l'éducation dans la plupart des pays (voir le Graphique C1.4). Cette augmentation est imputable à plusieurs facteurs qui ont influé sur les tendances en matière de dépenses pendant cette période difficile.

Graphique C1.4. Évolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein du primaire au tertiaire (entre 2019 et 2020)

En pourcentage, PPA et prix de 2015 constants



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance des dépenses totales par équivalent scolarisé à temps plein de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau C1.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/xdif0z

Les systèmes d'éducation ont par exemple dû s'adapter rapidement à l'enseignement à distance et adopter des stratégies pédagogiques différentes. Les autorités de l'éducation ont dû fournir les moyens et le soutien nécessaires à la continuité pédagogique (OCDE, 2021[6] ; 2021[7]). Les enseignants et autres personnels, dont le salaire constitue le principal poste de dépense du budget de l'éducation, ont continué d'être rémunérés pendant la pandémie, car ce qu'ils ont fait était essentiel pour que chacun suive des cours à distance et bénéficie du soutien nécessaire pour continuer à apprendre.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses totales par équivalent scolarisé à temps plein ont en moyenne progressé de 0.4 % entre 2019 et 2020 de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, du fait de la hausse de 0.3 % de l'effectif scolarisé en équivalents temps plein et de 0.7 % des dépenses. Cette stabilité apparente occulte de grandes différences entre les pays de l'OCDE. En Colombie et en Lituanie par exemple, les dépenses de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 7.0 % entre 2019 et 2020 en dépit de la diminution de l'effectif scolarisé en équivalents temps plein. Les dépenses unitaires ont donc progressé en moyenne de 9.0 % en Colombie et de 13.7 % en Lituanie. Elles ont même progressé de 10.9 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en Colombie et de 18.6 % dans l'enseignement tertiaire en Lituanie. À l'inverse, les dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont diminué de plus de 6 % au Chili, en Hongrie, au Mexique et en Türkiye durant la même période (voir le Graphique C1.4 et le Tableau C1.3).

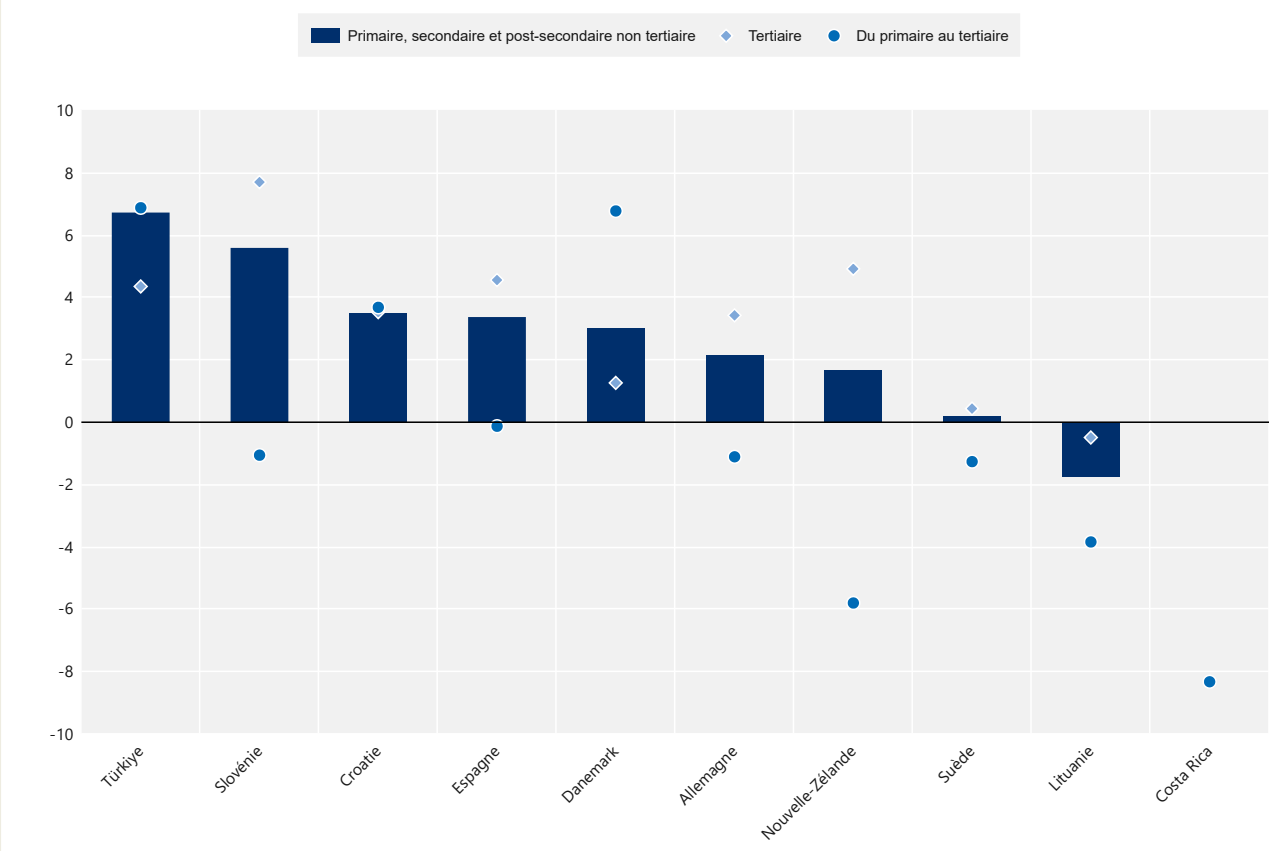
Les chiffres provisoires sur les dépenses d'éducation de 2021 sont disponibles dans quelques pays. Ils permettent de jeter un premier regard croisé sur les tendances au début de l'An II de la crise sanitaire du COVID-19 (voir l'Encadré C1.2).

Encadré C1.2. Chiffres provisoires sur l'évolution des dépenses unitaires en 2021

Entre 2020 et 2021, les dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Türkiye, ont diminué en Croatie et en Lituanie et sont restées stables en Suède. Les dépenses unitaires de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté dans tous les pays dont les données sont disponibles dans une mesure comprise entre 0.4 % en Suède et 7.7 % en Slovénie, sauf en Lituanie où elles ont diminué de 0.5 %. L'inverse s'observe dans l'enseignement tertiaire, où les dépenses unitaires ont diminué dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Elles ont le plus diminué (-8.3 %) au Costa Rica. La Croatie, le Danemark et la Türkiye sont les seuls pays où les dépenses unitaires ont progressé à la fois dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et dans l'enseignement tertiaire. Elles ont en revanche diminué dans les deux catégories en Lituanie.

Graphique C1.5. Évolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon le niveau d'enseignement (entre 2020 et 2021)

En pourcentage ; PPA et prix de 2015 constants



1. Chiffres provisoires de 2021.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance des dépenses totales par équivalent scolarisé à temps plein de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/tux2d7

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, 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.

Par **recherche et développement (R-D)**, on entend 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 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 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 de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) : le budget des entreprises est uniquement inclus si la composante pratique relève de programmes emploi-études dont la composante scolaire représente au moins 10 % de la formation totale. Les dépenses relatives aux formations financées par les employeurs (dont toutes les composantes sont suivies en entreprise ou dont la composante pratique en entreprise représente au moins 95 % de la formation) sont exclues. Sont compris dans les dépenses de l'EFP le salaire des enseignants et autres personnels ainsi que le coût du matériel pédagogique et des équipements. En sont exclus la rémunération des personnes en formation et les autres avantages dont elles bénéficient.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[8]) pour tout complément d'information et, pour les notes spécifiques aux pays, *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[2]).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2020 (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 2022 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde, de l'Indonésie et du Pérou proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses de 2019 à 2021 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2022 et en 2023 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date. Les chiffres provisoires sur les dépenses d'éducation de 2021 proviennent d'une collecte de données ad hoc organisée 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. [5]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2023), *Regards sur l'éducation (base de données)*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/. [3]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [1]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [9]

OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [7]

OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [6]

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. [4]

Tableaux de l'indicateur C1

Tableaux de l'indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?

Tableau C1.1	Dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (2020)
Tableau C1.2	Dépenses totales et publiques d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon le type d'établissement (2020)
Tableau C1.3	Evolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (entre 2019 et 2020)
WEB Table C1.4	Expenditure on staff per full-time equivalent student (2020)
WEB Table C1.5	Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by source of funds (2020)
WEB Table C1.6	Cumulative expenditure on educational institutions per full-time equivalent student between the age of 6 and 15 (2020)
WEB Table C1.7	Change in total and government expenditure on educational institutions per full-time equivalent student (2020 to 2021)

StatLink https://stat.link/dfl7me

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (2020)

Dépenses directes converties en équivalents USD sur la base des PPA (PIB) par niveau d'enseignement

	Secondaire							Tertiaire					
		Deuxième cycle											
	Primaire	Premier cycle	Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	Tous niveaux secondaires confondus	Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Cycle court	Licence, master et doctorat (ou équivalent)	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (hors R-D)	Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (hors R-D)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	12 673	15 714	16 068	12 000	14 947	15 437	10 167	13 849	11 980	24 325	22 204	14 817	15 620	14 054
Autriche	14 029	17 307	15 101	19 469	17 695	17 478	4 626	16 004	18 947	22 251	21 753	13 711	17 744	15 310
Belgique	12 813	16 635	15 579 d	17 315 d	16 543 d	16 576 d	x(3, 4, 5, 6)	14 920	13 659	22 917	22 555	14 791	16 429	14 894
Canada[1, 2]	11 533 d	x(1)	x(5)	x(5)	14 520	14 520	m	12 460	16 632	28 707	24 363	m	15 443	m
Chili	5 917	6 153	5 147	8 639	5 720	5 868	a	5 893	5 296	12 252	10 458	10 082	7 184	7 077
Colombie[2]	4 364	4 335	x(5)	x(5)	4 357	4 341	m	4 352	x(11)	x(11)	4 981	m	4 481	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	x(11)	x(11)	13 776	m	m	m
République tchèque	8 466	12 760	11 313	12 799	12 374	12 579	2 221	10 858	31 028	16 190	16 237	10 067	11 846	10 713
Danemark	14 273	17 402	10 959	11 947	11 344	14 125	a	14 193	13 681	24 608	23 432	10 852	16 312	13 427
Estonie	10 309	10 563	5 318	8 357	6 584	8 522	9 686	9 426	a	17 930	17 930	10 982	11 088	9 730
Finlande	11 212	17 726	9 973	10 352 d	10 238 d	12 849 d	x(4, 5, 6)	12 181	a	19 583	19 583	10 832	13 705	11 903
France	9 673	12 139	15 279	18 142	16 266	13 874	11 787	12 119	17 468	19 315	18 880	13 385	13 545	12 386
Allemagne[4]	11 587	14 197	15 681	20 394 d	18 098 d	15 614	13 788	14 343	7 981	20 788	20 760	11 708	15 767	13 758
Grèce[2, 5]	7 467	7 364	5 749	8 127	6 458	6 901	m	7 175	a	4 300	4 300	2 603	6 146	5 539
Hongrie	7 928	7 155	7 910	8 983	8 409	7 772	10 269	7 921	2 914	12 477	12 098	9 164	8 612	8 126
Islande	15 206	17 077	12 148	18 829	13 822	15 242	18 191	15 262	16 128	16 128	16 128	m	15 444	m
Irlande	9 589	11 880	x(5)	x(5)	10 891	11 379	37 694	11 090	x(11)	x(11)	17 400	12 231	12 194	11 286
Israël	10 182	x(5)	x(5)	x(5)	9 562 d	9 562	523	9 823	5 571	15 617	12 314	8 731	10 279	9 624
Italie	12 008	9 760	x(5)	x(5)	11 059 d	10 569 d	x(5, 6)	11 096	4 697	12 746	12 663	8 691	11 439	10 570
Japon	10 057	11 618	x(5)	x(5)	12 458 d	12 047 d	x(5, 6, 9, 10, 11)	11 076	13 974 d	21 153 d	19 676 d	m	13 006	m
Corée	13 278	14 805	x(5)	x(5)	19 239	17 038	a	15 148	6 776	13 601	12 225	9 648	14 113	13 200
Lettonie	7 142	7 157	8 572	10 760	9 460	8 302	11 433	7 765	12 543	13 121	13 043	9 966	8 907	8 241
Lituanie	8 173	8 128	8 204	12 351	9 260	8 426	12 535	8 463	a	13 629	13 629	9 767	9 622	8 756
Luxembourg	22 990	27 112	26 036	26 275	26 182	26 617	3 607	24 864	7 420	60 279	53 421	34 741	26 833	25 545
Mexique	2 750	2 411	3 033	3 785	3 296	2 770	a	2 760	x(11)	x(11)	5 887	5 193	3 239	3 132
Pays-Bas	11 188	15 364	13 260	17 865	16 324	15 848	a	13 855	12 485	21 779	21 642	13 715	15 714	13 822
Nouvelle-Zélande	8 438	9 286	11 819	10 133	11 425	10 223	8 067	9 350	12 053	20 747	19 567	15 471	11 119	10 410
Norvège	15 631	15 631	16 573	20 353	18 527	17 229	24 488	16 484	21 086	24 474	24 374	15 218	18 207	16 208
Pologne	11 872	8 696	7 420	8 903	8 251	8 485	5 841	9 415	7 474	14 490	14 488	9 936	10 447	9 521
Portugal	9 340	11 715	x(5)	x(5)	11 032 d	11 358 d	x(5, 6)	10 449	5 660	12 414	12 104	8 099	10 816	9 929
République slovaque	8 853	7 949	8 737	9 781	9 436	8 546	10 751	8 674	10 880	14 694	14 637	11 023	9 626	9 049
Slovénie	10 714	11 398	10 430	9 434	9 752	10 450	a	10 579	7 769	19 166	17 795	14 553	11 878	11 294
Espagne	9 077	10 658	10 482	14 188 d	11 668 d	11 159 d	x(4, 5, 6)	10 173	10 770	15 354	14 361	10 795	11 123	10 314
Suède	13 997	13 857	12 198	16 797	13 939	13 902	8 263	13 865	7 011	28 443	26 215	12 391	15 994	13 611
Suisse	m	m	x(5)	x(5)	19 973 d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	4 108	4 037	4 248	6 485	5 109	4 603	a	4 446	x(11)	x(11)	9 288	7 418	5 352	5 002
Royaume-Uni	12 513	12 716	14 609	14 370	14 539	13 695	a	13 141	29 292	29 552	29 534	23 814	16 052	15 036
États-Unis	14 321	15 302	16 775	a	16 775	16 018	15 774	15 186	x(11)	x(11)	36 172	31 795	19 973	18 974
Moyenne OCDE	10 658	11 941	11 379	13 216	12 312	11 942	m	11 352	12 266	19 775	18 105	12 693	12 647	11 576
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
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
Bulgarie	5 211	6 918	5 077	6 379	5 729	6 232	18 225	5 882	a	11 048	11 048	10 571	6 983	6 881
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	7 317 d	x(1)	x(5)	x(5)	8 230	8 230	a	7 604	x(11)	x(11)	9 865	m	8 150	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	3 188	6 817	7 035	5 899	6 382	6 600	2 096	5 163	a	9 602	9 602	9 581	5 956	5 953
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 UE25	10 337	12 111	10 967	13 072	11 664	11 696	10 855	11 123	11 317	18 571	17 578	11 840	12 275	11 273
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/nyek0g

Tableau C1.2. Dépenses totales et publiques d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon le type d'établissement (2020)

Dépenses directes (source finale de financement) converties en équivalents USD sur la base des PPA (PIB) par niveau d'enseignement et type d'établissement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
	Dépenses publiques		Dépenses totales (publiques et privées)		Dépenses publiques		Dépenses totales (publiques et privées)		Dépenses publiques		Dépenses totales (publiques et privées)	
	Publics Ets.	Privés Ets.	Publics Ets.	Privés Ets.	Publics Ets.	Privés Ets.	Publics Ets.	Privés Ets.	Publics Ets.	Privés Ets.	Publics Ets.	Privés Ets.
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	12 416	10 567	12 979	15 345	9 807	110	25 824	5 794	11 742	9 346	16 299	14 229
Autriche	16 144	8 701	16 376	12 923	22 671	8 497	23 790	14 534	17 939	8 606	18 415	13 679
Belgique	16 501	12 912	16 871	13 562	21 926	16 745	25 448	20 522	17 579	13 667	18 574	14 933
Canada[1]	12 260[d]	2 827[d]	12 689[d]	9 737[d]	12 433	a	24 363	a	12 306[d]	2 827[d]	15 794[d]	9 737[d]
Chili	6 774	3 742	6 774	5 372	9 892	3 041	16 178	9 349	7 233	3 501	8 158	6 742
Colombie	4 269	458	4 275	4 652	3 078	0	8 466	1 337	4 099	282	4 874	3 374
Costa Rica[2]	4 958	3 725	m	m	12 636	m	13 776	m	5 851	3 725	m	m
République tchèque	10 616	3 751	11 164	7 114	13 553	599	17 543	5 229	11 140	2 996	12 304	6 662
Danemark	13 162	15 099	13 207	19 264	19 563	2 308	23 431	23 728	14 836	15 020	15 881	19 292
Estonie	9 265	6 353	9 389	10 062	13 807	412	18 729	6 561	10 144	5 015	11 197	9 274
Finlande	12 366	10 066	12 423	10 247	26 126	9 403	28 998	10 324	14 105	9 708	14 518	10 289
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[3]	7 021	116	7 022	9 903	3 211	a	4 300	a	5 609	116	6 013	9 903
Hongrie	6 586	7 340	6 825	12 091	9 453	5 867	12 798	8 502	7 083	7 142	7 860	11 608
Islande	15 163	10 701	15 585	11 664	15 959	9 433	17 882	10 226	15 308	10 163	16 005	11 054
Irlande	9 910	a	11 129	5 275	12 588	a	17 309	20 669	10 371	a	12 191	12 399
Israël	8 865	9 706	9 023	13 054	2 052	7 979	2 110	14 378	8 559	8 870	8 712	13 695
Italie	11 178	1 907	11 518	5 405	9 233	1 235	13 247	10 036	10 794	1 622	11 859	7 371
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	14 525	13 358	15 116	15 323	14 632	2 972	21 488	9 928	14 537	5 675	15 843	11 332
Lettonie	7 400	4 270	7 593	12 399	11 108	7 269	12 265	13 112	7 485	6 898	7 700	13 024
Lituanie	8 168	5 673	8 359	10 725	10 474	1 518	14 480	6 618	8 658	3 948	9 660	9 020
Luxembourg	26 370	8 858	26 370	16 928	48 250	a	53 421	a	28 142	8 858	28 561	16 928
Mexique	2 702	8	2 784	2 565	6 137	0	6 479	4 826	3 099	5	3 210	3 403
Pays-Bas	12 312	a	12 707	62 877	16 488	a	21 373	24 025	13 247	a	14 647	40 289
Nouvelle-Zélande	8 808	5 225	9 712	6 021	12 063	4 076	20 485	10 592	9 374	5 035	11 587	6 776
Norvège	15 551	23 014	15 551	31 541	25 310	7 825	26 422	14 329	17 481	16 212	17 701	23 833
Pologne	8 457	6 197	9 217	11 215	14 889	2 403	17 475	6 328	9 562	4 645	10 636	9 216
Portugal	10 643	1 148	10 986	7 459	9 002	329	12 299	11 279	10 293	933	11 266	8 465
République slovaque	8 132	7 165	8 725	8 251	11 784	546	15 351	7 197	8 727	6 286	9 804	8 111
Slovénie	9 572	17 351	10 299	23 889	15 442	5 749	18 109	15 186	10 550	11 162	11 601	19 246
Espagne	10 819	4 736	11 228	7 836	12 169	909	15 310	11 381	11 149	4 026	12 225	8 493
Suède	14 093	12 674	14 098	12 767	23 262	14 393	27 519	17 955	15 734	12 914	16 500	13 491
Suisse	17 333	20 172	m	m	31 368	10 374	m	m	20 075	18 011	m	m
Türkiye	3 607	405	3 701	14 641	7 649	0	8 574	12 913	4 299	261	4 534	14 024
Royaume-Uni	12 064	10 945	12 458	13 691	a	7 285	a	29 534	12 064	9 918	12 458	18 136
États-Unis	15 194	1 580	15 389	13 079	16 500	6 403	32 196	45 927	15 438	3 958	18 534	29 275
Moyenne OCDE	10 949	7 598	11 259	13 239	14 839	4 748	18 710	13 411	11 560	6 707	12 580	12 949
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
Argentine	3 975	1 638	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	3 583	a	m	m	14 735	a	m	m	4 306	a	m	m
Bulgarie	5 820	0	5 833	8 106	7 584	36	10 116	18 645	6 169	21	6 680	14 176
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	7 307	4 264	7 580	9 068	7 851	719	10 177	6 631	7 431	2 031	8 172	7 533
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	5 129	3 455	5 218	3 561	9 693	3 656	10 327	4 182	5 884	3 543	6 063	3 833
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	3 085	m	m	m	x(9)	m	m	m	3 578	m	m	m
Moyenne UE25	10 738	6 764	11 049	13 084	15 223	4 347	18 427	12 507	11 419	6 150	12 275	12 488
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/t0xwkf

Tableau C1.3. Évolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (entre 2019 et 2020)

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, PPA et prix constants		Évolution entre 2019 et 2020 (en %)			Dépenses unitaires totales, PPA et prix constants		Évolution entre 2019 et 2020 (en %)			Dépenses unitaires totales, PPA et prix constants		Évolution entre 2019 et 2020 (en %)		
	2019	2020	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2019	2020	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2019	2020	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	11 313	11 960	-0.3	5.4	5.7	18 673	19 176	-4.4	-1.9	2.7	12 926	13 490	-1.2	3.1	4.4
Autriche	13 946	13 704	0.3	-1.4	-1.7	19 346	18 628	1.1	-2.6	-3.7	15 571	15 194	0.6	-1.9	-2.4
Belgique	12 162	12 510	-0.3	2.6	2.9	18 873	18 912	2.0	2.2	0.2	13 464	13 775	0.2	2.5	2.3
Canada[1]	11 058[d]	11 453[d]	-0.2[d]	3.4[d]	3.6[d]	20 921	22 394	2.6	9.8	7.0	13 480[d]	14 195[d]	0.5[d]	5.8[d]	5.3[d]
Chili	5 488	5 071	-0.4	-8.0	-7.6	9 363	9 000	-3.8	-7.5	-3.9	6 611	6 183	-1.4	-7.8	-6.5
Colombie	3 238	3 591	-1.2	9.5	10.9	3 986	4 110	-1.7	1.3	3.1	3 393	3 698	-1.3	7.5	9.0
Costa Rica	m	m	-0.5	m	m	m	12 918	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	9 227	9 182	1.4	0.9	-0.5	15 608	13 731	0.9	-11.3	-12.0	10 404	10 017	1.3	-2.5	-3.7
Danemark	12 088	12 011	-0.4	-1.0	-0.6	20 530	19 830	0.2	-3.2	-3.4	14 015	13 804	-0.3	-1.8	-1.5
Estonie	8 053	8 061	1.9	2.0	0.1	15 023	15 334	0.0	2.1	2.1	9 436	9 482	1.6	2.0	0.5
Finlande	10 337	10 402	0.0	0.7	0.6	16 502	16 723	1.7	3.0	1.3	11 590	11 703	0.4	1.3	1.0
France	10 364	10 021	0.1	-3.3	-3.3	16 028	15 611	3.0	0.3	-2.6	11 532	11 200	0.7	-2.2	-2.9
Allemagne	11 917	12 251	-0.2	2.6	2.8	17 665	17 732	0.8	1.2	0.4	13 182	13 467	0.0	2.2	2.2
Grèce	6 482	m	m	m	m	3 885	m	m	m	m	5 552	m	m	m	m
Hongrie	7 614	7 050	-0.3	-7.7	-7.4	11 450	10 768	-3.1	-8.9	-6.0	8 264	7 665	-0.8	-8.0	-7.2
Islande	13 594	13 746	1.2	2.3	1.1	15 338	14 526	8.3	2.5	-5.3	13 941	13 909	2.6	2.3	-0.2
Irlande	9 524	10 391	0.8	10.0	9.1	16 283	16 304	2.7	2.8	0.1	10 689	11 425	1.2	8.1	6.9
Israël	9 056	9 236	2.0	4.1	2.0	12 397	11 578	2.8	-4.0	-6.6	9 664	9 665	2.2	2.2	0.0
Italie	9 326	9 217	-0.8	-2.0	-1.2	10 752	10 519	4.3	2.0	-2.2	9 626	9 502	0.3	-1.0	-1.3
Japon	10 444	10 756	-1.0	2.0	3.0	19 470	19 108	0.1	-1.8	-1.9	12 452	12 631	-0.8	0.7	1.4
Corée	14 754	14 026	-1.9	-6.8	-4.9	10 957	11 320	-1.4	1.9	3.3	13 414	13 068	-1.7	-4.3	-2.6
Lettonie	6 762	6 742	0.2	-0.1	-0.3	11 114	11 325	-1.5	0.3	1.9	7 717	7 734	-0.2	0.0	0.2
Lituanie	6 571	7 351	-0.4	11.4	11.9	9 978	11 838	-3.3	14.7	18.6	7 353	8 357	-1.1	12.4	13.7
Luxembourg	21 991	22 064	1.6	1.9	0.3	48 608	47 405	4.2	1.6	-2.5	23 784	23 812	1.7	1.9	0.1
Mexique	2 759	2 594	-2.1	-8.0	-6.0	6 908	5 533	3.5	-17.1	-19.9	3 365	3 044	-1.3	-10.7	-9.6
Pays-Bas	11 758	11 933	-0.7	0.8	1.5	19 083	18 639	3.9	1.5	-2.3	13 448	13 534	0.4	1.0	0.6
Nouvelle-Zélande	7 431	8 058	-0.8	7.6	8.5	16 395	16 865	-1.9	0.9	2.9	8 997	9 583	-1.0	5.4	6.5
Norvège	14 560	14 621	0.1	0.5	0.4	23 033	21 619	4.7	-1.8	-6.1	16 347	16 149	1.0	-0.2	-1.2
Pologne	8 323	8 412	0.9	2.0	1.1	12 306	12 945	-3.1	1.9	5.2	9 160	9 334	0.0	1.9	1.9
Portugal	9 376	9 121	-1.9	-4.6	-2.7	10 919	10 565	4.4	1.0	-3.2	9 701	9 441	-0.6	-3.2	-2.7
Républiques lovaque	7 984	8 511	0.5	7.2	6.6	13 285	14 361	0.0	8.1	8.1	8 834	9 445	0.5	7.4	6.9
Slovénie	8 836	8 985	1.1	2.8	1.7	13 673	15 114	2.4	13.2	10.5	9 698	10 088	1.4	5.4	4.0
Espagne	8 835	8 999	0.3	2.1	1.9	12 992	12 704	3.1	0.8	-2.2	9 758	9 840	0.9	1.7	0.8
Suède	12 319	12 223	1.5	0.7	-0.8	24 308	23 110	5.9	0.7	-4.9	14 313	14 099	2.2	0.7	-1.5
Suisse	m	m	0.7	m	m	m	m	3.0	m	m	m	m	1.1	m	m
Türkiye	5 087	4 530	1.1	-10.0	-11.0	9 848	9 463	0.5	-3.4	-3.9	5 982	5 453	1.0	-8.0	-8.8
Royaume-Uni	11 542	11 398	0.7	-0.5	-1.2	27 377	25 617	5.4	-1.3	-6.4	14 250	13 923	1.5	-0.8	-2.3
États-Unis	13 675	13 972	-0.3	1.9	2.2	32 946	33 281	-0.2	0.9	1.0	18 066	18 377	-0.3	1.4	1.7
Moyenne OCDE	9 939	10 119	0.1	0.9	0.8	16 273	16 350	1.3	0.3	-0.9	11 111	11 322	0.3	0.7	0.4
Moyenne de l'OCDE pour les pays dont les données sont disponibles pour les années de référence	10 038	10 119	0.1	0.9	0.8	16 627	16 448	1.3	0.3	-0.9	11 269	11 322	0.3	0.7	0.4
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	1.0	m	m	m	m	4.1	m	m	m	m	1.8	m	m
Brésil	m	m	-1.1	m	m	m	m	1.0	m	m	m	m	-0.7	m	m
Bulgarie	4 402	4 810	-1.4	7.8	9.3	9 137	9 034	-0.4	-1.5	-1.1	5 403	5 710	-1.2	4.4	5.7
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	6 285	6 462	-1.0	1.8	2.8	8 853	8 384	4.0	-1.5	-5.3	6 882	6 926	0.1	0.8	0.6
Inde	m	m	m	m	m	m	m	3.5	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	2.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	4 172	4 067	-1.2	-3.7	-2.5	8 127	7 563	2.1	-5.0	-6.9	4 859	4 691	-0.6	-4.0	-3.5
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 UE25	9 546	9 770	0.1	1.4	1.3	15 373	15 712	1.5	1.0	-0.4	10 569	10 844	0.4	1.2	0.9
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/efqcyn

Encadré C1.3. Notes des tableaux de l'indicateur C1

Tableau A1.1. Dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (2020)

1. Est incluse dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

3. Année de référence : 2021.

4. Est incluse dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

5. Année de référence : 2019.

Tableau C1.2. Dépenses totales et publiques d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon le type d'établissement (2020)

Les chiffres du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et professionnelle (colonnes nos 13 à 20) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Est incluse dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

2. Année de référence : 2021.

3. Année de référence : 2019.

Tableau C1.3. Évolution des dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein (entre 2019 et 2020)

1. Est incluse dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Faits marquants

- En 2020, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.1 % de leur produit intérieur brut (PIB) à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Le budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente en moyenne 0.6 % du PIB en filière générale et 0.5 % en filière professionnelle. C'est en Belgique que la part de la richesse nationale consacrée à la filière professionnelle est la plus élevée, 1.0 % du PIB à ce niveau d'enseignement, même si elle s'étend à l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le budget de la filière professionnelle représente un pourcentage du budget total de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire compris entre 3 % (en Australie) et 17 % (en Belgique, aux Pays-Bas et en République tchèque). La dotation de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui relève souvent de la filière professionnelle, peut atteindre 7 % du budget total de l'éducation (en Irlande), et celle de l'enseignement tertiaire de cycle court, 10 % (au Canada).
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 65 % en moyenne entre 2000 et 2020, alors que le PIB a augmenté à un rythme moins soutenu (59 %). L'effectif scolarisé a diminué de 5 % en équivalents temps plein durant la même période.

Contexte

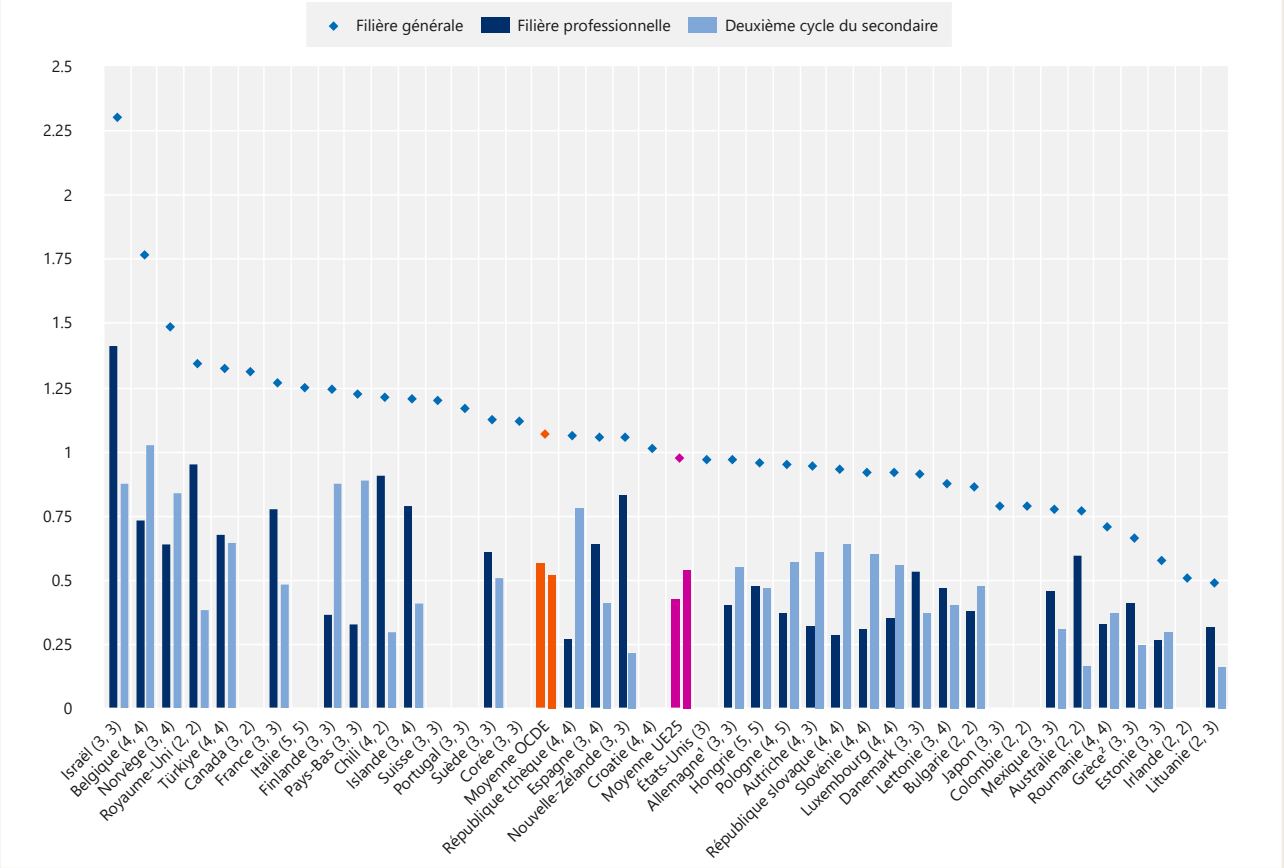
Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour promouvoir la croissance économique, accroître la productivité, favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et réduire les inégalités sociales. Le budget qu'ils y affectent dépend de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, du salaire des enseignants et de l'organisation du système d'éducation. 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 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 national dans les pays de l'OCDE. Dans leurs décisions d'affectation budgétaire, les gouvernements doivent faire des arbitrages entre les postes où investir davantage, notamment le salaire des enseignants et le budget des infrastructures scolaires.

Graphique C2.1. Budget total du deuxième cycle du secondaire en pourcentage du PIB, selon la filière (2020)

En pourcentage



Remarque : la durée théorique des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est indiquée entre parenthèses en filière générale et en filière professionnelle.

1. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

2. 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 budget total du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/bc63dm

Autres faits marquants

- Entre 2019 et 2020, les dépenses totales d'éducation, toutes sources de financement confondues, ont augmenté en moyenne de 1.0 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, de 0.5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de 0.3 % dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Les progressions les plus fortes ont été enregistrées en Colombie et en Lituanie, où les dépenses ont augmenté de 10 % au moins dans l'enseignement primaire, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Pologne (19 %), dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Irlande (14 %) et dans l'enseignement tertiaire en Lituanie (15 %).

- Entre 2020 et 2021, le budget de l'éducation a augmenté dans la plupart des pays dont les chiffres provisoires sont disponibles ; il a même augmenté de 8 % en Slovénie.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales représentent en moyenne 27 % du PIB annuel par habitant, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2020.
- En moyenne, les dépenses publiques d'éducation représentent, après transferts au secteur privé, 4.3 % du PIB de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; la contribution du secteur privé s'élève à 0.8 % du PIB et la contribution étrangère (internationale), à 0.1 % environ. Les transferts publics au secteur privé représentent de l'ordre de 0.2 % du PIB en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Les pays membres et partenaires de l'OCDE consacrent tous une part considérable de leur richesse nationale à l'éducation. En 2020, les pays de l'OCDE ont affecté en moyenne 5.1 % de leur PIB au financement de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A1.1). Le budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire représente un pourcentage du PIB égal ou supérieur à 6.6 % en Colombie et en Norvège, mais inférieur ou égal à 3.4 % en Irlande, au Luxembourg et en Roumanie. 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. Le budget dépend aussi des domaines d'études et de la filière d'enseignement.

Dépenses d'éducation, selon le niveau d'enseignement

Le budget de l'enseignement secondaire représente en moyenne 2.0 % du PIB dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage du PIB est nettement plus élevé que dans l'enseignement primaire, dont le budget est égal à 1.5 % du PIB, et l'enseignement tertiaire (1.5 % du PIB également) (voir le Tableau A1.1). En 2020, la Belgique, la Colombie et la France ont consacré au moins 2.6 % de leur PIB à l'enseignement secondaire, la part la plus élevée des pays de l'OCDE, alors que le Canada, la Croatie et l'Irlande y ont consacré au plus 1.3 % de leur PIB.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le budget peut varier selon la filière. Dans l'ensemble, la part de la richesse nationale ne varie guère entre les filières dans les pays de l'OCDE : le budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente en moyenne 0.6 % du PIB en filière générale et 0.5 % en filière professionnelle (voir le Graphique A1.1). Ces chiffres occultent toutefois des différences marquées entre les pays. La part du PIB est nettement plus élevée en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais c'est l'inverse qui s'observe en Finlande, aux Pays-Bas et en République tchèque. Ces différences sont parfois imputables aux spécificités des systèmes d'éducation. Il apparaît par exemple qu'en Finlande, le budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle comprend celui d'une partie de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, alors qu'au Chili, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est constitué de deux ans de filière générale, puis de deux ans soit en filière générale, soit en filière professionnelle. En Pologne, la filière professionnelle est mieux dotée que la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car la durée théorique des études est un an plus longue.

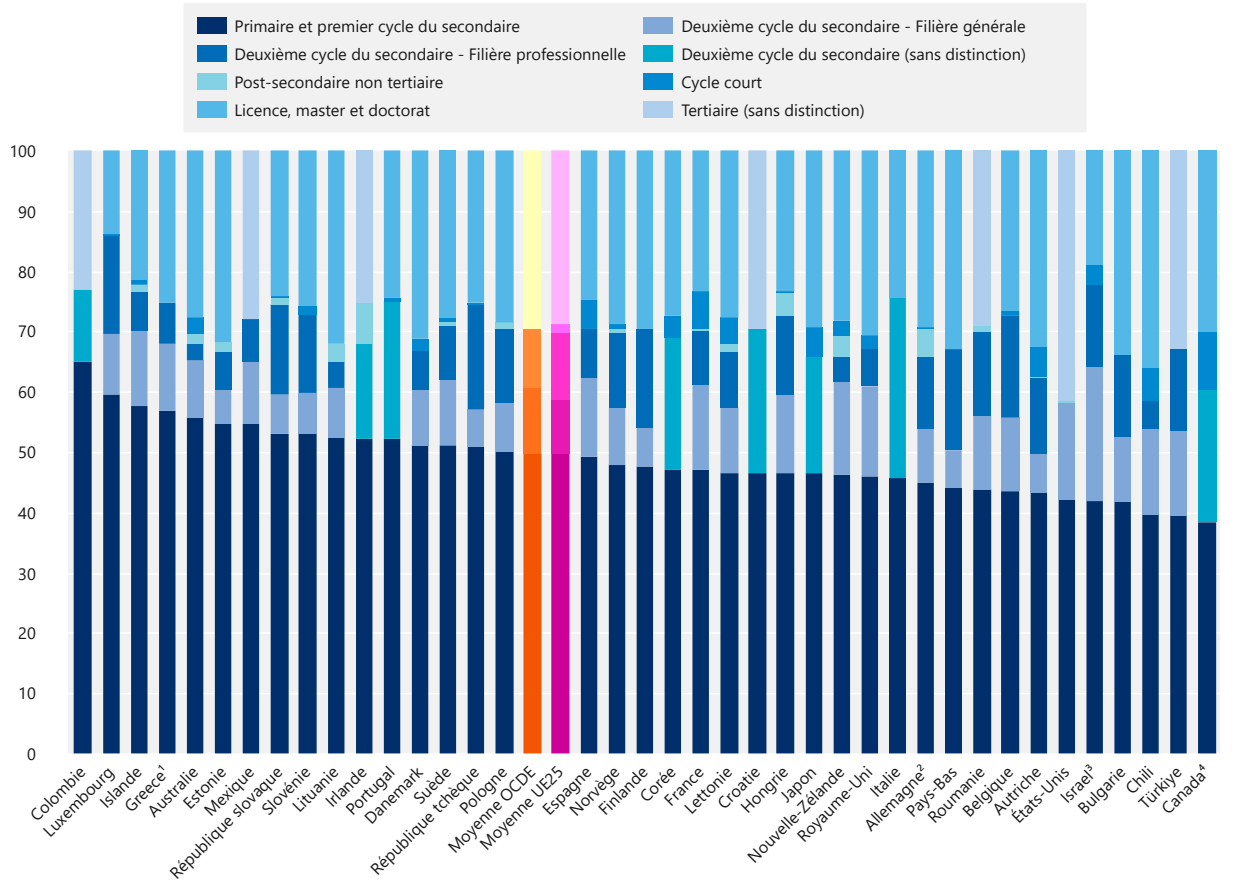
Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le budget de la filière professionnelle représente un pourcentage du budget total de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire compris entre 3 % (en Australie) et 17 % (en Belgique, aux Pays-Bas et en République tchèque). Le budget de la filière professionnelle peut également être sensiblement plus élevé dans l'enseignement post-secondaire : sa part dans le budget total de l'éducation est égale à 7 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Irlande et à 10 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court au Canada, où la plupart des cursus, mais pas tous, relèvent de la filière professionnelle. Enfin, une part du budget est allouée à l'enseignement post-secondaire qui relève principalement, mais pas exclusivement de la filière professionnelle : cette part est par exemple égale à 7 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Irlande et à 10 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court au Canada (voir le Graphique C2.2).

La part de la richesse nationale allouée à l'éducation est également révélatrice de la durée des études et de l'importance de l'effectif scolarisé par niveau d'enseignement. Ces chiffres varient fortement entre les pays et dépendent de la structure démographique (voir l'analyse des dépenses unitaires par niveau d'enseignement dans l'Indicateur C1) : les pays où le taux

de fécondité est resté relativement peu élevé ces dernières décennies sont plus susceptibles d'affecter une part plus modeste de leur richesse à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, étant donné le maigre effectif à scolariser à ces niveaux d'enseignement, les autres postes de dépense et les incitations financières limitées à investir dans l'éducation (Pritchett et Viarengo, 2015[2]). L'effectif de l'enseignement tertiaire est peu élevé dans certains pays, parce que soit les études sont de plus courte durée, soit les étudiants se forment à l'étranger. En moyenne, le budget représente 3.6 % du PIB dans l'enseignement non tertiaire, soit 71 % des dépenses totales d'éducation, et 1.5 % du PIB dans l'enseignement tertiaire, soit 29 % des dépenses totales d'éducation, dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique C2.2).

Graphique C2.2. Budget total du primaire, du secondaire et du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2020)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
3. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire.
4. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du budget total de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/5eq3t1

Dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant

Les dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant permettent de rapporter le budget de l'éducation à la richesse nationale par personne. 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 investi dans 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 27 % du PIB annuel par habitant, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2020. La part du PIB par habitant affectée à l'éducation est inférieure à 15 % en Irlande, mais est égale à 33 % (31 % abstraction faite du budget de la recherche et du développement) au Royaume-Uni (voir le Tableau C2.5, en ligne).

Dans certains des pays, les dépenses unitaires d'éducation sont peu élevées en valeur absolue, mais élevées en pourcentage du 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 le budget de l'éducation est supérieur à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB par habitant (voir l'Indicateur C1).

Dépenses d'éducation, selon la source de financement

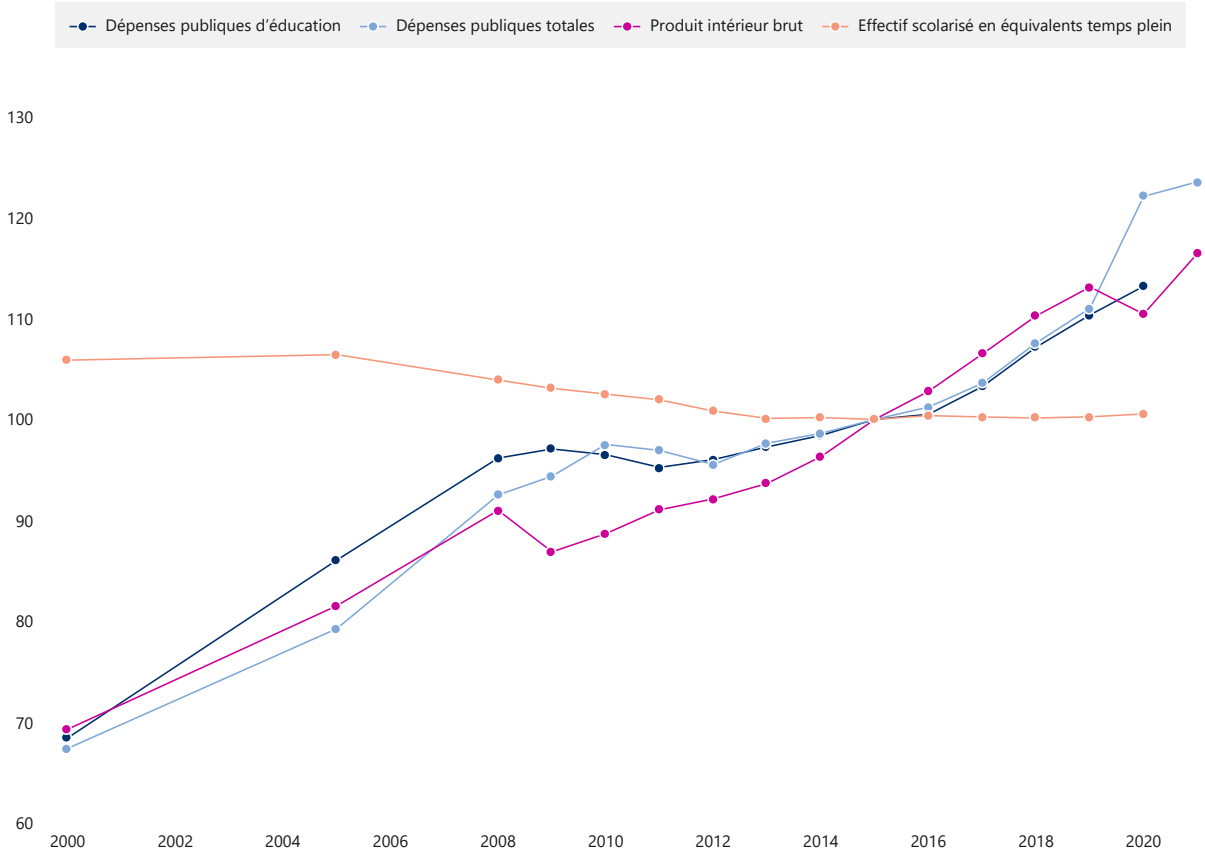
Le budget de l'éducation reste essentiellement financé par les pouvoirs publics dans les pays de l'OCDE. En moyenne, les dépenses publiques d'éducation représentent 4.3 % du PIB (après transferts au secteur privé) de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; la contribution du secteur privé s'élève à 0.8 % du PIB et la contribution étrangère (internationale), à 0.1 % environ. Les dépenses privées d'éducation sont en partie financées par les transferts publics aux ménages (tels que les bourses et les prêts d'études au titre des frais de scolarité et autres) et les subventions publiques au titre de l'éducation à d'autres entités privées (les entreprises ou des organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissage par exemple) ; les transferts publics au secteur privé propres à l'éducation représentent en moyenne 0.2 % du PIB dans les pays de l'OCDE. Les transferts publics au secteur privé représentent au moins 0.3 % du PIB en Australie, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande et atteignent 0.6 % du PIB au Royaume-Uni (voir le Tableau C2.3).

Évolution du budget de l'éducation à long terme

Il ressort des tendances d'évolution à long terme que le budget de l'éducation a dans l'ensemble augmenté au fil du temps : les statistiques révèlent une lente progression des dépenses entre 2000 et 2020, qu'il s'agisse des dépenses unitaires ou des dépenses rapportées en pourcentage du PIB ; la part du budget public allouée à l'éducation est restée relativement stable, du moins jusqu'en 2019. L'augmentation du budget de l'éducation au fil du temps est imputable à plusieurs facteurs, notamment la croissance économique, l'évolution démographique, le progrès technologique, les réformes et la mondialisation. En moyenne, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 65 % (après contrôle de l'inflation) depuis 2000 dans les pays dont les données de la période de référence sont disponibles. Les dépenses publiques tous secteurs confondus ont progressé à un rythme comparable, tandis que le PIB a progressé à un rythme moins soutenu (59 %) et que l'effectif scolarisé a diminué de 5 % en équivalents temps plein (voir le Graphique C2.3).

Graphique C2.3. Évolution de la moyenne de l'OCDE des dépenses publiques totales et d'éducation, du PIB et de l'effectif scolarisé (entre 2000, 2005 et 2008 et 2021)

Indice (2015 = 100, en prix constants)



Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), base de données *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/m6prh8

La pandémie de COVID-19 n'a dans l'ensemble pas eu d'effets majeurs sur les dépenses d'éducation dans les pays de l'OCDE. En 2020, les dépenses d'éducation ont continué à progresser au même rythme que les années précédentes, malgré la forte diminution du PIB et la forte augmentation des dépenses publiques dans d'autres secteurs, indispensable pour atténuer les conséquences de la pandémie (voir le Graphique C2.3).

L'analyse de périodes plus récentes, où les données sont plus nombreuses, révèle que les dépenses totales de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire ont progressé à un rythme extrêmement soutenu entre 2012 et 2016 en Colombie, en Hongrie et en Türkiye (de 25 % au moins) et au rythme le plus soutenu entre 2016 et 2020 en Bulgarie, en République slovaque, en République tchèque et en Roumanie (voir le Tableau C2.2). Dans tous ces pays, l'augmentation des dépenses publiques a entraîné celle du budget de l'éducation (voir le Tableau C2.4, en ligne).

Les dépenses d'éducation, toutes sources de financement confondues, ont évolué différemment selon les niveaux d'enseignement et les pays. Entre 2012 et 2020, les dépenses ont augmenté au rythme le plus soutenu dans l'enseignement non tertiaire en Bulgarie et en Roumanie et dans l'enseignement tertiaire au Luxembourg. Cette évolution est également imputable aux sources de financement dominantes, qui varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses ont par exemple augmenté à un rythme nettement plus soutenu dans l'enseignement tertiaire (de 41 %, contre 12 % dans l'enseignement non tertiaire) au Luxembourg, mais dans l'enseignement non tertiaire (de 40 % au moins) en Bulgarie, en Colombie, en Israël, en République slovaque, en République tchèque et en Roumanie. Dans l'enseignement tertiaire, elles

ont soit diminué (en Colombie et en République tchèque), soit augmenté à un rythme moins soutenu (de 35 % en Bulgarie, de 10 % en Israël, de 22 % en République slovaque et de 19 % en Roumanie) (voir le Tableau C2.2).

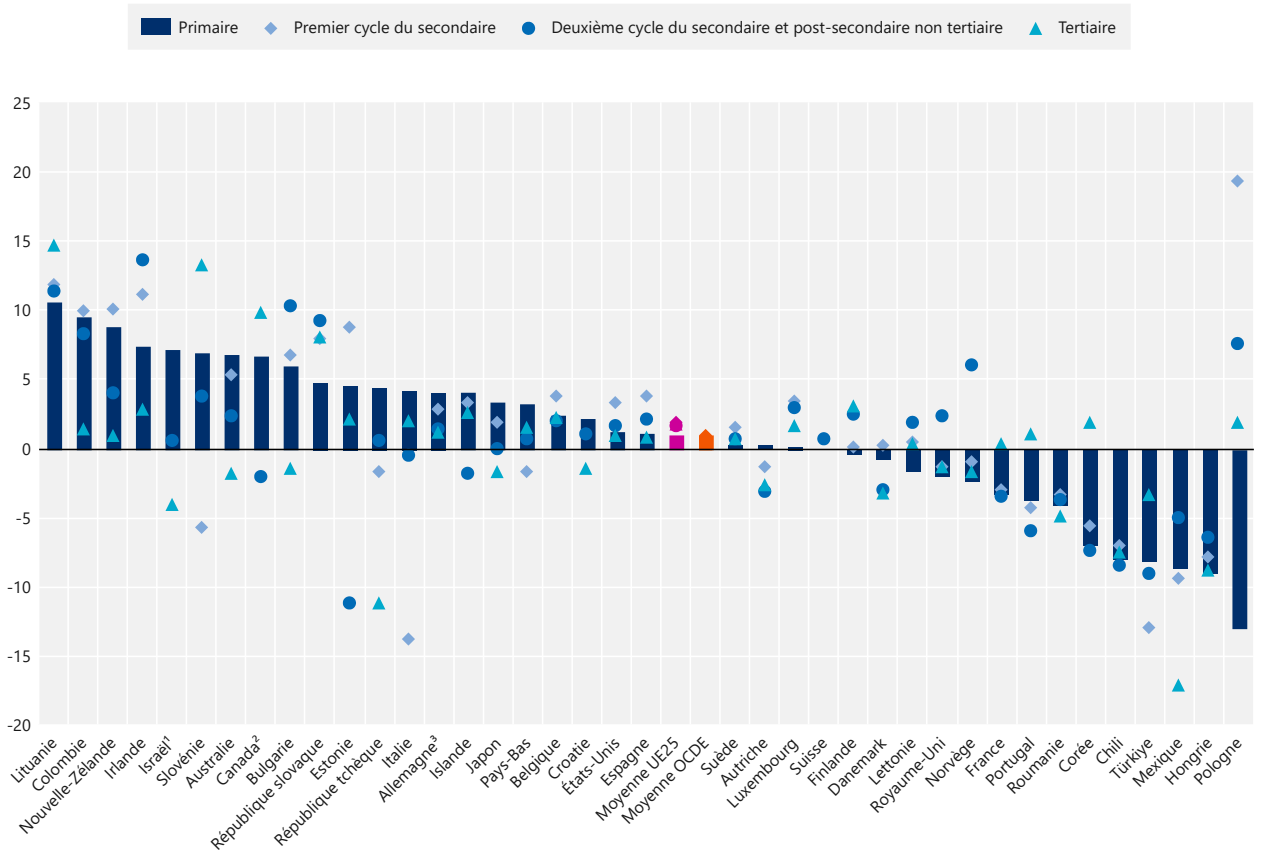
Évolution récente du budget de l'éducation

En 2020, les dépenses d'éducation ont évolué en fonction non seulement des facteurs qui régissent habituellement l'affectation des fonds publics et privés, tels que la croissance économique et l'évolution démographique, mais également d'événements imprévus, comme la récession induite par la pandémie de COVID-19. Entre 2019 et 2020, le PIB a diminué en valeur réelle de 2.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses totales d'éducation ont augmenté de 1.0 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, de 0.5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de 0.3 % dans l'enseignement tertiaire (voir le Graphique C2.4).

Cette croissance moyenne masque des différences marquées entre les pays et des changements de priorité budgétaire entre les niveaux d'enseignement à l'échelle nationale. Entre 2019 et 2020, le budget de l'enseignement primaire a diminué de 13 % en Pologne, mais augmenté de 10 % au moins en Colombie et en Lituanie. Quant au budget du premier cycle de l'enseignement secondaire, il a diminué dans quelques pays (de 13 % au moins en Italie et en Türkiye), mais augmenté de 19 % en Pologne (le pays où la progression a été la plus forte). Le budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a nettement varié à la baisse en Estonie (11 %) et à la hausse en Irlande (14 %). L'évolution est plus sensible encore dans l'enseignement tertiaire, dont le budget a diminué de 17 % au Mexique, mais augmenté de 15 % en Lituanie (voir le Graphique C2.4).

Graphique C2.4. Évolution des dépenses totales d'éducation, selon le niveau d'enseignement (entre 2019 et 2020)

En points de pourcentage



1. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire.
2. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.
3. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation du budget de l'enseignement primaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), base de données *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/20fxi9

Enfin, les chiffres provisoires d'un nombre plus limité de pays révèlent une légère augmentation du budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire en 2021, alors que le PIB s'est redressé après 2020. Les dépenses d'éducation ont augmenté dans la plupart des pays, en particulier en Slovénie, où la progression a été de 8 %. Il reste que la variation à la hausse ou à la baisse a été alimentée par l'évolution du budget public de l'éducation dans tous les pays et est révélatrice d'une progression moins soutenue du PIB partout, sauf en Nouvelle-Zélande et en Slovénie (voir le Tableau C2.6, en ligne).

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 publiques directes d'éducation ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses initiales privées** comprennent les frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses étrangères (internationales) initiales** comprennent les dépenses internationales directes au titre des établissements (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. Les **dépenses finales privées** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements), 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 des programmes « emploi-études » et des formations en milieu professionnel. Les **dépenses finales étrangères (internationales)** comprennent les montants directement versés par des entités internationales et étrangères aux établissements, par exemple les budgets de recherche et autres fonds internationaux ou étrangers versés directement aux établissements.

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 (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 d'éducation** couvrent les dépenses des pouvoirs publics au titre de ressources d'éducation fournies aux établissements ou achetées par ceux-ci.

Les **dépenses privées (des ménages et autres entités privées) directes d'éducation** 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

Le budget d'un niveau d'enseignement donné en pourcentage du PIB est calculé comme suit : le budget total de ce niveau d'enseignement de ce niveau est divisé 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 les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées à l'aide des taux d'inflation nationaux de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

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 et étrangères pour des raisons de présentation. Comme la contribution internationale et étrangère 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 en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées dans les établissements. 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. 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 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 est étudié dans l'Indicateur C4.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves et étudiants (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 dans de nombreux pays un système de prêt et de remboursement dans l'enseignement tertiaire. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[3]) pour tout complément d'information et, pour les notes spécifiques aux pays, *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[1]).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2020 (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 2022 par l'OCDE ; pour plus de précisions, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[1]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde, de l'Indonésie et du Pérou proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses de 2000 à 2021 proviennent d'une enquête menée en 2022 et 2023 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date. Les chiffres provisoires sur les dépenses d'éducation de 2021 proviennent d'une collecte de données ad hoc organisée par l'OCDE et Eurostat en 2022.

Références

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-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. [3]

Pritchett, L. et M. Viarengo (2015), « The state, socialisation, and private schooling: When will governments support alternative producers? », *Journal of Development Studies*, vol. 51/7, pp. 784-807, https://doi.org/10.1080/00220388.2015.1034109. [2]

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 (2020)
Tableau C2.2	Évolution des dépenses totales d'éducation et du PIB (2012, 2016 et 2020)
Tableau C2.3	Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2020)
WEB Tableau C2.4	*Change in government expenditure on educational institutions and change in GDP (2012, 2016 and 2020)*
WEB Tableau C2.5	*Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita (2020))*
WEB Tableau C2.6	*Change in total and government expenditure on educational institutions compared to GDP (2019 to 2021)*

StatLink https://stat.link/xp0rmn

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 (2020)

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 du secondaire	Deuxième cycle			Tous niveaux secondaires confondus			Cycle court	Cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (hors R-D)		
			Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	2.1	1.4	0.6	0.2	0.8	2.2	0.1	4.3	0.2	1.7	1.9	1.3	6.2	5.6
Autriche	1.0	1.2	0.3	0.6	0.9	2.1	0.0	3.1	0.2	1.6	1.8	1.1	4.9	4.2
Belgique	1.7	1.0	0.7[d]	1.0[d]	1.8[d]	2.7[d]	x(3, 4, 5, 6)	4.4	0.0	1.6	1.6	1.1	6.0	5.5
Canada[1, 2]	2.3[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.3	1.3	m	3.6	0.6	1.8	2.4	m	6.0	m
Chili	1.9	0.7	0.9	0.3	1.2	1.9	a	3.8	0.3	2.3	2.7	2.6	6.4	6.3
Colombie[2]	2.4	2.0	x(5)	x(5)	0.8	2.7	m	5.1	x(11)	x(11)	1.5	m	6.6	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	1.1	1.2	0.3	0.8	1.1	2.3	0.0	3.4	0.0	1.1	1.1	0.7	4.5	4.1
Danemark	1.8	1.2	0.5	0.4	0.9	2.1	a	3.9	0.1	1.8	1.9	0.9	5.8	4.8
Estonie	1.8	0.9	0.3	0.3	0.6	1.4	0.1	3.3	a	1.5	1.5	0.9	4.8	4.2
Finlande	1.4	1.2	0.4	0.9[d]	1.2[d]	2.4[d]	x(4, 5, 6)	3.8	a	1.6	1.6	0.9	5.4	4.7
France	1.3	1.3	0.8	0.5	1.3	2.6	0.0	3.9	0.4	1.3	1.6	1.1	5.5	5.0
Allemagne[4]	0.7	1.3	0.4	0.6	1.0	2.3	0.2	3.3	0.0	1.3	1.3	0.8	4.6	4.0
Grèce[5]	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	0.8	0.5	0.5	1.0	1.8	0.1	2.8	0.0	0.8	0.9	0.6	3.7	3.5
Islande	2.5	1.2	0.8	0.4	1.2	2.4	0.1	4.9	0.0	1.3	1.4	m	6.3	m
Irlande	1.2	0.5	x(5)	x(5)	0.5	1.0	0.2	2.4	x(11)	x(11)	0.8	0.6	3.2	3.0
Israël	2.7	x(3, 4, 5)	1.4[d]	0.9[d]	2.3[d]	2.3	0.0	5.0	0.2	1.2	1.4	1.0	6.4	6.0
Italie	1.3	0.7	x(5)	x(5)	1.2[d]	1.9[d]	x(5, 6)	3.2	0.0	1.0	1.0	0.7	4.2	3.9
Japon[6]	1.2	0.7	x(5)	x(5)	0.8[d]	1.5[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	2.7	0.2[d]	1.2[d]	1.4[d]	m	4.1	m
Corée	1.5	0.8	x(5)	x(5)	1.1	2.0	a	3.5	0.2	1.4	1.6	1.2	5.1	4.7
Lettonie	1.4	0.7	0.5	0.4	0.9	1.5	0.1	3.0	0.2	1.2	1.4	1.1	4.3	4.0
Lituanie	0.9	1.2	0.3	0.2	0.5	1.7	0.1	2.7	a	1.2	1.2	0.9	3.9	3.5
Luxembourg	1.2	0.8	0.4	0.6	0.9	1.7	0.0	3.0	0.0	0.5	0.5	0.3	3.4	3.3
Mexique	1.6	0.8	0.5	0.3	0.8	1.6	a	3.2	x(11)	x(11)	1.2	1.1	4.5	4.3
Pays-Bas	1.2	1.1	0.3	0.9	1.2	2.4	a	3.6	0.0	1.7	1.8	1.1	5.4	4.7
Nouvelle-Zélande	1.4	1.1	0.8	0.2	1.1	2.1	0.2	3.8	0.1	1.5	1.6	1.3	5.4	5.1
Norvège	2.3	1.0	0.6	0.8	1.5	2.5	0.0	4.8	0.1	1.9	2.0	1.2	6.8	6.0
Pologne	1.2	1.1	0.4	0.6	0.9	2.0	0.0	3.3	0.0	1.3	1.3	0.9	4.6	4.2
Portugal	1.5	1.1	x(5)	x(5)	1.2[d]	2.3[d]	x(5, 6)	3.8	0.0	1.2	1.3	0.8	5.1	4.7
République slovaque	1.1	1.2	0.3	0.6	0.9	2.1	0.0	3.3	0.0	1.0	1.1	0.8	4.3	4.1
Slovénie	1.7	0.8	0.3	0.6	0.9	1.7	a	3.4	0.1	1.2	1.2	1.0	4.6	4.4
Espagne	1.5	1.0	0.6	0.4[d]	1.1[d]	2.0[d]	x(4, 5, 6)	3.5	0.2	1.2	1.5	1.1	5.0	4.6
Suède	2.0	0.9	0.6	0.5	1.1	2.0	0.0	4.1	0.0	1.6	1.6	0.8	5.7	4.8
Suisse	m	m	x(5)	x(5)	1.2[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	0.9	0.9	0.7	0.6	1.3	2.3	a	3.2	x(11)	x(11)	1.5	1.2	4.7	4.4
Royaume-Uni	1.9	1.0	1.0	0.4	1.3	2.4	a	4.2	0.1	1.9	2.1	1.7	6.3	5.9
États-Unis	1.7	0.9	1.0	a	1.0	1.9	0.0	3.6	x(11)	x(11)	2.5	2.2	6.1	5.8
Moyenne OCDE	1.5	1.0	0.6	0.5	1.1	2.0	m	3.6	0.1	1.4	1.5	1.0	5.1	4.6
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
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
Bulgarie	0.7	0.8	0.4	0.5	0.9	1.6	0.0	2.4	a	1.2	1.2	1.1	3.6	3.5
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	2.0[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.0	1.0	a	3.0	x(11)	x(11)	1.2	m	4.2	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	0.4	0.8	0.3	0.4	0.7	1.5	0.0	1.9	x(11)	x(11)	0.8	0.8	2.7	2.7
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 UE25	1.3	1.0	0.4	0.5	1.0	1.9	0.1	3.2	0.1	1.3	1.3	0.9	4.5	4.1
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/dikx6f

Tableau C2.2. Évolution des dépenses totales d'éducation et du PIB (2012, 2016 et 2020)

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					
	2012	2016	2020	2012	2016	2020	2012	2016	2020	2012	2016	2020
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	98	102	100	99	102	106	98	102	102	98	102	101
Belgique	99	102	107	97	103	114	98	102	109	96	101	101
Canada[1]	96[d]	102[d]	111[d]	98	110	120	97[d]	105[d]	114[d]	92	100	107
Chili	110	115	121	112	137	133	111	124	126	93	102	102
Colombie	86	102	128	96	131	90	89	111	117	88	102	102
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91	104	109
République tchèque	96	97	138	115	84	107	102	93	129	93	103	108
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	103	108
Estonie	103	102	131	86	91	101	96	98	120	94	103	117
Finlande	99	100	103	108	100	99	102	100	102	101	103	106
France	99	101	102	96	100	109	98	100	104	97	101	99
Allemagne	100	101	111	96	101	113	99	101	112	96	102	103
Grèce	105	100	m	95	m	m	102	m	m	102	100	95
Hongrie	82	114	112	129	124	110	93	117	111	91	102	112
Islande	91	103	124	94	108	124	92	104	124	90	106	111
Irlande	m	103	127	m	100	107	m	102	121	73	102	135
Israël	91	106	131	104	107	115	94	106	127	90	105	116
Italie	100	92	100	103	98	105	100	93	101	101	101	95
Japon	101	98	101	102[d]	99[d]	101[d]	101	99	101	98	103	104
Corée	m	100	110	m	99	101	m	100	107	91	103	111
Lettonie	80	96	99	85	71	102	81	88	100	93	102	110
Lituanie	104	105	126	106	75	96	105	94	115	91	103	116
Luxembourg	102	97	115	72	96	102	98	97	113	92	105	109
Mexique	92	99	83	86	99	87	90	99	84	93	103	98
Pays-Bas	100	100	106	94	101	109	98	101	107	97	102	105
Nouvelle-Zélande	99	101	115	91	100	104	97	101	111	93	103	119
Norvège	94	100	107	85	111	118	91	103	110	94	101	104
Pologne	98	102	121	89	89	112	95	98	118	91	103	117
Portugal	113	101	100	103	91	100	110	98	100	98	102	102
République slovaque	86	97	126	60	66	73	77	86	107	92	102	108
Slovénie	108	101	115	112	103	135	109	102	120	96	103	112
Espagne	98	103	112	95	100	111	97	102	112	96	103	98
Suède	94	107	120	96	102	107	94	106	116	92	102	106
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94	102	105
Türkiye	84	110	114	86	109	101	85	110	109	83	103	118
Royaume-Uni	93	100	99	86	100	112	91	100	103	93	101	103
États-Unis	96	103	112	100	102	107	98	103	110	93	102	109
Moyenne OCDE	97	102	113	96	100	107	97	101	111	93	102	108
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98	98	87
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	97	95
Bulgarie	92	103	141	82	97	111	88	101	129	96	103	109
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	107	132
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98	104	104
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	108	119
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86	105	119
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89	104	101
Roumanie	77	91	128	97	91	115	83	91	124	93	103	118
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90	102	100
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	100	96
Moyenne UE25	97	101	115	96	95	107	97	99	112	95	102	108
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	102	106

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/98pl3o

Tableau C2.3. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2020)

Selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
	Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)			Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)			Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)		
	Public	Privé	Étranger	Public	Privé	Étranger	Public	Privé	Étranger	Public	Privé	Étranger	Public	Privé	Étranger	Public	Privé	Étranger
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	3.7	0.6	0.0	3.7	0.7	0.0	1.0	0.8 d	x(8)	0.7	1.2 d	x(11)	4.8	1.5 d	x(14)	4.4	1.9 d	x(17)
Autriche	3.0	0.1	a	3.0	0.1	a	1.6	0.2	a	1.6	0.2	a	4.6	0.3	a	4.6	0.3	a
Belgique	4.3	0.1	0.0	4.2	0.1	0.0	1.4	0.2	0.1	1.4	0.2	0.1	5.7	0.3	0.1	5.6	0.3	0.1
Canada[1]	m	m	m	3.4 d	0.3 d	x(5)	m	m	m	1.2	1.2 d	x(11)	m	m	m	4.6 d	1.4 d	x(17)
Chili	3.1	0.7	a	3.1	0.7	a	1.3	1.3	a	1.1	1.6	a	4.5	2.0	a	4.2	2.3	a
Colombie	m	m	0.0	4.1	1.0	0.0	m	m	0.0	0.5	1.0	0.0	m	m	0.0	4.6	2.0	0.0
Costa Rica[2]	m	m	m	4.0	m	m	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	5.4	m	m
République tchèque	3.1	0.2	0.0	3.1	0.2	0.0	0.8	0.2	0.1	0.8	0.2	0.1	4.0	0.4	0.1	4.0	0.4	0.1
Danemark	3.7	0.2	0.0	3.7	0.2	0.0	1.6	0.2	0.1	1.6	0.2	0.1	5.3	0.4	0.1	5.3	0.4	0.1
Estonie	3.0	0.1	0.2	3.2	0.1	0.0	0.9	0.2	0.3	1.1	0.2	0.2	3.9	0.3	0.5	4.3	0.3	0.2
Finlande	3.8	0.0	0.0	3.8	0.0	0.0	1.5	0.1	0.1	1.4	0.1	0.1	5.3	0.1	0.1	5.3	0.1	0.1
France	3.6	0.2	0.0	3.5	0.3	0.0	1.2	0.4	0.0	1.2	0.4	0.0	4.8	0.6	0.0	4.7	0.7	0.0
Allemagne	m	m	m	2.9	0.4	0.0	m	m	m	1.1	0.2	0.0	m	m	m	4.0	0.6	0.0
Grèce[3]	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	0.4	0.0	m	m	0.0	0.6	0.2	0.0	m	m	0.0	3.0	0.6	0.0
Islande	4.8	0.2	0.0	4.8	0.2	0.0	1.2	0.1	0.0	1.2	0.1	0.0	6.0	0.3	0.0	6.0	0.3	0.0
Irlande	2.1	0.3	0.0	2.1	0.3	a	0.7	0.0	0.0	0.6	0.2	0.0	2.9	0.3	0.0	2.7	0.5	0.0
Israël	4.6	0.4	0.0	4.6	0.4	0.0	m	m	0.0	0.8	0.6	0.0	m	m	0.0	5.4	1.0	0.0
Italie	3.0	0.1	0.0	3.0	0.1	0.0	0.7	0.2	0.0	0.6	0.4	0.0	3.8	0.4	0.0	3.6	0.5	0.0
Japon	m	m	0.0	2.5	0.2	0.0	m	m	0.0	0.5 d	0.9 d	0.0	m	m	0.0	3.0	1.1	0.0
Corée	3.4	0.1 d	x(2)	3.3	0.2 d	x(5)	0.9	0.6 d	x(8)	0.7	0.9 d	x(11)	4.3	0.8 d	x(14)	4.0	1.1 d	x(17)
Lettonie	m	m	0.1	2.8	0.2	0.0	m	m	0.3	0.8	0.5	0.1	m	m	0.4	3.6	0.6	0.1
Lituanie	2.4	0.1	0.2	2.5	0.1	0.0	0.7	0.3	0.2	0.9	0.3	0.0	3.1	0.4	0.4	3.4	0.5	0.0
Luxembourg	2.8	0.1	0.1	2.8	0.1	0.1	0.4	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	3.3	0.1	0.1	3.2	0.1	0.1
Mexique	2.9	0.4	0.0	2.8	0.4	0.0	0.8	0.4	0.0	0.8	0.4	0.0	3.7	0.8	0.0	3.7	0.8	0.0
Pays-Bas	m	m	0.0	3.1	0.5	0.0	m	m	0.1	1.2	0.5	0.1	m	m	0.1	4.3	1.0	0.1
Nouvelle-Zélande	3.4	0.3	0.0	3.4	0.4	0.0	1.2	0.4	0.0	1.0	0.7	0.0	4.6	0.8	0.0	4.3	1.1	0.0
Norvège	4.8	0.0	0.0	4.7	0.1	0.0	1.9	0.1	0.0	1.8	0.1	0.0	6.7	0.1	0.0	6.5	0.3	0.0
Pologne	2.9	0.3	0.1	2.9	0.4	0.1	1.1	0.1	0.0	1.0	0.2	0.0	4.0	0.5	0.2	4.0	0.6	0.1
Portugal	3.4	0.5	0.0	3.4	0.5	0.0	0.7	0.4	0.1	0.8	0.4	0.1	4.1	0.8	0.1	4.1	0.8	0.1
République slovaque	3.0	0.2	0.1	3.0	0.2	0.0	0.8	0.2	0.1	0.8	0.3	0.0	3.8	0.4	0.2	3.8	0.5	0.0
Slovénie	3.1	0.2	0.1	3.1	0.3	0.0	1.0	0.2	0.1	1.0	0.2	0.1	4.0	0.4	0.2	4.1	0.4	0.1
Espagne	3.1	0.4	0.0	3.1	0.4	0.0	1.0	0.4	0.0	1.0	0.5	0.0	4.1	0.9	0.0	4.0	0.9	0.0
Suède	4.1	0.0	0.0	4.1	0.0	0.0	1.3	0.2	0.1	1.3	0.2	0.1	5.4	0.2	0.1	5.4	0.2	0.1
Suisse	m	m	m	m	m	m	1.4	m	0.0	1.3	m	0.0	m	m	m	m	m	m
Türkiye	2.4	0.8	0.0	2.4	0.8	0.0	1.1	0.5	0.0	1.1	0.5	0.0	3.5	1.2	0.0	3.5	1.2	0.0
Royaume-Uni	3.8	0.4	0.0	3.7	0.5	0.0	1.1	0.9	0.1	0.5	1.5	0.1	4.9	1.4	0.1	4.2	2.0	0.1
États-Unis[4]	m	m	a	3.3	0.3	a	m	m	a	0.9	1.6	a	m	m	a	4.2	1.9	a
Moyenne OCDE	3.4	0.3	0.0	3.3	0.3	0.0	1.1	0.3	0.1	1.0	0.5	0.0	4.4	0.6	0.1	4.3	0.8	0.1
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	3.4	m	m	m	m	m	1.1	m	m	m	m	m	4.5	m	m
Brésil	m	m	m	3.6	m	m	m	m	m	1.0	m	m	m	m	m	4.6	m	m
Bulgarie	2.2	0.1	0.1	2.3	0.1	0.0	0.7	0.4	0.0	0.7	0.4	0.0	2.9	0.5	0.1	3.0	0.5	0.0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	2.8	0.1	0.1	2.8	0.1	0.0	0.8	0.3	0.2	0.9	0.3	a	3.5	0.4	0.2	3.7	0.5	0.0
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
Pérou[3]	m	m	m	m	m	m	0.5	m	0.0	0.5	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1.9	0.0	0.0	1.9	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	2.6	0.0	0.1	2.6	0.0	0.1
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud[3]	m	m	m	4.4	m	m	m	m	m	0.7	m	m	m	m	m	5.0	m	m
Moyenne UE25	3.1	0.2	0.0	3.0	0.2	0.0	1.0	0.2	0.1	1.0	0.3	0.1	4.1	0.4	0.1	4.0	0.5	0.1
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/kmz2bg

Encadré C2.1. Notes des tableaux de l'indicateur C2

Tableau A1.1. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2020)

Les chiffres sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et sur tous niveaux de la CITE confondus peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

3. Année de référence : 2021.

4. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

5. Année de référence : 2019.

6. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Tableau C2.2. Évolution des dépenses totales d'éducation et du PIB (2012, 2016 et 2020)

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

Tableau C2.3. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2020)

Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Voir le code « x » dans le Tableau A1.1 pour des détails.

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2021.

3. Année de référence : 2019.

4. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ?

Faits marquants

- Selon les chiffres de 2020, le secteur public constitue directement 84 % en moyenne du budget de l'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, le secteur privé, 15 % et le secteur international et étranger, 1 %, dans les pays de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, la contribution privée au budget est en moyenne plus élevée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 %) et l'enseignement primaire (7 %). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la part du secteur privé est du même ordre en filière générale (11 %) et en filière professionnelle (10 %).
- En filière générale, 9 % en moyenne du budget total du deuxième cycle de l'enseignement secondaire provient des ménages et 2 %, des autres entités privées (les entreprises et les organisations à but non lucratif) dans les pays de l'OCDE. En filière professionnelle, la contribution des ménages au budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevée (5 %) et celle des autres entités privées est plus élevée (5 %) qu'en filière générale.

Contexte

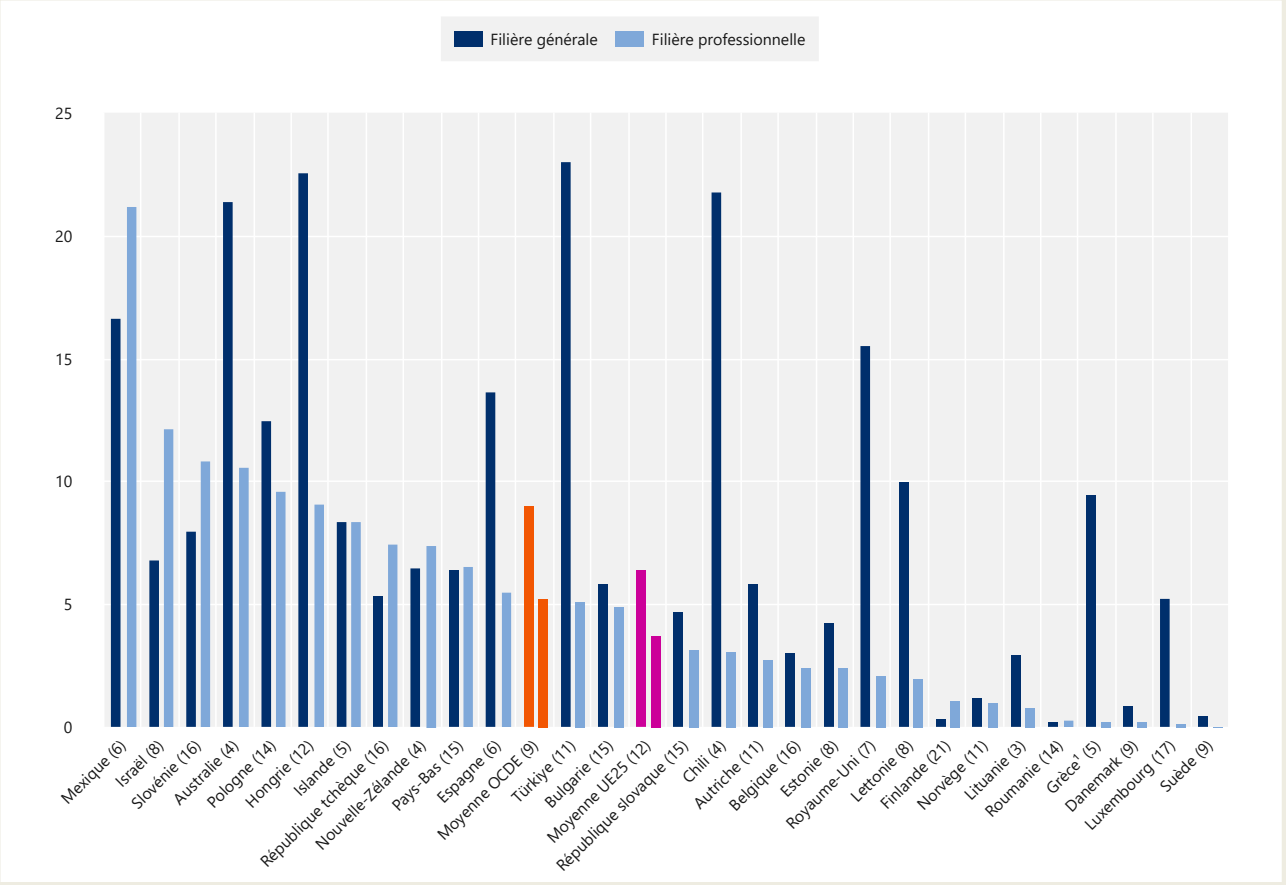
Aujourd'hui, les individus sont plus nombreux que jamais à suivre l'une des innombrables formations proposées par un nombre croissant de prestataires de services d'éducation. Bon nombre de gouvernements ont augmenté les budgets de l'éducation afin financer la demande d'éducation en hausse en comptant uniquement sur les deniers publics. Par ailleurs, les partisans du financement privé soutiennent que ceux qui profitent le plus de l'éducation – c'est-à-dire les personnes en formation – devraient prendre en charge au moins une partie des coûts y afférents. Les secteurs public et privé sont dans une forme de concurrence pour financer les systèmes d'éducation nationaux, leur contribution respective est donc restée relativement stable au fil du temps.

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 financement public et financement privé varie le plus dans l'enseignement préprimaire et tertiaire, que les pouvoirs publics ont moins tendance à financer totalement ou presque. À ces niveaux d'enseignement, ce sont en grande partie les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité de l'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la répartition entre financement public et financement privé ne décourage des 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 poussent les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire. Les prêts d'études peuvent réduire les dépenses privées directes ainsi que la pression fiscale sur les contribuables, car ils reportent le coût des études après l'obtention du diplôme, une fois que les diplômés commencent à gagner leur vie.

Cet indicateur examine la part des secteurs public, privé et international et étranger 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 l'importance relative des transferts publics aux établissements privés et aux étudiants et à leur famille, qui aident ceux-ci à financer le coût de l'enseignement tertiaire.

Graphique C3.1. Contribution des ménages au budget du deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2020)

Après transferts publics au secteur privé ; selon le niveau d'enseignement ; en pourcentage



Remarque : le chiffre entre parenthèses est le pourcentage de l'effectif en équivalents temps plein du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans l'effectif total en équivalents temps plein de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire.
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 la contribution des ménages au budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ov2jea

Autres faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, les transferts publics sont en grande partie destinés aux ménages et représentent plus de 3 000 USD par élève et par an en Allemagne et aux Pays-Bas (voir le Graphique C3.3). Les transferts publics à d'autres entités privées sont importants en Norvège.

- Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les établissements d'enseignement où la composante scolaire des principaux programmes « emploi-études » est suivie sont bénéficiaires de transferts publics. Dans la plupart des pays à l'étude, des transferts publics aux ménages et aux élèves ainsi qu'aux entreprises où la composante pratique des programmes « emploi-études » est suivie sont également prévus.
- Dans l'ensemble, la contribution privée au budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire est restée stable depuis 2012 et n'a pas été fortement affectée par la pandémie de COVID-19. Dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles, une légère diminution de l'importance relative de la part privée a été observée la première année de la crise du COVID-19, souvent du fait de l'augmentation de la contribution publique et non du tassement de la contribution privée.
- Les transferts publics au secteur privé (aide aux ménages au titre des frais de scolarité ou subvention aux entreprises partenaires de la filière professionnelle) augmentent avec le niveau d'enseignement : leur contribution au budget atteint 2 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, 3 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 4 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 5 % en licence, en master et en doctorat, tous niveaux confondus.

Analyse

Parts publique et privée du budget de l'éducation

Dans les pays de l'OCDE, l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, reste en grande partie financée par les pouvoirs publics, même si la part des fonds privés est substantielle dans l'enseignement tertiaire. Dans cette moyenne globale, les contributions publique, privée et internationale et étrangère au financement varient toutefois fortement entre les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2020, le secteur public constitue directement 84 % en moyenne du budget de l'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire et le secteur privé, 15 %, dans les pays de l'OCDE. La contribution privée au budget de l'éducation ne représente pas plus de 2 % en Finlande et en Roumanie, mais passe la barre des 30 % au Chili. Une part minime des dépenses totales d'éducation provient de sources internationales ou étrangères. Cette part représente 1 % des dépenses totales en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais atteint 4 % en Estonie (voir le Tableau A1.1).

Dans tous les pays de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement non tertiaire. Selon les chiffres de 2020, le secteur privé finance en moyenne 9 % seulement du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE ; sa contribution passe toutefois la barre des 20 % en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »). Dans la plupart des pays, les dépenses privées sont en grande partie celles des ménages à ces niveaux d'enseignement, principalement les frais de scolarité (voir le Tableau A1.1). La contribution privée au budget de l'éducation varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne 7 % de ce budget dans l'enseignement primaire et 8 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le secteur privé finance moins de 10 % du budget total dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Sa part est toutefois égale ou supérieure à 20 % en Australie et en Türkiye (OCDE, 2023[2]).

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 : 11 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La part du secteur privé est du même ordre en filière générale (11 %) et en filière professionnelle (10 %). La contribution du secteur privé au budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est toutefois au moins 30 points de pourcentage plus élevée en filière professionnelle qu'en filière générale en Allemagne et aux Pays-Bas. En Allemagne, les entreprises privées s'investissent de longue date dans le système de formation en alternance, sous la forme de programmes « emploi-études », pour augmenter l'effectif de personnes qualifiées sur le marché du travail. À l'autre extrême, la part du secteur privé est 37 points de pourcentage plus élevée en filière générale qu'en filière professionnelle en Türkiye (OCDE, 2023[2]). Dans plusieurs pays, la part publique du financement de la filière professionnelle s'explique par les politiques adoptées à l'échelle nationale pour promouvoir l'enseignement professionnel et faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Dans les années 90, la France, l'Espagne, la Norvège et les Pays-Bas ont par exemple instauré des incitations financières pour

encourager les employeurs à engager des élèves de l'enseignement secondaire sous contrat d'apprentissage. Ces politiques ont entraîné la multiplication de programmes « emploi-études » dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 1999[3]).

Ce sont essentiellement les ménages qui financent la part privée du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les ménages financent 5 % du budget total de la filière professionnelle, soit autant que les autres entités privées (les entreprises et des organisations à but non lucratif, par exemple), mais la contribution de ces autres entités au financement de la filière professionnelle est élevée dans certains pays. C'est le cas aux Pays-Bas, où 34 % du budget total de la filière professionnelle provient d'entités autres que les ménages dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au même niveau d'enseignement, la situation est légèrement différente en filière générale : la part des ménages, 9 % en moyenne, est plus élevée que celle des autres entités privées, qui est égale à 2 % seulement. En filière générale, la moyenne est biaisée par la contribution plus élevée des ménages dans quelques pays, en particulier en Australie, au Chili, en Hongrie et en Türkiye (voir le Tableau C3.2).

Les contributions privées au budget de l'éducation financent souvent les établissements d'enseignement privés : en moyenne, 53 % des fonds privés sont alloués au financement des établissements privés, qu'ils soient subventionnés par l'État ou indépendants (voir le Tableau C3.4). La part privée du financement des établissements privés est encore plus élevée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sans toutefois de différence notable entre la filière générale (88 % des fonds privés) et la filière professionnelle (85 %). Il est possible cependant que les contributions privées soient sous-estimées, en particulier en filière professionnelle, où les établissements privés et les entreprises (publiques ou privées) sont plus présents. La rémunération des apprentis sous contrat fait par exemple partie intégrante du budget de la filière professionnelle, mais est exclue des statistiques officielles sur les dépenses d'éducation (voir l'Indicateur C1 sur les dépenses privées retenues).

Transferts publics au secteur privé

Une grande partie de la contribution publique au financement est directement allouée 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'heure) ou via des subventions aux effectifs scolarisés, aux ménages ou à d'autres entités privées qui financent l'éducation au travers de bourses, allocations ou prêts d'études. Les transferts au secteur privé sont notamment ceux aux effectifs scolarisés, aux ménages ou à d'autres entités privées. Financer les établissements par l'intermédiaire des effectifs scolarisés contribue à accroître la concurrence entre établissements, incitant ceux-ci à améliorer leur efficience.

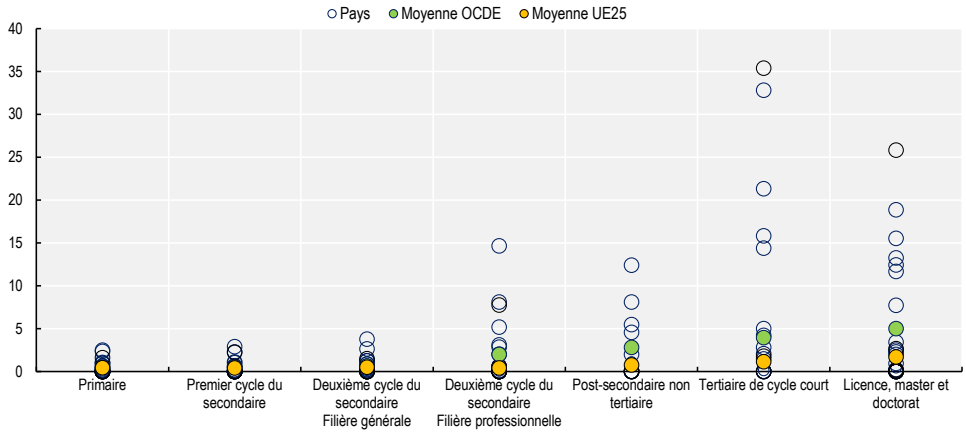
Dans l'enseignement non tertiaire, les transferts publics au secteur privé sont minimes. Selon les chiffres de 2020, les transferts du secteur public au secteur privé représentent en moyenne moins de 1 % du budget total de l'enseignement primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire et de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Les transferts publics prennent de l'ampleur aux niveaux d'enseignement qui sont proches du marché du travail ou relèvent de la filière académique : leur contribution au budget total atteint 2 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, 3 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 4 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 5 % en licence, en master et en doctorat, tous niveaux confondus (voir le Graphique C3.2). Quelques pays gonflent la moyenne globale, en particulier l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, mais les transferts sont élevés aussi dans l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée et en Italie (voir le Tableau C3.2).

Aucun modèle commun de répartition ne se démarque dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2017[4]), mais il apparaît que dans certains pays, les dépenses privées sont largement compensées par les transferts publics, qui constituent une part importante du budget de la filière professionnelle et de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique C3.2) et sont considérés comme des moyens d'améliorer l'accès à l'éducation dans les milieux moins favorisés. Les transferts publics au secteur privé peuvent sembler modestes, mais ils constituent une part importante de la contribution privée. Les transferts publics financent par exemple plus de la moitié des dépenses du secteur privé en Australie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et l'enseignement tertiaire de cycle court), en Norvège et au Royaume-Uni (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et l'enseignement tertiaire de cycle court).

Les transferts publics aux ménages se répartissent en deux catégories : les bourses et autres allocations et les prêts d'études. Il faut également inclure les transferts spéciaux (au titre par exemple du transport, des soins médicaux ou des fournitures scolaires), les allocations familiales ou autres sous condition de scolarisation et les prêts d'études accordés aux ménages ou aux élèves ou étudiants par les pouvoirs publics sous condition de scolarisation. Les transferts publics ciblent les dépenses

relatives à des biens et services, y compris périphériques, qui sont propres à l'éducation, que ce soit en milieu scolaire ou en dehors. Les transferts publics aux autres entités privées portent sur l'organisation de la formation en entreprise dans le cadre des programmes « emploi-études » (y compris sous contrat d'apprentissage). En font également partie les subventions relatives aux intérêts et à la garantie des prêts d'études accordés par des institutions financières[1].

Graphique C3.2. Transferts publics au secteur privé en pourcentage des dépenses totales d'éducation, selon les niveaux de la CITE et les pays (2020)



Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/62hk4w

Types de transferts publics

Les ménages bénéficiaires peuvent mettre le montant des transferts à contribution soit pour payer ce qu'ils doivent aux établissements d'enseignement, soit pour financer d'autres postes de dépenses, par exemple les fournitures scolaires ou les frais de subsistance. Les transferts propres à ces postes de dépense, qui ne sont pas reversés aux établissements, doivent être exclus de l'analyse de la contribution publique et privée au budget de l'éducation. Le montant moyen des transferts qui ne sont pas reversés aux établissements peut être relativement élevé dans certains pays.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, les transferts publics sont en grande partie destinés aux ménages ; ils représentent plus de 3 000 USD par élève au total par an en Allemagne et aux Pays-Bas (voir le Graphique C3.2). La majorité des transferts publics aux élèves et aux ménages ne sont pas à affecter aux établissements. En d'autres termes, les bénéficiaires ne doivent pas les reverser aux établissements (par frais de scolarité interposés par exemple) et peuvent s'en servir pour financer les frais de subsistance des élèves, l'achat de matériel pédagogique ou d'équipements scolaires (ordinateurs, logiciels, etc.) et des activités d'apprentissage extrascolaires. Les transferts aux autres entités privées sont relativement élevés en Norvège, où ils représentent près de 2 800 USD par élève, car les pouvoirs publics accordent de généreuses subventions aux entreprises privées au titre de la formation professionnelle sous contrat d'apprentissage.

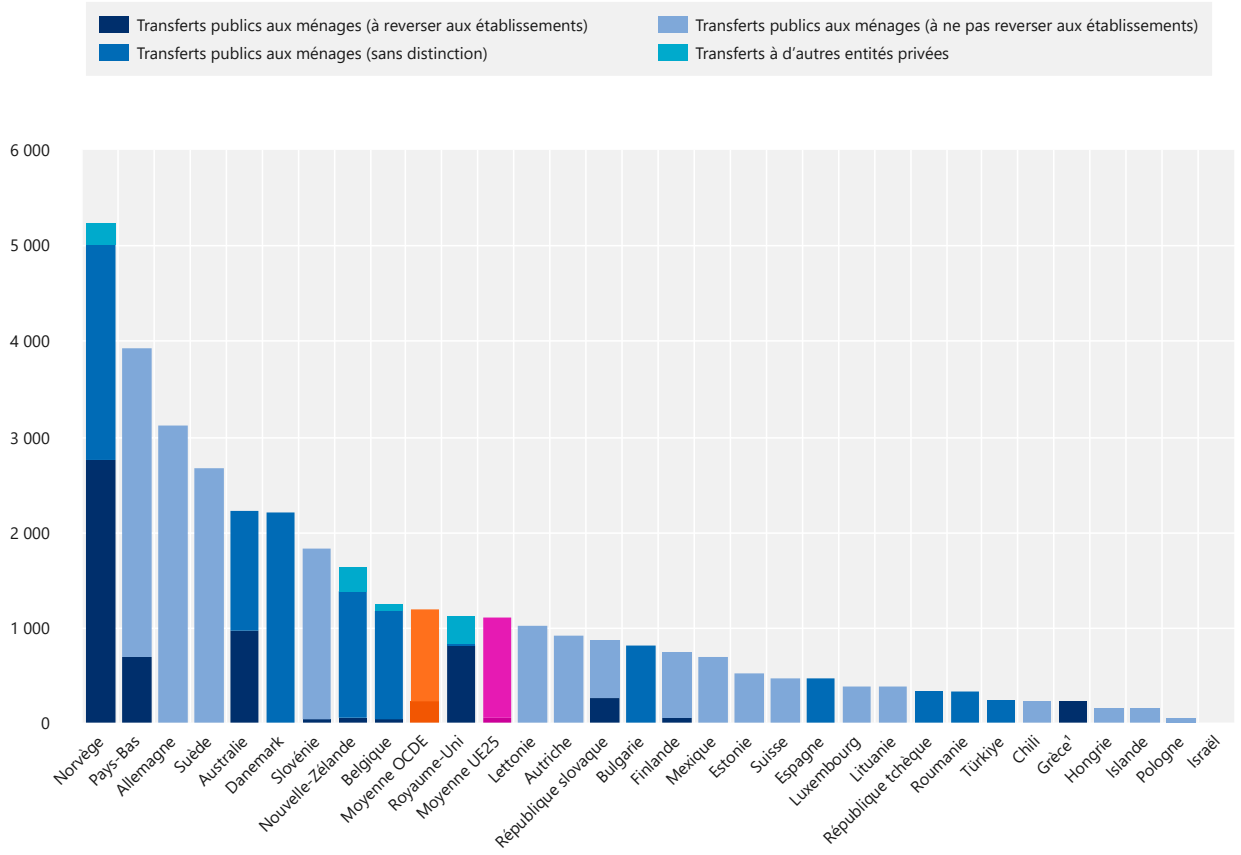
Le Graphique C3.3 présente les flux de financement de la filière professionnelle. La plupart des 22 pays dont les données sont disponibles font état de transferts publics aux établissements d'enseignement où la composante scolaire des programmes « emploi-études » est suivie. Une grande majorité d'entre eux font également état de transferts publics aux ménages et aux élèves ainsi qu'aux entreprises où la composante pratique des programmes « emploi-études » est suivie.

[1]Il est demandé aux organismes qui fournissent les données de commencer par déterminer si les bénéficiaires sont à classer comme établissements d'enseignement ou comme entités privées, lesquelles sont exclues du concept d'établissement d'enseignement défini par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat.

Les transferts de l'exécutif central et des exécutifs régionaux et locaux aux établissements financent la filière professionnelle en milieu scolaire par une contribution au budget global des établissements, sans affectation obligatoire à certains postes de dépenses, contrairement à leurs transferts aux entreprises, aux élèves et aux ménages, qui sont dans l'ensemble plus ciblés. Les transferts peuvent par exemple contribuer au financement de la rémunération des enseignants en entreprise (comme en Corée et en Lettonie) ou de la gratification des apprentis sous contrat, soit directement (comme en Lettonie), soit indirectement, par l'intermédiaire des entreprises (comme au Danemark).

Graphique C3.3. Transferts publics au secteur privé par élève en équivalent temps plein, selon le type de transfert (2020)

Deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

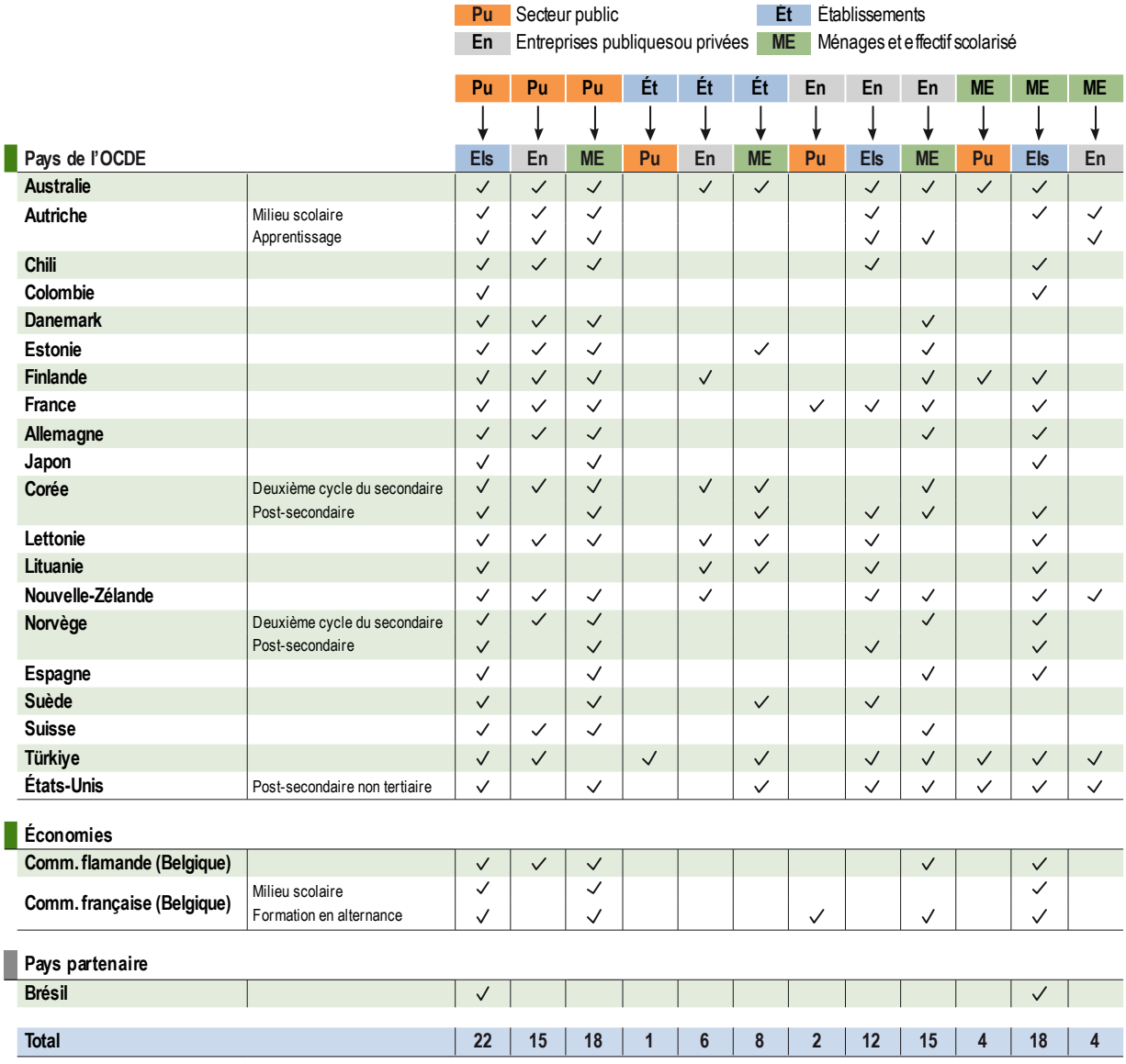


Remarque : ce graphique donne un aperçu de l'ensemble des transferts publics liés à l'éducation. Les chiffres peuvent différer de ceux indiqués dans d'autres tableaux et graphiques du présent indicateur, car ils portent sur les transferts destinés aux établissements.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du montant total des transferts publics au secteur privé par élève en équivalent temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), base de données *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/ne5byu

Graphique C3.4. Transferts à l'appui des principaux cursus de la filière professionnelle (2023)

Dans les 22 pays dont les données sont disponibles



Pays de l'OCDE		Pu → Els	Pu → En	Pu → ME	Ét → Pu	Ét → En	Ét → ME	En → Pu	En → Els	En → ME	ME → Pu	ME → Els	ME → En
Australie		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Autriche	Milieu scolaire	✓	✓	✓					✓			✓	✓
	Apprentissage	✓	✓	✓					✓	✓			✓
Chili		✓	✓	✓					✓			✓	
Colombie		✓										✓	
Danemark		✓	✓	✓						✓			
Estonie		✓	✓	✓			✓			✓			
Finlande		✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	
France		✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓	
Allemagne		✓	✓	✓						✓		✓	
Japon		✓		✓								✓	
Corée	Deuxième cycle du secondaire	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
	Post-secondaire	✓		✓			✓		✓	✓		✓	
Lettonie		✓	✓	✓		✓	✓		✓			✓	
Lituanie		✓				✓	✓		✓			✓	
Nouvelle-Zélande		✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓	✓
Norvège	Deuxième cycle du secondaire	✓	✓	✓						✓		✓	
	Post-secondaire	✓		✓					✓			✓	
Espagne		✓		✓						✓		✓	
Suède		✓		✓			✓		✓				
Suisse		✓	✓	✓						✓			
Türkiye		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
États-Unis	Post-secondaire non tertiaire	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓
Économies													
Comm. flamande (Belgique)		✓	✓	✓						✓		✓	
Comm. française (Belgique)	Milieu scolaire	✓		✓								✓	
	Formation en alternance	✓		✓				✓		✓		✓	
Pays partenaire													
Brésil		✓										✓	
Total		**22**	**15**	**18**	**1**	**6**	**8**	**2**	**12**	**15**	**4**	**18**	**4**

Remarque : les pays ont rendu compte des cursus principaux en filière professionnelle, qui se classent à des niveaux d'enseignement différents.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/19ud72

Le transfert le plus courant de la part des élèves et apprentis est celui à destination des établissements d'enseignement, en grande partie pour régler les frais de scolarité et autres. Selon les pays, les élèves peuvent également rembourser des établissements ou des entreprises s'ils contractent un prêt d'études ou si des entreprises leur ont avancé des fonds pour couvrir d'autres dépenses (relatives aux services auxiliaires, par exemple). Quant aux établissements, ils sont généralement les bénéficiaires des transferts et ne sont pas, sauf rares exceptions, à l'origine des transferts. Dans certains pays (en Lituanie, par exemple), les établissements peuvent avoir à financer, en partie du moins, la rémunération des apprentis ou des dépenses spécifiques les concernant (ordinateurs, logiciels, etc.). Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, des transferts des pouvoirs publics et d'entreprises privées servent à financer en partie le coût de la formation à charge des établissements (en Australie et en Nouvelle-Zélande) ou à financer un cursus dans l'ensemble, sans distinction

entre les postes de dépenses (en Autriche, en Lettonie et en Lituanie) . Au Royaume-Uni, une taxe d'apprentissage est due par les entreprises. Les employeurs qui paient cette taxe peuvent recevoir une compensation égale à 10 % selon le nombre de contrats d'apprentissage pour jeunes âgés de 16 à 18 ans (Kis, 2020[5]). Dans deux tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les entreprises financent directement la rémunération des stagiaires ou des apprentis, même si la terminologie varie (salaire, rétribution, compensation, gratification, etc.) (voir l'Encadré B1.1).

Encadré C3.1. Transferts publics aux entreprises partenaires de la filière professionnelle

De nombreux pays offrent des compensations aux entreprises où la composante pratique des formations de filière professionnelle est suivie. Les modalités d'organisation varient sensiblement, tout comme les montants et les raisonnements qui sous-tendent les dispositifs. Les mécanismes de financement reposent sur le principe de la subvention, soit universelle (applicable à toutes les entreprises partenaires), soit ciblée (réservée aux entreprises accueillant certains types d'apprentis). En Australie, en Autriche et en France par exemple, les entreprises sont encouragées à ouvrir des postes d'apprenti via des subventions à la fois universelles et ciblées. En Suisse, le système de formation sous contrat d'apprentissage est bien développé et aucune subvention n'est versée aux employeurs, même si quelques secteurs ont instauré une taxe. De plus, des cantons financent l'emploi de formateurs en entreprise et l'organisation de cours spécifiques (formations sous contrat d'apprentissage spécifiques à certains secteurs). Quant au modèle norvégien, il repose sur l'idée que le coût de la formation des jeunes est à charge des entreprises, lesquelles perçoivent dès lors l'équivalent du coût d'une année de cours en milieu scolaire. L'approche danoise se base sur la contribution des employeurs ; les entreprises qui accueillent suffisamment d'apprentis reçoivent une prime (financée par les entreprises qui n'en accueillent pas assez). Certains systèmes sont décrits de façon plus détaillée ci-dessous.

Australie

Le financement de la filière professionnelle est placé sous la responsabilité conjointe de l'exécutif central (le Commonwealth) et de l'exécutif des États et Territoires (entités fédérées). Le Commonwealth verse une contribution aux exécutifs des entités fédérées, lesquelles répartissent leur budget, constitué de cette contribution et de leurs fonds propres, dans leur système de formation. Le Commonwealth se charge de surcroît directement du financement et de la gestion de quelques cursus et accorde aux étudiants éligibles en formation au niveau 5 de la CITE des prêts d'études sous conditions de ressources au titre des frais de scolarité.

Le Commonwealth offre des incitations financières aux employeurs d'apprentis australiens en vue de contribuer à améliorer les taux de réussite et de combler les pénuries de main-d'œuvre actuelles et futures. Le système australien d'incitation à l'apprentissage a remplacé en juillet 2022 le programme du même nom. Le nouveau système national prévoit des subventions ciblées, notamment la subvention au titre des professions prioritaires, qui est versée aux employeurs qui forment des apprentis à ces professions, et la subvention au titre du handicap, qui vise à encourager des employeurs à former des apprentis handicapés. Les employeurs qui forment des apprentis à des professions non prioritaires peuvent aussi prétendre à une incitation à l'embauche.

Danemark

Les entreprises qui engagent des apprentis qu'elles rémunèrent pendant leur formation en milieu scolaire reçoivent une subvention au titre de la gratification des apprentis du Fonds patronal de contribution à l'éducation (AUB). Selon les estimations, le reste à charge des employeurs après déduction de cette subvention est compris entre 10 et 19 % du coût total de la formation professionnelle (une année de formation théorique en milieu scolaire et une autre de formation pratique sous contrat d'apprentissage).

L'AUB est une institution indépendante qui a été fondée en 1977 (sous le nom d'« AER ») en vue de promouvoir la formation professionnelle en entreprise. L'AUB est géré par un conseil constitué de 16 représentants des partenaires sociaux et présidé par une personnalité sans lien avec des organisations syndicales ou patronales. Il gère différents dispositifs en rapport avec la formation professionnelle. Un ratio cible de formation par travailleur qualifié a été instauré par un accord tripartite en vue de promouvoir la formation sous contrat d'apprentissage. Les entreprises qui atteignent leur ratio cible reçoivent une subvention supplémentaire à titre de prime. Cette prime est financée par les contributions

des entreprises qui n'atteignent pas leur ratio cible (soit 27 000 DKK par apprenti « manquant ») (Ministère danois de l'enfance et de l'éducation, 2023[6]).

Norvège

Le modèle principal de formation sous contrat d'apprentissage combine une composante théorique de deux ans en milieu scolaire et une composante pratique de deux ans en entreprise. On estime que la composante pratique en entreprise se répartit pour moitié entre travail et apprentissage. Le mécanisme de financement est basé sur le principe de la complémentarité : les pouvoirs publics financent le coût de la composante théorique (en milieu scolaire) et pratique (en entreprise) et les employeurs rémunèrent les apprentis pour le travail qu'ils leur fournissent.

Le gouvernement national verse une somme forfaitaire aux comtés, que ceux-ci redistribuent sous forme de subventions aux entreprises qui engagent des apprentis. Les entreprises concernées reçoivent une somme forfaitaire par apprenti qui les aide à financer le coût de l'apprentissage (rémunération des formateurs, par exemple). Comme le raisonnement qui sous-tend le dispositif le prévoit (l'apprentissage d'un an environ en entreprise doit être financé par les pouvoirs publics), la subvention versée aux entreprises équivaut à peu de choses près au coût d'un an de formation en milieu scolaire. Une autre subvention, réservée aux apprentis dont l'indice d'employabilité est peu élevé, a été transférée aux exécutifs régionaux.

Source : Ministère danois de l'enfance et de l'éducation (2023[6]), *Lærepladsafhængigt AUB-bidrag [Contribution à l'AUB en fonction de l'apprentissage]*, https://www.uvm.dk/trepart/trepartsaftale-om-tilstraekkelig-og-kvalificeret-arbejdskraft-og-praktikpladser/praktikpladsafhaengigt-aub-bidrag.

Évolution des contributions publique et privée au budget de l'éducation

Les contributions publique et privée au budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire sont restées relativement stables dans l'ensemble au fil du temps dans les pays de l'OCDE, mais ces moyennes occultent des évolutions à l'échelle nationale. C'est au Royaume-Uni que la progression a été la plus forte (9 points de pourcentage, surtout entre 2012 et 2016). La part privée du financement a augmenté dans près de la moitié des pays de l'OCDE entre 2012 et 2020. À l'autre extrême, la diminution la plus nette de la contribution privée au budget de l'éducation a été enregistrée au Chili (8 points de pourcentage) entre 2012 et 2020, mais a été compensée par une augmentation équivalente de la contribution publique (voir le Tableau C3.3).

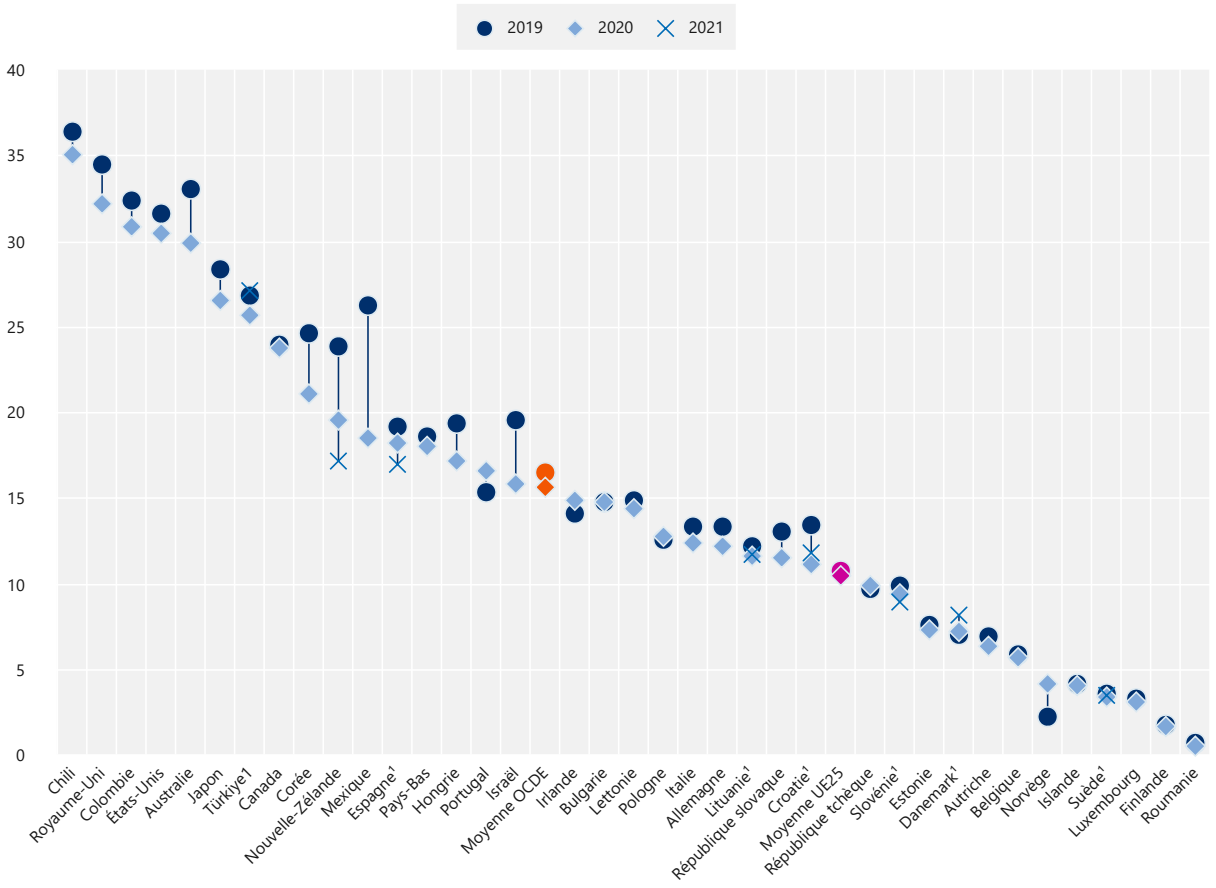
En dépit de cette stabilité dans la durée, la part privée a diminué en 2020 dans certains pays (voir le Graphique C3.5). La contribution privée au budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire est restée stable, 16 %, en 2019 et en 2020. Dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles, une légère diminution de l'importance relative de la contribution privée a été observée la première année de la crise du COVID-19, en partie sous l'effet des fonds supplémentaires que les pouvoirs publics ont alloués à l'éducation. La part privée du budget de l'éducation est au moins 4 points de pourcentage moins élevée en 2020 qu'en 2019 en Corée, en Israël, au Mexique et en Nouvelle-Zélande, mais a augmenté en valeur relative en Irlande et en Norvège. Selon les chiffres provisoires de 2021, qui sont disponibles dans un nombre plus limité de pays, la part privée du budget n'a guère évolué par rapport à 2020 si ce n'est dans quelques pays : elle a augmenté de 1 point de pourcentage en Croatie, au Danemark et en Türkiye, mais a continué de diminuer en Espagne (de 1 point de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (de 2 points de pourcentage) (voir le Graphique C3.5). En Nouvelle-Zélande, la diminution sensible des recettes, imputable aux frais de scolarité non perçus auprès des étudiants en mobilité internationale empêchés d'entrer sur le territoire du fait de la fermeture des frontières décrétée en raison du COVID-19, a contribué à la régression de la part privée en 2020 et en 2021.

Entre 2012 et 2020, la contribution privée au budget de l'éducation a varié légèrement (1 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE) à la baisse dans l'enseignement non tertiaire et à la hausse dans l'enseignement tertiaire. L'augmentation la plus forte a été enregistrée en Hongrie dans l'enseignement non tertiaire (9 points de pourcentage) et au Royaume-Uni dans l'enseignement tertiaire (30 points de pourcentage). Quant à la diminution la plus forte, elle a été enregistrée en Nouvelle-Zélande dans l'enseignement non tertiaire (6 points de pourcentage) et en Hongrie dans l'enseignement tertiaire (21 points de pourcentage). En Nouvelle-Zélande, cette diminution s'explique en grande partie par la baisse sensible de la part privée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, essentiellement en filière professionnelle (19 points de pourcentage entre 2012 et 2020), et non en filière générale. La contribution privée au budget de l'éducation a augmenté de 18 points de pourcentage en Hongrie et de 10 points de pourcentage en Lettonie dans le

deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, mais la progression n'a pas été aussi nette en filière professionnelle (voir le Tableau C3.3).

Graphique C3.5. Contribution privée au budget de l'éducation, du primaire au tertiaire, en 2019, 2020 et 2021

Source finale de financement, en pourcentage



1. Chiffres provisoires de 2021.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la contribution privée au budget en 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), base de données *Regards sur l'éducation* et OCDE/Eurostat, collecte de données provisoires. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/kxt4qh

Définitions

Les **parts initiales publique, privée et internationale et étrangère** du budget total de l'éducation correspondent à la contribution des secteurs public et privé, d'organismes internationaux et d'entités étrangères au budget de l'éducation avant prise en considération des transferts. Les **dépenses initiales publiques** comprennent les dépenses publiques directes d'éducation et les transferts publics au secteur privé au titre de l'éducation et excluent les transferts du secteur international et étranger. Les **dépenses initiales privées** comprennent les 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 initiales internationales et étrangères** comprennent les dépenses directes d'éducation

d'organismes internationaux et d'entités étrangères (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et leurs transferts aux gouvernements au titre de l'éducation.

Les **parts finales publique, privée et internationale et étrangère** correspondent aux pourcentages des dépenses directes des acheteurs publics, privés et internationaux et étrangers de services d'éducation après transferts. Les **dépenses finales publiques** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses finales privées** comprennent toutes les dépenses directes d'éducation (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 comprennent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante professionnelle des programmes « emploi-études » suivie en entreprise. Les **dépenses finales internationales et étrangères** comprennent les montants directement versés par des organismes internationaux et des entités étrangères aux établissements d'enseignement, par exemple les budgets de recherche et autres fonds internationaux ou étrangers versés directement aux établissements.

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** comprennent les transferts des pouvoirs publics, d'organismes internationaux et d'entités étrangères, 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) ou étrangères (entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et les dépenses internationales et étrangères pour des raisons de présentation. Comme la contribution internationale et étrangère 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 dans les 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. 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 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 est étudié dans l'Indicateur C4.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves et étudiants (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et donnent de ce fait 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.

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* (OCDE, 2018[7]) pour tout complément d'information et, pour les notes spécifiques aux pays, *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[1]).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2020 (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 2022 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde, de l'Indonésie et du Pérou proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2020 ont été actualisées sur la base de l'exercice UOE de collecte de données de 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données en cours. Les données provisoires sur les dépenses d'éducation de 2021 sont basées sur une collecte de données ad hoc organisée par l'OCDE et Eurostat en 2022.

Références

Kis, V. (2020), « Improving evidence on VET: Comparative data and indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 250, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en. [5]

Ministère danois de l'enfance et de l'éducation (2023), *Lærepladsafhængigt AUB-bidrag [Contribution à l'AUB en fonction de l'apprentissage]*, https://www.uvm.dk/trepart/trepartsaftale-om-tilstraekkelig-og-kvalificeret-arbejdskraft-og-praktikpladser/praktikpladsafhaengigt-aub-bidrag (consulté le 19 mai 2023). [6]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OCDE (2023), *Regards sur l'éducation (base de données)*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/. [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. [7]

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. [4]

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. [3]

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.	Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation, selon la source finale de financement (2020)
Tableau C3.2.	Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation avant et après transferts publics au secteur privé, selon la source de financement (2020)
Tableau C3.3.	Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation (2012, 2016 et 2020)
Tableau C3.4	Répartition des dépenses privées totales du primaire au tertiaire (2020)

StatLink https://stat.link/vb94aor7kxqj

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation, selon la source finale de financement (2020)

Après transferts publics au secteur privé, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Sources privées					Sources privées					Sources privées			
	Sources publiques	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales et étrangères
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	85	14	1	15	0	36	52	12 d	64 d	x(8, 9)	70	25	4 d	30 d	x(13, 14)
Autriche	96	4	1	4	a	90	4	7	10	a	94	4	3	6	a
Belgique	96	3	0	3	1	84	7	5	13	3	93	4	2	6	1
Canada[1]	93 d	4 d	4 d	7 d	x(3, 4)	51	24	25 d	49 d	x(8, 9)	76 d	12 d	12 d	24 d	x(13, 14)
Chili	83	17	0	17	a	40	57	4	60	a	65	33	2	35	a
Colombie	80	20	0	20	0	32	68	0	68	0	69	31	0	31	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	92	4	4	8	0	m	m	m	m	m
République tchèque	93	5	2	7	0	75	7	11	18	7	88	5	5	10	2
Danemark	95	4	1	5	0	83	0	12	12	5	91	3	4	7	2
Estonie	97	2	1	3	0	72	7	10	16	12	89	4	4	7	4
Finlande	99	1	0	1	0	90	0	4	4	5	97	0	1	2	2
France	91	6	2	9	0	73	12	14	25	2	86	8	6	14	1
Allemagne	89	x(4)	x(4)	11	0	83	x(9)	x(9)	16	2	87	x(14)	x(14)	12	1
Grèce[3]	93	7	0	7	0	75	13	a	13	12	88	9	0	9	3
Hongrie	85	15	x(4)	15	0	73	x(9)	x(9)	25	2	82	17	x(14)	17	0
Islande	97	3	0	3	0	90	7	1	8	3	95	4	0	4	1
Irlande	89	8	3	11	a	70	24	2	26	4	84	12	3	15	1
Israël	92	6	2	8	0	57	21	22	43	0	84	9	6	16	0
Italie	95	4	0	5	0	61	33	4	36	2	87	11	1	12	1
Japon	93	5	2	7	0	36 d	51 d	13 d	64 d	0 d	73	21	6	27	0
Corée	95	3	2 d	5 d	x(3, 4)	43	39	18 d	57 d	x(8, 9)	79	14	7 d	21 d	x(13, 14)
Lettonie	94	4	1	6	1	58	23	10	33	9	83	10	4	14	3
Lituanie	95	3	1	4	0	70	17	10	27	3	87	8	4	12	1
Luxembourg	95	2	0	3	3	90	1	4	5	4	94	2	1	3	3
Mexique	87	13	0	13	0	67	33	0	33	0	82	18	0	18	0
Pays-Bas	87	4	9	13	0	68	15	13	28	3	81	8	10	18	1
Nouvelle-Zélande	90	5	5	10	0	58	31	11	42	0	81	13	7	19	0
Norvège	97	1	2	3	0	92	4	3	7	2	95	2	2	4	0
Pologne	87	10	1	11	2	80	13	5	18	2	85	11	2	13	2
Portugal	88	12	0	12	0	61	27	4	31	9	81	16	1	17	2
République slovaque	93	5	3	7	0	74	11	13	24	2	88	6	5	11	1
Slovénie	92	7	1	7	1	81	11	3	14	5	89	8	1	9	2
Espagne	88	11	1	12	0	66	30	2	32	2	81	17	1	18	1
Suède	100	0	0	0	0	84	1	10	11	4	95	0	3	3	1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	76	15	8	24	0	69	14	16	30	1	74	15	11	26	1
Royaume-Uni	87	8	5	13	0	25	54	17	72	3	67	23	9	32	1
États-Unis[4]	92	8	0	8	a	38	43	20	62	a	70	22	8	30	a
Moyenne OCDE	91	7	2	9	0	67	22	9	30	3	84	12	4	15	1
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
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
Bulgarie	97	3	0	3	0	61	37	1	38	1	85	14	0	15	0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	95	3	1	5	0	73	18	9	27	a	89	7	4	11	0
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	98	0	0	0	1	94	1	0	1	6	97	0	0	0	3
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 UE25	93	5	1	7	0	76	14	7	20	5	88	8	3	10	2
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C3.2 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/nxc149

Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation avant et après transferts publics au secteur privé, selon la source de financement (2020)

Selon le niveau d'enseignement et la source de financement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
	Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)			Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)			Financement initial (avant transferts publics au secteur privé)			Financement final (après transferts publics au secteur privé)		
	Sources publiques	Sources privées	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Sources privées	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Sources privées	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Sources privées	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Private sources	Sources internationales et étrangères	Sources publiques	Sources privées	Sources internationales et étrangères
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	86	14	0	85	15	0	55	45[d]	x(8)	36	64[d]	x(11)	77	23[d]	x(14)	70	30[d]	x(17)
Autriche	96	4	a	96	4	a	90	10	a	90	10	a	94	6	a	94	6	a
Belgique	97	3	1	96	3	1	85	11	4	84	13	3	94	5	2	93	6	1
Canada[1]	m	m	m	93[d]	7[d]	x(5)	m	m	m	51	49[d]	x(11)	m	m	m	76[d]	24[d]	x(17)
Chili	83	17	a	83	17	a	51	49	a	40	60	a	69	31	a	65	35	a
Colombie	m	m	0	80	20	0	m	m	0	32	68	0	m	m	0	69	31	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	8	0	m	m	m	m	m	m
République tchèque	93	7	0	93	7	0	75	18	7	75	18	7	88	10	2	88	10	2
Danemark	95	5	0	95	5	0	83	12	5	83	12	5	91	7	2	91	7	2
Estonie	91	3	6	97	3	0	62	16	22	72	16	12	82	7	11	89	7	4
Finlande	100	0	0	99	1	0	91	4	5	90	4	5	97	1	2	97	2	2
France	94	6	0	91	9	0	75	23	2	73	25	2	88	11	1	86	14	1
Allemagne	m	m	m	89	11	0	m	m	m	83	16	2	m	m	m	87	12	1
Grèce[3]	m	m	2	93	7	0	71	13	16	75	13	12	m	m	5	88	9	3
Hongrie	m	m	0	85	15	0	m	m	2	73	25	2	m	m	0	82	17	0
Islande	97	3	0	97	3	0	90	8	3	90	8	3	95	4	1	95	4	1
Irlande	89	11	0	89	11	a	91	5	4	70	26	4	89	10	1	84	15	1
Israël	93	7	0	92	8	0	m	m	0	57	43	0	m	m	0	84	16	0
Italie	95	5	0	95	5	0	74	24	2	61	36	2	90	9	1	87	12	1
Japon	m	m	0	93	7	0	m	m	0[d]	36[d]	64[d]	0[d]	m	m	0	73	27	0
Corée	96	4[d]	x(2)	95	5[d]	x(5)	59	41[d]	x(8)	43	57[d]	x(11)	84	16[d]	x(14)	79	21[d]	x(17)
Lettonie	m	m	3	94	6	1	m	m	21	58	33	9	m	m	9	83	14	3
Lituanie	89	4	6	95	4	0	57	27	16	70	27	3	79	11	9	87	12	1
Luxembourg	95	3	3	95	3	3	91	4	4	90	5	4	94	3	3	94	3	3
Mexique	88	12	0	87	13	0	68	32	0	67	33	0	83	17	0	82	18	0
Pays-Bas	m	m	0	87	13	0	m	m	3	68	28	3	m	m	1	81	18	1
Nouvelle-Zélande	91	9	0	90	10	0	73	27	0	58	42	0	86	14	0	81	19	0
Norvège	100	0	0	97	3	0	94	4	2	92	7	2	98	1	0	95	4	0
Pologne	86	11	4	87	11	2	87	10	3	80	18	2	86	10	3	85	13	2
Portugal	88	12	0	88	12	0	59	31	10	61	31	9	81	17	3	81	17	2
République slovaque	91	5	4	93	7	0	73	20	6	74	24	2	87	9	5	88	11	1
Slovénie	91	7	2	92	7	1	77	14	9	81	14	5	87	9	4	89	9	2
Espagne	88	12	0	88	12	0	68	30	2	66	32	2	82	18	1	81	18	1
Suède	100	0	0	100	0	0	84	11	4	84	11	4	95	3	1	95	3	1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	76	24	0	76	24	0	69	30	1	69	30	1	74	26	1	74	26	1
Royaume-Uni	89	11	0	87	13	0	51	45	3	25	72	3	77	22	1	67	32	1
États-Unis[4]	m	m	a	92	8	a	m	m	a	38	62	a	m	m	a	70	30	a
Moyenne OCDE	92	7	1	91	9	0	74	21	5	67	30	3	86	12	2	84	15	1
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
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
Bulgarie	94	3	3	97	3	0	59	38	4	61	38	1	82	15	3	85	15	0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	93	5	2	95	5	0	62	24	14	73	27	a	84	10	5	89	11	0
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	98	0	1	98	0	1	94	1	6	94	1	6	97	0	3	97	0	3
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 UE25	93	5	2	93	7	0	77	17	7	76	20	5	88	9	3	88	10	2
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C3.2 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/ytdqz16zw7j

Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation (2012, 2016 et 2020)

Source finale de financement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire Part des dépenses privées d'éducation (en %)					Tertiaire Part des dépenses privées d'éducation (en %)					Du primaire au tertiaire Part des dépenses privées d'éducation (en %)				
	2012	2016	2020	Différence entre 2012 et 2016 (en points de pourcentage)	Différence entre 2016 et 2020 (en points de pourcentage)	2012	2016	2020	Différence entre 2012 et 2016 (en points de pourcentage)	Différence entre 2016 et 2020 (en points de pourcentage)	2012	2016	2020	Différence entre 2012 et 2016 (en points de pourcentage)	Différence entre 2016 et 2020 (en points de pourcentage)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie[1]	m	m	15	m	m	m	m	64[d]	m	m	m	m	30[d]	m	m
Autriche	4	5	4	0	0	5	6	10	2	4	4	5	6	1	1
Belgique	3	3	3	0	0	13	14	13	2	-2	6	6	6	0	0
Canada[1, 2]	9[d]	9[d]	7[d]	1[d]	-2[d]	41	47	49	6	2	21[d]	24[d]	24[d]	3[d]	0[d]
Chili	22	17	17	-5	1	76	69	60	-7	-9	43	39	35	-4	-4
Colombie	23	24	20	1	-5	55	64	68	9	4	33	38	31	5	-8
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	9	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	9	9	7	0	-2	18	24	18	6	-5	12	13	10	1	-3
Danemark	m	5	5	5	0	m	8	12	8	4	m	6	7	6	2
Estonie	1	7	3	6	-4	16	12	16	-4	4	6	9	7	3	-1
Finlande	1	1	1	0	0	4	3	4	0	1	2	2	2	0	0
France	9	9	9	0	m	20	21	25	1	m	12	13	14	1	m
Allemagne	13	13	11	-1	-2	14	15	16	2	0	14	14	12	0	-1
Grèce	8	7	m	-1	m	10	m	m	m	m	9	m	m	m	m
Hongrie	6	11	15	6	3	46	35	25	-10	-11	19	17	17	-1	0
Islande	4	4	3	0	-1	8	8	8	0	-1	5	5	4	0	-1
Irlande	m	11	11	m	0	m	29	26	m	-3	m	16	15	m	-1
Israël	11	11	8	1	-3	48	46	43	-2	-3	21	20	16	-1	-4
Italie	4	5	5	0	0	33	36	36	3	0	11	13	12	1	0
Japon	7	8	7	1	-1	67[d]	69[d]	64[d]	2[d]	-5[d]	28	29	27	1	-2
Corée[1]	m	14[d]	5[d]	m	-9[d]	m	62[d]	57[d]	m	-6[d]	m	30[d]	21[d]	m	-8[d]
Lettonie	2	2	6	0	3	34	31	33	-3	2	13	10	14	-3	5
Lituanie	3	5	4	2	0	25	31	27	6	-4	11	12	12	1	-1
Luxembourg	2	3	3	1	0	5	6	5	1	-1	3	3	3	1	0
Mexique	17	19	13	2	-6	30	31	33	1	2	21	22	18	2	-4
Pays-Bas	13	12	13	-2	1	29	29	28	1	-1	18	18	18	-1	0
Nouvelle-Zélande	15	14	10	-1	-4	46	49	42	3	-7	25	25	19	1	-6
Norvège	0	0	3	0	3	4	6	7	2	1	1	2	4	1	2
Pologne	8	8	11	1	2	22	18	18	-3	0	12	11	13	-1	2
Portugal	14	11	12	-2	1	42[d]	32	31	-10	-1	20[d]	16	17	-4	1
République slovaque	12	10	7	-2	-3	26	28	24	3	-4	16	15	11	-1	-4
Slovénie	9	9	7	0	-2	13	14	14	1	0	10	11	9	0	-1
Espagne	11	14	12	2	-1	27	33	32	6	0	16	19	18	3	-1
Suède	m	a	0	m	m	10	12	11	1	0	3	3	3	0	0
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	25	25	24	0	-1	25	25	30	1	5	25	25	26	0	1
Royaume-Uni	16	15	13	-1	-2	42	69	72	27	3	23	31	32	8	1
États-Unis[3]	9	9	8	0	-1	62	65	62	3	-2	32	32	30	1	-2
Moyenne OCDE	9	10	9	0	-1	29	31	30	2	-1	15	16	16	1	-1
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
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
Bulgarie	3	4	3	0	0	45	53	38	8	-15	18	22	15	4	-7
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	2	7	5	5	-2	31	25	27	-6	2	11	12	11	1	-1
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1	1	0	0	-1	8	1	1	-7	-1	4	1	0	-3	-1
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 UE25	6	7	7	1	0	21	22	20	0	-1	11	11	11	0	-1
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C3.2 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/uakh0j6zw7j

Tableau C3.4. Répartition des dépenses privées totales du primaire au tertiaire (2020)

Source finale de financement

	Du primaire au tertiaire									
	Répartition des dépenses privées totales (en %)					Répartition des dépenses privées totales en équivalents USD (en millions)				
		Paiements aux établissements privés					Paiements aux établissements privés			
	Paiements aux établissements publics	Paiements aux établissements privés subventionnés	Paiements aux établissements privés indépendants	Total des paiements aux établissements privés	Total des paiements à tous les établissements	Paiements aux établissements publics	Paiements aux établissements privés subventionnés	Paiements aux établissements privés indépendants	Total des paiements aux établissements privés	Total des paiements à tous les établissements
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie[1]	66	x(4)	x(4)	34	100	17 038	x(9)	x(9)	8 914	25 952
Autriche	36	x(4)	x(4)	64	100	563	x(9)	x(9)	992	1 556
Belgique	37	62	1	63	100	796	1 341	24	1 364	2 160
Canada[1, 2]	89	2	9	11	100	23 597	509	2 382	2 891	26 488
Chili	11	32	56	89	100	1 239	3 474	6 094	9 568	10 807
Colombie	41	a	59	59	100	6 511	a	9 235	9 235	15 746
Costa Rica[3]	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m
République tchèque	74	19	7	26	100	1 501	385	132	517	2 018
Danemark	54	46	a	46	100	798	682	a	682	1 480
Estonie	72	18	10	28	100	132	33	18	52	183
Finlande	77	23	a	23	100	200	60	a	60	260
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	36	x(4)	x(4)	64	100	9 402	x(9)	x(9)	16 865	26 267
Grèce[4]	38	a	62	62	100	414	a	673	673	1 088
Hongrie	39	x(4)	x(4)	61	100	826	x(9)	x(9)	1 269	2 095
Islande	84	16	a	16	100	43	8	a	8	51
Irlande	93	a	7	7	100	2 088	a	158	158	2 245
Israël	6	43	51	94	100	244	1 600	1 910	3 510	3 754
Italie	62	0	38	38	100	8 214	0	5 022	5 022	13 236
Japon	14	a	86	86	100	8 367	a	49 766	49 766	58 133
Corée[1]	27	5	68	73	100	6 704	1 288	16 781	18 069	24 773
Lettonie	10	54	36	90	100	38	210	141	352	390
Lituanie	74	a	26	26	100	376	a	132	132	508
Luxembourg	24	8	68	76	100	19	6	54	60	79
Mexique	16	a	84	84	100	3 062	a	16 257	16 257	19 320
Pays-Bas	41	a	59	59	100	4 154	a	5 936	5 936	10 091
Nouvelle-Zélande	92	6	2	8	100	2 229	141	48	189	2 418
Norvège	16	59	25	84	100	140	501	214	715	855
Pologne	54	x(4)	x(4)	46	100	4 280	x(9)	x(9)	3 620	7 900
Portugal	33	6	61	67	100	998	186	1 858	2 044	3 042
République slovaque	83	9	8	17	100	736	82	74	156	892
Slovénie	74	11	15	26	100	276	40	55	95	371
Espagne	35	x(4)	x(4)	65	100	5 682	x(9)	x(9)	10 570	16 252
Suède	86	14	0	14	100	941	159	0	159	1 100
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	14	a	86	86	100	3 856	a	24 454	24 454	28 311
Royaume-Uni	3	78	20	97	100	1 831	50 633	12 821	63 455	65 285
États-Unis[5]	44	a	56	56	100	173 473	a	219 502	219 502	392 974
Moyenne OCDE	47	m	38	53	100	8 308	m	14 375	13 637	21 945
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Bulgarie	45	a	55	55	100	413	a	507	507	919
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	79	a	21	21	100	442	a	114	114	557
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	85	a	15	15	100	71	a	13	13	83
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 UE25		m	29	44	100	1 807	m	877	2 142	3 949
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C3.2 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/bqigx6nk3px

Encadré C3.2. Notes des tableaux de l'indicateur C3

Tableau A1.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation, selon la source finale de financement (2020)

Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le Tableau C3.1. Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à reverser 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.

1. L'enseignement primaire comprend une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2021.

3. Année de référence : 2019.

4. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation avant et après transferts publics au secteur privé, selon la source de financement (2020)

Les transferts publics au secteur privé dans l'enseignement non tertiaire (primaire, secondaire et post-secondaire) et tertiaire peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. L'enseignement primaire comprend une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2021.

3. Année de référence : 2019.

4. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales et étrangères d'éducation (2012, 2016 et 2020)

Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à reverser 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, internationale et étrangère au budget de l'éducation peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink). Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés.

1. La contribution internationale et étrangère est incluse dans la contribution privée.

2. L'enseignement primaire comprend une partie 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.

Tableau C3.4. Répartition des dépenses privées totales du primaire au tertiaire (2020)

Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à reverser 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 et étrangère 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.

1. La contribution internationale et étrangère est incluse dans la contribution privée.

2. L'enseignement primaire comprend une partie de l'enseignement préprimaire.

3. Année de référence : 2021.

4. Année de référence : 2019.

5. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur C4. Quelles sont les dépenses publiques d'éducation ?

Faits marquants

- Le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire représente en moyenne 10 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 6 % et 16 % environ. L'enseignement primaire et secondaire absorbe la part la plus importante du budget public du fait de la scolarisation quasi généralisée à ces niveaux d'enseignement et de la contribution plus élevée du secteur privé au financement de l'enseignement tertiaire.
- Entre 2019 et 2020, les dépenses publiques d'éducation ont diminué en pourcentage des dépenses publiques totales, même dans les pays où elles ont augmenté. La part de l'éducation dans les dépenses publiques a diminué de 6.5 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La pandémie de COVID-19 a en effet amené les gouvernements à dépenser beaucoup pour soutenir leur économie.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les pays membres et partenaires de l'OCDE sont à peu de choses près autant à allouer une part plus élevée soit à la filière générale, soit à la filière professionnelle. La filière générale et la filière professionnelle absorbent chacune 1.1 % des dépenses publiques totales en moyenne.

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 des priorités nationales, mais également de la possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. L'éducation est un domaine où 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 dans la société.

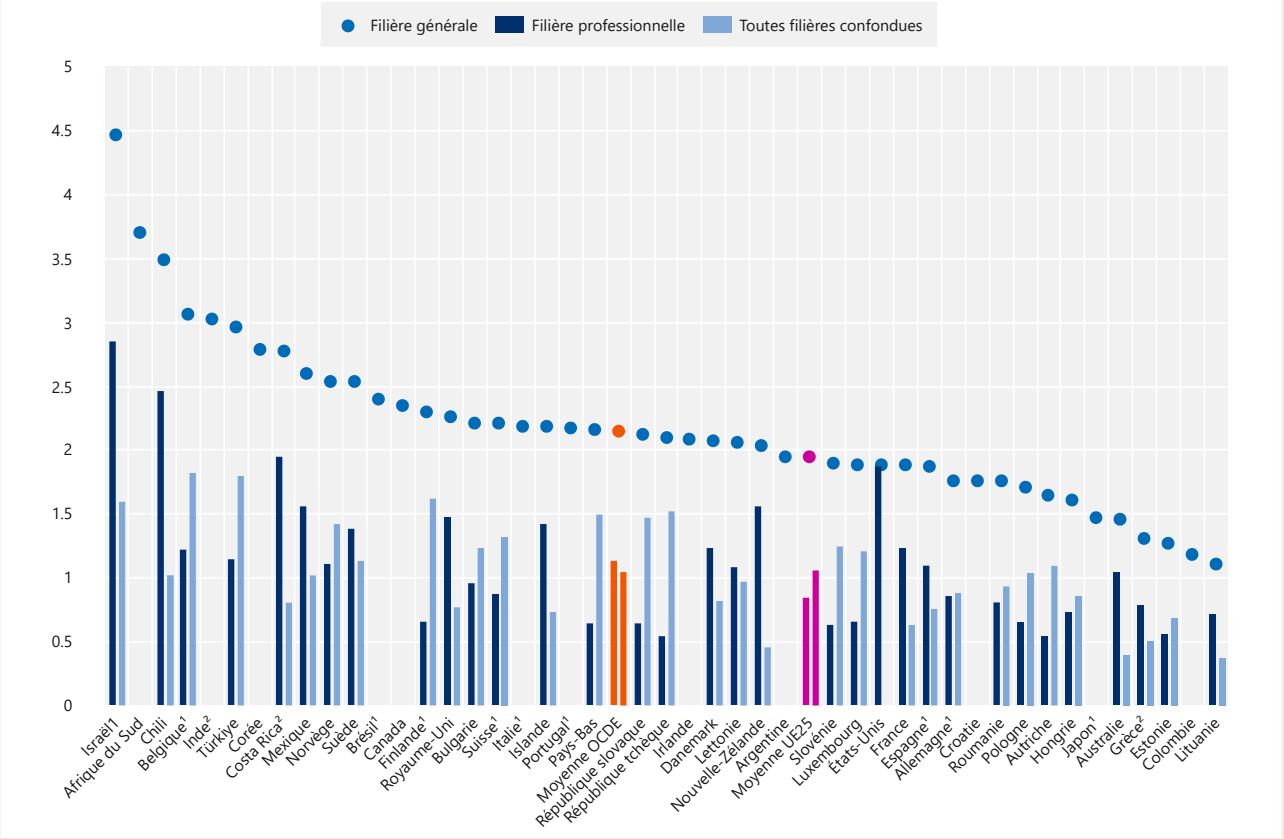
Les choix politiques et les chocs externes, tels que l'évolution démographique ou les tendances économiques, peuvent influer sur l'affectation des fonds publics. Comme la crise financière de 2008, la pandémie de COVID-19 a eu de profondes répercussions économiques sur les sociétés, et l'éducation compte au nombre des secteurs touchés. 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 d'éducation aux dépenses publiques totales dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il montre la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres secteurs de l'action publique à financer, tels que les soins de santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. De plus, il décrit la répartition du budget public de l'éducation entre les différentes sources de financement (locales, régionales et centrales) et rend compte des transferts entre ces trois niveaux de l'exécutif. Enfin, il retrace l'évolution des dépenses publiques au fil du temps.

Contrairement aux Indicateurs C1, C2 et C3 qui portent uniquement sur les dépenses d'éducation propres aux établissements d'enseignement, les dépenses publiques analysées ici correspondent aux dépenses propres aux établissements ainsi qu'aux aides au titre des frais de subsistance des élèves et étudiants et autres dépenses privées en dehors des établissements.

Graphique C4.1. Budget public du deuxième cycle du secondaire en pourcentage des dépenses publiques totales, selon la filière (2020)

En pourcentage, financement initial



1. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un autre niveau d'enseignement. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. 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 budget public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire toutes filières confondues en pourcentage des dépenses publiques totales.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/cg6qfl

Autres faits marquants

- Les dépenses publiques peuvent être élevées en pourcentage du PIB, y compris dans l'éducation. Les dépenses publiques d'éducation ne représentent pas plus 8.0 % du produit intérieur brut (PIB) dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses publiques totales, tous secteurs confondus, en représentent plus de 50 % dans plus d'un tiers des pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la plus grande partie du budget public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire provient du gouvernement central plutôt que des exécutifs régionaux et locaux, même après transferts entre niveaux de pouvoir. En moyenne, le gouvernement central finance plus de 60 % du budget public de la

filière professionnelle, contre 53 % seulement de celui de la filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

- Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire, R-D comprise, absorbe en moyenne 27 % des dépenses publiques d'éducation. C'est au Luxembourg que ce pourcentage est le plus faible (14 %), en raison du nombre très élevé de ressortissants nationaux en formation tertiaire à l'étranger.

Analyse

Investissement public global selon les niveaux d'enseignement

Selon les chiffres de 2020, le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire représente 10 % en moyenne des dépenses publiques totales, tous secteurs 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 6 % en Hongrie et frôle les 16 % au Chili (voir le Tableau A1.1).

Dans l'ensemble, la plus grande partie du budget public est allouée aux niveaux d'enseignement non tertiaires selon les chiffres de 2020. Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement non tertiaire (l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) absorbe environ trois quarts du budget public total de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire (soit 7.3 % environ des dépenses publiques totales) (voir le Tableau A1.1). Ce constat s'explique en grande partie par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement non tertiaire (voir l'Indicateur B1), la durée des études moins longue dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire combiné et la contribution dans l'ensemble plus élevée du secteur privé au financement de l'enseignement tertiaire par comparaison avec les niveaux inférieurs d'enseignement dans les pays de l'OCDE.

L'éducation de la petite enfance (EPE) est généralement exclue des statistiques sur le budget public total de l'éducation en raison de sa nature très variable selon les pays de l'OCDE à de nombreux égards : groupes d'âge cibles, gouvernance des structures, financement, fréquentation (à temps plein ou à temps partiel) et situation (dans des centres, en milieu scolaire ou à domicile) (voir l'Indicateur B2). L'EPE représente en moyenne 1.6 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais ce pourcentage varie entre 0.3 % au Japon et 3.6 % en Islande. Le fait que l'organisation des systèmes d'EPE varie fortement entre les pays explique en partie cet écart important (voir le Tableau A1.1, en ligne).

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Danemark et en Norvège, le budget public est plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le développement éducatif de la petite enfance (voir le Tableau A1.1, en ligne). En Norvège, le budget public est équivalent à ces deux sous-niveaux même si l'effectif de l'enseignement préprimaire est plus élevé, alors qu'au Danemark, il est supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance, dont l'effectif est pourtant inférieur à celui de l'enseignement préprimaire.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière générale et la filière professionnelle absorbent chacune 1.1 % des dépenses publiques totales selon la moyenne de 2020 dans les pays de l'OCDE. Cette équivalence moyenne occulte toutefois des différences entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, autant de pays membres et partenaires de l'OCDE allouent un budget plus élevé soit à la filière générale, soit à la filière professionnelle en pourcentage de leurs dépenses publiques. C'est en Belgique et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») que la part des dépenses publiques (1.8 %) est la plus élevée en filière professionnelle. À l'inverse, la part de la filière générale est la plus élevée en Israël (2.9 %) et au Chili (2.5 %) (voir le Tableau A1.1 et le Graphique A1.1). Ces différences sont révélatrices de l'importance variable des deux filières dans ces pays. En Belgique, 56 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inscrit en filière professionnelle, ce qui explique en partie pourquoi la part des dépenses publiques est plus élevée en filière professionnelle qu'en filière générale (OCDE, 2023[2]).

La part des dépenses publiques allouée à l'enseignement tertiaire varie sensiblement aussi entre les pays, souvent sous l'effet de la variation de l'investissement dans la recherche-développement (R-D). Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire, R-D comprise, absorbe en moyenne 27 % du budget public total de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, ce pourcentage est inférieur à 14 % au Luxembourg, mais passe la barre des 38 % en Autriche et au Danemark (voir le Tableau A1.1). Au Luxembourg, plus de trois quarts des étudiants sont 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.

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 A1.1, en ligne). Selon les chiffres de 2020, les dépenses publiques totales, tous secteurs confondus, représentent plus de la moitié du PIB dans plus d'un tiers des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Que les dépenses publiques d'éducation soient élevées en pourcentage des dépenses publiques totales ne signifie pas nécessairement qu'elles sont élevées aussi en pourcentage du PIB national. En Irlande par exemple, le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire représente 12 % des dépenses publiques totales (un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 10 %), mais 3.2 % seulement du PIB (un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 4.7 %). Cette différence peut vraisemblablement s'expliquer par le fait que le grand nombre de groupes informatiques dont le siège est sis en Irlande pour des raisons fiscales gonfle le PIB (voir le Tableau A1.1, en ligne).

Sources du financement public de l'éducation

La répartition des responsabilités du financement de l'éducation entre les niveaux de pouvoir (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) est un aspect 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 finance le budget décide du montant de l'investissement et définit les conditions d'affectation à respecter, tandis que celui qui dépense ce budget 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 il n'est pas nécessairement possible de tenir compte de l'évolution des besoins locaux lorsque les décideurs sont éloignés du terrain. À l'inverse, dans des systèmes fortement décentralisés, les dépenses d'éducation peuvent varier entre des régions à cause de différences soit de priorités en matière d'éducation, soit de capacité de lever des fonds. Dans les systèmes d'éducation fortement décentralisés, la forte variation des normes et des ressources peut se traduire par des inégalités dans les possibilités d'apprentissage. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggère toutefois l'existence d'une corrélation entre, d'une part, une combinaison adéquate d'autonomie et de responsabilisation et, d'autre part, l'amélioration des résultats des élèves (OCDE, 2016[3]). Ces dernières années, de nombreux établissements ont gagné en autonomie du fait de la décentralisation, devenant plus responsables aussi de leurs résultats à l'égard de leurs élèves ou étudiants, des parents et de l'opinion publique.

Dans l'ensemble, les pouvoirs qui financent l'éducation varient selon les niveaux d'enseignement. Le financement est habituellement plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Selon les chiffres de 2020, le gouvernement central finance en moyenne 59 % du budget public de l'enseignement non tertiaire (avant transferts à d'autres niveaux de pouvoir), contre 88 % du budget public de l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C4.2).

Le budget public est en grande partie transféré aux exécutifs régionaux et locaux dans l'enseignement primaire et secondaire. 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 45 % après transferts aux autres niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds des exécutifs locaux augmente et passe de 25 % à 40 %. La source de financement 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. La différence est supérieure à 30 points de pourcentage en Australie, en Autriche, au Chili et en Lettonie. Au Canada et aux États-Unis, où le budget de l'éducation 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).

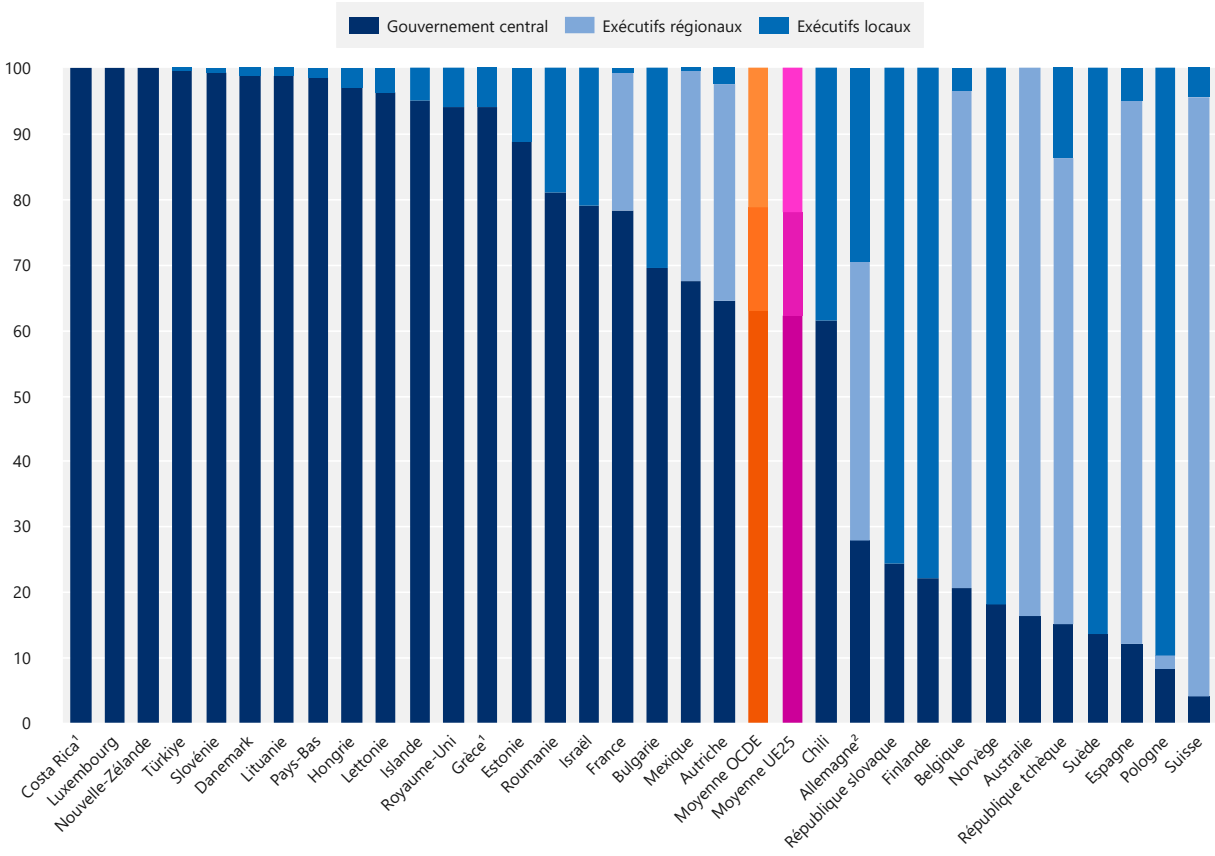
Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la plus grande partie du budget public de la filière professionnelle provient du gouvernement central, même après transferts, dans la plupart des pays de l'OCDE. En moyenne, le gouvernement central finance un pourcentage du budget public égal à 63 % en filière professionnelle, contre 53 % seulement en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence est particulièrement marquée en Lettonie, où le gouvernement central finance une part du budget public égale à 12 % en filière générale, contre 96 % en filière professionnelle (voir le Graphique C4.2).

En moyenne, les exécutifs régionaux contribuent le moins des trois niveaux de l'exécutif au budget de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (16 %). La contribution des exécutifs régionaux au budget public est toutefois la plus élevée en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Espagne, en République tchèque et en Suisse. Après transferts, les exécutifs locaux financent une part élevée du budget public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égale à 33 % en filière générale et à 21 % en filière professionnelle. Les exécutifs locaux sont les plus gros contributeurs au budget public de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Suède, où leur part atteint plus de 70 % après transferts entre niveaux de l'exécutif. Des transferts ont lieu entre niveaux de l'exécutif, mais les pouvoirs publics peuvent également accorder des subventions aux entreprises privées qui organisent la composante de l'EFP en leur sein (voir l'Encadré B1.1 et l'Encadré C3.1).

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 ; c'est du gouvernement central que provient la plus grande partie du financement initial et final dans 37 des 41 pays dont les données sont disponibles. En revanche, les exécutifs régionaux financent plus de 65 % du budget de l'enseignement tertiaire et leurs transferts aux exécutifs locaux sont minimes, voire nuls en Espagne ainsi que dans des pays fédéraux tels que l'Allemagne, la Belgique et la Suisse. Les exécutifs locaux ne contribuent guère au budget public de l'enseignement tertiaire, où leur part dans le financement initial et final est de l'ordre de 1 % en moyenne ; les États-Unis font figure d'exceptions : les exécutifs locaux financent et dépensent plus de 9 % du budget total de ce niveau d'enseignement (voir le Tableau C4.2).

Graphique C4.2. Répartition du financement public du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle entre les niveaux de l'exécutif (2020)

En pourcentage, après transferts entre niveaux de l'exécutif



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la contribution du gouvernement central au financement public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau C4.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/wso5ca

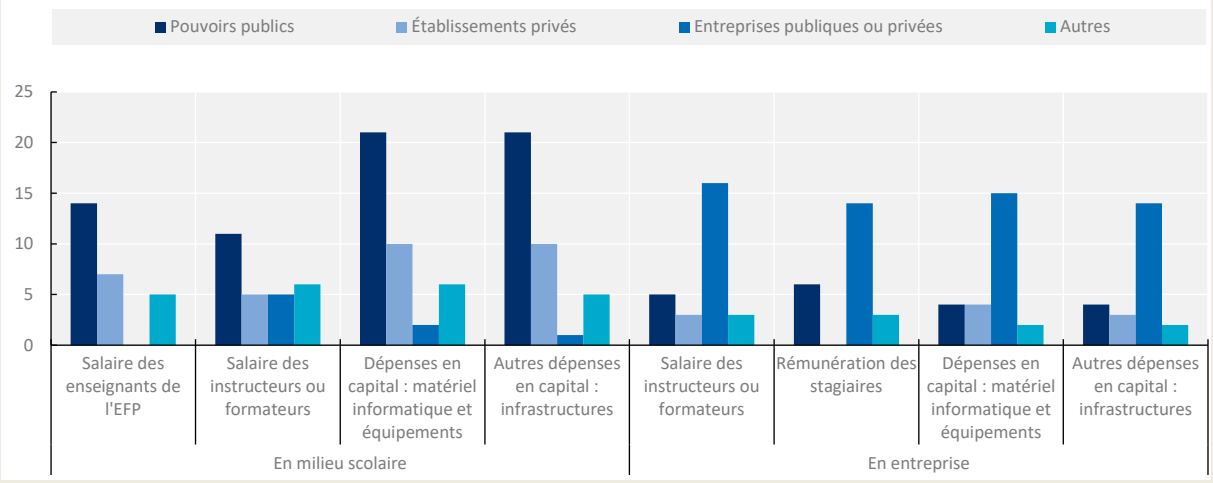
Encadré C4.1. Sources de financement des composantes de l'EFP suivies en milieu scolaire et en entreprise

Composante suivie en milieu scolaire

Les pouvoirs publics sont la principale source de financement du salaire des enseignants en poste dans l'EFP en Allemagne, en Autriche, en Belgique (Communautés flamande et française), au Brésil, au Chili, en Corée, au Danemark, en Estonie, en France, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse. La rémunération des enseignants exerçant en filière professionnelle est financée conjointement par les pouvoirs publics et les établissements privés dans un autre groupe de pays, à savoir en Colombie, en Espagne, aux États-Unis (dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire), en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Norvège et en Türkiye. Les dépenses en capital relatives au matériel informatique et aux équipements des établissements de formation professionnelle (et autres prestataires) sont financées d'une façon comparable dans la plupart des pays, soit essentiellement par les pouvoirs publics, soit conjointement par les pouvoirs publics et les établissements privés. Les entreprises publiques et privées financent peu la composante de l'EFP suivie en milieu scolaire. Elles contribuent au financement dans quelques pays seulement ; la Suède fait figure d'exception : il arrive que des entreprises mettent des instructeurs ou des équipements à la disposition des établissements où la composante scolaire est suivie (voir le Graphique C4.3).

Graphique C4.3. Sources principales de financement des composantes de l'EFP suivies en milieu scolaire et en entreprise (2023)

Nombre de pays



Source : collecte de données de l'INES sur le financement de l'EFP (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/wpr46j

Composante suivie en entreprise

Selon la classification UOE (UNESCO, OCDE et Eurostat) des dépenses d'éducation, la composante des programmes « emploi-études » qui est suivie en entreprise est à classer dans les biens et services d'éducation. Le budget de cette composante financé par les entreprises privées et les subventions publiques y afférentes relèvent des dépenses des

établissements privés indépendants. Le salaire des instructeurs (et autres personnels) et le coût du matériel pédagogique et des équipements y sont compris, mais pas la rémunération et les autres gratifications versées aux apprentis. Dans les faits, les difficultés liées à la collecte de données expliquent en grande partie la forte variation de la mesure dans laquelle les pays rendent compte de ces dépenses dans les entreprises. La plupart des pays ne disposent pas de données sur le budget consacré par les entreprises à la rémunération des instructeurs et au matériel pédagogique et aux équipements (ni sur la rémunération des apprentis, qui doit toutefois être exclue selon les consignes de l'exercice UOE de collecte de données).

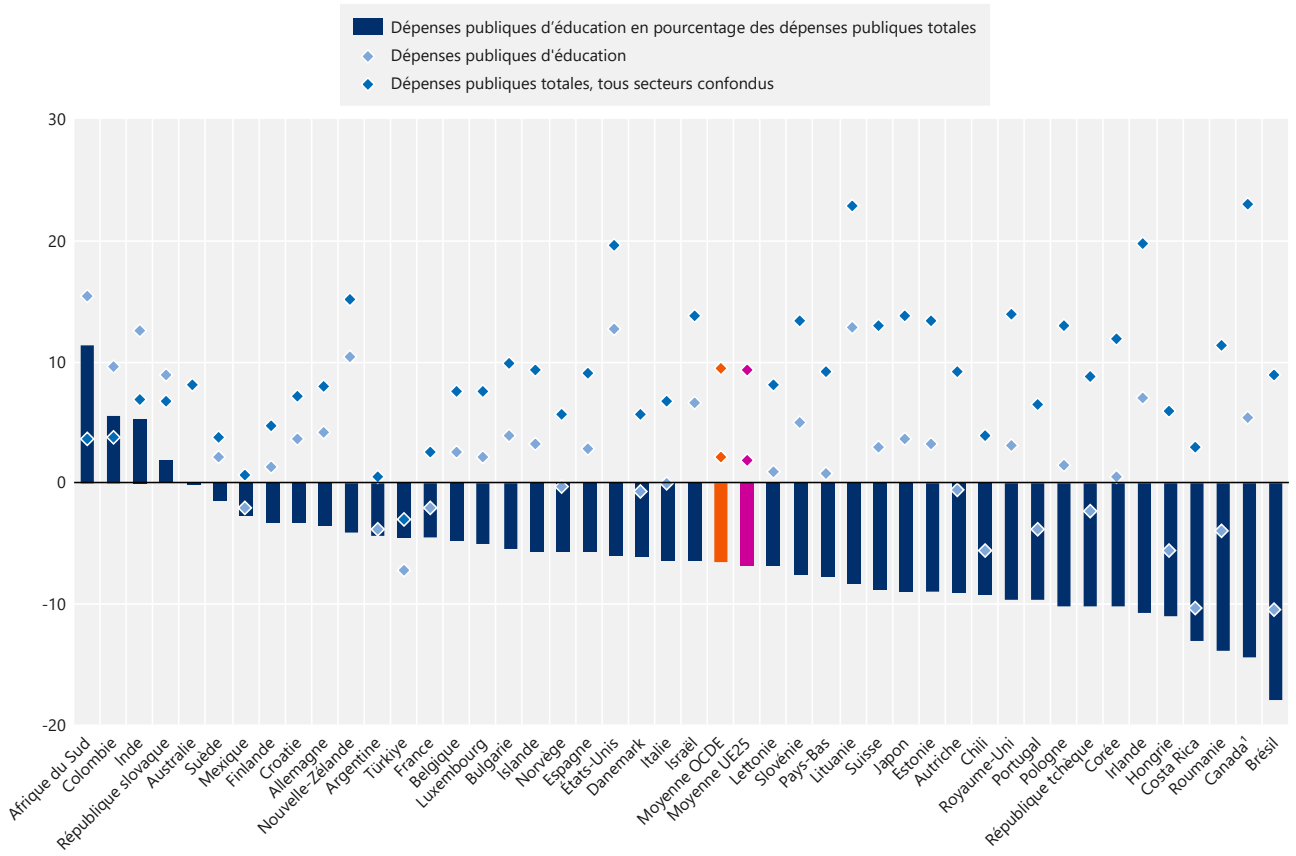
Les données fournies varient fortement selon les pays, même dans ceux où les apprentis constituent un quart minimum de l'effectif de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'Encadré B1.3). L'Allemagne et la Suisse sont les seuls pays dont l'estimation du budget de la composante pratique en entreprise (y compris la rémunération des formateurs et le coût des équipements) est disponible. La Norvège rend uniquement compte des subventions au titre de la composante suivie en entreprise ; il en va de même en Espagne et en Finlande, où cette composante est toutefois moins courante. En Norvège, le budget des subventions est dérivé de l'hypothèse que sur les deux ans passés en entreprise, les apprentis en passent un à apprendre et un autre à travailler. Les entreprises reçoivent donc une subvention publique à titre de compensation du coût de la formation des apprentis. Enfin, de nombreux pays ne rendent pas compte des dépenses dans les entreprises. C'est le cas notamment de l'Autriche et de la France, où la formation sous contrat d'apprentissage est relativement répandue (suivie par plus d'un quart de l'effectif de l'EFP), ainsi que de la Communauté française de Belgique, de la Norvège et de la Suède.

Évolution des dépenses publiques d'éducation entre 2019 et 2020

Entre 2019 et 2020, les dépenses publiques ont augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE, aussi bien tous secteurs confondus que dans l'éducation. Les dépenses publiques ont en moyenne augmenté de 2.1 % dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire et de 9.5 % tous secteurs confondus (voir le Graphique C4.4). Les dépenses publiques tous secteurs confondus ont progressé sous l'effet de plusieurs facteurs pendant la pandémie de COVID-19. Les gouvernements ont par exemple instauré des incitations fiscales pour soutenir les entreprises, les secteurs d'activité et les travailleurs concernés par les mesures de confinement et les restrictions de déplacement. Leur riposte médicale a notamment consisté à développer les capacités de dépistage et de vaccination, à acheter des fournitures et des équipements médicaux et à fournir aux professionnels de la santé les ressources nécessaires, ce qui a poussé les dépenses publiques totales à la hausse.

Graphique C4.4. Évolution du budget public du primaire, du secondaire et du tertiaire et des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020

En pourcentage, financement initial, en prix constants de 2015, R-D comprise



1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau C4.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/6e5nid

Quant à l'éducation, les gouvernements ont investi dans les infrastructures d'enseignement à distance, notamment dans les applications technologiques, les plateformes de cours sur Internet et la formation des enseignants à l'enseignement en ligne. Les gouvernements ont libéré des fonds, d'une part, pour soutenir les élèves et étudiants, par exemple pour financer le matériel informatique ou la connexion Internet dans des milieux défavorisés afin de réduire la fracture numérique, et, d'autre part, pour aider les établissements à appliquer les protocoles sanitaires et les mesures de sécurité. Ces mécanismes de soutien financier ont contribué à accroître les dépenses publiques d'éducation.

Certains pays font toutefois vraiment figure d'exceptions : le Brésil, le Chili, le Costa Rica, la Hongrie et Türkiye ont tous fait état d'une diminution de 5 % des dépenses publiques d'éducation entre 2019 et 2020 en prix constants (voir le Graphique C4.4). La Türkiye est le seul pays où les dépenses publiques ont diminué tous secteurs confondus durant cette période. Ses dépenses publiques tous secteurs confondus ont augmenté en valeur nominale, mais leur taux de progression s'est révélé inférieur au taux d'inflation, d'où une réduction en prix constants. Cette tendance devrait se retrouver en 2021, 2022 et 2023, des années où le taux d'inflation est resté très élevé en Türkiye (Banque centrale de la république de Turquie, 2023[4]).

Il est souvent difficile d'expliquer simplement l'évolution variable des dépenses d'éducation au fil du temps dans les pays de l'OCDE. La variation des dépenses d'éducation résulte de l'action de multiples facteurs, même si la pandémie de COVID-19 n'y est pas étrangère. La diminution de la population en âge d'être scolarisée découlant de l'évolution démographique peut par exemple entraîner la baisse des dépenses d'éducation. La révision de la politique d'éducation, par exemple le développement des infrastructures scolaires ou la revalorisation salariale des enseignants, peut aussi influer sur les dépenses d'éducation. Les chiffres provisoires de 2021 sur le budget public de l'éducation disponibles dans quelques pays permettent de jeter un premier regard croisé sur les tendances en l'An II de la crise sanitaire du COVID-19 (voir l'Encadré C4.2).

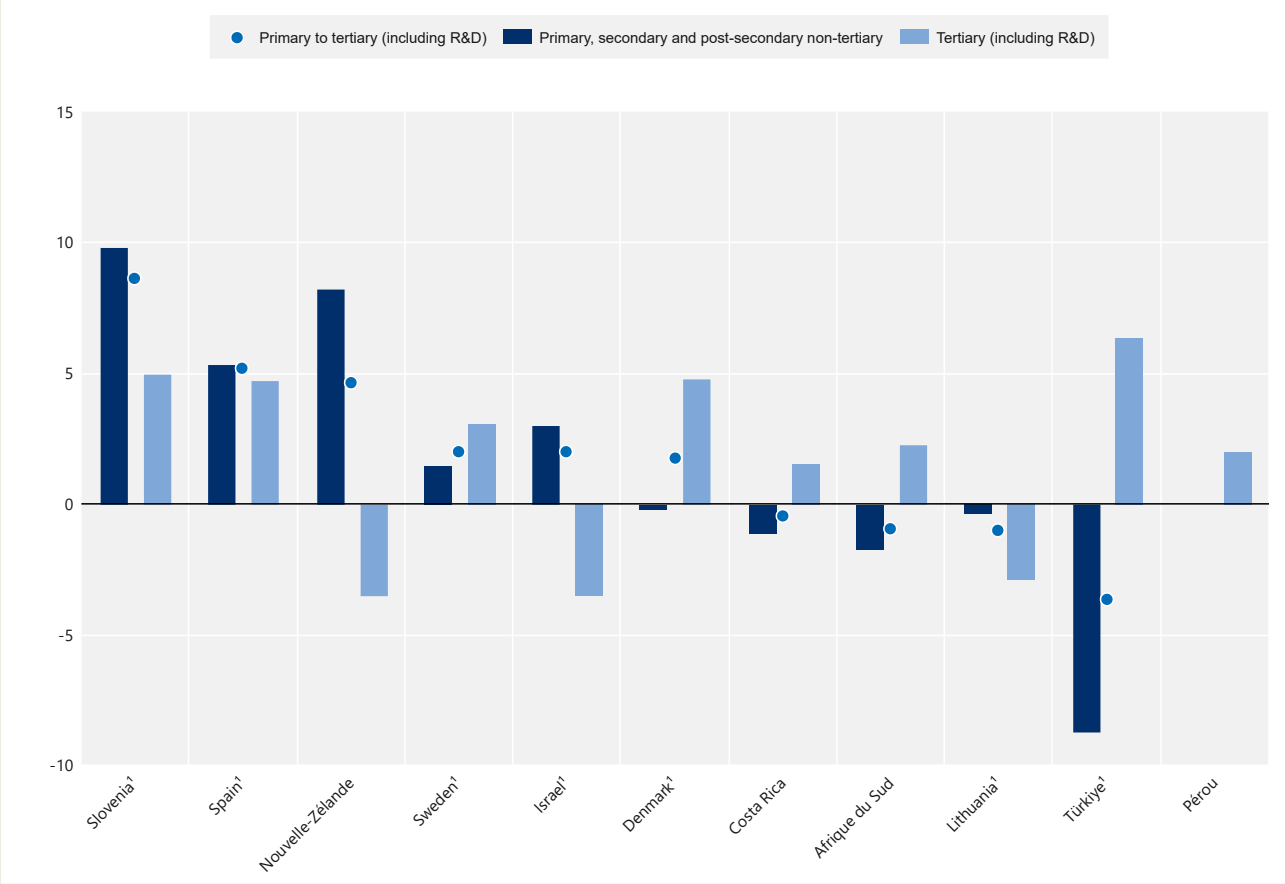
Encadré C4.2. Chiffres provisoires sur l'évolution de l'investissement public dans les différents niveaux d'enseignement en 2021

Les chiffres de 2021 sur le budget public de l'éducation sont disponibles dans 11 pays membres et partenaires de l'OCDE. Il en ressort que la plupart des gouvernements ont redoublé d'efforts en faveur de l'éducation en 2021, l'An II de la pandémie de COVID-19. Le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté de plus de 5 % entre 2020 et 2021 en Espagne et en Slovénie. Il a par contre diminué en Afrique du Sud, au Costa Rica, en Lituanie et en Türkiye au cours de cette période (voir le Graphique C4.5).

La répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement révèle des tendances intéressantes : le budget a davantage augmenté dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, et ce, dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Israël, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie. La différence est la plus marquée en faveur de l'enseignement tertiaire en Türkiye, où elle atteint 15 points de pourcentage, et en faveur de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en Nouvelle-Zélande (12 points de pourcentage) (voir le Graphique C4.5). En Nouvelle-Zélande, le budget en baisse de l'enseignement tertiaire est imputable à la réduction des transferts publics au titre des prêts d'études ; le budget public de ce niveau d'enseignement aurait augmenté de 4 % entre 2020 et 2021 si les prêts d'études étaient exclus.

Graphique C4.5. Évolution des dépenses publiques d'éducation entre 2020 et 2021

En pourcentage, PPA et prix de 2015 constants



1. Chiffres provisoires de 2021.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire entre 2019 et 2020.

Source : OCDE/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/oa5x03

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** correspond 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 au titre des établissements. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont celles du ministère de l'Éducation et des autres ministères concernés, des exécutifs locaux et régionaux et autres instances publiques. Le mode d'affectation des budgets publics de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements soit directement, soit

indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être limitées à l'achat de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves et étudiants.

Il existe trois sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales : 1) le gouvernement central (national) ; 2) les exécutifs régionaux (États, provinces, *Länder*, etc.) ; et 3) les exécutifs locaux (districts, municipalités, 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 selon des services, des fonctions ou des 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 (définies ci-dessus) ainsi que les aides publiques aux ménages (par exemple, les bourses, les prêts d'études et les aides au titre des frais de subsistance et des frais de scolarité) 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 sont dans l'impossibilité de faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et ceux dus pour les autres secteurs. 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 secteurs confondus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[6]) pour plus d'informations et les notes spécifiques aux pays dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[1]).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2020 (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 2022 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde, de l'Indonésie et du Pérou proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses de 2019 et 2020 proviennent d'une enquête menée en 2022 et 2023 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date. Les chiffres provisoires sur les dépenses d'éducation de 2021 proviennent d'une collecte de données ad hoc organisée par l'OCDE et Eurostat en 2022.

Références

Banque centrale de la république de Turquie (2023), *Consumer Prices*, https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/EN/TCMB+EN/Main+Menu/Statistics/Inflation+Data/Consumer+Prices (consulté le 26 mai 2023). [4]

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, Commission européenne, Luxembourg, https://doi.org/10.2785/498446. [5]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OCDE (2023), *Regards sur l'éducation (base de données)*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/. [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. [6]

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. [3]

Tableaux de l'indicateur C4

Tableaux de l'indicateur C4. Quelles sont les dépenses publiques d'éducation ?

Tableau C4.1	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2020)
Tableau C4.2	Répartition du financement public de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (2020)
Tableau C4.3	Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020
WEB Table C4.3	*Change in total government expenditure on education compared to total government expenditure on all services (2020 to 2021)*

StatLink https://stat.link/0p6rmz

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2020)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement

		Secondaire						Tertiaire				Du primaire au tertiaire (R-D comprise)		
			Deuxième cycle											
Pays de l'OCDE	Primaire	Premier cycle	Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	Tous niveaux confondus	Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Cycle court	Cycle long	Tous niveaux confondus	Tous niveaux confondus (hors R-D)	Total	Dont les transferts au secteur privé hors éducation	Du primaire au teriaire (hors R-D)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	4.2	2.6	1.1	0.4	1.5	4.1	0.2	8.5	0.4	2.2	2.6	1.4	11.1	1.4	9.9
Autriche	1.7	2.0	0.6	1.1	1.6	3.6	0.0	5.3	0.4	2.8	3.3	2.2	8.6	0.5	7.5
Belgique	2.7	1.6	1.2 d	1.8 d	3.1 d	4.7 d	x(3, 4, 5, 6)	7.4	0.1	2.7	2.7	2.0	10.2	0.6	9.5
Canada[1, 2]	4.1 d	x(1)	x(5)	x(5)	2.3	2.3	m	6.5 d	0.9	2.1	3.1	m	9.5 d	m	m
Chili	5.4	2.0	2.5	1.0	3.5	5.5	a	10.9	0.7	4.3	5.0	4.7	15.9	1.5	15.6
Colombie[2]	3.8	3.2	x(5)	x(5)	1.2	4.4	m	8.2	x(11)	x(11)	1.6	m	9.8	0.6	m
Costa Rica[3]	4.4	2.2	2.0	0.8	2.8	5.0	a	9.4	m	m	3.1	m	12.5	a	m
République tchèque	2.1	2.5	0.6	1.5	2.1	4.6	0.0	6.8	0.0	1.8	1.8	1.1	8.6	0.2	7.8
Danemark	3.3	2.1	1.2	0.8	2.1	4.1	a	7.4	0.3	4.2	4.5	3.2	11.9	2.0	10.6
Estonie	3.8	1.9	0.6	0.7	1.3	3.1	0.2	7.1	a	2.5	2.5	1.6	9.6	0.2	8.7
Finlande	2.5	2.0	0.7	1.6 d	2.3 d	4.3 d	x(4, 5, 6)	6.8	a	2.8	2.8	1.8	9.6	0.4	8.6
France	2.0	2.1	1.2	0.6	1.9	3.9	0.0	6.0	0.4	1.7	2.1	1.5	8.1	0.4	7.5
Allemagne[4]	1.5	2.6	0.9	0.9 d	1.8 d	4.4	0.3	6.1	0.0	2.7	2.7	1.8	8.9	0.9	7.9
Grèce[5]	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	1.5	1.4	0.7	0.9	1.6	3.0	0.3	4.8	0.0	1.5	1.5	1.1	6.2	0.3	5.9
Islande	4.9	2.2	1.4	0.7	2.2	4.4	0.1	9.4	0.1	2.8	2.9	m	12.3	0.5	m
Irlande	4.2	1.8	x(5)	x(5)	2.1	3.9	0.3	8.4	x(11)	x(11)	3.1	2.4	11.5	1.6	10.8
Israël	5.8	x(3, 4, 5)	2.9 d	1.6 d	4.5 d	4.5	0.0	10.2	0.4	1.6	2.0	2.0	12.2	0.3	m
Italie	2.1	1.1	x(5)	x(5)	2.2 d	3.3 d	x(5, 6)	5.4	0.0	1.5	1.5	1.1	7.0	0.6	6.5
Japon[6]	2.6	1.5	x(5)	x(5)	1.5 d	2.9 d	x(5, 6, 9, 10, 11)	5.6	0.2 d	1.4 d	1.6 d	m	7.1	0.5	m
Corée	4.0	2.2	x(5)	x(5)	2.8	5.0	a	9.0	0.3	2.1	2.4	1.8	11.4	0.9	10.7
Lettonie	3.1	1.5	1.1	1.0	2.1	3.6	0.1	6.8	0.3	1.7	2.0	1.4	8.8	0.3	8.2
Lituanie	1.9	2.7	0.7	0.4	1.1	3.8	0.3	6.0	a	2.2	2.2	1.5	8.2	0.2	7.5
Luxembourg	2.5	1.7	0.7	1.2	1.9	3.6	0.0	6.1	0.0	1.0	1.0	0.7	7.1	0.1	6.8
Mexique	5.2	2.6	1.6	1.0	2.6	5.2	a	10.4	x(11)	x(11)	3.2	2.7	13.6	1.2	13.1
Pays-Bas	2.6	2.3	0.7	1.5	2.2	4.4	0.0	7.0	0.0	3.5	3.5	2.5	10.5	1.5	9.5
Nouvelle-Zélande	2.9	2.1	1.6	0.5	2.0	4.2	0.4	7.4	0.3	3.0	3.3	2.9	10.7	1.5	10.3
Norvège	3.4	1.6	1.1	1.4	2.5	4.1	0.1	7.6	0.1	3.9	4.0	3.0	11.7	1.8	10.6
Pologne	2.3	2.0	0.7	1.0	1.7	3.8	0.1	6.1	0.0	2.4	2.4	1.7	8.5	0.3	7.8
Portugal	2.9	2.2	x(5)	x(5)	2.2 d	4.4 d	x(5, 6)	7.3	0.0	1.7	1.8	1.1	9.1	0.7	8.4
République slovaque	2.4	2.5	0.6	1.5	2.1	4.6	0.1	7.2	0.0	2.0	2.0	1.5	9.2	0.6	8.6
Slovénie	3.1	1.5	0.6	1.2	1.9	3.4	a	6.5	0.1	2.1	2.3	1.9	8.8	0.7	8.4
Espagne	2.5	1.7	1.1	0.8 d	1.9 d	3.6 d	x(4, 5, 6)	6.0	0.4	1.7	2.1	1.5	8.1	0.3	7.5
Suède	3.8	1.8	1.4	1.1	2.5	4.3	0.1	8.3	0.2	3.4	3.6	2.4	11.9	1.5	10.7
Suisse	4.1	2.4	0.9 d	1.3 d	2.2 d	4.6 d	x(3, 4, 5, 6)	8.7	x(11)	x(11)	3.7	1.9	12.4	0.3	10.6
Türkiye	2.2	2.2	1.2	1.8	3.0	5.2	a	7.4	x(11)	x(11)	3.7	3.1	11.1	0.8	10.5
Royaume-Uni	3.5	1.8	1.5	0.8	2.3	4.1	a	7.6	0.2	2.8	3.1	2.6	10.7	2.3	10.2
États-Unis	3.3	1.8	1.9	a	1.9	3.7	0.1	7.1	x(11)	x(11)	3.9	3.5	10.9	1.9	10.6
Moyenne OCDE	3.2	2.0	1.1	1.1	2.1	4.1	m	7.3	0.2	2.4	2.7	2.0	10.0	0.8	9.2
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	3.7	2.4	x(5)	x(5)	1.9	4.3	a	8.0	x(11)	x(11)	2.6	2.6	10.6	0.0	m
Brésil	3.3	3.0	x(5)	x(5)	2.4 d	5.4 d	x(5, 6)	8.7	x(11)	x(11)	2.8	2.5	11.5	0.6	11.1
Bulgarie	2.2	2.1	1.0	1.2	2.2	4.4	0.0	6.5	a	2.0	2.0	1.9	8.5	1.3	8.4
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	3.5 d	x(1)	x(5)	x(5)	1.8	1.8	a	5.2	x(11)	x(11)	1.8	1.8	7.0	0.1	m
Inde[3]	3.5	1.9	m	m	3.0	5.0	0.0	8.5	m	m	4.4	4.4	12.9	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[3]	6.4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.0	3.0	m	m	m
Roumanie	1.1	1.8	0.8	0.9	1.8	3.6	0.1	4.7	a	1.9	1.9	1.9	6.7	0.3	6.6
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)	3.7	5.9	0.4	13.6	x(11)	x(11)	3.5	3.5	17.1	m	m
Moyenne UE25	2.6	1.9	0.8	1.1	1.9	3.8	0.1	6.4	0.1	2.2	2.3	1.7	8.8	0.6	8.2
Moyenne G20	3.4	2.1	m	m	2.3	4.3	m	7.8	m	m	2.8	2.4	10.6	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C4.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/g2ostn

Tableau C4.2. Répartition du financement public de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (2020)

Pourcentage des dépenses publiques totales, avant et après transferts, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire (R-D comprise)						Du primaire au tertiaire (R-D comprise)					
	Financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les niveaux de l'exécutif)		
	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux	Gouvernement central	Exécutifs régionaux	Exécutifs locaux
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	32	68 d	x(2)	19	81 d	x(5)	91	9 d	x(8)	89	11 d	x(11)	46	54 d	x(14)	35	65 d	x(17)
Autriche	76	12	11	37	51	12	96	3	0	97	3	0	84	9	7	60	33	7
Belgique	23	75	3	23	73	4	17	82	1	16	83	2	21	77	2	21	76	3
Canada[1]	5 d	78 d	18 d	4 d	11 d	85 d	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	98	a	2	63	a	37	100	a	0	100	a	0	98	a	2	75	a	25
Colombie	88	3	9	88	3	9	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	10	66	24	9	67	24	96	2	1	96	2	1	28	52	19	28	53	19
Danemark	32	0	68	39	0	61	100	0	0	100	0	0	58	0	42	62	0	38
Estonie	61	a	39	32	a	68	100	a	0	100	a	0	71	a	29	50	a	50
Finlande	33	a	67	9	a	91	98	a	2	98	a	2	52	a	48	35	a	65
France	75	15	10	74	15	11	88	8	5	88	7	5	78	13	9	78	13	9
Allemagne[3]	9	72	19	5	70	24	28	69	2	20	77	3	15	71	14	10	73	18
Grèce[4]	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	25	a	75	24	a	76	100	a	0	100	a	a	42	a	58	42	a	58
Irlande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israël	92	a	8	70	a	30	97	a	3	97	a	3	93	a	7	74	a	26
Italie	88	6	6	87	6	7	85	15	0	82	17	0	87	8	5	86	8	6
Japon[5]	19	51	29	1	29	70	90 d	10 d	0 d	89 d	10 d	0 d	35	42	23	20	25	55
Corée	80	18	2	1	41	58	96	3	2	96	3	2	83	14	2	21	33	46
Lettonie	60	a	40	19	a	81	100	a	0	100	a	0	69	a	31	37	a	63
Lituanie	77	a	23	24	a	76	99	a	1	99	a	1	83	a	17	44	a	56
Luxembourg	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Mexique	80	20	0	27	73	0	82	18	0	79	20	0	80	20	0	40	60	0
Pays-Bas	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	94	0	6
Nouvelle-Zélande	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Norvège	12	a	88	10	a	90	99	a	1	99	a	1	42	a	58	40	a	60
Pologne	61	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	72	1	28	31	1	68
Portugal	82	7	11	82	7	11	100	0	0	100	0	0	85	5	9	85	5	9
République slovaque	80	a	20	27	a	73	100	a	0	99	a	1	84	a	16	43	a	57
Slovénie	90	a	10	90	a	10	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
Espagne	11	83	6	11	83	6	18	81	1	18	81	1	13	83	4	13	83	4
Suède	7	a	92	7	a	92	98	2	0	98	2	0	35	1	64	35	1	64
Suisse	3	62	35	1	60	39	35	65	0	18	82	0	13	63	25	6	67	28
Türkiye	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Royaume-Uni	60	a	40	60	a	40	100	a	0	100	a	0	72	a	28	72	a	28
États-Unis	9	43	48	1	2	97	63	29	9	63	29	9	28	38	34	23	11	66
Moyenne OCDE	59	16	25	45	15	40	88	11	1	87	12	1	68	14	18	57	15	28
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	15	42	43	7	44	48	75	24	1	75	24	1	29	38	33	24	39	37
Bulgarie	95	a	5	31	a	69	100	a	0	100	a	0	96	a	4	48	a	52
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	84	16	m	84	16	m	99	a	1	99	a	1	88	12	0	88	12	0
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	81	a	19	81	a	19	100	a	0	100	a	0	86	a	14	86	a	14
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 UE25	64	12	23	50	13	38	89	10	1	88	11	1	71	13	16	60	13	27
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C4.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/e4nat6

Tableau C4.3. Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020

En pourcentage, financement initial par an et niveau d'enseignement ; année de référence 2015 = 100, en prix constants

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire (R-D comprise)		Du primaire au tertiaire (R-D comprise)		
Pays de l'OCDE	Évolution des dépenses publiques d'éducation (1)	Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2)	Évolution des dépenses publiques d'éducation (3)	Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (4)	Évolution des dépenses publiques d'éducation (5)	Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (6)	Évolution des dépenses publiques totales tous secteurs confondus (7)
Australie	8.4	0.2	7.0	-1.0	8.1	0.0	8.1
Autriche	-1.5	-9.7	0.7	-7.7	-0.6	-9.0	9.2
Belgique	2.9	-4.3	1.6	-5.5	2.5	-4.6	7.5
Canada[1]	6.4	-13.5	3.2	-16.1	5.3	-14.3	22.9
Chili	-5.9	-9.4	-5.0	-8.6	-5.7	-9.1	3.8
Colombie	11.4	7.4	1.0	-2.6	9.6	5.7	3.7
Costa Rica	-10.9	-13.4	-8.9	-11.4	-10.4	-12.9	2.9
République tchèque	0.8	-7.2	-12.5	-19.5	-2.3	-10.1	8.7
Danemark	-0.5	-5.8	-1.1	-6.4	-0.7	-6.0	5.6
Estonie	3.0	-9.1	3.6	-8.5	3.1	-9.0	13.3
Finlande	0.8	-3.7	2.5	-2.1	1.3	-3.2	4.7
France	-2.0	-4.3	-2.5	-4.8	-2.1	-4.5	2.5
Allemagne[2]	4.0	-3.6	4.4	-3.2	4.2	-3.5	7.9
Grèce	m	m	m	m	m	m	13.6
Hongrie	-6.5	-11.7	-2.7	-8.1	-5.7	-10.9	5.9
Islande	2.3	-6.4	6.3	-2.8	3.2	-5.6	9.3
Irlande	8.0	-9.8	4.5	-12.7	7.0	-10.6	19.7
Israël	7.2	-5.8	3.1	-9.4	6.5	-6.4	13.8
Italie	-0.7	-6.9	2.6	-3.8	0.0	-6.3	6.7
Japon[3]	2.5	-9.9	7.7	-5.3	3.6	-8.9	13.7
Corée	-2.1	-12.4	11.4	-0.4	0.4	-10.1	11.8
Lettonie	0.9	-6.6	0.6	-6.9	0.8	-6.7	8.1
Lituanie	11.4	-9.3	16.5	-5.1	12.7	-8.2	22.8
Luxembourg	2.3	-4.8	1.1	-6.0	2.1	-5.0	7.5
Mexique	-2.6	-3.1	-0.9	-1.4	-2.2	-2.7	0.6
Pays-Bas	1.1	-7.4	0.0	-8.3	0.7	-7.7	9.1
Nouvelle-Zélande	12.0	-2.7	7.0	-7.0	10.4	-4.1	15.1
Norvège	-1.2	-6.5	1.4	-4.0	-0.3	-5.6	5.6
Pologne	1.4	-10.2	1.7	-10.0	1.5	-10.1	12.9
Portugal	-5.1	-10.8	1.7	-4.4	-3.8	-9.6	6.4
République slovaque	7.9	1.1	12.1	5.0	8.8	2.0	6.7
Slovénie	3.7	-8.5	8.6	-4.2	4.9	-7.5	13.4
Espagne	3.1	-5.4	1.8	-6.5	2.8	-5.7	8.9
Suède	1.5	-2.1	3.5	-0.1	2.1	-1.5	3.7
Suisse	2.6	-9.1	3.8	-8.0	3.0	-8.8	12.9
Türkiye	-8.8	-5.9	-4.2	-1.2	-7.3	-4.4	-3.0
Royaume-Uni	3.0	-9.5	3.0	-9.5	3.0	-9.5	13.9
États-Unis	2.7	-14.2	36.8	14.3	12.6	-5.8	19.6
Moyenne OCDE	1.7	-6.9	3.3	-5.5	2.1	-6.5	9.5
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion							
Argentine	-5.7	-6.2	2.5	2.0	-3.8	-4.3	0.5
Brésil	-9.1	-16.5	-14.6	-21.6	-10.5	-17.8	8.9
Bulgarie	5.4	-4.0	-0.7	-9.5	3.9	-5.4	9.8
Chine	m	m	m	m	m	m	6.6
Croatie	3.9	-3.0	2.9	-4.0	3.6	-3.3	7.1
Inde	10.6	3.6	16.1	8.7	12.5	5.3	6.8
Indonésie	m	m	m	m	m	m	11.0
Pérou	m	m	-6.4	-16.2	m	m	11.7
Roumanie	-4.0	-13.7	-4.1	-13.8	-4.0	-13.7	11.2
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	11.3
Afrique du Sud	16.2	12.3	11.7	7.9	15.3	11.4	3.5
Moyenne UE25	1.7	-6.7	2.0	-6.5	1.8	-6.7	9.3
Moyenne G20	1.5	-6.0	5.6	-2.4	2.6	-5.0	8.5

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C4.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/nmold3

Encadré C4.3. Notes des tableaux de l'indicateur C4

Tableau A1.1. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2020)

Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les transferts et versements publics, d'une part, au secteur privé extérieur à l'éducation qui sont affectés aux établissements et, d'autre part, aux ménages au titre des frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que les dépenses publiques d'éducation présentées dans les Indicateurs C1, C2 et C3. Les chiffres sur le budget public de l'éducation de la petite enfance (les colonnes nos 16 à 18) et les dépenses publiques en pourcentage du PIB (les colonnes nos 19 à 22) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

3. Année de référence : 2021.

4. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

5. Année de référence : 2019.

6. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Tableau C4.2. Répartition du financement public de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (2020)

Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le Tableau A1.1. Les chiffres sur l'éducation de la petite enfance (les colonnes nos 19 à 36) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et professionnelle (les colonnes nos 37 à 42) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2021.

3. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

4. Année de référence : 2019.

5. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Tableau C4.3. Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2019 et 2020

Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les transferts et versements publics, d'une part, au secteur privé extérieur à l'éducation qui sont affectés aux établissements et, d'autre part, aux ménages au titre des frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que les dépenses publiques d'éducation présentées dans les Indicateurs C1, C2 et C3. Les chiffres sur l'éducation de la petite enfance (les colonnes nos 8 à 13) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et professionnelle (les colonnes nos 14 à 17) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris dans l'enseignement primaire une partie de l'enseignement préprimaire.

2. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

3. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur C7. Quels sont les facteurs qui ont un impact sur le coût salarial des enseignants ?

Faits marquants

- Le plus gros poste de dépense du budget de l'éducation, la rémunération du corps enseignant, varie selon quatre facteurs au moins : le salaire et le temps d'enseignement des enseignants, le temps d'instruction des élèves et la taille théorique des classes (voir la section « Définitions »). La combinaison de ces facteurs détermine le coût salarial des enseignants par élève.
- Le coût salarial des enseignants par élève tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève s'établit en moyenne à 3 614 USD dans l'enseignement primaire et à 4 424 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence entre les deux niveaux d'enseignement s'explique en grande partie par l'effet conjugué du salaire des enseignants et du temps d'instruction, tous deux plus élevés, et du temps d'enseignement, moins élevé.
- Les deux facteurs principaux qui influent sur le coût salarial annuel des enseignants sont le salaire des enseignants et la taille théorique des classes. Entre 2015 et 2021, le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement primaire a progressé dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Il a dans l'ensemble augmenté de 11 % en valeur réelle. Cette augmentation a souvent été compensée par la réduction de la taille théorique des classes, égale à 2 % en moyenne durant cette période.

Contexte

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à la relation entre les moyens mobilisés au service de l'éducation et les résultats obtenus, car ils cherchent à accroître l'offre d'enseignement et à en améliorer la qualité, tout en veillant à l'efficience de l'utilisation du financement public, en particulier en temps d'austérité budgétaire. La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses unitaires (voir l'Encadré C7.2). Le coût salarial des enseignants par élève tel qu'il est calculé dans cet indicateur varie en fonction du salaire effectif et du temps d'enseignement des enseignants, du temps d'instruction des élèves et de la taille théorique des classes (voir l'Encadré B1.1 et la section « Méthodologie » ci-dessous).

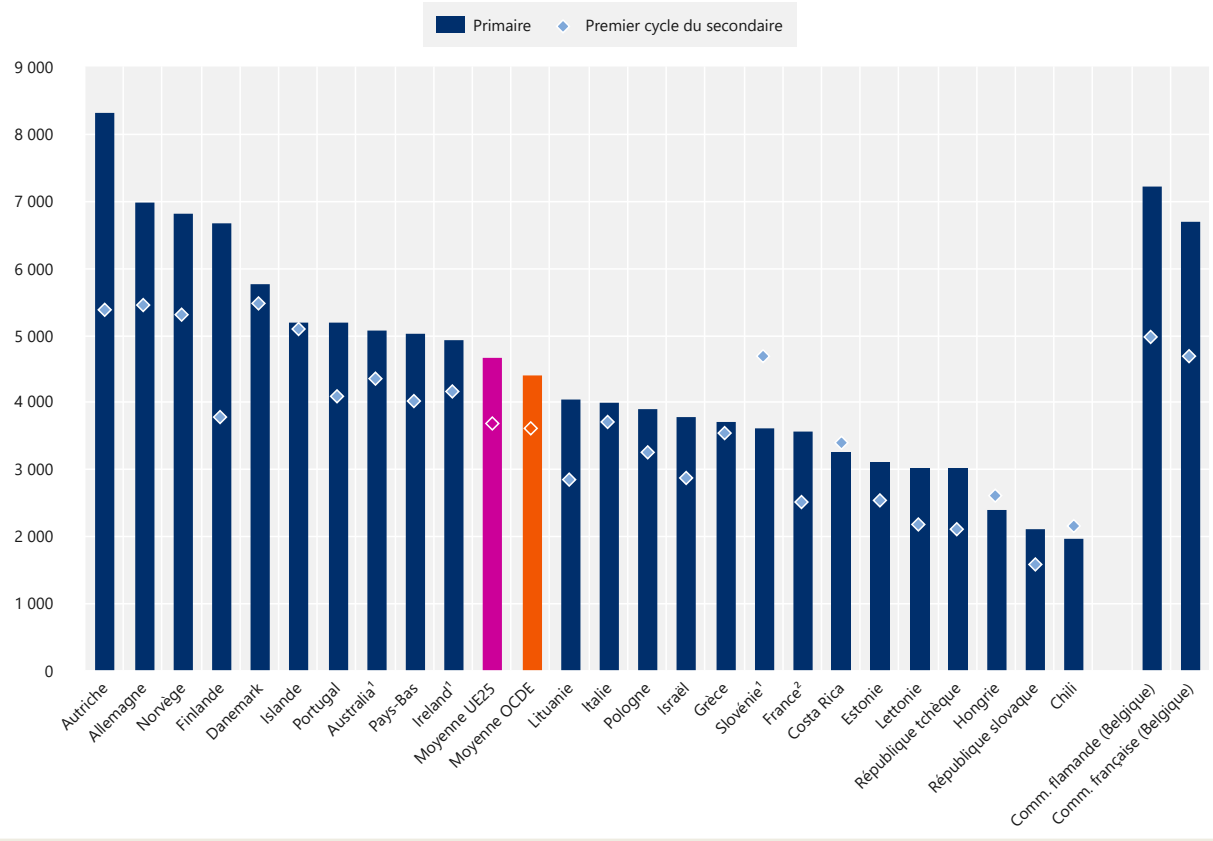
Cet indicateur analyse les choix d'affectation budgétaire des pays dans l'enseignement primaire et secondaire et montre dans quelle mesure des orientations politiques différentes au sujet de ces facteurs affectent le coût salarial des enseignants. Le coût salarial des enseignants par élève peut varier en fonction d'autres facteurs qui ne sont pas directement évalués dans cet indicateur, notamment l'évolution démographique. Dans les pays où l'effectif d'élèves a commencé à diminuer ces dernières années, la taille des classes devrait également diminuer (dans l'hypothèse où tous les autres facteurs restent constants). Le corps enseignant n'a toutefois pas nécessairement diminué dans le même temps (voir l'Encadré C7.3). Dans cet indicateur, il n'y a pas de distinction entre les causes de la réduction de la taille des classes, qui peut être imputable à l'évolution démographique ou à une décision politique.

Autres faits marquants

- Des dépenses comparables entre les pays peuvent occulter la diversité de choix politiques contrastés. Le coût salarial des enseignants par élève est par exemple du même ordre en France et en Hongrie, mais le salaire effectif des enseignants est environ deux fois plus élevé en France qu'en Hongrie. Toutefois, les élèves sont six de plus par classe en France qu'en Hongrie (selon la taille théorique des classes), ce qui fait plus que compenser le salaire plus élevé.
- Quelques pays changent nettement de rang dans le classement si le coût salarial des enseignants par élève est analysé en valeur relative, en pourcentage de leur produit intérieur brut (PIB) par habitant, plutôt qu'en valeur absolue, après conversion en équivalents USD. Selon les chiffres de 2021, le Danemark se classe au premier rang du classement en valeur absolue dans l'enseignement primaire (5 458 USD), mais au neuvième rang en valeur relative (8.4 % du PIB par habitant). Dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève représente en moyenne 7.3 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire et 7.9 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans la plupart des pays, le budget de l'enseignement primaire a augmenté entre 2015 et 2021, sous l'effet de l'évolution démographique ou de choix politiques. Le taux d'encadrement n'a diminué entre 2015 et 2021 que dans 7 des 42 pays dont les données sont disponibles.

Graphique C7.1. Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2021)

Après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)



1. Le taux d'encadrement est calculé dans l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles confondus.
2. Année de référence : 2020.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du coût salarial annuel des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/2iou9c

Remarque

Le coût salarial des enseignants par élève est estimé sur la base du salaire effectif brut des enseignants (voir l'Indicateur D3), du temps d'instruction théorique des élèves (voir l'indicateur D1) et du temps d'enseignement statutaire des enseignants (voir l'Indicateur D4).

Le choix du salaire effectif implique que les qualifications et l'ancienneté des enseignants sont prises en considération dans cet indicateur. Comme le salaire effectif s'entend hors cotisations patronales au régime de sécurité sociale et de retraite, il ne correspond pas au coût total à charge de l'employeur (les pouvoirs publics, en l'espèce). Il s'ensuit que cet indicateur n'est pas comparable à l'indicateur sur les dépenses au titre de la rémunération des enseignants (voir l'Indicateur C6 dans *Regards sur l'éducation 2022*).

Analyse

Contribution de chaque facteur au coût salarial des enseignants par élève

Les quatre facteurs qui déterminent le coût salarial des enseignants par élève agissent de manière différente. L'impact du premier facteur, le salaire des enseignants, est direct : le coût salarial est plus élevé si le salaire est plus élevé. Les autres facteurs affectent le coût salarial dans la mesure où ils font varier le nombre d'enseignants requis dans l'hypothèse d'un effectif d'élèves constant. Si le temps d'instruction augmente ou que le temps d'enseignement diminue, il faut engager plus d'enseignants pour que la taille des classes reste constante. Il faudrait aussi davantage d'enseignants pour réduire la taille des classes sans modifier les autres facteurs. La taille théorique des classes ne correspond pas directement à la taille statutaire des classes, même si les deux concepts sont liés (voir la section « Méthodologie »).

La comparaison du coût salarial des pays à la moyenne de l'OCDE permet de chiffrer la contribution de chacun des quatre facteurs à l'écart de coût par rapport à la moyenne. En d'autres termes, il est possible de déterminer si un coût salarial donné est supérieur à la moyenne à cause par exemple du salaire plus élevé, du temps d'enseignement moins élevé, du temps d'instruction plus élevé, de la taille des classes moins élevée ou de l'effet conjugué de ces quatre facteurs. La modification de l'un de ces facteurs peut nécessiter la modification des autres facteurs pour que le coût salarial total reste constant.

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

Dans les pays et économies de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève s'établit en moyenne à 3 614 USD dans l'enseignement primaire et à 4 424 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A1.1). Ces chiffres moyens occultent une forte variation entre les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est plus de trois fois plus élevé au Danemark (5 458 USD) qu'en République slovaque (1 587 USD).

Que le coût salarial soit plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire s'explique en grande partie par trois facteurs : le salaire supérieur et le temps d'enseignement inférieur des enseignants et le temps d'instruction inférieur des élèves. Selon les chiffres de 2021 des pays de l'OCDE, le salaire annuel des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'établit en moyenne à 49 115 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit 2 300 USD de plus que dans l'enseignement primaire. En moyenne et par an, le temps d'instruction est 105 heures plus élevé et le temps d'enseignement est 65 heures moins élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, ce qui implique qu'il faut plus d'enseignants pour prendre en charge un nombre donné d'élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir les Tableaux C7.4 et C7.5, en ligne).

Par comparaison avec ces trois premiers facteurs, la taille théorique des classes a l'effet inverse puisqu'elle augmente entre l'enseignement primaire, 13.6 élèves en moyenne, et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 14.4 élèves, ce qui compense légèrement les autres facteurs. Toutefois, l'effet de la taille supérieure des classes n'est dans l'ensemble pas suffisant pour compenser l'augmentation du coût due aux trois autres facteurs. Le Chili, le Costa Rica, la Hongrie et la

Slovénie font figure d'exception : ces quatre pays de l'OCDE sont ceux où le coût salarial des enseignants par élève est moins élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir le Tableau C7.2 et le Tableau C7.3, et le Graphique A1.1). Cela s'explique par le fait que la taille théorique des classes est sensiblement plus élevée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon la richesse nationale

Comme le coût salarial des enseignants par élève est en corrélation positive avec le PIB par habitant, il est important de tenir compte également de la richesse relative des pays dans les comparaisons internationales. Dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève représente en moyenne 7.3 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire et 7.9 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A1.1).

Le coût salarial des enseignants par élève peut s'interpréter différemment à l'aune de la richesse nationale. Il peut être élevé en pourcentage du PIB par habitant dans des pays où il est peu élevé en valeur absolue. Au Costa Rica par exemple, le coût salarial des enseignants par élève, 3 400 USD, est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire. Il vaut toutefois 15.0 % du PIB par habitant, soit 7.7 points de pourcentage de plus que la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, le coût salarial des enseignants par élève est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire (4 015 USD) aux Pays-Bas, où il ne représente toutefois que 6.3 % du PIB par habitant, un pourcentage nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (voir le Tableau A1.1).

Encadré C7.1. Réserves méthodologiques et pistes potentielles d'analyse à l'avenir

Il est important de tenir compte des réserves méthodologiques de cet indicateur lors de l'interprétation des résultats. En premier lieu, le coût salarial est calculé compte tenu du temps statutaire d'enseignement et d'instruction. Il s'ensuit que les résultats présentés ici sont théoriques et ne reflètent pas le temps d'enseignement réel des enseignants. En fait, même le temps d'instruction et le temps d'enseignement sont devenus des concepts de nature plus théorique à mesure que les cadres d'apprentissage ont gagné en souplesse, de sorte que ces variables sont difficiles à mesurer avec précision.

En deuxième lieu, comme cet indicateur se base sur des données nationales, il ne peut rendre compte des grandes différences susceptibles d'exister au sein même des pays. Le compromis entre le salaire des enseignants et la taille des classes peut par exemple avoir des effets très différents selon le milieu socio-économique des élèves et des établissements. De plus, les arbitrages dont traite cet indicateur ne sont que quelques-uns des nombreux arbitrages que les pays doivent faire concernant l'affectation de leurs ressources. Les pays doivent également faire des arbitrages dans d'autres domaines d'investissement, tels que la formation des enseignants et les infrastructures scolaires, ainsi que des choix entre les différents niveaux d'enseignement.

Enfin, la désagrégation du coût salarial entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est estimée dans quelques pays où les deux niveaux sont organisés dans les mêmes établissements, comme en Norvège. Dans ces pays, la désagrégation du coût doit être interprétée avec prudence, car les méthodes d'estimation varient parfois.

Il est difficile de lever certaines de ces réserves méthodologiques vu les données disponibles en l'état, mais plusieurs pistes sont à envisager pour exploiter pleinement le potentiel d'analyse de cet indicateur dès que des données supplémentaires seront disponibles. L'une de ces pistes réside dans l'amélioration de la précision de l'estimation du coût des enseignants. Il pourrait être utile à cet égard de baser l'estimation sur le coût total des enseignants à charge des pouvoirs publics, dont une partie concerne les cotisations patronales au régime de sécurité sociale et au régime de retraite, des sommes qui ne sont pas directement versées aux enseignants.

Parmi les autres pistes à envisager pour exploiter le potentiel d'analyse de cet indicateur, citons l'examen du lien entre le coût salarial des enseignants et le financement du système d'éducation et des différences d'arbitrage relatif au coût salarial des enseignants entre les instances infranationales de décision, dont les établissements, les arrondissements scolaires et les municipalités.

Différences de politique entre des pays dont les dépenses sont similaires

Le Graphique C7.2 présente le large éventail de combinaisons des quatre facteurs et indique l'effet de ces combinaisons sur le coût salarial des enseignants par élève. La contribution de chaque facteur à l'écart entre le coût salarial des pays et la moyenne de l'OCDE dépend de la différence entre l'effet de ce facteur dans les pays et son effet moyen dans l'OCDE. La somme des contributions des quatre facteurs dans chaque pays est égale à la différence entre le coût salarial et la moyenne de l'OCDE. En Australie par exemple, le coût salarial des enseignants par élève, 4 336 USD, est supérieur de 722 USD à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire. Cet écart s'explique par l'effet conjugué des quatre facteurs : le salaire et le temps d'instruction, tous deux supérieurs à la moyenne, l'augmentent respectivement de 1 165 USD et de 896 USD, tandis que la taille théorique des classes et le temps d'enseignement, tous deux supérieurs à la moyenne, le réduisent respectivement de 489 USD et de 851 USD (voir le Tableau C7.2).

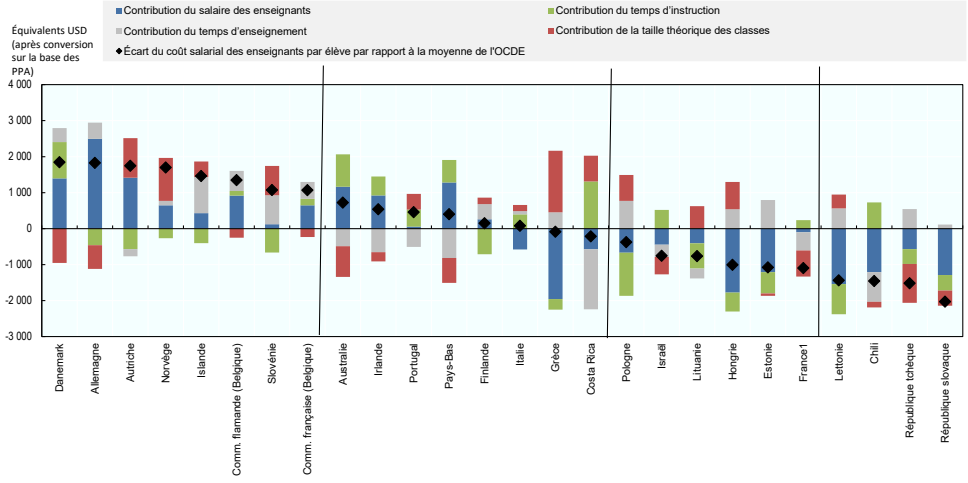
Les systèmes d'éducation ne sont pas nécessairement plus performants si le budget est plus élevé. C'est ce qui ressort par exemple de la comparaison du score moyen des élèves âgés de 15 ans en compréhension de l'écrit lors des épreuves du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018 et des dépenses unitaires cumulées entre l'âge de 6 et 15 ans en 2018 (OCDE, 2020[2]). Cela n'a rien de surprenant sachant que les dépenses ne sont pas révélatrices de certains facteurs structurels qui influent sur le rendement de l'apprentissage (comme l'évolution démographique). D'autant que des pays qui consacrent un budget similaire à l'éducation ne suivent pas forcément la même politique et les mêmes pratiques dans ce domaine. Le coût salarial des enseignants par élève est par exemple du même ordre en France et en Hongrie, mais le salaire effectif des enseignants est environ deux fois plus élevé en France qu'en Hongrie, ce qui est plus que compensé par le fait que les élèves sont environ six de plus par classe en France (selon la taille théorique des classes). Les pays et économies de l'OCDE repris dans le Graphique C7.2 sont répartis entre quatre groupes où le coût salarial des enseignants par élève est comparable pour illustrer les choix politiques très différents que des pays ont faits alors que leurs dépenses sont du même ordre (voir la section « Méthodologie »).

Groupe 1 : coût salarial unitaire des enseignants élevé dans l'enseignement primaire

Ce groupe, où le coût salarial des enseignants par élève (ou coût salaire unitaire) est le plus élevé dans l'enseignement primaire, est constitué de huit pays et autres entités (voir le Graphique C7.2). Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 4 682 USD et 5 458 USD dans ce groupe. Il représente entre 8.0 % et 10.7 % du PIB par habitant, selon les pays (voir le Tableau A1.1).

Graphique C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements publics, dans le primaire (2021)

Après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)



Lecture du graphique : ce graphique indique la contribution (en USD) des facteurs qui ont un impact sur l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève dans les pays et la moyenne de l'OCDE. En Autriche, par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est 1 771 USD plus élevé que la moyenne de l'OCDE : cet écart s'explique d'une part à la hausse par la taille théorique des classes, qui est inférieure à la moyenne de l'OCDE (+ 1 110 USD), et le temps d'enseignement, qui y est supérieur (+ 1 419 USD), et, d'autre part, à la baisse par le temps d'enseignement, qui y est supérieur (- 146 USD), et le temps d'instruction, qui y est inférieur (- 603 USD).

1. Année de référence : 2020.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de l'écart du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE.
Source : OCDE (2023), Tableau C7.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/xstmle

Comme indiqué ci-dessus, les quatre facteurs retenus dans le présent indicateur influent sur le coût salarial par élève de façon différente, de sorte que leurs effets peuvent se neutraliser. Il reste que les pays très dépensiers qui constituent ce groupe présentent des combinaisons de facteurs plus homogènes que les pays des autres groupes. Le temps d'enseignement y est inférieur à la moyenne partout, sauf en Autriche, et les enseignants y sont mieux rémunérés que la moyenne. Le facteur le plus déterminant de ce coût salarial élevé des enseignants par élève varie toutefois selon les pays. Le coût salarial élevé des enseignants s'explique par exemple essentiellement par le salaire élevé des enseignants en Allemagne, en Autriche et au Danemark, mais par la taille théorique peu élevée des classes en Norvège et par le temps d'enseignement moins élevé en Islande et en Slovénie.

Groupe 2 : coût salarial unitaire des enseignants relativement élevé (ou moyen) dans l'enseignement primaire

Le coût salarial est proche de la moyenne ou y est légèrement supérieur dans huit pays (voir le Graphique C7.2). Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 3 400 USD et 4 336 USD dans ce groupe (voir le Tableau A1.1). Le PIB par habitant et les dépenses d'éducation varient fortement entre ces pays, ce qui montre la diversité des choix politiques que les pays peuvent faire alors que leur coût salarial ne varie guère.

Le coût salarial des enseignants par élève est le fruit d'un arbitrage entre le salaire des enseignants et la taille théorique des classes dans tous ces pays, sauf en Finlande et au Portugal. En Australie, en Irlande et aux Pays-Bas, le salaire des enseignants, qui est supérieur à la moyenne, pousse le coût salarial à la hausse, mais cet effet est en partie neutralisé par la taille théorique des classes, qui est supérieure à la moyenne. C'est l'inverse qui s'observe au Costa Rica, en Grèce et en Italie, l'effet du salaire des enseignants nettement inférieur à la moyenne est neutralisé par la taille théorique peu élevée des classes.

Un autre arbitrage, en l'espèce entre le temps d'instruction et le temps d'enseignement, caractérise tous ces pays, sauf l'Italie. Dans cinq pays, l'effet du temps d'instruction supérieur à la moyenne qui accroît le coût salarial par élève est plus que neutralisé par le temps d'enseignement supérieur à la moyenne, qui implique un corps enseignant moins abondant. Au Costa Rica, le temps d'instruction est 43 % plus élevé que la moyenne de l'OCDE, mais son effet est plus que compensé par le temps d'enseignement, qui est quant à lui 59 % plus élevé que la moyenne de l'OCDE.

Groupe 3 : coût salarial unitaire des enseignants relativement peu élevé dans l'enseignement primaire

Ce groupe est constitué de six pays où le coût salarial des enseignants par élève est inférieur à la moyenne (voir le Graphique C7.2). Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 2 518 USD et 3 238 USD dans ce groupe (voir le Tableau A1.1).

Le salaire des enseignants y est partout inférieur à la moyenne. Ces six pays se distinguent toutefois à quelques égards. Dans quatre d'entre eux, le coût salarial par élève est inférieur à la moyenne sous l'effet conjugué du salaire des enseignants et du temps d'instruction, tous deux peu élevés. La combinaison des deux autres facteurs varie dans ces six pays. Le salaire peu élevé des enseignants est en partie compensé par le temps d'enseignement inférieur en Estonie, en Hongrie et en Pologne et par la taille théorique des classes inférieure à la moyenne en Hongrie et en Pologne. Ce n'est pas le cas dans les trois autres pays – la France, Israël et la Lituanie –, où le temps d'enseignement est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Groupe 4 : coût salarial unitaire des enseignants peu élevé dans l'enseignement primaire

Ce groupe est constitué des quatre pays où le coût salarial des enseignants par élève est le moins élevé dans l'enseignement primaire (voir le Graphique C7.2). Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 1 587 USD et 2 181 USD dans ce groupe (voir le Tableau A1.1). Le PIB par habitant est partout inférieur à la moyenne.

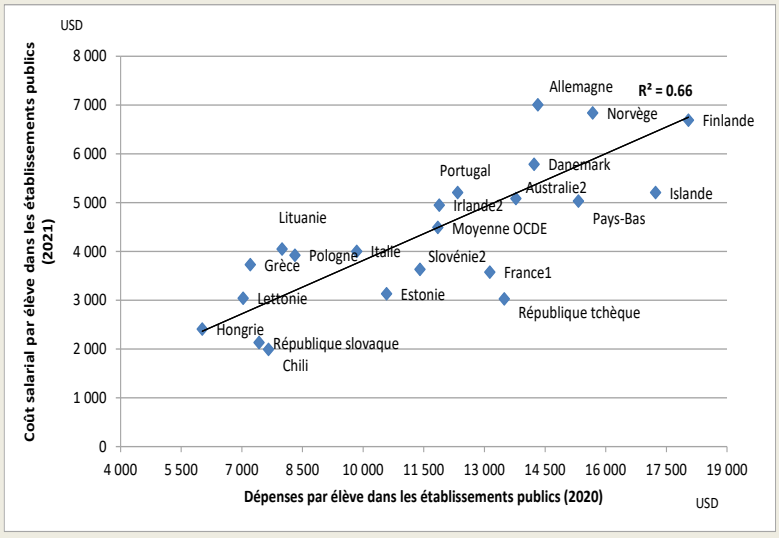
Ces pays ont plusieurs caractéristiques en commun : le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne, le temps d'instruction est peu élevé (sauf en Chili) et la taille théorique des classes est supérieure à la moyenne (sauf en Lettonie). L'effet conjugué de ces trois facteurs explique pourquoi le coût salarial des enseignants par élève est nettement moins élevé. Il reste que ces pays ont choisi des orientations politiques différentes. Le coût salarial par élève est 37 % plus élevé en Lettonie qu'en République slovaque, alors que le salaire des enseignants ne varie guère entre les deux pays (27 387 USD en Lettonie et 27 610 USD en République slovaque). La différence de coût salarial s'explique en grande partie par la taille théorique des classes plus élevée, quatre élèves de plus par classe environ, en République slovaque qu'en Lettonie. À l'inverse, le coût salarial de la République tchèque est du même ordre qu'au Chili, car le salaire plus élevé est neutralisé par la taille théorique des classes, elle aussi plus élevée.

Encadré C7.2. Relation entre le coût salarial et les dépenses par élève

Les dépenses par élève reflètent des facteurs structurels et institutionnels – l'organisation des établissements et de l'enseignement. Dans l'éducation, les dépenses de fonctionnement sont réparties entre la rémunération des personnels et les autres dépenses (l'entretien des bâtiments, la cantine, la location d'immeubles ou d'autres infrastructures, etc.). La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important dans les dépenses de fonctionnement et, par voie de conséquence, les dépenses d'éducation (voir l'Indicateur C6 de *Regards sur l'éducation 2022*). Le salaire des enseignants divisé par le nombre d'élèves – soit le coût salarial des enseignants par élève – constitue donc la part principale des dépenses unitaires.

Graphique C7.3. Relation entre le coût salarial des enseignants et les dépenses par élève dans les établissements publics, dans le premier cycle du secondaire (2020 et 2021)

Coût salarial et dépenses convertis en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée et PIB respectivement)



1. Année de référence : 2020.
2. Le taux d'encadrement est calculé dans l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles confondus.

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1 et base de données *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/52dwmr

Le Graphique C7.3 rapporte le coût salarial des enseignants par élève aux dépenses par élève dans les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il montre qu'en toute logique, il existe une forte relation positive entre les deux variables. Toutefois, le coût salarial des enseignants varie parfois sensiblement, même entre des pays où les dépenses par élève sont similaires. Les dépenses sont par exemple de l'ordre de 7 000 USD par élève dans les établissements publics en Grèce et en République slovaque, mais le coût salarial des enseignants par élève est près de deux fois plus élevé en Grèce qu'en République slovaque.

Ces différences illustrent le fait que les pays doivent non seulement décider de la répartition idéale du budget entre les quatre facteurs (le temps d'instruction, le temps d'enseignement, le salaire des enseignants et la taille théorique des classes), mais également de la part du budget total de l'éducation à affecter au coût salarial des enseignants. Ces décisions passent par des arbitrages concernant d'autres dépenses qui ne sont pas analysées dans cet indicateur, par exemple les avantages non pécuniaires à accorder aux enseignants, le salaire du personnel non enseignant et l'amélioration des infrastructures.

Évolution de la taille théorique des classes et du salaire des enseignants

Entre 2015 et 2021, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté en prix constants dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Autriche (aux deux niveaux d'enseignement) et au Danemark et en Slovénie (uniquement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Il a augmenté en moyenne de 15 % (passant de 3 135 USD à 3 614 USD) dans l'enseignement primaire et de 6 % (de 4 166 USD à 4 424 USD) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles.

À chaque niveau d'enseignement, c'est généralement le salaire des enseignants qui influe le plus sur la mesure dans laquelle le coût salarial par élève s'écarte de la moyenne de l'OCDE. Le deuxième facteur le plus déterminant est la taille théorique des classes. Les arbitrages entre ces deux facteurs, qui sont souvent l'objet des réformes de la politique de l'éducation, sont révélateurs des choix que les pays doivent faire entre l'augmentation du salaire des enseignants et le recrutement d'enseignants supplémentaires (voir les Tableaux C7.4 et C7.5, en ligne). En fait, après contrôle du coût salarial total des enseignants, les pays où le salaire des enseignants est plus élevé tendent à se caractériser par des classes plus denses (OCDE, 2018[3]). Les deux autres facteurs – le temps d'instruction et le temps d'enseignement – ont généralement varié dans une moindre mesure à l'échelle nationale et infranationale au fil du temps, mais la moyenne subit l'influence d'une forte variation dans certains pays.

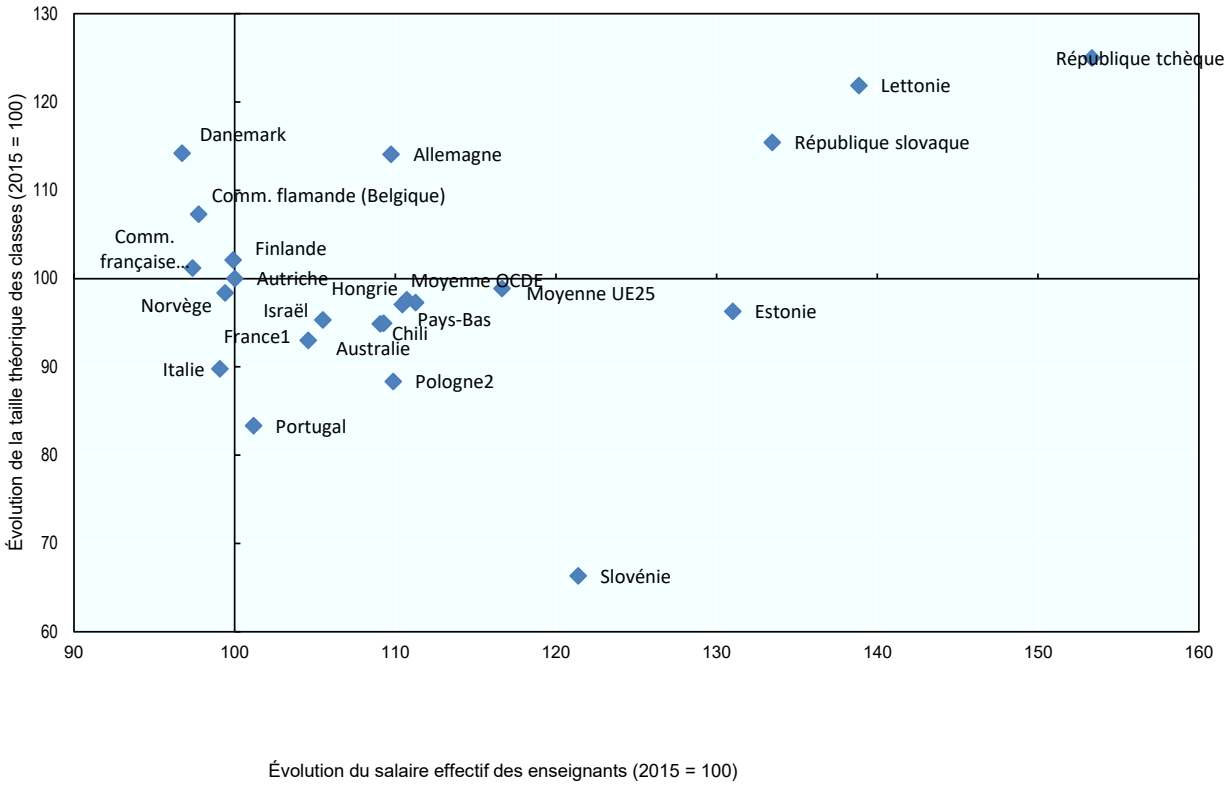
Le Graphique C7.4 retrace l'évolution du salaire effectif des enseignants et de la taille théorique des classes entre 2015 et 2021. Durant cette période, le salaire des enseignants a augmenté de 11 % en valeur réelle et la taille théorique des classes a diminué de 2 % dans l'enseignement primaire dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles. Le salaire des enseignants a augmenté au cours de cette période dans la plupart des pays, de plus de 30 % dans certains pays d'Europe de l'Est (en Estonie, en Lettonie, en République slovaque et en République tchèque). Les années 2000 ont été marquées par l'austérité budgétaire qui a entraîné un gel, voire une réduction des dépenses qui n'ont pas épargné le salaire des enseignants, mais de nombreux pays semblent avoir engagé un rattrapage progressif depuis 2015.

Dans le Graphique C7.4, les pays sont répartis entre quatre groupes, chacun dans un quadrant. Dans les pays situés dans les quadrants supérieur droit et inférieur gauche du graphique, l'arbitrage a porté sur l'augmentation du salaire des enseignants ou la réduction de la taille théorique des classes durant la période à l'étude. Les pays situés dans le quadrant supérieur droit ont augmenté la taille théorique des classes (d'où une diminution du coût salarial des enseignants par élève) et le salaire des enseignants (d'où une augmentation du coût). La Lettonie et la République tchèque sont les pays qui illustrent le mieux cette tendance : l'augmentation de la taille théorique des classes, supérieure à 20 % entre 2015 et 2021, a neutralisé l'effet de l'augmentation du salaire des enseignants, supérieure à 35 %. Deux pays seulement (l'Italie et la Norvège) ont choisi la stratégie inverse : la diminution de la taille théorique des classes a été légèrement compensée par la diminution du salaire des enseignants. Il importe de toutefois de préciser que ces changements ont des effets opposés sur le coût salarial, mais qu'ils ne sont pas nécessairement intervenus en réaction les uns aux autres. En Italie par exemple, la taille théorique des classes a en grande partie diminué sous l'effet de l'évolution démographique (voir le Graphique C7.5 dans l'Encadré C7.3).

Aucun arbitrage n'a semble-t-il eu lieu entre ces deux variables dans les pays situés dans les quadrants supérieur gauche et inférieur droit. Dans les pays situés dans le quadrant supérieur gauche, le coût salarial des enseignants a été poussé à la baisse par l'augmentation de la taille théorique des classes et la diminution du salaire des enseignants entre 2015 et 2021. À l'inverse, dans les pays du quadrant inférieur droit, le coût salarial a été poussé à la hausse par la diminution de la taille théorique des classes et l'augmentation du salaire des enseignants. Dans l'ensemble, chaque variable a varié dans une mesure qui diffère selon les pays : le salaire des enseignants a augmenté de plus de 30 % en Estonie, en Lettonie, en République slovaque et en République tchèque, alors que la taille théorique des classes a diminué de près de 35 % en Slovénie (voir le Graphique C7.4).

Graphique C7.4. Indice de variation du salaire des enseignants et de la taille théorique des classes dans le primaire entre 2015 et 2021

Établissements publics uniquement ; prix constants de 2021



1. Année de référence : 2020. L'indice de variation du salaire effectif des enseignants est calculé entre 2016 et 2020, et non entre 2015 et 2021.
2. L'indice de variation du salaire effectif des enseignants est calculé entre 2015 et 2022, et non entre 2015 et 2021.

Source : OCDE (2023), Tableau C7.5. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/2ab613

Encadré C7.3. Quel impact l'évolution démographique a-t-elle sur le corps enseignant de l'enseignement primaire ?

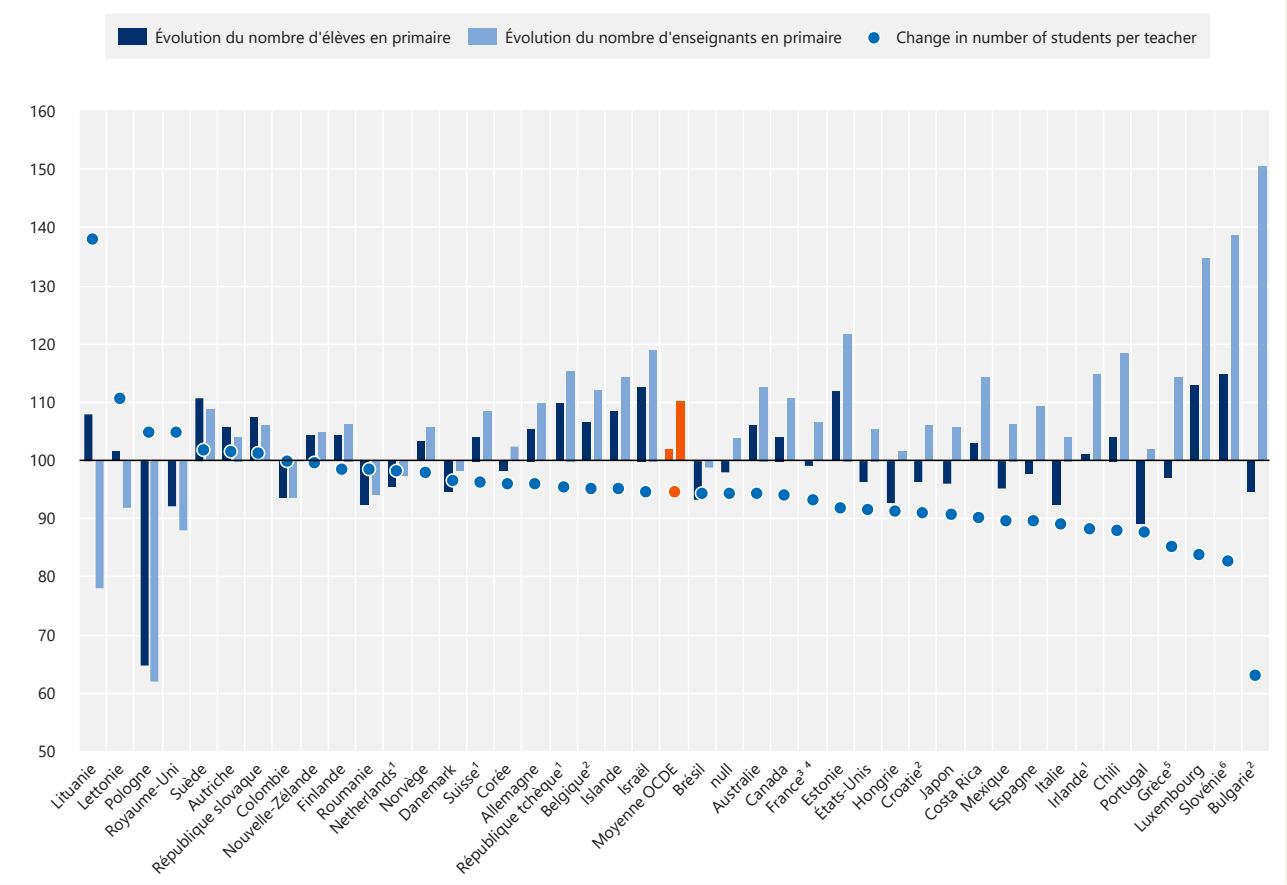
Entre 2015 et 2021, l'effectif scolarisé dans l'enseignement primaire a diminué à des degrés divers dans 20 des 42 pays dont les données sont disponibles, d'où une augmentation de moins de 2 % du nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire dans l'ensemble entre 2015 et 2021. Cette évolution démographique, variable selon les pays, a eu un effet minime sur le corps enseignant, qui a continué d'augmenter dans l'enseignement primaire dans 33 des 42 pays à l'étude entre 2015 et 2021. Ces tendances conjuguées ont donné lieu à une augmentation sensible du taux d'encadrement. Le taux d'encadrement n'a diminué entre 2015 et 2021 que dans 7 des 42 pays à l'étude (voir le Graphique C7.5).

L'augmentation du taux d'encadrement enregistrée entre 2015 et 2021 résulte principalement de trois facteurs. En premier lieu, le nombre d'enseignants a augmenté à un rythme plus soutenu que le nombre d'élèves dans 17 pays. Cette différence peut découler de l'évolution démographique ou de choix politiques délibérés. En Irlande par exemple, un plan d'action a

été mis en œuvre en 2018 pour promouvoir la profession d'enseignant, accroître l'effectif d'enseignants diplômés et revoir les directives d'affectation des enseignants (CE, 2019[4]). Ces choix politiques peuvent aussi s'inscrire dans un élan de rattrapage visant à compenser la réduction des dépenses décrétée au lendemain de la crise financière de 2008. En Slovénie par exemple, la diminution du budget de l'éducation a entraîné la réduction et le gel du salaire des enseignants (CE, 2019[5]). En 2018 toutefois, la grève des enseignants a débouché sur une revalorisation salariale dans la fonction publique et d'autres mesures visant à accroître la dotation de l'enseignement primaire. En deuxième lieu, le nombre d'enseignants a diminué dans cinq pays – au Brésil, en Colombie, au Danemark, aux Pays-Bas et en Roumanie – entre 2015 et 2021, mais à un rythme moins soutenu que le nombre d'élèves. En troisième lieu, le nombre d'élèves a diminué et le nombre d'enseignants a augmenté dans l'enseignement primaire dans 13 pays. En Croatie par exemple, ces deux évolutions ont eu lieu à l'époque de réformes engagées en vue d'accroître le temps d'instruction obligatoire et de passer à la journée complète de classe (CE, 2021[6]).

Graphique C7.5. Évolution du taux d'encadrement en primaire entre 2015 et 2021

2015 = 100



1. Établissements publics uniquement.
2. Année de référence : 2020, et non 2021.
3. Année de référence : 2016, et non 2015.
4. Établissements publics et privés subventionnés par l'État.
5. Année de référence : 2014, et non 2015.
6. Enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire confondus.

Source : OCDE (2023), base de données *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/i18x0r

Le nombre d'enseignants a diminué alors que le nombre d'élèves a augmenté dans deux seulement des sept pays où le taux d'encadrement a régressé (en Lettonie et en Lituanie). En Lituanie par exemple, la pénurie d'enseignants était surtout due au vieillissement, alors que contrairement à la plupart des autres pays de l'Union européenne, les enseignants ne sont pas tenus de prendre leur retraite à l'âge légal. En plus de la pyramide des âges défavorable, moins de 15 % des diplômés en formation initiale d'enseignant décident d'enseigner (CE, 2019[7]). Dans les autres pays, la diminution du taux d'encadrement dans l'enseignement primaire s'explique par le fait que le nombre d'enseignants a soit augmenté à un rythme moins soutenu, soit diminué à un rythme plus soutenu que le nombre d'élèves (voir le Graphique C7.5).

Dans certains pays, l'effectif scolarisé et le corps enseignant ont nettement évolué sous l'effet de la pandémie de COVID-19 dans l'enseignement primaire. Il est dont possible que l'évolution du taux d'encadrement enregistrée entre 2015 et 2021 soit aussi révélatrice d'évolutions démographiques plus récentes.

Définitions

Les données se rapportent uniquement aux établissements publics.

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel les établissements publics sont censés dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant ou après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire (voir l'Indicateur D1).

Par **temps d'enseignement des enseignants**, on entend le nombre d'heures de cours que les enseignants travaillant à temps plein donnent chaque année à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises (voir l'Indicateur D4 dans *Regards sur l'éducation 2022*).

Par **salaire effectif des enseignants**, on entend le salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein, après conversion en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée (voir l'Indicateur D3). 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 (voir l'Indicateur D3).

La **taille théorique des classes** est dérivée du temps statutaire – ou théorique – d'instruction et d'enseignement et du taux d'encadrement (voir la section « Méthodologie »). Cette variable ne correspond pas à la taille moyenne effective des classes dans les pays.

Méthodologie

Le coût salarial des enseignants par élève est calculé comme suit :

$$Coût\ salarial\ =\ Salaire\ des\ enseignants\ *\ temps\ d'instruction\ *\ \frac{1}{Temps\ d'enseignement}\ *\ \frac{1}{Taille\ théorique\ des\ classes}$$

Où la taille théorique des classes est calculée comme suit :

$$Taille\ théorique\ des\ classes\ =\ \frac{Temps\ d'instruction}{Temps\ d'enseignement}\ *\ \frac{\text{Élèves}}{Enseignants}$$

La contribution des facteurs au coût salarial des enseignants par élève est analysée comme suit : le coût salarial des enseignants par élève de chaque pays est comparé à la moyenne de l'OCDE, puis la contribution de chaque facteur à l'écart du coût par rapport à la moyenne de l'OCDE est calculée. Cette analyse repose sur une relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne *Bulletin statistique de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2003[8]). Avec cette relation mathématique, il est possible de calculer les écarts entre la valeur des quatre facteurs dans un pays et la moyenne de l'OCDE, puis d'évaluer la contribution directe et indirecte de chacun de ces facteurs à l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève de ce pays et la moyenne de l'OCDE.

Les pays sont répartis en quatre groupes en fonction du coût salarial des enseignants par élève. Les pays situés dans le même groupe sont plus proches les uns des autres que des pays situés dans d'autres groupes. En revanche, les pays d'un groupe à l'autre sont très différents.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[9]) pour de plus amples informations. Pour les notes spécifiques aux pays, *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[1]).

Source

Les données relatives à l'année scolaire 2022 proviennent de l'exercice UOE (UNESCO, OCDE et Eurostat) de collecte de données statistiques sur l'éducation et de l'enquête sur les enseignants et les programmes réalisés par l'OCDE en 2022.

Références

CE (2021), *Education and Training Monitor 2021: Croatia*, Commission européenne, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/croatia.html. [6]

CE (2019), *Education and Training Monitor 2019: Ireland*, Commission européenne, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-ireland_en.pdf. [4]

CE (2019), *Education and Training Monitor 2019: Lithuania*, Commission européenne, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-lithuania_en.pdf. [7]

CE (2019), *Education and Training Monitor 2019: Slovenia*, Commission européenne, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-slovenia_en.pdf. [5]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2003), « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 »*, Bulletin statistique de l'éducation*, n° 29, Éducation Québec, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf. [8]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OCDE (2020), *Résultats du PISA 2015 (Volume V) : Résolution collaborative de problèmes*, PISA, Chapter 4, Figure V.4.13, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305199-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. [9]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [3]

Tableaux de l'indicateur C7

Tableaux de l'indicateur C7. Quels facteurs influent-ils sur le coût salarial des enseignants ?

Tableau C7.1.	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2021)
Tableau C7.2.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le primaire (2021)
Tableau C7.3.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2021)
WEB Table C7.4	*Factors used to compute the salary cost of teachers per student in primary education (2021)*
WEB Table C7.5	*Factors used to compute the salary cost of teachers per student in lower secondary education (2021)*

StatLink https://stat.link/asz6e5

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 C7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2021)

Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée) et en pourcentage du PIB par habitant

	2021				2015		Indice de variation 2015 et 2021	
	Coût salarial des enseignants par élève (en USD)		Coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant)		Coût salarial des enseignants par élève (en USD, prix constants 2021)		Coût salarial des enseignants par élève (2015 = 100)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie[1]	4 336	5 086	7.4	8.6	3 748	4 567	116	111
Autriche	5 362	8 341	8.9	13.9	5 480	8 776	98	95
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	2 159	1 991	7.7	7.1	1 666	1 536	130	130
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3 400	3 282	15.0	14.5	m	m	m	m
République tchèque	2 099	3 024	4.7	6.7	1 304	2 094	161	144
Danemark	5 458	5 784	8.4	8.9	5 483	5 910	100	98
Estonie	2 541	3 131	5.8	7.2	1 784	2 514	142	125
Finlande	3 763	6 687	6.9	12.2	3 703	6 173	102	108
France[2]	2 518	3 574	4.9	7.0	2 239	3 498	112	102
Allemagne	5 441	7 004	9.3	11.9	4 749	6 147	115	114
Grèce	3 529	3 728	11.3	11.9	m	m	m	m
Hongrie	2 612	2 406	7.1	6.6	2 151	2 293	121	105
Islande	5 075	5 207	8.7	8.9	m	m	m	m
Irlande[1]	4 152	4 948	3.9	4.6	m	m	m	m
Israël	2 862	3 788	6.5	8.6	2 624	3 570	109	106
Italie	3 695	4 002	7.9	8.6	3 309	3 480	112	115
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	2 181	3 040	6.2	8.7	1 747	2 357	125	129
Lituanie	2 853	4 048	6.5	9.3	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	4 015	5 032	6.3	7.9	3 567	4 632	113	109
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	5 311	6 839	8.4	10.8	5 218	5 671	102	121
Pologne	3 238	3 921	8.6	10.4	3 105	3 688	104	106
Portugal	4 074	5 206	11.1	14.2	3 498	4 804	116	108
République slovaque	1 587	2 131	4.7	6.3	1 203	1 778	132	120
Slovénie[1]	4 688	3 632	10.7	8.3	2 497	4 765	188	76
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)	4 964	7 229	8.4	12.3	4 880	6 368	102	114
Comm. française (Belgique)	4 682	6 706	8.0	11.4	4 621	6 057	101	111
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE[3]	3 614	4 424	7.3	7.9	3 135	4 166	115	106
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	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 UE25	3 673	4 679	7.5	9.4	3 254	4 431	113	106
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C7.4 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/dxnbmc

Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le primaire (2021)

Établissements publics uniquement, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)

	Coût salarial des enseignants par élève (2021)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 3 614 USD	Contribution des facteurs à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Effet (en USD) du salaire effectif des enseignants inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 46 816 USD	Effet (en USD) du temps d'instruction (des élèves) inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 800 heures	Effet (en USD) du temps d'enseignement (des enseignants) inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 762 heures	Effet (en USD) de la taille théorique des classes inférieure ou supérieure à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 14 élèves par classe
Pays de l'OCDE	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	4 336	722	1 165	896	-489	-851
Autriche	5 362	1 748	1 416	-569	-199	1 099
Canada	m	m	m	m	m	m
Chili	2 159	-1 455	-1 210	731	-824	-153
Colombie	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3 400	-214	-571	1 310	-1 670	718
République tchèque	2 099	-1 515	-567	-416	544	-1 077
Danemark	5 458	1 844	1 395	1 009	391	-951
Estonie	2 541	-1 073	-1 207	-591	793	-69
Finlande	3 763	149	261	-710	419	179
France[1]	2 518	-1 096	-99	237	-506	-727
Allemagne	5 441	1 827	2 496	-458	447	-658
Grèce	3 529	-85	-1 958	-291	452	1 712
Hongrie	2 612	-1 002	-1 775	-525	538	760
Islande	5 075	1 461	429	-404	1 007	430
Irlande	4 152	538	921	526	-652	-257
Israël	2 862	-752	-446	520	-338	-487
Italie	3 695	81	-576	397	89	171
Japon	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m
Lettonie	2 181	-1 433	-1 541	-837	563	382
Lituanie	2 853	-762	-409	-697	-279	624
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	4 015	401	1 282	626	-816	-692
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	5 311	1 697	647	-267	124	1 193
Pologne	3 238	-376	-670	-1 197	774	717
Portugal	4 074	460	54	476	-505	434
République slovaque	1 587	-2 027	-1 290	-431	111	-418
Slovénie	4 688	1 074	121	-665	808	810
Espagne	m	m	m	m	m	m
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m
Autres entités						
Comm. flamande (Belgique)	4 964	1 350	917	131	555	-253
Comm. française (Belgique)	4 682	1 068	648	181	470	-231
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	3 614	0	0	0	0	0
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	3 673	58	-29	-190	200	78
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C7.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/gowxnl

Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2021)

Établissements publics uniquement, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)

	Coût salarial des enseignants par élève (2021)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 4 424 USD	Contribution des facteurs à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Effet (en USD) du salaire effectif des enseignants inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 49 115 USD	Effet (en USD) du temps d'instruction (des élèves) inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 904 heures	Effet (en USD) du temps d'enseignement (des enseignants) inférieur ou supérieur à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 697 heures	Effet (en USD) de la taille théorique des classes inférieure ou supérieure à la moyenne de l'OCDE égale en 2021 à 14 élèves par classe
Pays de l'OCDE	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie[1]	5 086	662	1 191	555	-884	-200
Autriche	8 341	3 918	2 346	-30	706	896
Canada	m	m	m	m	m	m
Chili	1 991	-2 432	-1 381	521	-1 154	-418
Colombie	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3 282	-1 142	-93	849	-2 267	369
République tchèque	3 024	-1 399	-941	-50	377	-785
Danemark	5 784	1 360	1 381	1 455	54	-1 531
Estonie	3 131	-1 293	-1 657	-360	518	206
Finlande	6 687	2 264	689	-628	869	1 334
France[2]	3 574	-849	120	231	-128	-1 073
Allemagne	7 004	2 581	3 423	-54	491	-1 280
Grèce	3 728	-695	-2 204	-664	707	1 465
Hongrie	2 406	-2 018	-2 031	-451	271	193
Islande	5 207	783	247	-363	698	202
Irlande[1]	4 948	525	1 053	101	-16	-613
Israël	3 788	-636	-447	369	-40	-518
Italie	4 002	-422	-580	384	579	-804
Japon	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m
Lettonie	3 040	-1 383	-1 962	-523	-369	1 471
Lituanie	4 048	-376	-750	-350	-874	1 599
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	5 032	608	2 322	491	-157	-2 048
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	6 839	2 415	549	-191	281	1 777
Pologne	3 921	-502	-967	-700	1 513	-348
Portugal	5 206	783	-291	-386	212	1 248
République slovaque	2 131	-2 293	-1 800	-318	253	-427
Slovénie[1]	3 632	-791	-18	-668	429	-534
Espagne	m	m	m	m	m	m
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m
Autres entités						
Comm. flamande (Belgique)	7 229	2 806	937	289	707	873
Comm. française (Belgique)	6 706	2 282	489	-57	641	1 209
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	4 424	0	0	0	0	0
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4 679	255	-22	-114	339	53
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré C7.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/lu7pw1

Encadré C7.4. Notes des tableaux de l'indicateur C7

Tableau A1.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2021)

Le salaire de référence dans le calcul de cet indicateur est le salaire effectif annuel des enseignants en poste dans les établissements publics (voir l'Indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre moyen d'heures d'instruction obligatoire par an (voir l'Indicateur D1) et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures de cours durant l'année scolaire (voir l'Indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Voir les notes relatives à chaque facteur dans les Tableaux C7.4 et C7.5, en ligne.

1. Le taux d'encadrement est calculé dans l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles confondus.

2. Années de référence : 2016, et non 2015, et 2020, et non 2021.

3. La moyenne de l'OCDE est calculée compte tenu uniquement des pays et autres entités dont les données relatives à tous les facteurs intervenant dans le calcul du coût salarial sont disponibles.

Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le primaire (2021)

Le salaire de référence dans le calcul de cet indicateur est le salaire effectif annuel des enseignants en poste dans les établissements publics (voir l'Indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre moyen d'heures d'instruction obligatoire par an (voir l'Indicateur D1) et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures de cours durant l'année scolaire (voir l'Indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Voir les notes relatives à chaque facteur dans les Tableaux C7.4 et C7.5, en ligne.

1. Année de référence : 2020.

Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2021)

Le salaire de référence dans le calcul de cet indicateur est le salaire effectif annuel des enseignants en poste dans les établissements publics (voir l'Indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre moyen d'heures d'instruction obligatoire par an (voir l'Indicateur D1) et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures de cours durant l'année scolaire (voir l'Indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Voir les notes relatives à chaque facteur dans les Tableaux C7.4 et C7.5, en ligne.

1. Le taux d'encadrement est calculé dans l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles confondus.

2. Année de référence : 2020.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

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

Indicateur D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 634 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ; ils en suivent 5 245 heures seulement en Pologne, mais en suivent près du double (11 000 heures) en Australie.
- Le temps annuel d'instruction obligatoire s'élève en moyenne à 805 heures dans l'enseignement primaire et à 916 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit 111 heures de plus que dans l'enseignement primaire dans les pays et autres entités de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature et de mathématiques représentent en moyenne 41 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire, mais 27 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public dans l'éducation. Les pays diffèrent dans leurs choix en ce qui concerne le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimum d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. Durant la pandémie de COVID-19, l'organisation de l'année scolaire et la répartition du temps d'instruction entre les matières ont pu s'écarter de la réglementation dans certains pays du fait de la fermeture des établissements et de changements dans l'environnement d'apprentissage (cours à distance, restrictions sanitaires à la réouverture des établissements, etc. ; voir *The State of Global Education – 18 Months into the Pandemic* (OCDE, 2021[1]) et https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2]) pour de plus amples informations).

L'adaptation des ressources aux besoins des élèves et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique d'éducation. La rémunération des enseignants et le coût de l'entretien des infrastructures scolaires et des autres ressources sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important de l'affectation du budget de l'éducation (voir l'Indicateur C7 sur les facteurs déterminants du coût salarial des enseignants par élève ; voir aussi l'Indicateur D6 sur la répartition du budget entre les établissements dans *Regards sur l'éducation 2021* (2021[3])). L'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance du temps consacré par les élèves à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la classe, notamment lors des pauses et des récréations. En plus du temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel, les élèves peuvent participer à des activités périscolaires avant ou après la journée de classe ou durant les congés scolaires, mais ces activités (et les périodes d'examen) sont exclues du présent indicateur.

Autres faits marquants

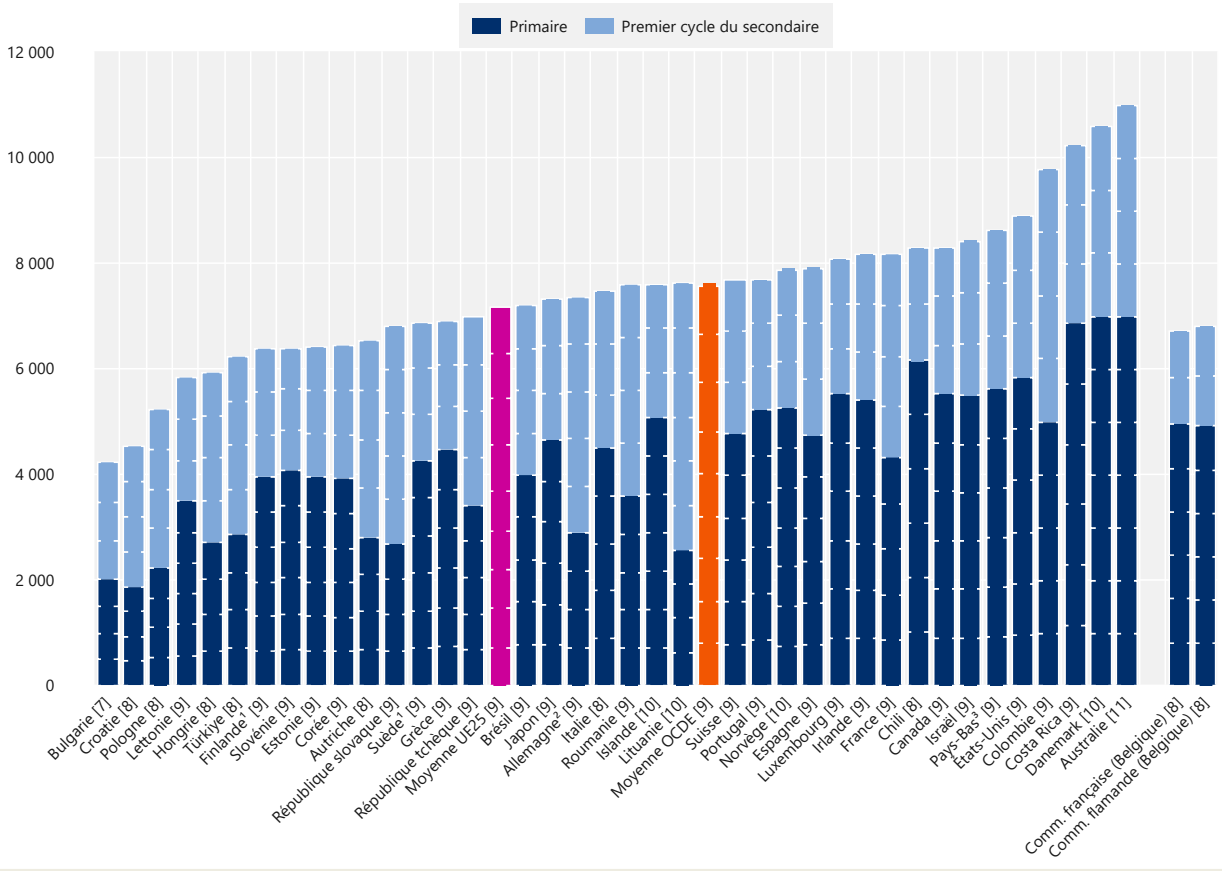
- Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire dure six ans en moyenne, soit entre quatre et sept ans, et le premier cycle de l'enseignement secondaire, trois ans en moyenne, soit entre deux et six ans. Dans trois sur cinq

environ des pays et autres entités membres et partenaires de l'OCDE à l'étude, une année au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire à temps plein.

- Le programme obligatoire est essentiellement constitué de matières à option dans quelques pays. Une certaine partie du temps d'instruction obligatoire est réservée à des matières obligatoires modulables dans quelques pays seulement dans l'enseignement primaire (entre 4 % et 9 %) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (en 5 % et 28 %). Il ne comporte pas de matières obligatoires modulables choisies par les établissements dans une moitié des pays à l'étude. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 3 % du temps d'instruction obligatoire est en moyenne consacré à des matières modulables choisies par les établissements.
- Dans un quart des pays dont les données sont disponibles, le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer par année d'études.

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2023)

Nombre d'heures, primaire et premier cycle du secondaire, établissements publics



Remarque : le temps d'instruction par année d'études correspond à la moyenne du niveau d'enseignement par année d'études. Le nombre d'années d'études de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire est indiqué entre parenthèses.
1. Le temps d'instruction par niveau d'enseignement est estimé sur la base du temps d'instruction par année d'études, car sa répartition est flexible entre plusieurs années d'études dans certaines matières.
2. Année de référence : 2022.
3. Le premier cycle de l'enseignement secondaire varie entre trois et quatre ans selon la filière. La quatrième année de l'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle est exclue des calculs.
Les pays et autres entités sont classés par ordre croissant du temps total d'instruction obligatoire.

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/s40p3f

Analyse

Scolarité obligatoire en filière générale

Le temps annuel d'instruction et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail annuelle des élèves est plus importante selon les exigences statutaires. Dans d'autres pays, la charge de travail des élèves est répartie de manière uniforme pendant une période plus longue. Le présent indicateur porte sur la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (dans les établissements publics). Dans 25 pays membres et partenaires de l'OCDE toutefois, l'enseignement préprimaire est également obligatoire pendant au moins un an, de sorte que la scolarisation obligatoire commence avant le début de l'enseignement primaire (voir le Graphique X3.D1.1 à https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2])) pour plus de détails sur la durée de la scolarité obligatoire). En outre, dans environ trois cinquièmes des pays et autres entités dont les données sont disponibles, la scolarité reste obligatoire à temps plein pendant un an au moins dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A1.1en annexe). Une grande majorité des élèves poursuivent leurs études à la fin de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays (voir l'Indicateur B1).

La scolarité obligatoire débute avec l'enseignement primaire, à l'âge de 6 ans, dans près de trois quarts des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Elle ne débute pas avant l'âge de 7 ans dans huit des pays et autres entités à l'étude. L'enseignement primaire ne débute à l'âge de 5 ans qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau D1.2 en annexe).

La durée de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire varie sensiblement aussi. L'enseignement primaire dure en moyenne six ans dans les pays et autres entités de l'OCDE, mais sa durée varie entre quatre et sept ans. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure en moyenne trois ans, mais sa durée varie entre deux et six ans (voir le Tableau D1.2 en annexe). Le nombre d'années d'études par niveau d'enseignement constitutif de la scolarité obligatoire varie parfois entre les entités infranationales, par exemple dans des pays fédéraux comme le Canada et les États-Unis (voir l'Encadré D1.2).

Le temps annuel d'instruction se répartit différemment selon les pays et autres entités. Quant aux journées de classe, leur nombre et leur répartition durant l'année scolaire peuvent varier sensiblement entre les pays et autres entités, car ceux-ci n'organisent pas les congés scolaires de la même façon (voir l'Encadré B1.1). La répartition du temps d'instruction varie aussi par semaine. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction est par exemple réparti entre cinq jours par semaine dans la plupart des pays et autres entités, mais pas en Belgique et en France, où il n'y a généralement pas classe le mercredi après-midi (voir l'Encadré D1.2 dans *Regards sur l'Éducation 2019* (OCDE, 2019[4])). L'organisation des récréations et des pauses varie aussi durant la journée de classe entre les pays et autres entités (voir l'Encadré D1.2 dans *Regards sur l'éducation 2020* (OCDE, 2018[5])).

Encadré D1.1. Programmation des congés scolaires dans l'enseignement primaire (2023)

Comme la longueur de l'année scolaire varie fortement entre les pays et autres entités de l'OCDE, le nombre de semaines pendant lequel les élèves n'ont pas classe varie fortement aussi. La fréquence et la longueur des congés varient entre les pays et autres entités, car la façon dont s'organise l'année scolaire est variable.

Dans 26 des 40 pays et autres entités de l'OCDE à l'étude, la durée totale des congés scolaires est harmonisée à l'échelle nationale. Il y a 14 semaines de congé en moyenne, de l'ordre de 11 semaines seulement au Costa Rica et au Danemark, mais de plus de 17 semaines en Lettonie. La répartition des congés durant l'année scolaire varie toutefois aussi entre les

entités infranationales dans certains pays. La programmation des congés varie par exemple entre trois zones en France (voir le Graphique X3.D1.2 sur l'organisation de l'année scolaire dans l'enseignement primaire à https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2])).

Dans 11 autres pays de l'OCDE, la durée totale de l'année scolaire et la répartition des congés varient parfois entre les entités infranationales (en particulier dans les pays fédéraux) ou les établissements (en Italie, par exemple), même si les décisions relatives aux congés scolaires doivent être prises dans le respect de consignes édictées par une instance supérieure. En Italie par exemple, la direction des établissements suit les directives régionales lors de la programmation des congés scolaires.

Dans tous les pays et autres entités, les congés les plus longs sont programmés entre deux années scolaires successives. Ils durent 4 semaines dans certains cantons de Suisse, mais au moins 13 semaines dans certaines régions d'Italie et de Lettonie. Dans la quasi-totalité des pays et autres entités dont les données sont disponibles, ce congé entre deux années d'études représente au moins la moitié des congés scolaires (voir le Graphique D1.2).

En plus de ce long congé, trois ou quatre congés plus courts sont généralement programmés durant l'année scolaire ; il y en a même cinq en Angleterre (Royaume-Uni) et au Luxembourg ainsi que dans certains *Länder* en Allemagne.

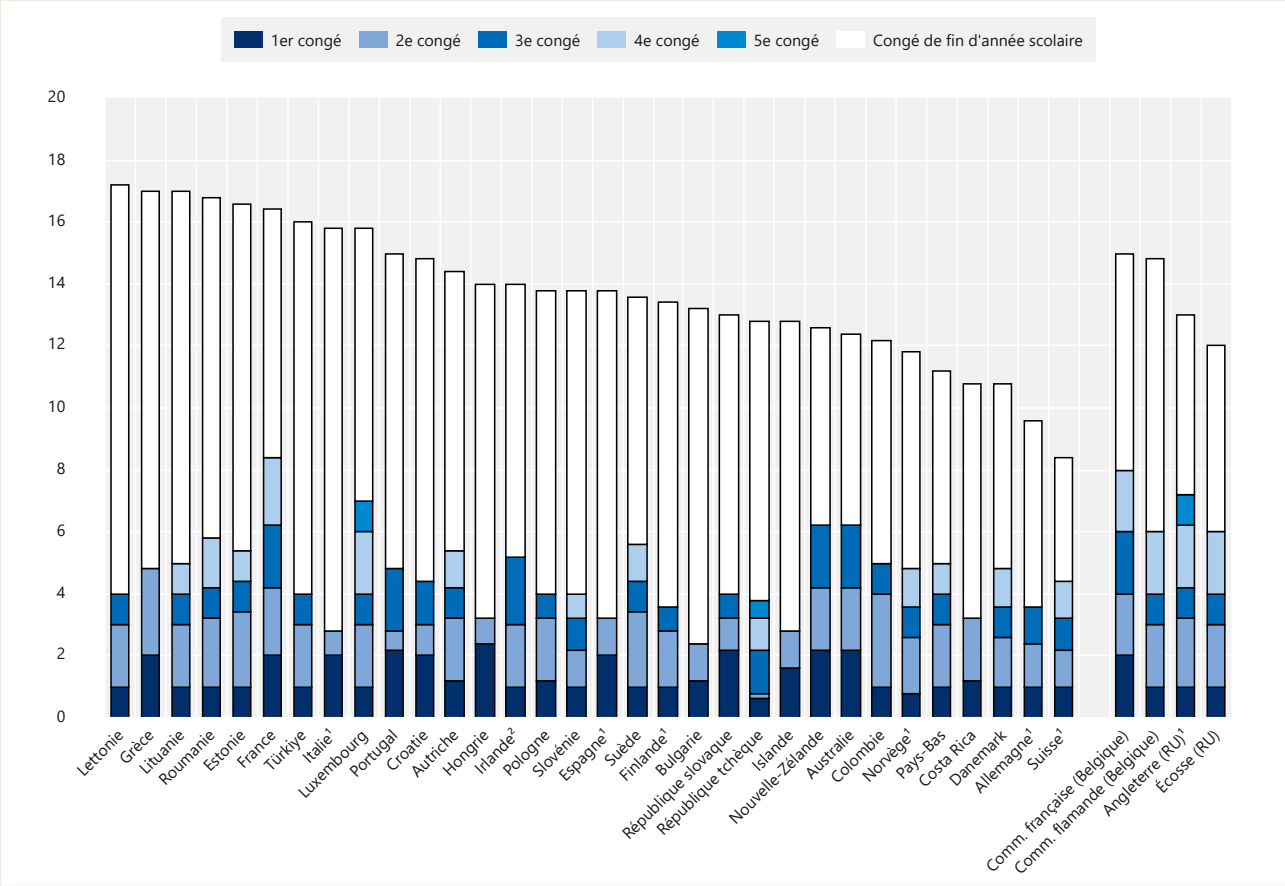
Les dates des congés qui émaillent l'année scolaire varient selon les pays, mais le congé le plus courant est celui programmé en fin d'année civile, qui dure deux semaines environ dans l'hémisphère Nord, mais correspond au congé de fin d'année scolaire dans l'hémisphère Sud.

Dans la plupart des pays et autres entités, la longueur des différents congés varie pendant l'année scolaire, de quelques jours à plus de deux semaines. Les pays et autres entités qui échappent à ce constat sont ceux où les seuls congés durent une semaine seulement (quatre congés en Slovénie), entre un jour et une semaine (deux congés en Bulgarie) ou deux semaines (en Australie et en Communauté française de Belgique). Les congés d'une semaine alternent avec ceux de deux semaines durant l'année scolaire en Communauté flamande de Belgique, en Écosse (Royaume-Uni), en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») (voir le Graphique D1.2).

Dans la plupart des pays et autres entités, la programmation des congés ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, le congé de fin d'année scolaire dure deux semaines de moins dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Lituanie, mais de l'ordre de deux semaines de plus au Portugal et de quatre semaines de plus en Irlande (voir le Graphique X3.D1.3 à https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2])) sur l'organisation de l'année scolaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire).

Graphique D1.2. Congés scolaires durant la scolarité obligatoire en primaire (2023)

Nombre de semaines, établissements publics



Remarque : les congés sont indiqués hors jours fériés et fêtes religieuses, sauf si ceux-ci tombent pendant les congés.
1. Longueur minimale des congés. La longueur des congés peut varier par région, cursus ou établissement.
2. Y compris la session d'examen dans le congé de fin d'année scolaire.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du nombre total de semaines de congé durant l'année scolaire.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/g8ozu2

Temps d'instruction prévu

Le temps d'instruction prévu correspond au nombre total d'heures de cours que les établissements doivent dispenser dans les matières obligatoires et, le cas échéant, les matières non obligatoires. Le temps d'instruction prévu peut toutefois différer du temps d'instruction réel.

Dans la plupart des pays, le temps total d'instruction obligatoire ou prévu est défini à l'échelle nationale et s'applique à tout le territoire. Le temps total d'instruction obligatoire ou prévu est défini à l'échelle infranationale dans certains pays fédéraux (en Allemagne, en Belgique, au Canada et aux États-Unis, par exemple) et dans des pays où le système d'éducation est décentralisé (en Espagne et au Royaume-Uni, par exemple) (voir l'Encadré D1.2).

Encadré D1.2. Variation infranationale du temps d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (2023)

Le temps d'instruction peut varier à l'échelle infranationale même si le nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire est le même sur tout le territoire national. Les données infranationales de cinq pays (celles de 2023 en Belgique, en Espagne, aux États-Unis et au Royaume-Uni et celles de 2022 au Canada) montrent que le temps d'instruction peut varier sensiblement entre les entités infranationales.

Le nombre total d'années d'études prévu dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est le même dans toutes les entités infranationales dans quatre de ces pays (la Belgique, le Canada, l'Espagne et les États-Unis). Il varie d'un an entre les entités infranationales dont les données sont disponibles au Royaume-Uni (l'Angleterre et l'Écosse). L'enseignement primaire dure six ans (en Angleterre) et sept ans (en Écosse), et le premier cycle de l'enseignement secondaire, trois ans dans les deux entités. Comme le nombre d'années d'études varie d'un an aussi dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la scolarité obligatoire dure 11 ans dans les deux entités infranationales.

Le temps d'instruction obligatoire varie à des degrés divers entre les entités infranationales, alors que la durée de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire ne varie guère entre elles dans la plupart des pays. Dans l'enseignement primaire, le temps annuel d'instruction obligatoire varie de moins de 1 % en Belgique (soit de 5 heures, entre 821 heures en Communauté flamande et 826 heures en Communauté française) et de 2 % en Espagne (soit de 15 heures, entre 788 heures dans la plupart des entités infranationales et 802 heures dans la *Comunidad Foral de Navarra*), mais de 75 % aux États-Unis (soit de 540 heures, entre 720 heures [estimation minimale] au New Jersey et 1 260 heures au Texas). Cette variation du temps annuel d'instruction peut entraîner une différence sensible du temps total d'instruction dans l'enseignement primaire. Cette différence atteint au total 28 heures (entre 4 958 heures et 4 928 heures) entre les Communautés flamande et française de Belgique, mais 88 heures en Espagne, 688 heures au Canada (de temps d'instruction prévu, dérivé du temps d'instruction obligatoire et non obligatoire) et même 3 240 heures aux États-Unis.

La différence est du même ordre dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : le temps d'instruction obligatoire varie à peu de choses près de 7 % en Belgique, de 2 % en Espagne et de 75 % aux États-Unis. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps total d'instruction obligatoire varie entre les entités infranationales de 129 heures en Belgique, de 70 heures en Espagne et de 1 620 heures aux États-Unis. Le temps d'instruction prévu varie de 6 % (soit 168 heures) entre les entités infranationales au Canada.

L'ampleur de ces différences entre les entités infranationales peut s'expliquer par la variation du nombre annuel de journées de classe entre ces entités à la fois dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, sauf en Espagne, où le nombre de journées de classes ne varie pas entre les entités infranationales. Selon les chiffres de 2022, le nombre de journées de classe dans l'enseignement primaire varie de 1 % en Belgique (soit 1 jour, de 176 jours en Communauté flamande à 177 jours en Communauté française), de 6 % au Canada (soit de 10 jours, de 180 jours au Québec à 190 jours au Saskatchewan) et de 16 % aux États-Unis (soit de 26 jours, de 160 jours au Colorado à 186 jours au Kansas). Des différences comparables s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Les élèves peuvent s'instruire aussi en dehors des heures de cours obligatoires et en dehors de la classe ou du cadre scolaire, mais ce temps d'instruction est exclu du présent indicateur. Dans certains pays, les élèves sont encouragés à suivre pendant le premier cycle de l'enseignement secondaire des cours extrascolaires dans des matières qui leur sont enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Ils peuvent suivre des cours supplémentaires de soutien (dits de « rattrapage ») ou de perfectionnement, qui leur sont donnés soit individuellement par un professeur particulier, soit en groupe par des enseignants. Ils peuvent également suivre d'autres cours indépendants (voir l'Encadré D1.2 dans *Regards sur l'Éducation 2017* (OCDE, 2017[6]) et la section sur l'organisation de la journée de classe à https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2]) pour de plus amples informations).

Temps d'instruction obligatoire

Par temps d'instruction obligatoire, on entend le nombre d'heures de cours qui doit être dispensé dans la quasi-totalité des établissements publics et suivi par la quasi-totalité des élèves scolarisés dans ces établissements et la façon dont il est réparti selon la réglementation.

Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est en moyenne égal à 7 634 heures réparties sur 9 ans dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est compris entre 5 245 heures en Pologne (réparties sur 8 ans) et 11 000 heures en Australie (réparties sur 11 ans) (voir le Graphique A1.1). Le temps d'instruction obligatoire en milieu scolaire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande. Les établissements y sont toutefois tenus de dispenser aux élèves un nombre d'heures de cours minimum par jour (en Nouvelle-Zélande) ou suffisant pour enseigner un programme vaste et équilibré qui respecte toutes les exigences énoncées dans la réglementation (en Angleterre et en Écosse [Royaume-Uni]).

Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est en moyenne de 4 561 heures en 6 ans dans l'enseignement primaire et de 3 073 heures en 3 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'instruction obligatoire prévu par an tend à augmenter avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays (passant en moyenne de 805 heures dans l'enseignement primaire à 916 heures en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en moyenne), sauf au Costa Rica (2 % de moins entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Luxembourg (9 % de moins) et au Portugal (6 % de moins) (voir le Tableau A1.1 en annexe).

Dans l'ensemble, le temps annuel d'instruction obligatoire augmente également avec l'âge : il est en moyenne égal à 779 heures à l'âge de 7 ans, à 846 heures à l'âge de 10 ans et à 924 heures à l'âge de 13 ans. Le temps annuel d'instruction obligatoire augmente de plus de 40 % entre l'âge de 7 et 13 ans en Bulgarie, en Corée, en Croatie, en Lettonie, en Pologne et en Roumanie (voir le Tableau D1.5, en ligne).

Par définition, le temps d'instruction obligatoire porte uniquement sur le temps que les élèves passent en classe (comme prévu dans la réglementation). Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement (l'organisation des cours a par exemple été modifiée pendant la pandémie de COVID-19 (OCDE et al., 2021[7]), ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire.

Temps d'instruction non obligatoire

Comme le temps d'instruction non obligatoire n'est pas réglementé dans trois quarts environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles, le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction obligatoire y sont identiques dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'instruction prévu correspond au temps d'instruction obligatoire et non obligatoire (qui doit être respecté dans la quasi-totalité des établissements publics, mais qui n'est pas imposé à la quasi-totalité des élèves) dans le quart restant des pays et autres entités, huit dans l'enseignement primaire et neuf dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'instruction non obligatoire peut être propre à certaines matières, par exemple les cours de morale et de religion dans l'enseignement primaire au Portugal, ou à des cours de soutien ou à des projets spécifiques en Grèce (voir le Tableau A1.1 en https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en (OCDE, 2023[2]) pour de plus amples informations).

Le temps d'instruction non obligatoire représente plus de 20 % du temps d'instruction obligatoire dans quelques-uns des pays dont les données sont disponibles. Dans l'enseignement primaire, il représente 21 % du temps total d'instruction obligatoire en Slovénie, 25 % en Croatie et en 52 % en Grèce. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 23 % du temps total d'instruction obligatoire en Slovénie et 29 % en France et en Grèce (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 en annexe). Ces chiffres doivent toutefois être interprétés avec prudence. En France par exemple, les cours du programme non obligatoire sont très variés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais ne peuvent matériellement être tous suivis par les élèves.

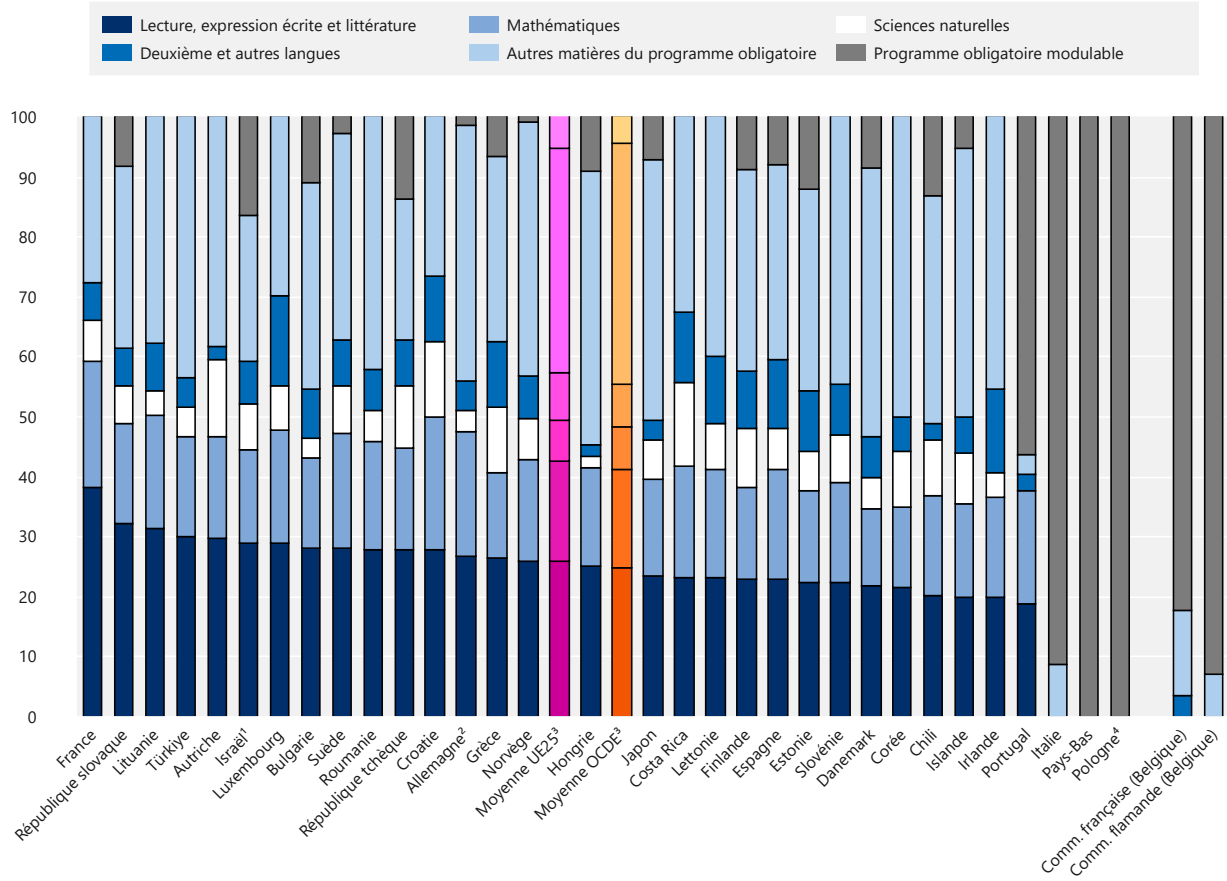
Temps d'instruction par matière

Dans les pays de l'OCDE, 41 % du temps d'instruction obligatoire est en moyenne consacré aux compétences fondamentales en littératie et en numératie, soit 25 % en lecture, en expression écrite et en littérature et 16 % en mathématiques. La moitié au moins du temps d'instruction obligatoire est par exemple consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature

(langue d'enseignement) et aux mathématiques en Croatie, en France et en Lituanie ; il en va de même en Irlande et au Luxembourg, où le temps d'instruction obligatoire relatif à la deuxième langue concerne d'autres langues nationales. Ces matières sont, avec les disciplines artistiques (11 %), l'éducation physique et la santé (10 %), les sciences naturelles (7 %), les autres langues (7 %) et les sciences sociales (6 %), les sept qui absorbent en moyenne plus de 80 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière (voir le Tableau D1.3 en annexe et le Graphique D1.3). Le reste du programme obligatoire non modulable de l'enseignement primaire est consacré aux cours de religion, d'éthique ou de morale ; de technologies de l'information et de la communication (TIC) ; de technologie ; de formation professionnelle et pratique ; et autres matières et représente en moyenne 13 % environ du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau D1.3 en annexe).

Graphique D1.3. Temps d'instruction par matière en primaire (2023)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



Remarque : certaines matières sont incluses dans plus d'une catégorie. Consulter le tableau source pour plus de détails.
1. Y compris dans la catégorie « Lecture, expression écrite et littérature » les sciences sociales et d'autres langues. Y compris en mathématiques les sciences naturelles.
2. Année de référence : 2022.
3. Abstraction faite des Communautés flamande et française de Belgique, de l'Italie, des Pays-Bas, de la Pologne et du Portugal.
4. Abstraction faite de la dernière année de l'enseignement primaire, où le temps d'instruction est affecté à des matières obligatoires spécifiques.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature.
Source : OCDE (2023), Tableau D1.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

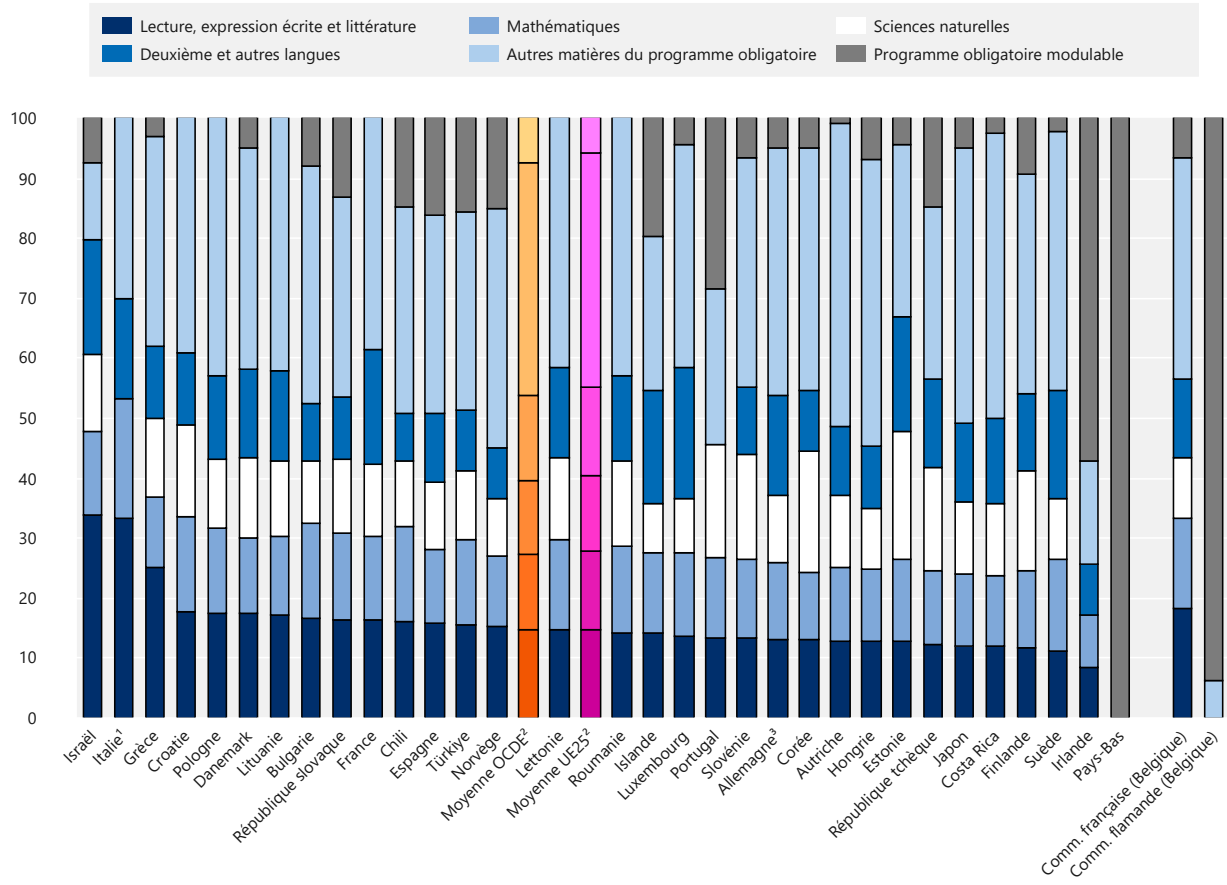
StatLink https://stat.link/fsvyzp

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les sept matières principales de l'enseignement primaire constituent la majeure partie du temps d'instruction (80 %), qui se répartit toutefois d'une manière sensiblement différente, car les cours

deviennent plus spécifiques aux matières. Dans les pays de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière, la lecture, l'expression écrite et la littérature (15 %) et les mathématiques (13 %) constituent en moyenne 27 % du programme obligatoire, soit 14 points de pourcentage de moins que dans l'enseignement primaire. La part du temps d'instruction propre à l'éducation physique et à la santé diminue de 2 points de pourcentage (8 %) et celle propre aux disciplines artistiques, de 4 points de pourcentage (7 %) par rapport à l'enseignement primaire. À l'inverse, la part du temps d'instruction obligatoire augmente de 5 points de pourcentage en sciences naturelles (12 %) et en sciences sociales (11 %) et de 7 points de pourcentage dans les autres langues (14 %). La part des autres matières ne varie guère par rapport à l'enseignement primaire (voir le Graphique D1.4, le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 en annexe et l'Encadré D1.3 sur les matières professionnelles et pratiques en filière générale pendant la scolarité obligatoire).

Graphique D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire en filière générale (2023)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



Remarque : certaines matières sont incluses dans plus d'une catégorie. Consulter le tableau source pour plus de détails.
1. Y compris dans la catégorie « Lecture, expression écrite et littérature » les sciences sociales et d'autres langues. Y compris en mathématiques les sciences naturelles.
2. Abstraction faite des Communautés flamande et française de Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas.
3. Année de référence : 2022.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature.
Source : OCDE (2023), Tableau D1.4. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/p2wtiq

Encadré D1.3. Temps d'instruction en filière générale pendant la scolarité obligatoire (2023)

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui relèvent tous deux de la scolarité obligatoire, sont principalement axés sur les matières générales et préparent les élèves à continuer leurs études et à entrer dans la vie active, mais certains cours y sont de nature plus pratique et professionnelle. Ces cours peuvent aider les élèves à mieux comprendre en quoi ce qu'ils apprennent est lié au monde du travail.

Des informations sont recueillies sur le temps d'instruction prévu consacré à des matières professionnelles, telles que celles regroupées dans la catégorie de la technologie et de la formation professionnelle et pratique, lors de la collecte de données sur le temps d'instruction. Par « technologie », on entend les matières telles que la construction, l'électricité, l'électronique, le graphisme et le design qui amènent les élèves à découvrir des applications concrètes de découvertes scientifiques ou technologiques. Par « formation professionnelle et pratique », on entend les matières telles que la comptabilité, le commerce, la gestion, l'orientation professionnelle, l'habillement, la conduite et la sécurité routière, l'économie ménagère, les soins infirmiers, le secrétariat, le tourisme et l'hôtellerie-restauration, le travail du bois et du métal et la couture qui amènent les élèves à découvrir des métiers particuliers. La mesure dans laquelle ces matières sont enseignées varient selon les pays et autres entités. Dans l'enseignement primaire, la formation professionnelle et pratique inclut par exemple l'économie ménagère en Grèce et en Slovénie et la tenue et la consommation du ménage en Suède. Elle inclut l'orientation professionnelle dans certains pays, tels que la France.

Ces matières constituent dans l'ensemble une petite partie seulement du programme obligatoire dans les pays et autres entités de l'OCDE. La technologie et la formation professionnelle et pratique représentent ensemble un pourcentage du temps d'instruction égal à 3 % et 4 % environ respectivement dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

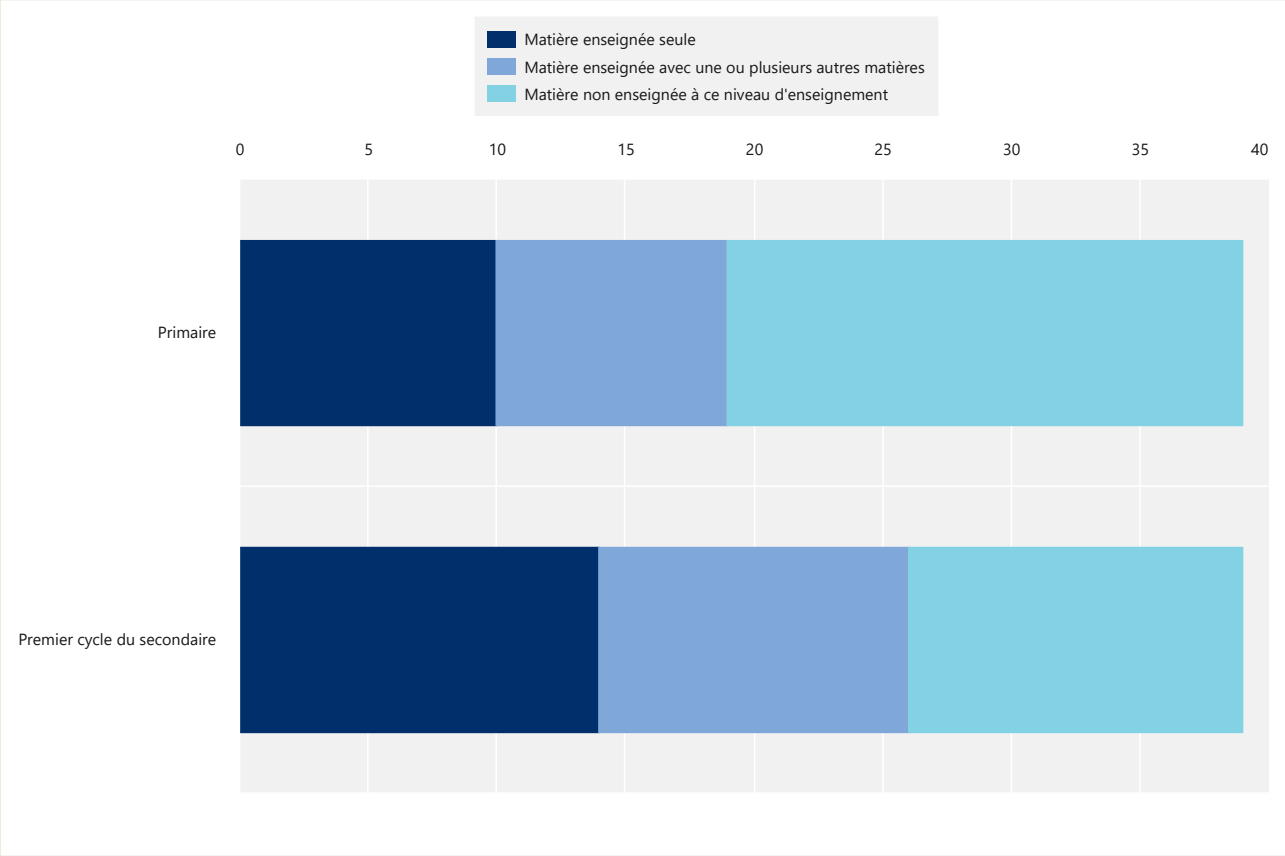
Les pays ne prévoient cependant pas tous ces matières dans le temps d'instruction obligatoire, ni ne fixent un nombre spécifique d'heures de cours à leur consacrer (comme des matières enseignées seules). La formation professionnelle et pratique est par exemple inscrite au programme obligatoire de l'enseignement primaire dans seulement près de la moitié des 38 pays et autres entités dont les données sont disponibles et du premier cycle de l'enseignement secondaire dans deux tiers environ d'entre eux. Lorsque ces matières sont inscrites au programme, elles ne sont enseignées seules que dans la moitié environ de ces pays et le sont avec une ou plusieurs autres matières dans l'autre moitié des pays (voir le Graphique D1.5).

Que la technologie et la formation professionnelle et pratique soient enseignées avec d'autres matières peut s'expliquer par la transversalité des compétences et thématiques. En Autriche par exemple, l'atelier textile (*Textiles Werken*) est classé dans la catégorie de la formation professionnelle et pratique, mais certains de ses aspects relèvent des disciplines artistiques.

Les cours professionnels et pratiques peuvent aussi faire partie du programme modulable, auquel cas les matières varient entre les établissements. En Slovénie par exemple, les établissements sont libres de proposer dans le premier cycle de l'enseignement secondaire diverses matières parmi lesquelles les élèves peuvent choisir des options obligatoires, notamment des matières académiques et des matières professionnelles, telles que la technologie, le travail du bois, la broderie, la dentelle aux fuseaux, l'apiculture et l'agriculture. En Norvège, les travaux manuels comptent parmi les matières obligatoires à option dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D1.5. Temps d'instruction des matières professionnelles et pratiques en filière générale durant la scolarité obligatoire (2023)

Nombres de pays et autres entités



Source : OCDE (2023), Tableau D1.3 et Tableau D1.4. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/b16ozc

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps d'instruction entre les matières du programme obligatoire varie sensiblement entre les pays et autres entités. La lecture, l'expression écrite et la littérature représentent par exemple 12 % au plus du temps d'instruction obligatoire au Costa Rica, en Finlande, en Irlande, au Japon, en République tchèque et en Suède, mais plus de 25 % en Grèce ainsi qu'en Israël et en Italie, deux pays où cette part comprend également le temps consacré aux sciences sociales. En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont dispensés dans les deux langues nationales et absorbent ensemble 17 % environ du temps total d'instruction obligatoire. Les sciences naturelles représentent un pourcentage du temps d'instruction obligatoire inférieur ou égal à 10 % en Communauté française de Belgique, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, mais égal ou supérieur à 20 % en Corée (où cette part comprend également les TIC, la technologie et la formation professionnelle et pratique) et en Estonie. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux autres langues (deuxième langue et autres langues) varie fortement aussi entre les pays et autres entités. La deuxième langue représente un pourcentage du temps d'instruction obligatoire inférieur ou égal à 7 % au Costa Rica et en Grèce, mais égal ou supérieur à 13 % en Communauté française de Belgique, en Islande, au Japon, en Lettonie et au Luxembourg. Une troisième langue est de surcroît prévue dans le temps d'instruction obligatoire dans plus de deux cinquièmes des pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique D1.4 et, en annexe, le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4).

Comme le montrent les différences entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières varie sensiblement selon l'âge des élèves. Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le pourcentage moyen du temps d'instruction consacré à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature est par exemple égal à 27 % à l'âge de 7 ans, à 18 % à l'âge de 11 ans et à 12 % à l'âge de 15 ans. En revanche, la part moyenne de la deuxième langue s'élève à 4 % à l'âge de 7 ans, à 11 % (et celle d'autres langues, à 1 %) à l'âge de 11 ans et 10 % (et celle d'autres langues, à 5 %) à l'âge de 15 ans. L'évolution du temps d'instruction en fonction de l'âge est similaire dans les autres matières (voir le Tableau D1.6, en ligne).

Flexibilité des programmes

Dans la plupart des pays et autres entités, les autorités centrales ou nationales réglementent le temps d'instruction et les programmes ou font des recommandations les concernant. Toutefois, les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves jouissent d'une certaine liberté quant à l'organisation du temps d'instruction ou au choix des matières.

Dans un quart environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Dans ces pays et autres entités, le temps d'instruction par matière est défini pendant plusieurs années, voire toute la scolarité obligatoire, mais pas par année. Les établissements ou les autorités locales y sont libres de décider combien de temps consacrer aux matières du programme chaque année (voir le Tableau D1.2 en annexe).

Dans quelques pays et autres entités, il est courant d'inscrire la plupart des matières obligatoires dans un emploi du temps flexible. Les matières obligatoires de l'emploi du temps modulable représentent plus de 50 % du temps d'instruction dans l'enseignement primaire au Portugal et plus de 80 % en Communautés flamande et française de Belgique et en Italie. Le programme de l'enseignement primaire est modulable aux Pays-Bas et en Pologne (les trois premières années d'études). En Italie, les établissements sont libres de répartir le temps d'instruction entre les matières, à l'exception de quelques matières, dans l'enseignement primaire. Des tendances similaires s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. Dans ces pays et autres entités, les matières obligatoires ou le temps total d'instruction sont spécifiés, mais pas le temps à consacrer à chaque matière. Les autorités locales, les établissements ou les enseignants sont libres de décider du temps à consacrer à chaque matière obligatoire. En Écosse (Royaume-Uni), le temps d'instruction est défini dans quelques matières obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais le temps total d'instruction est du ressort des autorités locales et des établissements. À l'exception de ces pays et économies, les matières obligatoires modulables représentent dans l'ensemble 1 % seulement du temps d'instruction obligatoire tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais en représentent un pourcentage nettement plus élevé dans certains pays et autres entités (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 en annexe).

La flexibilité dans le choix des matières est moins courante dans les pays et autres entités de l'OCDE. En moyenne, 3 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 3 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements et 3 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays et autres entités réservent une part non négligeable du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. Les matières choisies par les établissements représentent par exemple au moins 10 % du temps d'instruction obligatoire au Chili et en République tchèque ; c'est le cas également dans l'enseignement primaire en Estonie et en Israël et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique, en Espagne et en République slovaque. Elles en représentent au moins 20 % en Irlande (57 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). En Islande, en Norvège et en Türkiye, entre 15 % et 20 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 en annexe).

Définitions

Par **temps d'instruction et programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves

peuvent jouir d'une certaine liberté dans le choix des matières ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières.

Par **matières modulables du programme obligatoire choisies par les établissements**, on entend la part totale du temps d'instruction obligatoire définie par les autorités centrales que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants consacrent à des matières de leur choix (parfois parmi celles définies par les autorités centrales en charge de l'éducation). Les établissements sont tenus de proposer une de ces matières, que les élèves sont tenus de suivre.

Par **matières obligatoires à option choisies par les élèves**, on entend le temps total d'instruction consacré à une ou plusieurs matières que les élèves sont tenus de choisir (dans une série de matières que les établissements sont tenus de proposer) pour se constituer un emploi du temps correspondant au temps total d'instruction obligatoire.

Par **matières obligatoires modulables**, on entend le temps total d'instruction défini par les autorités centrales dans des groupes de matières que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants affectent à des matières particulières. Une certaine flexibilité est laissée au sujet du temps consacré aux matières, mais pas au sujet du choix des matières.

La **répartition flexible du temps d'instruction entre plusieurs années d'études** correspond aux cas dans lesquels le programme indique uniquement le temps total d'instruction dans une matière durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans préciser le temps qu'il convient d'y consacrer durant chaque année d'études. Dans ces cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps y consacrer chaque année.

Par **temps d'instruction**, on entend le nombre d'heures de cours que les établissements publics sont censés dispenser dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, au tutorat individuel ou aux cours particuliers et aux examens qui ne sont pas spécifiques aux établissements (les journées d'examen nationaux, par exemple).

Par **temps d'instruction prévu**, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les élèves sont censés suivre dans les établissements publics. Le programme prévu peut être défini dans des règlements ou des normes par les autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) en charge de l'éducation ou dans des recommandations régionales.

Par **partie non obligatoire du programme**, on entend le temps total d'instruction que les établissements publics sont tenus de proposer en plus du temps d'instruction obligatoire, mais qui ne s'imposent pas à tous les élèves. Les matières concernées peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre. Les activités proposées avant et après la journée classe ne font pas partie du programme non obligatoire par exemple si elles ne relèvent pas du programme officiel ou que les établissements publics ne sont pas tenus de les organiser. Le programme non obligatoire exclut l'accueil des élèves avant et après la journée de classe, même s'il est réglementé.

Méthodologie

Le présent indicateur porte sur le temps d'instruction prévu (tel qu'il est défini dans la réglementation), soit le temps d'exposition des élèves à l'enseignement en classe dans le cadre institutionnel. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimum d'heures de cours prévu par la réglementation et le nombre d'heures de cours effectivement suivi par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays et autres entités. Le nombre minimum d'heures de cours n'est pas toujours atteint, que ce soit en raison du calendrier scolaire fixé par les établissements, de l'annulation de cours ou de l'absence d'enseignants (voir l'Encadré D1.1 dans *Regards sur l'éducation 2007* (OCDE, 2007[8])).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps d'instruction minimum (ou recommandé) entre les diverses matières du programme. Il indique le temps d'instruction prévu pendant la scolarité obligatoire à temps plein en filière générale. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays et autres entités en raison de différences dans les politiques relatives aux programmes, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours jugé nécessaire pour atteindre les objectifs fixés en matière d'apprentissage.

Lorsque la répartition du temps d'instruction est flexible entre les années (le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer chaque année), le temps d'instruction par âge ou niveau d'enseignement est calculé dans l'hypothèse où le nombre total d'heures d'instruction est réparti de manière uniforme entre les années.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[9]) et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en) (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

Source

Les données sur le temps d'instruction proviennent de la collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE réalisée à ce sujet en 2022 et se rapportent au temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) en filière générale à temps plein durant l'année scolaire 2022/23. Les données sur le calendrier scolaire proviennent d'une collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE réalisée en 2022 à ce sujet et se rapportent aux congés scolaires dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) durant l'année scolaire 2022/23.

Références

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

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

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

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. [9]

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

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [6]

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2007-fr. [8]

OCDE et al. (2021), *OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB Special Survey on COVID*, http://oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-COVID.htm (consulté le 13 avril 2021). [7]

Tableaux de l'indicateur D1

Tableaux de l'indicateur D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Tableau D1.1	Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire (2023)
Tableau D1.2	Organisation de la scolarité obligatoire en filière générale (2023)
Tableau D1.3	Temps d'instruction par matière en primaire (2023)
Tableau D1.4	Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire en filière générale (2023)
WEB Tableau D1.5	*Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire, selon l'âge (2023)*
WEB Tableau D1.6	*Temps d'instruction par matière entre l'âge de 6 et 17 ans (2023)*

StatLink https://stat.link/5bxmfa

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 D1.1. Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire[1] (2023)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

	Primaire							Premier cycle du secondaire						
		Moyenne d'heures par an			Nombre total d'heures				Moyenne d'heures par an			Nombre total d'heures		
	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)	(12)	(13)	(14)=(12)+(13)
Australie	7	1 000	m	m	7 000	m	m	4	1 000	m	m	4 000	m	m
Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	930	m	m	3 720	m	m
Canada	6	922	m	m	5 531	m	m	3	925	m	m	2 774	m	m
Chili	6	1 028	a	1 028	6 165	a	6 165	2	1 066	a	1 066	2 132	a	2 132
Colombie	5	1 000	a	1 000	5 000	a	5 000	4	1 200	a	1 200	4 800	a	4 800
Costa Rica	6	1 147	a	1 147	6 880	a	6 880	3	1 120	a	1 120	3 360	a	3 360
République tchèque	5	687	a	687	3 434	a	3 434	4	888	a	888	3 550	a	3 550
Danemark	7	1 000	a	1 000	7 000	a	7 000	3	1 200	a	1 200	3 600	a	3 600
Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823	2 468	a	2 468
Finlande[2]	6	660	33	693	3 962	195	4 157	3	808	87	894	2 423	261	2 683
France[3]	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	968	279	1 247	3 872	1 116	4 988
Allemagne[4,5]	4	724	a	724	2 896	a	2 896	5	896	a	896	4 480	a	4 480
Grèce	6	747	392	1 139	4 483	2 349	6 832	3	811	238	1 049	2 433	715	3 148
Hongrie	4	679	a	679	2 718	a	2 718	4	803	a	803	3 212	a	3 212
Islande	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839	2 516	a	2 516
Irlande	6	903	a	903	5 415	a	5 415	3	918	a	918	2 755	a	2 755
Israël	6	918	a	918	5 511	a	5 511	3	976	a	976	2 929	a	2 929
Italie	5	904	a	904	4 521	a	4 521	3	990	a	990	2 970	a	2 970
Japon	6	778	a	778	4 669	a	4 669	3	890	a	890	2 669	a	2 669
Corée	6	655	a	655	3 928	a	3 928	3	842	a	842	2 525	a	2 525
Lettonie	6	584	m	m	3 506	m	m	3	778	m	m	2 334	m	m
Lituanie	4	644	54	698	2 576	216	2 792	6	842	119	961	5 053	713	5 766
Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845	2 535	a	2 535
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[6]	6	940	a	940	5 640	a	5 640	3	1 000	a	1 000	3 000	a	3 000
Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
Norvège	7	753	a	753	5 272	a	5 272	3	874	a	874	2 622	a	2 622
Pologne	4	558	56	613	2 230	223	2 453	4	754	64	817	3 015	254	3 270
Portugal	6	874	144	1 018	5 245	864	6 108	3	818	25	843	2 455	74	2 529
République slovaque	4	677	a	677	2 707	a	2 707	5	823	a	823	4 117	a	4 117
Slovénie	6	682	140	822	4 091	840	4 931	3	766	179	944	2 298	536	2 833
Espagne	6	792	a	792	4 754	a	4 754	3	1 057	a	1 057	3 171	a	3 171
Suède[2]	6	714	m	m	4 283	m	m	3	869	m	m	2 607	m	m
Suisse	6	799	m	m	4 792	m	m	3	963	m	m	2 889	m	m
Türkiye	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843	3 371	a	3 371
États-Unis	6	974	m	m	5 841	m	m	3	1 023	m	m	3 068	m	m
Autres entités														
Comm. flamande (Belgique)	6	821	a	821	4 928	a	4 928	2	949	a	949	1 899	a	1 899
Comm. française (Belgique)	6	826	a	826	4 956	a	4 956	2	885	a	885	1 770	a	1 770
Angleterre (RU)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Écosse (RU)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Moyenne OCDE	6	805	m	m	4 561	m	m	3	916	m	m	3 073	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	5	800	m	m	4 000	m	m	4	800	m	m	3 200	m	m
Bulgarie	4	507	81	588	2 028	325	2 353	3	736	92	828	2 207	277	2 484
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	473	118	591	1 890	473	2 363	4	663	131	794	2 651	525	3 176
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	5	720	a	720	3 600	a	3 600	4	1 001	a	1 001	4 002	a	4 002
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 UE25	5	738	m	m	3 943	m	m	4	876	m	m	3 070	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D1.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/4e5nwd

Tableau D1.2. Organisation de la scolarité obligatoire[1] en filière générale (2023)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

	Primaire				Premier cycle du secondaire			
Pays de l'OCDE	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Âge théorique à l'inscription	Nombre moyen de journées de classe par an	Répartition flexible du temps d'instruction entre années d'études	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Âge théorique à l'inscription	Nombre moyen de journées de classe par an	Répartition flexible du temps d'instruction entre années d'études
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	7	5	200	No	4	12	200	No
Autriche	4	6	180	No	4	10	180	No
Canada	6	6	185	No	3	12	185	No
Chili	6	6	181	No	2	12	180	No
Colombie	5	6	200	No	4	11	200	No
Costa Rica	6	6	200	No	3	12	200	No
République tchèque	5	6	194	Yes	4	11	194	Yes
Danemark	7	6	200	No	3	13	200	No
Estonie	6	7	175	Yes	3	13	175	Yes
Finlande[1]	6	7	187	Yes	3	13	187	Yes
France	5	6	180	No	4	11	180	No
Allemagne[2,3]	4	6	188	No	5	10	188	No
Grèce	6	6	174	No	3	12	164	No
Hongrie	4	6	183	No	4	10	183	No
Islande	7	6	170	Yes	3	13	170	Yes
Irlande	6	6	181	No	3	12	164	No
Israël	6	6	209	No	3	12	201	Yes
Italie	5	6	200	No	3	11	200	No
Japon	6	6	203	No	3	12	203	No
Corée	6	6	190	Yes	3	12	190	Yes
Lettonie[4]	6	7	169	Yes	3	13	173	Yes
Lituanie	4	7	175	Yes	6	11	185	Yes
Luxembourg	6	6	180	No	3	12	169	No
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[5,6]	6	6	m	Yes	3	12	m	Yes
Nouvelle-Zélande	6	5	195	m	4	11	193	m
Norvège	7	6	190	Yes	3	13	190	Yes
Pologne	4	7	177	No	4	11	177	No
Portugal	6	6	173	No	3	12	164	No
République slovaque	4	6	188	No	5	10	188	No
Slovénie	6	6	190	No	3	12	185	No
Espagne	6	6	175	No	3	12	175	No
Suède	6	7	178	Yes	3	13	178	Yes
Suisse	6	6	188	No	3	12	188	No
Türkiye	4	6	180	No	4	10	180	No
États-Unis	6	6	180	m	3	12	180	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)	6	6	176	No	2	12	178	No
Comm. française (Belgique)	6	6	177	No	2	12	177	No
Angleterre (RU)	6	5	188	m	3	11	188	m
Écosse (RU)	7	5	190	m	3	12	190	m
Moyenne OCDE	6	6	186	a	3	12	184	a
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	5	6	200	No	4	11	200	No
Bulgarie	6	7	187	No	3	13	187	No
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	7	175	No	4	11	175	No
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	5	6	180	No	4	11	179	No
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	5	6	182	a	4	12	180	a
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D1.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/khwrdc

Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière en primaire (2023)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences sociales	Deuxième langue	Autres langues	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion, éthique, morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation pratique et professionnelle	Autres matières	Matières obligatoires modulables	Matières obligatoires à option choisies par les élèves	Matières obligatoires modulables choisies par les établissements	Programme obligatoire total	Programme non obligatoire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Autriche	30	17	13 d	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	100	m
Canada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Chili	20	17	9	9	3	x(16)	9	10	6	x(16)	2	x(16)	2	a	a	13 d	100	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	100	a
République tchèque	28	17	10 d	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4 d	x(11)	x(16)	a	x(16)	14 d	100	a
Danemark	22	13	5	3	5	2	5	9	3	x(14)	a	6	19	9 d	a	a	100	a
Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12 d	100	a
Finlande[1]	23	15	10	4	8	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	100	5
France	38	21 d	7 d	3	6	a	13	8	4	x(2, 3)	x(3)	a	a	a	a	a	100	a
Allemagne[2]	27	21	4	6	5	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	100	a
Grèce	26	14	11	5	9	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	7	100	52
Hongrie	25	16	2	a	2	a	20	16	4	1	4	a	a	a	a	9	100	a
Islande	20	16	8	13 d	6 d	x(5, 15)	9	19 d	x(4)	3	a	x(8)	a	a	5 d	x(15)	100	a
Irlande[3]	20	17	4 d	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	100	a
Israël	29 d	15	8 d	x(1)	7	x(16)	x(12)	x(12)	8	a	x(3)	16 d	a	a	a	16 d	100	a
Italie[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	1	x(14)	7	a	x(14)	a	a	91 d	a	x(17)	100	a
Japon	23	16	7	6	3	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	100	a
Corée	21	14	9 d	9 d	6	a	7	9	x(4, 13)	x(12, 13)	x(12)	x(3)	25 d	a	a	a	100	a
Lettonie	23	18	8	6	11 d	x(5)	11	14	m	8 d	x(10)	x(10)	1	a	a	a	100	m
Lituanie	31	19	4	4	8	a	13	17 d	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	100	8
Luxembourg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	100	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100 d	a	a	100	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	100	a
Pologne[4, 5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	100 d	a	a	100	10
Portugal[4]	19	19	x(14)	x(14)	3	a	3	x(14)	a	x(17)	x(14)	a	x(16)	52 d	a	4 d	100	16
République slovaque	32	17	6	3	6	a	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8 d	100	a
Slovénie	22	17	8	7 d	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	100	21
Espagne	23	18	7	7	11	x(16)	10	9	6	a	a	a	1	a	x(16)	8 d	100	a
Suède	28	19	8	12	7	1	7	7	a	a	3	5	a	a	3	a	100	m
Suisse	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	a	100	m
Türkiye	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	100	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités																		
Comm. flamande (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93 d	a	x(14)	100	a
Comm. française (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	4	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	82 d	a	a	100	a
Angleterre (RU)	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
Moyenne OCDE[4]	25	16	7	6	7	0	10	11	5	1	1	2	4	1	0	3	100	3
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	a	a	x(17)	x(17)	100	m
Bulgarie	28	15	3	5	8	a	9	14	x(15)	2	x(12)	4 d	a	a	11 d	a	100	16
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	28	22	13 d	x(3)	11	a	15	11	a	a	a	a	a	a	a	a	100	25
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	28	18	5	4	7	a	12	9	5	a	a	a	12	a	a	a	100	a
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 UE25[4]	26	17	7	5	8	0	10	11	5	1	2	1	3	1	1	3	100	7
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D1.4 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/53cmf6

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire en filière générale (2023)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

Pays de l'OCDE	Lecture, expression écrite et littérature (1)	Mathématiques (2)	Sciences naturelles (3)	Sciences sociales (4)	Deuxième langue (5)	Autres langues (6)	Éducation physique et santé (7)	Disciplines artistiques (8)	Religion, éthique, morale (9)	Technologies de l'information et de la communication (TIC) (10)	Technologie (11)	Formation pratique et professionnelle (12)	Autres matières (13)	Matières obligatoires modulables (14)	Matières obligatoires à option choisies par les élèves (15)	Matières obligatoires modulables choisies par les établissements (16)	Programme obligatoire total (17)	Programme non obligatoire (18)
Australie	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Autriche	13	12	12	11	11	x(15)	11	12	6	3	a	7	x(15)	a	1[d]	a	100	m
Canada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	100	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	100	a
République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	100	a
Danemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	3	x(15)	x(15)	2	19	a	5[d]	a	100	a
Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	100	a
Finlande[1]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	100	11
France[2]	16	14	12	12[d]	12	7	12	7	x(4)	x(17)	4	1	2	a	a	a	100	29
Allemagne[3]	13	13	11	12	12	5	9	9	5	1	3	2	2	a	5	a	100	a
Grèce	25	12	13	9	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	3	100	29
Hongrie	13	12	10	10	10	a	17	8	3	3	3	a	3	a	a	7	100	a
Islande	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5, 15)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	a	a	20[d]	x(15)	100	a
Irlande[4, 5]	9	9	x(16)	10	9	x(16)	5	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	3	a	a	57[d]	100	a
Israël	34[d]	14	13[d]	x(1)	11	8	x(12)	x(16)	2	x(3)	x(3)	11[d]	a	a	a	7[d]	100	a
Italie	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	100	a
Japon	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	100	a
Corée	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	100	a
Lettonie	15	15	14	15	15[d]	x(5)	9	7	m	10[d]	x(10)	x(10)	1	a	a	a	100	m
Lituanie	17	13	13	14	10	5	9	7	3	3	5	a	1	a	a	a	100	14
Luxembourg[4]	14	14	9	11	14	7	8	7	5	2	a	a	4	a	4	a	100	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	100	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	100	a
Pologne	18	14	11	13	11	4	14	5	a	4	2	0	4	a	a	a	100	8
Portugal	13	13	19	16	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	a	28[d]	a	a	100	3
République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	a	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	100	a
Slovénie	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	100	23
Espagne	16	12	11	10	11	x(16)	7	9	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	16[d]	100	a
Suède	11	15	10	14	8	10	11	7	a	a	3	9	a	a	2	a	100	m
Suisse	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	a	100	m
Türkiye	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	100	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités																		
Comm. flamande (Belgique)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	x(14)	x(14)	a	x(14)	75[d]	x(16)	19[d]	100	a
Comm. française (Belgique)[5]	18	15	10	13	13	a	10	3	7	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	7[d]	100	a
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	a	a	m	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
Moyenne OCDE[5]	15	13	12	11	10	4	8	7	3	2	2	2	3	1	3	3	100	4
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	100	m
Bulgarie	17	16	11	13	9	x(15)	7	11	x(15)	4	x(12)	4[d]	a	a	8[d]	a	100	13
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	18	16	15	15	12	a	8	8	a	4	4	a	a	a	a	a	100	20
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	14	14	14	13	7	7	7	7	4	4	4	a	4	a	a	a	100	a
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 UE25[5]	15	13	13	11	10	5	8	7	3	3	3	2	2	1	2	3	100	7
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D1.4 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/58m6sa

Encadré D1.4. Notes des tableaux de l'indicateur D1

Tableau A1.1. Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire[1] (2023)

Le temps d'instruction total durant la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (les colonnes nos 15 à 18) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (les colonnes nos 19 à 25) peut être consulté en ligne (voir le lien StatLink). 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. Scolarité obligatoire à temps plein, hors enseignement préprimaire, même obligatoire.

2. Le temps d'instruction par niveau d'enseignement est estimé sur la base du temps d'instruction par année d'études, car sa répartition est flexible entre plusieurs années d'études dans certaines matières.

3. Limites théoriques maximales du temps d'instruction non obligatoire.

4. Année de référence : 2022.

5. À l'exclusion de la dernière année de la scolarité obligatoire, qui peut relever soit du premier, soit du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

6. Le premier cycle de l'enseignement secondaire varie entre trois et quatre ans selon la filière. La quatrième année de l'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle est exclue des calculs..

Tableau D1.2. Organisation de la scolarité obligatoire[1] en filière générale (2023)

il y a cinq jours de classe par semaine (six en Israël dans certains établissements et en Italie dans l'enseignement secondaire). Dans certains pays, la durée statutaire de la journée de classe varie selon les jours de la semaine. Les données sur l'organisation de la scolarité obligatoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (les colonnes nos 9 à 12) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

1. Scolarité obligatoire à temps plein, hors enseignement préprimaire, même obligatoire.

2. Dans certaines matières, la répartition du temps d'instruction est flexible entre années d'études.

3. Année de référence : 2022.

4. À l'exclusion de la dernière année de la scolarité obligatoire, qui peut relever soit du premier, soit du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

5. Répartition flexible du temps d'instruction entre trois années d'études successives applicable en 1re, 4e et 7e année.

6. Le premier cycle de l'enseignement secondaire varie entre trois et quatre ans selon la filière. La quatrième année de l'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle est exclue des calculs.

Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière en primaire (2023)

Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Voir la répartition par âge du temps d'instruction par matière dans le Tableau D1.6, en ligne (voir le lien StatLink en fin d'indicateur).

1. Dans certaines matières, la répartition du temps d'instruction est flexible entre années d'études.

2. Année de référence : 2022.

3. Y compris dans la catégorie « Deuxième langue » d'autres langues nationales enseignées.

4. Moyennes calculées abstraction faite des Communautés flamande et française de Belgique, de l'Italie, des Pays-Bas, de la Pologne et du Portugal.

5. Abstraction faite de la dernière année de l'enseignement primaire, où le temps d'instruction est affecté à des matières obligatoires spécifiques.

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire en filière générale (2023)

Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Voir la répartition par âge du temps d'instruction par matière dans le Tableau D1.6, en ligne (voir le lien StatLink en fin d'indicateur).

1. Dans certaines matières, la répartition du temps d'instruction est flexible entre années d'études.

2. Limites théoriques maximales du temps d'instruction non obligatoire.

3. Année de référence : 2022.

4. Y compris dans la catégorie « Deuxième langue » d'autres langues nationales enseignées.

5. Moyennes calculées abstraction faite des Communautés flamande et française de Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Indicateur D3. Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ?

Faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE et autres entités, le salaire des enseignants et des chefs d'établissement augmente avec le niveau d'enseignement.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les chefs d'établissement gagnent en moyenne 51 % de plus que les enseignants dans les pays de l'OCDE et autres entités.
- Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et la filière générale de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne entre 81 % et 95 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et autres entités.

Contexte

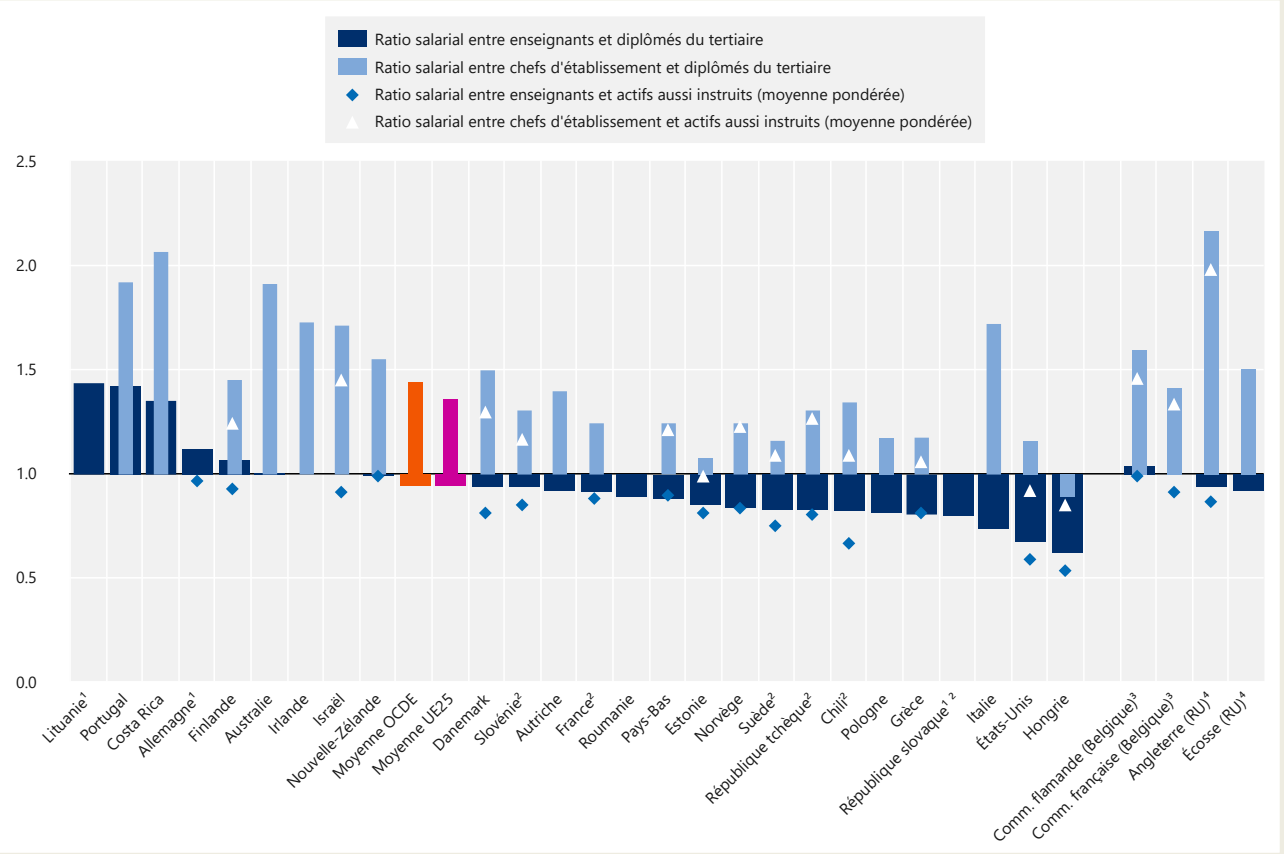
Le salaire des personnels de l'éducation, en particulier des enseignants et des chefs d'établissement, est le plus gros poste de dépenses de l'enseignement dans le cadre institutionnel. Le salaire des enseignants peut également avoir un impact direct sur l'attractivité de la profession. Il intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant et de devenir enseignant à la fin des études, puis de le rester. 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 devenir chef d'établissement et de le rester.

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 n'est qu'une composante parmi d'autres du système de rémunération des enseignants et des chefs d'établissement. 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 barèmes salariaux des enseignants et des chefs d'établissement peuvent également varier considérablement entre entités infranationales en fonction de facteurs locaux tels que le coût de la vie (voir l'Encadré B1.1). 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 D3.2 et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[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 salarial entre enseignants et chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle du secondaire (en filière générale) et diplômés du tertiaire (2022)

Ratio salarial calculé sur la base 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 chefs d'établissement en poste dans les établissements publics et la rémunération, d'une part, des actifs aussi instruits (moyenne pondérée) et, d'autre part, des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année. La rémunération des actifs aussi instruits est pondérée en fonction de la répartition des enseignants par niveau de formation.
1. Les données de l'Allemagne, de la Lituanie et de la République slovaque ne sont pas disponibles au sujet des chefs d'établissement.
2. L'année de référence du salaire des enseignants ou des chefs d'établissement n'est pas 2022. 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 à la Belgique.
4. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du ratio salarial entre enseignants et diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2023), Tableau D3.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/xf8wu2

Autres faits marquants

- Le salaire effectif des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et secondaire est au moins 28 % plus élevé que la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et autres entités.
- 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 deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire moyen des enseignants est 33 % plus élevé avec les qualifications maximales au sommet du barème qu'avec les qualifications minimales en début de carrière.

- Entre 2015 et 2022, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté a augmenté de 5 % dans l'enseignement primaire et de 3 % et 4 % 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 de l'OCDE et autres entités 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, les qualifications, l'ancienneté ou le stade de la carrière.

Le salaire des enseignants est présenté à trois niveaux de qualification : les qualifications minimales, les plus courantes et maximales. Il peut être nettement plus élevé si les qualifications sont maximales plutôt que minimales. Toutefois, les enseignants ayant les qualifications minimales ou maximales sont très rares dans certains pays et la plupart d'entre eux ont les mêmes qualifications dans de nombreux pays. C'est la raison pour laquelle les analyses présentées ci-dessous sur le salaire statutaire portent sur les enseignants ayant les qualifications les plus courantes. Les analyses relatives à l'enseignement secondaire concernent la filière générale (les données supplémentaires recueillies sur les enseignants exerçant en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont analysées dans l'Encadré D3.3).

Salaire statutaire

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale), les enseignants ayant les qualifications les plus courantes gagnent après 15 ans d'exercice (un indicateur de leur salaire en milieu de carrière) moins de 20 000 USD en République slovaque, mais plus de 70 000 USD en Allemagne, au Canada, en Communautés flamande et française de Belgique et aux Pays-Bas et même plus de 100 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau A1.1). Les chiffres fournis ici sont basés sur des taux de change corrigés des différences de pouvoir d'achat entre les pays (voir la section « Méthodologie » ci-dessous).

Dans l'ensemble, le salaire augmente avec le niveau d'enseignement où les enseignants exercent. Dans les pays de l'OCDE et autres entités, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes s'élève en moyenne après 15 ans d'exercice à 45 981 USD dans l'enseignement préprimaire, à 49 968 USD dans l'enseignement primaire, à 51 613 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 53 456 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Après 15 ans d'exercice, les enseignants ayant les qualifications les plus courantes gagnent entre 25 % et 30 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Communautés flamande et française de Belgique et au Danemark, 48 % de plus environ en Finlande et plus de 80 % de plus au Mexique. Au Danemark et en Finlande, cette différence s'explique en grande partie par le salaire inférieur des enseignants dans l'enseignement préprimaire. 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 A1.1).

Le salaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté) varie de moins de 5 % entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans moins d'un quart des pays de l'OCDE et ne varie pas entre les niveaux d'enseignement dans à peu près autant de pays et autres entités (voir le Tableau A1.1).

Le régime salarial donne la mesure des encouragements financiers qui sont accordés aux enseignants 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, peut également être 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 à l'échelon maximum. 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.

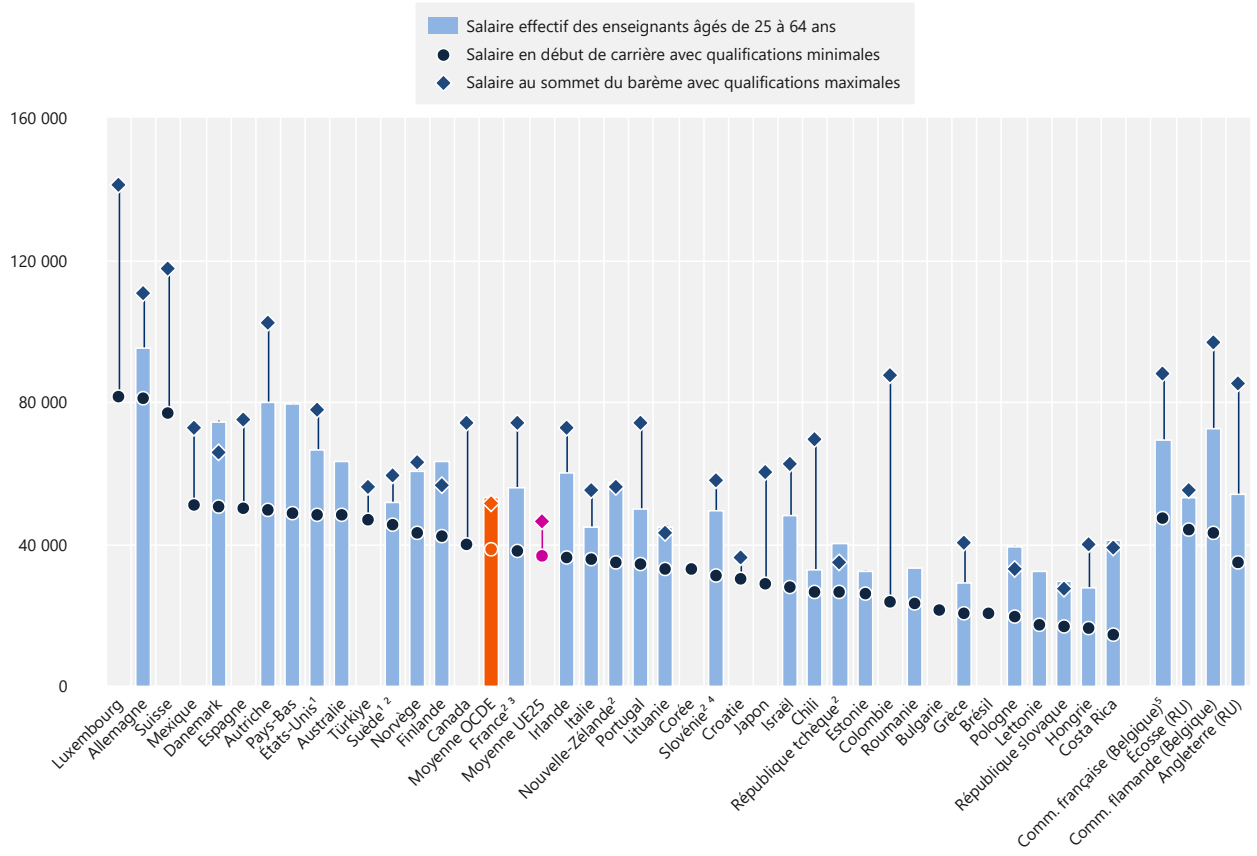
Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants à un niveau donné de qualification progresse en cours de carrière, mais à un rythme différent selon les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications les plus courantes est respectivement 29 % et 36 % plus élevé après 10 et 15 ans d'ancienneté qu'en début de carrière. Il est 65 % plus élevé en moyenne au sommet du barème (que les enseignants atteignent en moyenne après près de 25 ans d'exercice) qu'en début de carrière. La progression du salaire selon l'ancienneté varie fortement entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire est moins de 0.2 fois plus élevé au sommet du barème qu'en début de carrière en Croatie et en République de Türkiye (ci-après dénommée « 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 A1.1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation* [http://stats.oecd.org]).

Le barème salarial peut également varier selon les qualifications des enseignants. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen est 39 % plus élevé si les enseignants ont les qualifications maximales et 15 ans d'ancienneté que s'ils ont les qualifications minimales et sont en début de carrière. Il est 33 % plus élevé avec les qualifications maximales au sommet du barème qu'avec les qualifications minimales en début de carrière (voir le Tableau A1.1 et le Graphique D3.2).

Le différentiel salarial entre les enseignants les moins rémunérés (ceux qui sont en début de carrière et qui ont les qualifications minimales) et les plus rémunérés (ceux qui ont atteint le sommet du barème et qui ont les qualifications maximales) montre que dans la plupart des pays et autres entités où le salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, le salaire maximum y est inférieur aussi. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie et le Portugal font vraiment figure d'exceptions dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : le salaire des enseignants est inférieur de plus de 9 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais leur salaire maximum y est supérieur de 44 %. Ces écarts pourraient s'expliquer par les différents parcours professionnels qui s'offrent aux enseignants selon leur niveau de qualification dans ces pays. Le salaire passe au moins du simple au double entre le début de carrière et le sommet du barème dans un quart environ des pays de l'OCDE et autres entités (voir le Graphique D3.2).

Graphique D3.2. Ratio entre le salaire effectif moyen et le salaire statutaire minimum et maximum des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire (2022)

Salaire annuel des enseignants en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD 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 2022. 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 avec qualifications minimales et non maximales.
5. Salaire au sommet du barème avec qualifications les plus courantes et non maximales.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants ayant les qualifications minimales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2023), Tableau D3.4 et base de données *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/4i3anc

L'écart entre le salaire au sommet du barème avec les qualifications maximales (que très peu d'enseignants perçoivent dans certains pays) et le salaire après 15 ans d'exercice avec les qualifications les plus courantes varie aussi entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cet écart est inférieur à 10 % dans six pays de l'OCDE et autres entités, mais supérieur à 60 % dans six autres. En France, la variation qui s'observe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire résulte du barème salarial différent entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications les plus courantes (les professeurs certifiés) ou maximales (les professeurs agrégés) (voir le Graphique D3.2 et le Tableau A1.1).

Encadré D3.1. Variation infranationale du salaire des enseignants et chefs d'établissement dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

À l'échelle nationale, le salaire statutaire des enseignants peut varier en fonction du niveau d'enseignement et de l'ancienneté. Il peut aussi varier sensiblement entre les entités infranationales, en particulier dans les pays fédéraux où les normes salariales sont parfois définies à l'échelle des entités fédérées. Ces différences de salaire statutaire ou effectif peuvent découler, en partie du moins, de différences de coût de la vie entre entités infranationales. Les données de quatre pays de l'OCDE (la Belgique, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni) illustrent cette variation infranationale.

Dans les quatre pays à l'étude, 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 6 % seulement (2 507 USD) entre la Communauté française (40 335 USD) et la Communauté flamande (42 842 USD) selon les chiffres de 2022. C'est au Canada que le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement primaire varie le plus en début de carrière entre les entités infranationales : 60 % (23 518 USD), soit entre 39 379 USD au Québec et 62 898 USD dans les Territoires du Nord-Ouest. 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 6 %, entre 40 335 USD en Communauté française et 42 842 USD en Communauté flamande dans le premier cycle) et le plus aux États-Unis (de 67 %, entre 38 667 USD en Caroline du Nord et 64 498 USD dans l'État de New York).

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 40 % (12 483 USD) en début de carrière (entre 31 412 USD et 43 895 USD), mais de 4 % seulement (2 246 USD) au sommet du barème (entre 53 480 USD et 55 726 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 (voir les chiffres ci-dessus) et le plus après 15 ans d'ancienneté, de 50 211 USD à 96 592 USD (soit une différence de 92 %, égale à 46 381 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 2022 sont disponibles. En Belgique, le salaire effectif varie nettement plus entre les entités infranationales chez les chefs d'établissement que chez les enseignants. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des enseignants varie entre 69 410 USD en Communauté française et 72 493 USD en Communauté flamande, soit une différence de 4 %, égale à 3 082 USD. À titre de comparaison, le salaire des chefs d'établissement est compris entre 98 653 USD en Communauté française et 111 440 USD en Communauté flamande, soit une différence de 13 %, égale à 12 787 USD. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif varie de loin plus sensiblement entre les entités infranationales au Royaume-Uni chez les chefs d'établissement et aux États-Unis tant chez les enseignants que chez les chefs d'établissement. Aux États-Unis par exemple, les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent entre 86 614 USD en Arkansas et 148 656 USD dans l'État de New York, soit une différence de 72 %, égale à 62 042 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 entre les entités infranationales dans l'enseignement secondaire (mais la variation est du même ordre chez les enseignants à différents niveaux d'enseignement). Aux États-Unis, le salaire effectif 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/).

Salaire effectif

Le salaire effectif des enseignants comprend, contrairement à leur salaire statutaire, des avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes au titre des résultats, les allocations versées pendant les vacances scolaires, les indemnités dues en cas de congé de maladie, etc. (voir la section « Définitions »). Ces avantages peuvent gonfler sensiblement la rémunération de base. Le salaire effectif moyen varie selon la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit ces avantages. 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 de l'OCDE et autres entités, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 42 371 USD dans l'enseignement préprimaire, à 48 023 USD dans l'enseignement primaire, à 49 911 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 53 119 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) selon les chiffres de 2022. Les données sur le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes 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 29 pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités. Le salaire effectif des enseignants est au moins 10 % plus élevé que leur salaire statutaire dans 8 de ces pays dans l'enseignement préprimaire et dans 13 d'entre eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences sont révélatrices de l'importance 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 D3.4).

Comparer salaire effectif et salaire statutaire minimum et maximum permet aussi de déterminer comment les enseignants se répartissent entre les deux extrêmes du spectre salarial. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est en moyenne 54 % plus élevé que le salaire statutaire prévu en début de carrière avec qualifications minimales (dans les pays dont les données sur le salaire statutaire et le salaire effectif sont disponibles). Cette différence est inférieure à 20 % en Allemagne et en Suède, ce qui peut s'expliquer par une variation moindre du salaire statutaire entre le début de carrière et le sommet du barème ou par des primes et allocations moins généreuses que dans d'autres pays. Elle est par contre supérieure à 70 % au Costa Rica, en Hongrie, en Israël, en Lettonie, en Pologne et en République slovaque, signe que la plupart des enseignants gagnent nettement plus que le salaire minimum prévu en début de carrière (voir le Graphique D3.2).

La même comparaison, mais avec le salaire statutaire maximum cette fois, montre que le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est en moyenne 12 % moins élevé que le salaire statutaire prévu au sommet du barème avec qualifications maximales. Le salaire effectif est au moins 25 % moins élevé que le salaire statutaire au sommet du barème dans six pays et autres entités, signe que moins d'enseignants se situent à l'échelon maximum du barème ou s'en approchent. Le salaire effectif moyen des enseignants est supérieur au salaire statutaire prévu au sommet du barème dans huit pays, où les primes versées en supplément sont donc loin d'être négligeables (voir le Graphique D3.2).

Ratio salarial entre enseignants et diplômés du tertiaire

Les systèmes d'éducation doivent rivaliser avec d'autres secteurs d'activité pour recruter des profils hautement qualifiés. Selon une étude, le salaire et les autres débouchés qui s'offrent aux diplômés influent considérablement sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Johnes et Johnes, 2004[4]). Le différentiel salarial entre l'enseignement et d'autres professions associées à un niveau de formation similaire et l'augmentation probable de la rémunération ont énormément d'influence sur la décision des diplômés de devenir enseignants ou de le rester (voir les problèmes de comparabilité du salaire relatif des enseignants dans l'Encadré D3.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, il faut être diplômé de l'enseignement tertiaire pour enseigner à tous les niveaux d'enseignement (voir le Tableau X3.D3.3 à *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3])) ; les autres cursus proposés dans l'enseignement tertiaire sont donc autant d'alternatives à la formation initiale 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 dans d'autres corps de métier. Deux comparaisons différentes peuvent être faites. La première consiste à comparer le salaire effectif des enseignants à la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année et la seconde, à le comparer à la rémunération des actifs aussi diplômés, après pondération selon le pourcentage d'enseignants diplômés de chaque niveau de l'enseignement tertiaire. Avec cette seconde méthode, la comparaison entre les pays n'est pas faussée par la variation du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, en master et

en doctorat (ou équivalent) entre le corps enseignant et les autres corps de métier (voir la répartition des 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 qu'eux 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 avec un niveau de formation comparable au leur au Chili (sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), 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 qu'eux en Allemagne (voir le Tableau D3.3).

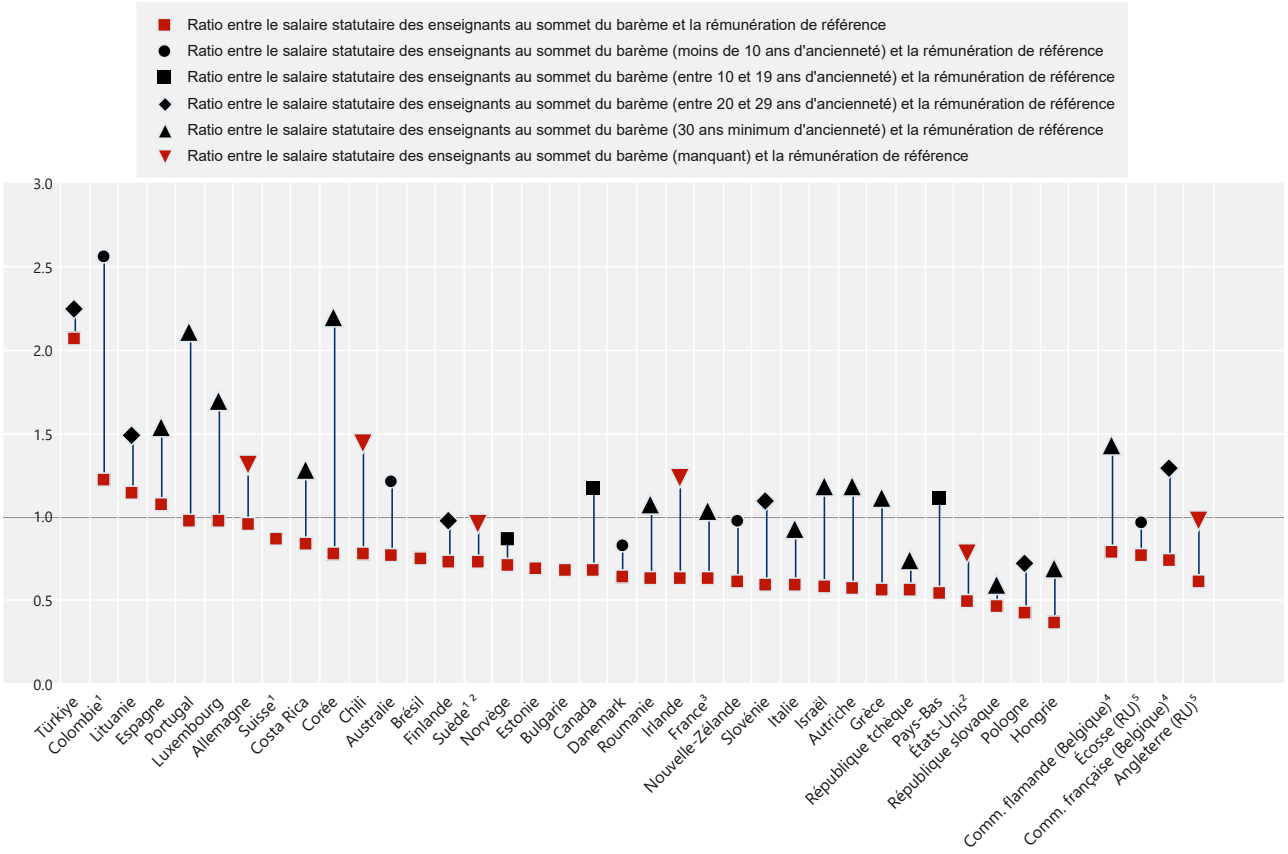
La rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus largement connue. Le salaire effectif des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement en pourcentage de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 81 % de la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants du primaire gagnent 87 % de cette rémunération de référence, ceux dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire respectivement 90% et 95% (voir le Tableau D3.3).

Dans la quasi-totalité des pays et autres entités dont les données sont disponibles, les enseignants gagnent moins que les 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 en Hongrie, où il est égal à 55 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire, et en République slovaque (60 %). Dans certains pays et autres entités toutefois, les enseignants gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement (en Australie, au Costa Rica, en Lituanie et au Portugal) ou uniquement à certains de ces niveaux (dans l'enseignement secondaire en Allemagne et en Irlande et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique et en Finlande). Ils gagnent au moins 30 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire au Costa Rica (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Lituanie et au Portugal (voir le Tableau D3.3 et le Graphique A1.1).

Enfin, le salaire des enseignants augmente à un rythme variable en cours de carrière dans les différents pays à l'étude. Les enseignants ayant les qualifications les plus courantes en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne 75 % de la rémunération moyenne des diplômés de l'enseignement tertiaire en début de carrière, mais 123 % au sommet du barème dans les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. La compétitivité du salaire et l'ancienneté associée au sommet du barème varient toutefois sensiblement entre les pays. Le sommet du barème s'atteint après 25 ans d'ancienneté en moyenne, entre 4 ans en Écosse (Royaume-Uni) et 42 ans 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 relatif est du même ordre au bas et au sommet du barème. En France par exemple, les enseignants gagnent 63 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire en début de carrière et 103 % au sommet du barème. La différence est similaire en Nouvelle-Zélande, où les enseignants en gagnent 61 % et 98 % respectivement. Toutefois, le sommet du barème s'atteint après 35 ans d'exercice en France, contre 7 ans en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique D3.3).

Graphique D3.3. Salaire statutaire relatif des enseignants en début de carrière et au sommet du barème et ancienneté associée au sommet du barème dans le deuxième cycle du secondaire (2022)

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 les qualifications les plus courantes. L'ancienneté requise à compter du début de carrière pour atteindre le sommet du barème est indiquée entre parenthèses dans chaque catégorie. « Ancienneté inconnue » est indiqué entre parenthèses lorsque le nombre d'années d'exercice à cumuler à compter du début de carrière pour atteindre le sommet du barème est inconnu.

1. L'année de référence du salaire des enseignants n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Salaire effectif de base.
3. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.
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.
5. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du ratio salarial entre les enseignants en début de carrière et les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2023), base de données Regards sur l'éducation (http ://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https ://stat.link/ukmxbf

Encadré D3.2. Problèmes de comparabilité des ratios salariaux liés à la variation du temps de travail annuel entre enseignants et diplômés de l'enseignement tertiaire

Pour être probantes, les comparaisons internationales doivent porter sur des données recueillies compte tenu de définitions rigoureuses et reposer sur une méthodologie statistique sans faille. 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.

Le salaire relatif est un indicateur du différentiel salarial entre les enseignants et les chefs d'établissement (numérateur) et les actifs comparables (dénominateur) calculé selon deux méthodes différentes (voir le Tableau D3.3 et la section « Méthodologie »). Les indicateurs calculés selon ces deux méthodes peuvent toutefois être faussés par des différences de caractéristiques, de conditions de travail et de barèmes salariaux entre les enseignants et chefs d'établissement et les autres actifs (voir l'Encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021[5])) ou des différences dans les données (qui peuvent par exemple se rapporter à l'année scolaire ou à l'année civile).

La variation du nombre de jours de travail et de congé (payé) entre enseignants et autres diplômés de l'enseignement tertiaire compte parmi les éléments qui peuvent fausser le salaire relatif des enseignants. Comme les congés payés font partie du système de rémunération des travailleurs, il faudrait avant de comparer le salaire entre enseignants et autres diplômés de l'enseignement tertiaire ajuster les chiffres et déduire tout jour de congé prévu du nombre de jours de travail. Pour évaluer la mesure dans laquelle le salaire relatif peut être faussé par la variation du nombre de jours de travail et de congé et déterminer comment le corriger de cette variation, une enquête a été réalisée en 2022 en vue de recueillir des informations sur les conditions de travail des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et d'autres actifs. L'hypothèse qui a été retenue est que le nombre de jours de travail est défini par période de 12 mois dans les deux catégories.

Il ressort des résultats de cette enquête à laquelle ont contribué 32 pays et autres entités que plusieurs problèmes de comparabilité empêchent d'ajuster le salaire relatif.

Données sur les conditions de travail des diplômés de l'enseignement tertiaire

Les données relatives au nombre statutaire minimum de jours de congé portent sur toute la population active, quel que soit le niveau de formation, alors que la catégorie de référence utilisée dans le calcul du salaire relatif est celle des diplômés de l'enseignement tertiaire. Le nombre de jours de congé peut varier en fonction de divers facteurs, dont la profession et le secteur d'activité (OCDE, 2021[6]), lesquels peuvent varier selon le niveau de formation (voir l'Indicateur A3). Comme la variation du nombre de jours de travail et de congé selon le niveau de formation ne peut être chiffrée avec précision, elle fausse tout salaire relatif corrigé des différences de temps de travail annuel entre enseignants et diplômés de l'enseignement tertiaire.

Variation de l'année de référence

L'année civile retenue comme période de référence dans tous les pays est 2020, qui compte au total 262 jours hors week-end. Ces 262 jours de semaine peuvent être des jours de travail ou de congé ou encore des jours fériés. Ils servent de référence pour comparer le nombre de jours de travail et de congé entre les enseignants et les diplômés de l'enseignement tertiaire. Les données de quatre pays se rapportent toutefois à une autre année de référence, dont le nombre de jours de semaines est différent (2020 étant une année bissextile). La fiabilité du salaire relatif ajusté pâtit de ces problèmes.

Variation du nombre de jours de congé des enseignants

Le nombre de jours de congé auxquels les enseignants peuvent prétendre correspond au minimum statutaire, qui est représentatif puisqu'il ne varie guère dans la plupart des pays. Ce minimum statutaire sous-estime toutefois le nombre réel de jours de congé, car des congés supplémentaires peuvent être octroyés à compter de quelques années d'ancienneté (neuf jours de congé de plus après six ans d'exercice en Corée et deux jours après trois ans d'exercice en Italie). Plusieurs pays accordent aussi des congés supplémentaires aux enseignants qui exercent depuis longtemps (3 ou 4 jours de congé de plus après 30 ans d'exercice en Croatie et 4 jours après 25 ans d'exercice en Slovénie) ou qui atteignent un certain âge (les enseignants ont droit à 40 jours de congé au total à compter de l'âge de 57 ans aux Pays-Bas).

Source : Collecte de données de l'OCDE sur le temps de travail/jours de congés des enseignants en 2022.

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 dirigés. 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 des informations plus détaillées, y compris sur les différences de missions et de temps de travail entre chefs d'établissement et enseignants, dans l'Indicateur D4 de *Regards sur l'Éducation 2022* (OCDE, 2022[7])).

Salaire statutaire

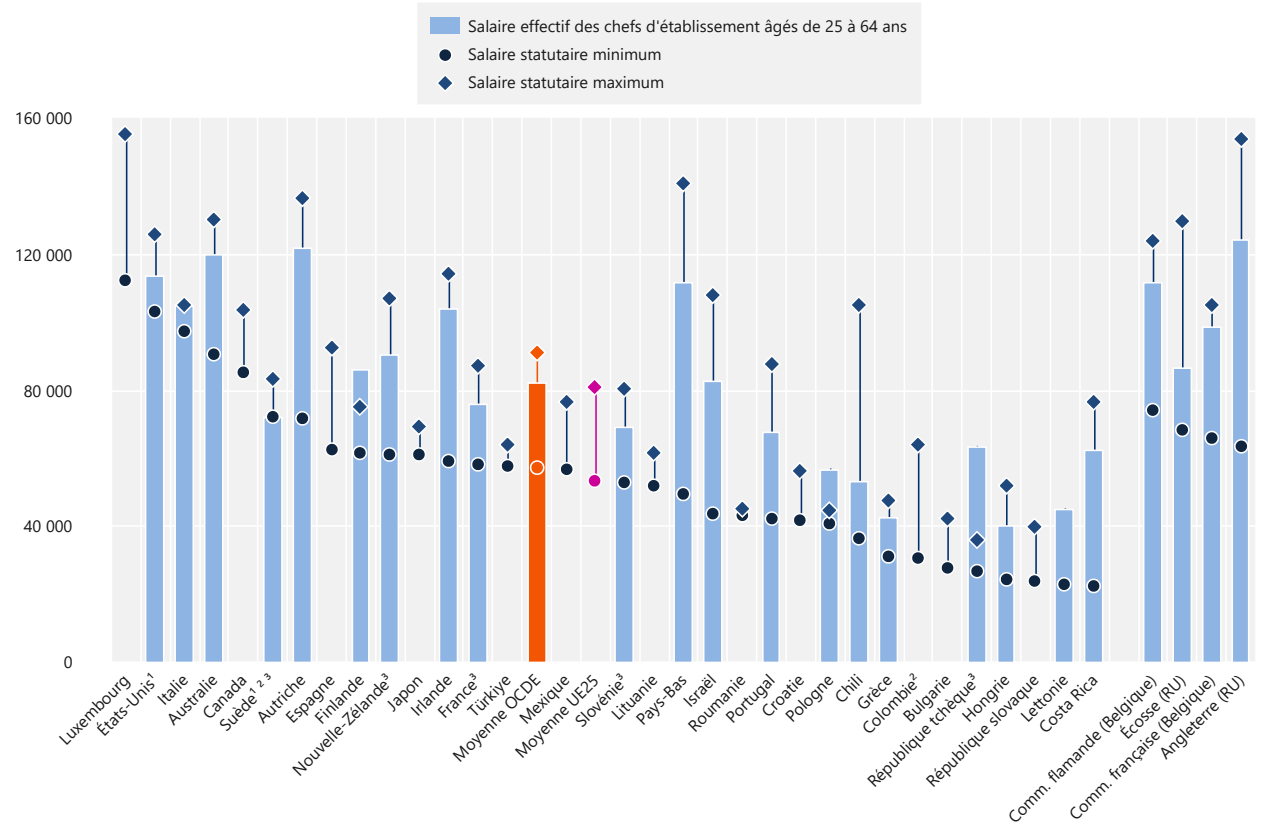
Dans certains pays, les chefs d'établissements peuvent avoir un barème salarial attitré et perçoivent parfois une prime de chef d'établissement en plus de leur salaire statutaire. Dans d'autres pays, ils relèvent du barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement. Que les chefs d'établissement soient soumis aux barèmes des enseignants peut s'expliquer par le fait qu'initialement, ce sont des enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), les chefs d'établissement sont rémunérés selon le barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement dans 14 des 35 pays et autres entités dont les données sont disponibles et selon un barème spécifique dans les 21 autres pays et autres entités. Ils ne perçoivent pas de prime de chef d'établissement dans 15 de ces pays et autres entités, mais en perçoivent une dans 6 d'entre eux. La rémunération des chefs d'établissement (leur salaire statutaire et leur éventuelle prime de chef d'établissement) peut varier selon les caractéristiques du ou des établissements dirigés (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 exercent (voir le Tableau D3.16, en ligne).

Comme le salaire statutaire des chefs d'établissement varie en fonction d'un grand nombre de critères, cet indicateur analyse le salaire statutaire prévu avec les qualifications minimales exigées pour exercer leurs fonctions et le Tableau D3.5 (en ligne) 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 de l'OCDE et autres entités, le salaire statutaire des chefs d'établissement est du même ordre 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 deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire minimum des chefs d'établissement s'élève en moyenne à 57 240 USD dans les pays de l'OCDE et autres entités ; il varie entre 22 048 USD au Costa Rica et 112 247 USD au Luxembourg. Leur salaire maximum s'élève à 90 692 USD en moyenne et varie entre 35 969 USD en République tchèque et 155 235 USD au Luxembourg (voir le Graphique D3.4 et le Tableau D3.5, en ligne). 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 d'établissements différents.

Graphique D3.4. Ratio entre le salaire effectif moyen et le salaire statutaire minimum et maximum des chefs d'établissement dans le deuxième cycle du secondaire (2022)

Salaire annuel des chefs d'établissement en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD 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 statutaire minimum et maximum n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. L'année de référence du salaire effectif n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du salaire statutaire minimum des chefs d'établissement.
Source : OCDE (2023), Tableau D3.4 et base de données *Regards sur l'éducation* (http ://stats.oecd.org/). Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https ://stat.link/0iwj6l

En moyenne, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales est 74 % plus élevé que leur salaire statutaire minimum dans l'enseignement primaire et 67 % et 70 % plus élevé respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE et autres entités. Le salaire statutaire des chefs d'établissement 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 dans 11 pays et autres entités ; il passe même du simple au triple au Costa Rica (voir le Tableau D3.5, en ligne).

Le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales est supérieur au salaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) en début de carrière dans tous les pays de l'OCDE et autres entités, 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 : le salaire minimum des chefs d'établissement est en moyenne 49 % plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement primaire et 54 % plus élevé 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 deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans un tiers environ des pays de l'OCDE et autres entités (voir le Graphique D3.4 et le Tableau D3.5, en ligne).

De même, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement est plus élevé que le salaire maximum des enseignants dans tous les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire maximum est en moyenne 52 % plus élevé chez les chefs d'établissement que chez les enseignants (ayant les qualifications les plus courantes). Le salaire maximum des chefs d'établissement représente plus du double du salaire des enseignants au sommet du barème en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Écosse (Royaume-Uni) et en Israël (voir le Graphique D3.4 et le Tableau D3.5, en ligne).

Salaire effectif

Dans les pays de l'OCDE et autres entités, le salaire effectif des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 71 784 USD dans l'enseignement primaire, à 76 572 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 81 972 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement gagnent plus que les enseignants et leur avantage salarial augmente avec le niveau d'enseignement. Selon les chiffres de 2022, le salaire effectif des chefs d'établissement est en moyenne 51 % plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement primaire et 54 % et 55 % plus élevé respectivement dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.4).

L'avantage salarial des chefs d'établissement varie toutefois fortement 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 préprimaire, où leur salaire effectif est 80 % plus élevé que celui des enseignants, et en Italie dans l'enseignement primaire et secondaire, où leur salaire effectif représente plus du double de celui des enseignants. Leur avantage est le moins élevé, inférieur à 30 %, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en France (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Islande (dans l'enseignement préprimaire), en Lettonie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Norvège (dans l'enseignement préprimaire). En France, les chefs d'établissement jouissent d'un avantage salarial modeste dans l'enseignement préprimaire et primaire, car ce sont des enseignants déchargés d'une partie de leurs fonctions d'enseignement. Ils perçoivent le salaire des enseignants de ces niveaux d'enseignement, auquel 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 73 % plus élevé dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Costa Rica, en Estonie, en Pologne 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 D3.4 ; voir aussi la variation infranationale dans l'Encadré B1.1).

Les perspectives professionnelles des chefs d'établissement et leur salaire relatif donnent aussi des indices sur les perspectives de promotion et d'évolution salariale des enseignants 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 où le niveau de formation est comparable au leur (voir le Tableau D3.2).

Évolution du salaire des enseignants depuis 2010

Évolution du salaire statutaire

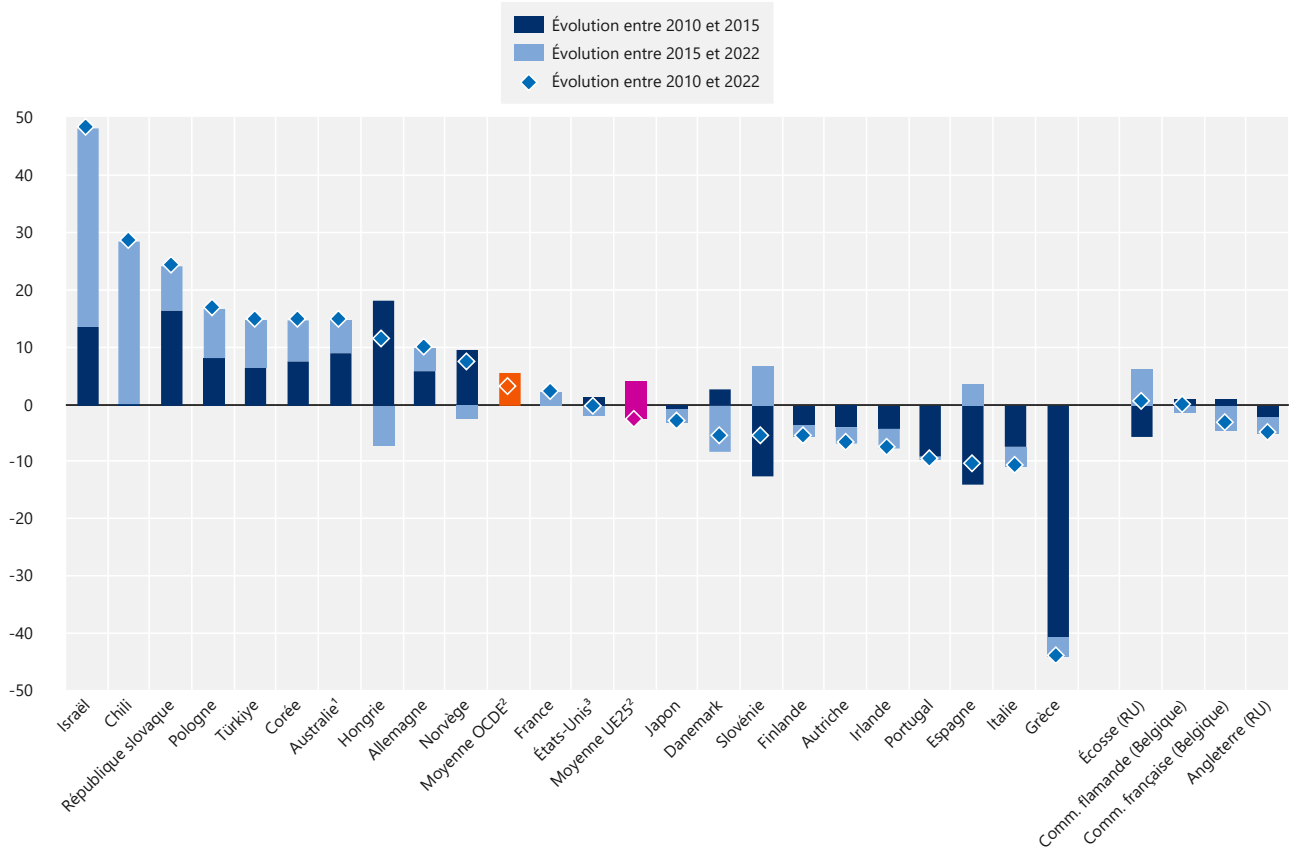
Entre 2010 et 2022, le salaire statutaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) après 15 ans d'exercice a augmenté en valeur réelle (c'est-à-dire après contrôle de la hausse du coût de la vie) dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Les données de cette période 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 les autres pays durant cette période (voir le Tableau D3.7, en ligne).

Entre 2010 et 2022, c'est en Grèce que la diminution a été la plus forte en valeur réelle : le salaire statutaire des enseignants a diminué de plus de 30 % dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Le salaire statutaire des enseignants a diminué aussi, mais dans une moindre mesure (inférieure à 10 %), dans un quart environ des pays de l'OCDE et autres entités (à plusieurs ou à tous les niveaux d'enseignement). Durant la même période, il a augmenté dans une mesure égale

ou supérieure à 30 % au Chili (niveaux préprimaire, primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire, et près de 30 % au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire),en Hongrie (dans l'enseignement préprimaire, entre 2010 et 2021) et en Israël (dans l'enseignement préprimaire et secondaire) et dans une mesure légèrement inférieure à 30 % en République slovaque (voir le Graphique D3.5 et le Tableau D3.7, en ligne).

Graphique D3.5. Évolution du salaire statutaire des enseignants entre 2010 et 2022 dans le deuxième cycle du secondaire en filière générale

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 ayant les qualifications les plus courantes après 15 ans d'exercice, après conversion en prix constants selon les déflateurs pour la consommation privée.
1. Évolution jusqu'en 2021, et non 2022.
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 2010 et 2022.
Source : OCDE (2023), Tableau D3.7, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/xlvnf2

Les données sur le salaire statutaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) après 15 ans d'exercice sont comparables entre 2015 et 2022 à un niveau d'enseignement au moins dans quatre cinquièmes des pays de l'OCDE et autres entités à l'étude. Durant cette période, le salaire statutaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans une fraction allant de la moitié aux trois cinquièmes de ces pays et autres entités selon le niveau d'enseignement considéré. Il a augmenté en moyenne de 5 % dans l'enseignement primaire et de 4 % dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (voir le Tableau D3.7, en ligne). Il apparaît toutefois selon la moyenne calculée à l'échelle des pays de l'OCDE et autres entités dont les données de toutes les années de référence, de 2010 à 2022, sont

disponibles que le salaire statutaire est resté stable entre 2015 et 2022 (moins de 1 point de pourcentage d'évolution) aux différents niveaux d'enseignement (voir le Graphique D3.5 et le Tableau D3.7, en ligne).

Le salaire a varié fortement à la hausse ou à la baisse entre 2015 et 2022 dans certains pays. Il a augmenté de plus de 20 % au Chili, en Israël (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Lituanie, en République slovaque (dans l'enseignement préprimaire) et en République tchèque. Le salaire statutaire a par contre diminué depuis 2015 (à tous les niveaux d'enseignement dont les données sont disponibles) dans 14 pays et autres entités. C'est au Costa Rica qu'il a le plus diminué : de 19 % dans l'enseignement préprimaire et primaire et de près de 40 % dans l'enseignement secondaire (voir le Graphique D3.5 et le Tableau D3.7, en ligne).

Évolution du salaire effectif

Comme les données de 2022 ne sont pas disponibles dans un grand nombre de pays et autres entités, les tendances sont analysées jusqu'en 2021. Entre 2010 et 2021, 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 séries chronologiques 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.

Le salaire effectif des enseignants a dans l'ensemble augmenté entre 2010 et 2021 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, en République tchèque et en Suède et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Islande. Le salaire effectif n'a diminué à un niveau d'enseignement au moins que dans trois pays et autres entités. Il a diminué de 11 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (voir le Tableau D3.8, en ligne).

Les données tendancielles d'un niveau d'enseignement au moins sont disponibles entre 2015 et 2021 dans deux tiers au moins des pays de l'OCDE et autres entités à l'étude. Le salaire effectif a augmenté en valeur réelle dans trois quarts environ de ces pays. En moyenne, le salaire effectif a augmenté de 2 % dans l'enseignement primaire et de 3 % et 6 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE et autres entités dont les données de toutes les années de référence sont disponibles. Il a augmenté de plus de 20 % en Estonie, en Islande (sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque (voir le Tableau D3.8, en ligne).

Salaire de base et primes : incitations et allocations

Le salaire statutaire des enseignants, qui est basé sur des barèmes, n'est qu'une composante de leur rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants et aux chefs d'établissement des 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. Le choix des critères appliqués pour déterminer le salaire de base et les primes est du ressort de niveaux de pouvoir différents (voir les Tableaux D3.13 et D3.15, en ligne).

Les critères relatifs à ces 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 des primes ou des compléments de salaire (voir le Tableau D3.10, 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 de *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022[7]). Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à des avantages sous l'une ou l'autre forme.

Dans le deuxième 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 près de 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 la supervision d'enseignants stagiaires (voir le Tableau D3.10, en ligne).

Une performance remarquable peut également valoir aux enseignants une compensation, que ce soit un complément de salaire ponctuel ou annuel ou une augmentation du salaire de base. C'est le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire dans deux tiers environ des pays de l'OCDE et autres entités 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 D3.10, en ligne).

Des compensations peuvent également être accordées aux chefs d'établissement en fonction de certains critères, mais dans un éventail de tâches et de responsabilités plus restreint que celui des enseignants (voir les Tableaux D3.12 et D3.15, en ligne).

Encadré D3.3. Salaire des enseignants en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Une enquête a récemment été menée pour déterminer si les conditions de travail des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient entre la filière professionnelle (voir définition à l'Indicateur B1) et la filière générale. Lors de cette enquête, les enseignants ont été répartis en cinq catégories selon le type de matières enseignées en filière professionnelle (voir le Tableau X3.D3.8 dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3])). Au total, 35 pays et autres entités ont pris part à l'enquête, mais l'Australie, les États-Unis et l'Irlande sont exclus des analyses en l'absence de cursus distincts en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans 7 des 31 pays et autres entités dont les données sont disponibles, les conditions de travail des enseignants et les qualifications exigées d'eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varient pas entre la filière professionnelle et la filière générale ; leur barème salarial ne varie pas non plus. Ailleurs, trois approches différentes s'observent au sujet des qualifications minimales exigées ou des barèmes salariaux en vigueur en filière professionnelle :

- pas de distinction entre enseignants de la filière professionnelle quelle que soit la matière enseignée, en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en France, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas ;
- distinction entre les enseignants selon qu'ils enseignent des matières générales ou des matières professionnelles (théorie et pratique) au Chili, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Suède, ou barème salarial distinct applicable aux enseignants qui enseignent des matières professionnelles en Türkiye ;
- distinction entre les enseignants selon qu'ils enseignent des matières générales ou des matières professionnelles (théorie et pratique) en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique, en Hongrie, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse, ou distinction des enseignants de pratique professionnelle des autres enseignants en République slovaque.

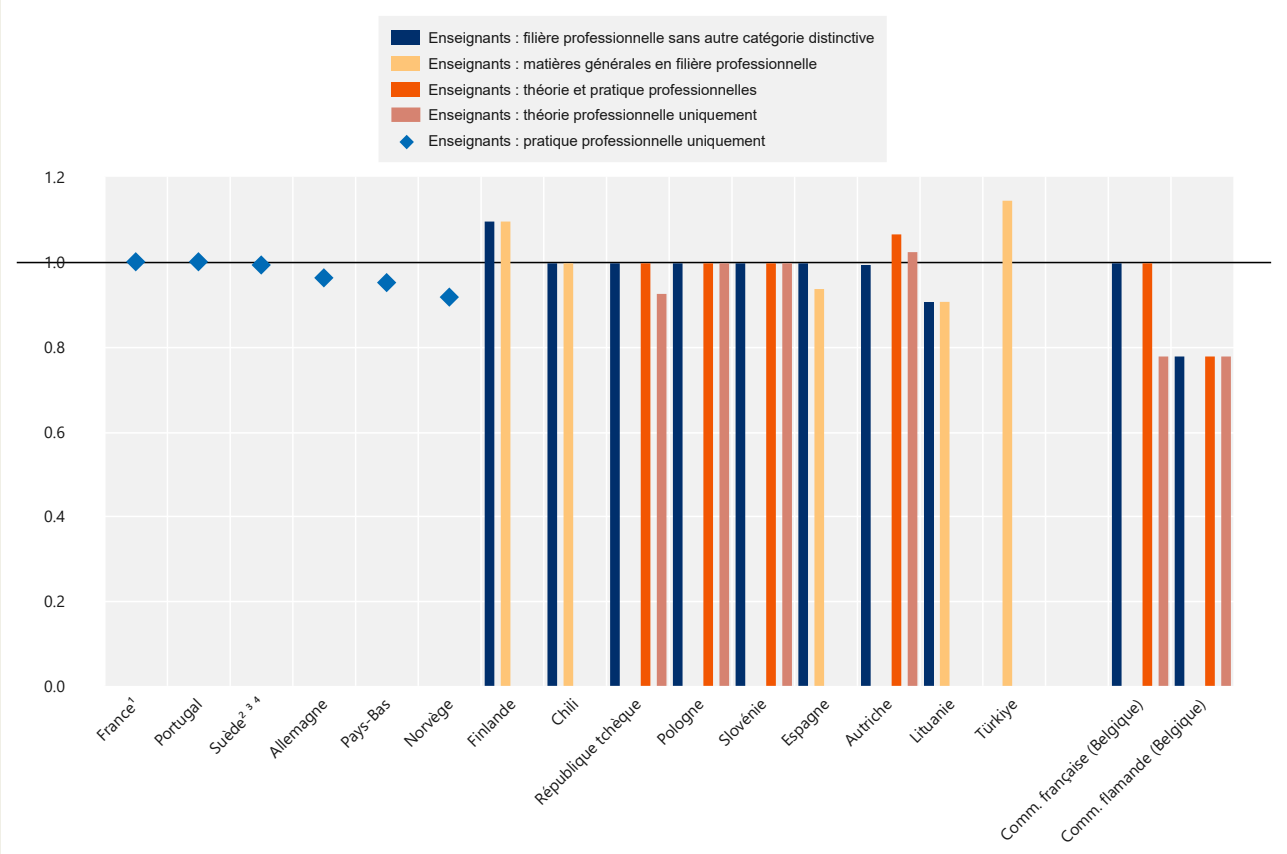
Salaire statutaire des enseignants de la filière professionnelle

Le salaire statutaire ne relève pas nécessairement de barèmes différents dans les pays où il existe plusieurs catégories d'enseignants en filière professionnelle. Dans certains pays, les qualifications académiques minimales exigées des enseignants peuvent varier entre les catégories, ce qui peut influer sur le salaire statutaire (voir l'Indicateur D6 dans *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022[7])). Le salaire statutaire peut toutefois être identique à qualifications égales ou presque égales. En Finlande, les enseignants ne doivent pas avoir autant de qualifications académiques s'ils enseignent des matières professionnelles, ce qui peut expliquer pourquoi leur salaire est moindre que s'ils enseignent des matières générales. En France, le barème salarial et les conditions de travail des enseignants pleinement qualifiés qui exercent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varient pas entre la filière professionnelle et la filière générale, mais le concours d'admission est différent dans les deux filières.

Dans la quasi-totalité des pays qui font une distinction entre les enseignants selon qu'ils exercent en filière professionnelle ou générale, le barème salarial et les qualifications exigées ne varient pas entre les enseignants qui enseignent des matières générales et leurs collègues de la filière générale. Dans les pays qui font une distinction entre les enseignants selon que leurs matières relèvent de la pratique ou de la théorie en filière professionnelle, cette distinction s'observe soit dans le système de rémunération, soit dans les qualifications exigées.

Graphique D3.6. Ratio du salaire statutaire des enseignants entre filière professionnelle et générale dans le deuxième cycle du secondaire (2022)

Enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice



Remarque : le graphique porte uniquement sur les pays où le salaire des enseignants ou les qualifications exigées d'eux varient entre la filière professionnelle et la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.2 pour de plus amples informations). Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
2. L'année de référence du salaire des enseignants ou des chefs d'établissement n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.
4. Salaire effectif de base.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du ratio salarial des enseignants de la filière professionnelle (sans autre catégorie distinctive), puis de ceux qui enseignent des matières générales, puis des matières théoriques et pratiques.

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1 et Tableau D3.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/2uvdic

Seize des 24 pays et autres entités qui distinguent les enseignants selon qu'ils exercent en filière professionnelle ou générale ont fourni des informations sur le salaire statutaire des enseignants de la filière professionnelle. Le salaire statutaire des enseignants de la filière professionnelle (ayant les qualifications les plus courantes) après 15 ans d'exercice varie sensiblement entre ces pays et autres entités et entre les catégories de matières en filière professionnelle : de 27 078 USD en République tchèque (en pratique professionnelle) à 92 928 USD en Allemagne (toutes matières confondues en filière professionnelle) (voir le Tableau D3.2).

Dans les pays qui distinguent les enseignants en filière professionnelle selon les matières qu'ils enseignent, le salaire statutaire peut varier aussi au sein même des pays. Le salaire statutaire des enseignants de la filière professionnelle ayant les qualifications les plus courantes est identique après 15 ans d'exercice quelle que soit la catégorie de matières au Chili, en Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie, mais il varie de 6 % à 8 % en Autriche, en Espagne et en République tchèque et de 28 % en Communauté française de Belgique (voir le Tableau D3.2).

Dans les 17 pays et autres entités dont les données sont disponibles, le salaire statutaire des enseignants est légèrement moins élevé en filière professionnelle qu'en filière générale ou est du même ordre dans les deux filières. Le salaire statutaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) après 15 ans d'exercice varie de 5 % au plus entre la filière générale et la filière professionnelle (du moins dans certaines catégories) dans deux tiers de ces pays et autres entités. Il est toutefois au moins 20 % moins élevé en filière professionnelle qu'en filière générale en Communauté flamande de Belgique ; il en va de même en Communauté française de Belgique dans la catégorie de la pratique professionnelle. Le salaire statutaire est néanmoins plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans quelques pays. Le salaire des enseignants est 7 % plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans la catégorie de la théorie professionnelle en Autriche, 10 % plus élevé dans la catégorie des matières générales en Finlande et 15 % plus élevé dans la catégorie de la théorie et de la pratique professionnelles en Türkiye (voir le Graphique D3.6).

Salaire effectif

Comme le salaire statutaire ne comprend pas les primes et autres gratifications, il n'est pas pleinement révélateur de ce que les enseignants gagnent. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les critères d'octroi de primes ne varient pas entre la filière professionnelle et la filière générale (voir les Tableaux D3.10 et D3.11, en ligne).

Dans sept pays et autres entités toutefois, les critères de formation du salaire de base et d'octroi de primes et les modalités d'application de ces critères peuvent varier entre la filière professionnelle et la filière générale. En Lettonie, les critères retenus varient sensiblement entre la filière professionnelle et la filière générale et les primes varient aussi entre les deux filières (voir les Tableaux D3.10 et D3.11, en ligne).

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le salaire effectif des enseignants est moins élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence est inférieure ou égale à 10 % dans la plupart des pays, mais est supérieure à 10 % dans toutes les catégories de matières de la filière professionnelle au Danemark et dans la catégorie de la pratique professionnelle en Communautés flamande et française de Belgique, en République tchèque et en Slovénie. Le salaire effectif des enseignants est plus de 10 % plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans la catégorie des matières générales en Hongrie et en Lettonie (voir le Tableau D3.4 et le Tableau D3.9, en ligne).

Source : Collecte de données sur les salaires des enseignants en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire menée par l'OCDE en 2022.

Définitions

Par **enseignants**, on entend les professionnels qualifiés dont la mission relève directement de l'enseignement proprement dit. Appartiennent à cette catégorie les enseignants qui ont une charge de cours, dispensent un enseignement spécialisé, 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 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 ou plusieurs 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 ce groupe d'âge 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, les allocations versées pendant les vacances scolaires, les indemnités dues en cas de congé de maladie, etc. 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 en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut perçu en début de carrière par les 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 2021 au 30 juin 2022. L'année de référence des PPA est l'année scolaire 2021/22, 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 et où l'année de référence est l'année civile (2022, par exemple). Les salaires sont indiqués en devise nationale à l'annexe 2. L'évolution du salaire des enseignants est calculée (dans les Tableaux D3.7 et D3.8, en ligne) après conversion des montants aux prix de 2015 au moyen du déflateur de la consommation privée.

Dans la plupart des pays, les qualifications les plus courantes des enseignants sont déterminées selon le principe de la majorité absolue (et correspondent aux qualifications du pourcentage le plus élevé d'enseignants).

Dans le Tableau D3.3, 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 en fonction 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 2022, l'année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement, elle est ajustée à 2022 à l'aide d'un déflateur. Tous les autres ratios indiqués dans le Tableau D3.3 et le Tableau D3.6 (en ligne) sont calculés compte tenu 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[8]) pour de plus amples informations. Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[9]) pour les notes spécifiques aux pays.

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 2022. Elles se rapportent à l'année scolaire 2021/22 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. Les données sur le salaire et les primes des enseignants en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire proviennent de la collecte de données sur cette catégorie d'enseignants menée conjointement par l'OCDE et Eurydice en 2022.

Références

Johnes, G. et J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA. [4]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [9]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [7]

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), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [5]

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. [8]

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 ayant les qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière (2022)
Tableau D3.2	Salaire statutaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon les qualifications (2022)
Tableau D3.3	Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2022)
Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2022)
WEB Table D3.5	*School heads' minimum and maximum statutory salaries, based on minimum qualifications (2022)*
WEB Table D3.6	*Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (2022)*
WEB Table D3.7	*Trends in teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications after 15 years of experience (2000 and 2005 to 2022)*
WEB Table D3.8	*Trends in teachers' average actual salaries (2000, 2005 and 2010 to 2022)*
WEB Table D3.9	*Actual salaries of upper secondary teachers in vocational programmes, by age group and gender (2022)*
WEB Table D3.10	*Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (2022)*
WEB Table D3.11	*Criteria used for base salaries and additional payments awarded to upper secondary teachers in vocational programmes (2022)*
WEB Table D3.12	*Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads in public institutions, by level of education (2022)*
WEB Table D3.13	*Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (2022)*
WEB Table D3.14	*Decision-making level for criteria used for determining base salaries and additional payments of upper secondary teachers in vocational programmes (2022)*
WEB Table D3.15	*Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments, by level of education (2022)*
WEB Table D3.16	*Structure of compensation system for school heads (2022)*

StatLink https://stat.link/p6h5bq

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 ayant les qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière (2022)

Salaire annuel des enseignants en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)

	Préprimaire				Primaire				Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire 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
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	47 981	68 710	68 889	77 028	47 991	67 949	69 513	75 486	47 990	67 818	69 369	75 603	47 990	67 818	69 369	75 603
Autriche	m	m	m	m	49 646	52 625	58 910	86 526	49 646	55 135	59 944	92 041	49 646	59 852	61 854	102 120
Canada	m	m	m	m	42 157	69 819	72 734	72 734	42 157	69 819	72 734	72 734	42 157	69 819	72 734	72 734
Chili	25 575	31 562	38 394	47 335	25 575	31 562	38 394	47 335	25 575	31 562	38 394	47 335	26 446	32 723	39 729	49 077
Colombie[1]	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078
Costa Rica	24 363	28 618	30 745	37 128	24 604	28 902	31 051	37 498	25 355	29 788	32 004	38 653	25 355	29 788	32 004	38 653
République tchèque	24 572	25 462	26 108	29 099	26 189	27 886	29 099	34 353	26 270	27 967	29 180	34 595	26 270	27 967	29 180	34 515
Danemark	46 552	52 261	52 261	52 261	53 364	59 294	61 473	61 473	53 598	59 930	61 968	61 968	50 444	65 555	65 555	65 555
Estonie	a	a	a	a	26 031	a	a	a	26 031	a	a	a	26 031	a	a	a
Finlande[2]	32 664	35 616	35 955	35 955	37 407	42 883	45 888	48 642	40 182	46 065	49 294	52 251	42 191	50 661	53 189	56 380
France[3]	34 611	38 651	40 683	58 751	34 611	38 651	40 683	58 751	37 720	41 760	43 792	62 169	37 720	41 760	43 792	62 169
Allemagne	m	m	m	m	70 419	80 750	85 699	91 713	77 905	88 442	93 085	101 510	81 141	91 729	96 742	110 694
Grèce	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213
Hongrie	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	20 193	21 689	30 663
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	a	a	a	a	36 281	50 286	60 902	70 244	36 281	50 286	61 498	70 840	36 281	50 286	61 498	70 840
Israël	26 613	34 865	37 814	65 314	23 561	29 864	33 606	54 695	23 673	30 807	36 179	57 208	27 876	32 531	39 321	56 501
Italie	32 981	36 160	39 584	48 015	32 981	36 160	39 584	48 015	35 447	39 151	43 038	52 725	35 447	40 084	44 235	55 106
Japon	m	m	m	m	28 611	40 532	47 349	58 562	28 611	40 532	47 349	58 562	28 611	40 532	47 349	60 106
Corée	33 615	50 780	59 346	94 489	33 615	50 780	59 346	94 489	33 675	50 840	59 406	94 549	33 675	50 840	59 406	94 549
Lettonie	17 902	a	a	a	17 039	a	a	a	17 039	a	a	a	17 039	a	a	a
Lituanie	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195
Luxembourg	71 647	92 663	104 604	126 576	71 647	92 663	104 604	126 576	81 200	101 500	112 008	141 144	81 200	101 500	112 008	141 144
Mexique	21 802	27 294	34 047	42 694	21 802	27 294	34 047	42 694	27 655	34 685	43 456	53 919	51 010	58 746	62 681	62 681
Pays-Bas	48 805	69 624	79 300	99 715	48 805	69 624	79 300	99 715	48 662	73 959	84 862	99 717	48 662	73 959	84 862	99 717
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	34 890	56 125	56 125	56 125	34 890	56 125	56 125	56 125	34 890	56 125	56 125	56 125
Norvège	39 337	47 854	47 854	48 588	43 108	51 727	51 727	55 489	43 108	51 727	51 727	55 489	51 096	56 557	56 557	62 688
Pologne	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778
Portugal	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978
République slovaque[4]	13 559	15 468	15 836	17 718	16 798	18 882	19 342	21 636	16 798	18 882	19 342	21 636	16 798	18 882	19 342	21 636
Slovénie[4]	31 187	36 876	46 343	53 504	31 187	38 213	48 062	57 595	31 187	38 213	48 062	57 595	31 187	38 213	48 062	57 595
Espagne	44 650	48 516	51 715	63 910	44 650	48 516	51 715	63 910	49 905	54 243	57 758	71 235	49 905	54 243	57 758	71 235
Suède[1, 4, 5, 6]	42 374	44 430	45 132	49 457	43 001	47 451	49 583	57 042	43 941	48 893	50 398	58 421	45 132	49 232	51 275	59 048
Suisse[1]	56 429	70 367	m	86 338	60 874	75 791	m	92 592	67 504	86 263	m	103 516	76 318	98 468	m	117 001
Türkiye	46 333	47 691	47 063	50 489	46 333	47 691	47 063	50 489	46 822	48 180	47 551	50 978	46 822	48 180	47 551	50 978
États-Unis[6]	45 931	50 953	68 905	76 985	44 992	61 054	66 251	78 190	46 018	64 196	69 439	79 031	48 187	63 026	69 641	75 988
Autres entités																
Comm. flamande (Belgique)	42 842	53 727	60 488	76 266	42 842	53 727	60 488	76 266	42 842	53 727	60 488	76 266	53 452	68 130	77 696	96 827
Comm. française (Belgique)	40 335	50 399	56 724	69 375	40 335	50 399	56 724	69 375	40 335	50 399	56 724	69 375	50 142	63 873	72 821	87 735
Angleterre (RU)	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726
Écosse (RU)	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096
Moyenne OCDE	34 563	43 063	45 981	57 118	36 367	46 782	49 968	61 075	37 628	48 605	51 613	63 332	39 274	50 841	53 456	65 658
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m
Bulgarie	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	30 017	31 361	32 108	35 841	30 017	31 361	32 108	35 841	30 017	31 361	32 108	35 841
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721
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 UE25	32 541	39 061	42 586	53 626	35 175	42 682	46 894	58 742	36 446	44 444	48 606	61 090	36 985	45 986	50 082	63 474
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D3.4 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/ikp70x

Tableau D3.2. Salaire statutaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon l'ancienneté et la catégorie de matières enseignées (2022)

Salaire annuel des enseignants en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)

		Tous enseignants confondus			Enseignants : matières générales			Enseignants : théorie et pratique professionnelles			Enseignants : théorie professionnelle uniquement			Enseignants : pratique professionnelle uniquement		
	• = Qualifications les plus courantes	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
Pays de l'OCDE		(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(15)	(16)	(17)	(19)	(20)
Australie	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autriche	•	a	a	a	49 646	61 590	100 606	a	a	a	49 646	65 965	97 623	49 646	63 434	84 872
Canada	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	•	a	a	a	26 446	39 729	49 077	26 446	39 729	49 077	a	a	a	a	a	a
Colombie[1,2]	•	23 401	42 677	49 078	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Costa Rica[1]	•	25 355	32 004	38 653	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République tchèque	•	a	a	a	26 270	29 180	34 515	a	a	a	26 270	29 180	34 515	25 623	27 078	30 311
Danemark	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Finlande	•	m	m	m	47 011	58 458	61 741	47 011	58 458	61 741	a	a	a	a	a	a
France[3]	•	37 720	43 792	62 169	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Allemagne	•	76 580	92 928	103 537	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Grèce[1]	•	20 387	26 996	40 213	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	•	a	a	a	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Islande	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israël[1]	•	27 876	39 321	56 501	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie[1]	•	35 447	44 235	55 106	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée[1]	•	33 675	59 406	94 549	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettonie	•	a	a	a	17 039	a	a	17 039	a	a	a	a	a	a	a	a
Lituanie	•	a	a	a	30 033	34 481	39 250	30 033	34 481	39 250	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	•	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
Pays-Bas	•	54 232	80 628	96 619	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	•	46 879	51 727	55 489	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	•	m	m	m	19 235	31 447	32 778	m	m	m	19 235	31 447	32 778	19 235	31 447	32 778
Portugal[1]	•	34 311	44 277	73 978	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque[1]	•	16 798	19 342	21 636	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m
Slovénie	•	a	a	a	31 187	48 062	57 595	a	a	a	31 187	48 062	57 595	31 187	48 062	57 595
Espagne	•	a	a	a	49 905	57 758	71 235	47 269	54 305	66 479	a	a	a	a	a	a
Suède[2,4,5]	•	45 759	50 836	57 418	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Suisse[2]	•	71 458	m	109 777	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Türkiye	•	a	a	a	a	a	a	53 741	54 470	57 896	a	a	a	a	a	a
États-Unis	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autres entités																
Comm. flamande (Belgique)	•	a	a	a	42 842	60 488	76 266	a	a	a	42 842	60 488	76 266	42 842	60 488	76 266
Comm. française (Belgique)	•	a	a	a	50 142	72 821	87 735	a	a	a	50 142	72 821	87 735	40 335	56 724	69 375
Angleterre (RU)	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																
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
Bulgarie	•	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
Croatie	•	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
Pérou	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	•	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 UE25	•	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 : voir le lien StatLink et l'Encadré D3.4 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/dtlyxq

Tableau D3.3. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2022)

Rapport entre le salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans les établissements publics et la rémunération des actifs à niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et des diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année

		Tous enseignants confondus								Tous chefs d'établissement confondus							
		Salaire effectif, ratio dérivé de la rémunération des 25-64 ans aussi instruits, occupés à temps plein toute l'année (moyenne pondérée)				Salaire effectif, ratio dérivé de la rémunération des 25-64 ans diplômés du tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE)				Salaire effectif, ratio dérivé de la rémunération des 25-64 ans aussi instruits, occupés à temps plein toute l'année (moyenne pondérée)				Salaire effectif, ratio dérivé de la rémunération des 25-64 ans diplômés du tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE)			
Pays de l'OCDE	Année de référence des données les plus récentes sur la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Australie	2021	m	m	m	m	1.06	1.01	1.01	1.01	m	m	m	m	1.49	1.66	1.92	1.92
Autriche	2021	m	m	m	m	m	0.78	0.86	0.92	m	m	m	m	m	1.12	1.19	1.40
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	2017	0.62	0.62	0.63	0.66	0.77	0.77	0.79	0.82	0.97	0.97	0.99	1.08	1.21	1.20	1.22	1.34
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2021	m	m	m	m	1.19	1.22	1.36	1.36	m	m	m	m	1.94	1.78	2.07	2.07
République tchèque[1]	2020	0.80	0.78	0.77	0.80	0.63	0.79	0.79	0.83	1.10	1.18	1.18	1.26	0.91	1.23	1.23	1.31
Danemark	2021	m	m	m	0.81	0.66	0.80	0.80	0.94	0.94	1.27	1.27	1.29	0.86	1.16	1.16	1.50
Estonie	2021	0.71	0.84	0.82	0.81	0.66	0.86	0.86	0.86	0.88	0.99	0.99	0.99	0.94	1.08	1.08	1.08
Finlande	2020	0.72	0.74	0.82	0.92	0.65	0.86	0.95	1.07	0.88	1.04	1.21	1.24	0.82	1.21	1.41	1.46
France[2]	2019	0.75	0.72	0.79	0.88	0.76	0.74	0.83	0.92	0.91	0.91	m	m	0.93	0.93	1.25	1.25
Allemagne	2021	m	0.83	0.91	0.96	m	0.97	1.07	1.12	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce[3]	2018	0.76	0.76	0.81	0.81	0.76	0.76	0.81	0.81	1.01	1.01	1.05	1.05	1.05	1.05	1.17	1.17
Hongrie	2021	0.63	0.60	0.60	0.53	0.55	0.57	0.57	0.62	0.89	0.87	0.87	0.85	0.79	0.84	0.84	0.89
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2020	m	m	m	m	m	0.97	1.00	1.00	m	m	m	m	m	1.41	1.73	1.73
Israël	2020	0.82	0.81	0.82	0.91	0.87	0.88	0.93	1.00	a	1.25	1.19	1.45	a	1.54	1.49	1.71
Italie	2020	m	m	m	m	0.65	0.65	0.69	0.74	a	m	m	m	a	1.72	1.72	1.72
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	1.44	1.44	1.44	1.44	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	2021	0.84	0.84	0.89	0.89	0.79	0.79	0.89	0.89	1.10	1.10	1.20	1.20	1.10	1.10	1.25	1.25
Nouvelle-Zélande[1]	2021	m	0.93	0.94	0.99	m	0.91	0.92	0.99	m	m	m	m	m	1.34	1.42	1.56
Norvège	2021	0.77	0.82	0.82	0.83	0.70	0.77	0.77	0.84	0.97	1.11	1.11	1.22	0.88	1.03	1.03	1.25
Pologne	2020	m	m	m	m	0.66	0.80	0.81	0.82	m	m	m	m	1.02	1.10	1.10	1.18
Portugal	2021	m	m	m	m	1.47	1.35	1.32	1.42	m	m	m	m	1.92	1.92	1.92	1.92
République slovaque[1]	2021	m	m	m	m	0.60	0.76	0.76	0.80	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie[1]	2021	0.80	0.86	0.87	0.84	0.73	0.91	0.92	0.94	1.33	1.12	1.12	1.16	1.33	1.26	1.26	1.30
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1]	2021	0.76	0.79	0.75	0.74	0.69	0.79	0.82	0.83	1.13	1.12	1.12	1.09	1.03	1.14	1.14	1.16
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	2021	0.54	0.55	0.57	0.58	0.62	0.64	0.66	0.68	0.86	0.86	0.89	0.92	1.09	1.10	1.13	1.16
Autres entités																	
Comm. flamande (Belgique)[5]	2020	0.98	0.96	0.94	0.99	0.88	0.87	0.87	1.04	1.41	1.41	1.43	1.45	1.29	1.29	1.40	1.60
Comm. française (Belgique)[5]	2020	0.93	0.89	0.85	0.91	0.84	0.81	0.79	1.00	1.28	1.30	1.28	1.33	1.16	1.18	1.24	1.42
Angleterre (RU)[6]	2021	0.81	0.81	0.86	0.86	0.85	0.85	0.94	0.94	1.48	1.48	1.98	1.98	1.55	1.55	2.17	2.17
Écosse (RU)[6]	2021	m	m	m	m	0.93	0.93	0.93	0.93	m	m	m	m	1.51	1.51	1.51	1.51
Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.81	0.87	0.90	0.95	m	m	m	m	m	1.28	1.37	1.45
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion																	
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
Bulgarie	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
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	2021	m	m	m	m	0.84	0.86	0.87	0.89	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 UE25		m	m	m	m	0.79	0.86	0.89	0.94	m	m	m	m	m	1.22	1.30	1.36
Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D3.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/jfcsyv

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2022)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA (consommation privée)

	Enseignants âgés de 25 à 64 ans								
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire					
					Filière professionnelle				
Pays de l'OCDE	Préprimaire (1)	Primaire (2)	Filière générale (3)	Filière générale (4)	Toutes matières confondues (5)	Matières générales (6)	Théorie et pratique professionnelles (7)	Théorie professionnelle uniquement (8)	Pratique professionnelle uniquement (9)
Australie	66 419	62 832	63 188	63 215	a	a	a	a	a
Autriche[1]	m	67 703	74 796	79 846	a	88 141	a	88 141	88 141
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[2]	30 521	30 620	31 253	32 659	a	31 758	31 758	a	a
Colombie	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Costa Rica	35 884	36 911	40 999	40 999	a	a	a	a	a
République tchèque[2]	30 379	38 287	38 057	40 051	a	m	a	39 508	33 953
Danemark	52 051	63 312	63 679	74 654	57 127	a	a	a	a
Estonie	25 083	32 374	32 374	32 374	34 867	m	m	a	a
Finlande[3]	38 309	50 697	56 135	63 188	59 278	m	m	a	a
France[4]	46 653	45 320	50 609	56 037	52 936	a	a	a	a
Allemagne	m	82 145	90 235	95 077	91 116	a	a	a	a
Grèce[1,5]	27 371	27 371	29 194	29 194	m	a	a	a	a
Hongrie	24 599	25 526	25 526	27 926	a	32 808	a	30 692	30 692
Islande	51 220	51 466	51 466	66 063	m	m	m	m	m
Irlande	m	58 149	60 112	60 112	a	a	a	a	a
Israël	41 893	42 553	44 754	48 206	m	a	a	a	a
Italie	39 569	39 569	42 055	44 843	m	a	a	a	a
Japon	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Corée	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Lettonie	24 038	30 233	30 177	32 226	a	36 124	32 582	a	a
Lituanie[6]	45 085	45 085	45 085	45 085	a	m	m	a	a
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	71 018	71 018	79 580	79 580	76 268	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande[2]	m	52 924	53 435	57 452	m	a	a	a	a
Norvège	50 469	55 623	55 623	60 668	58 644	a	a	a	a
Pologne	31 777	38 630	39 082	39 378	40 116	40 323	39 718	x(7)	x(7)
Portugal	51 788	47 499	46 430	49 929	49 929	a	a	a	a
République slovaque[1,2]	22 021	28 168	28 168	29 488	28 292	a	a	a	28 292
Slovénie[2]	38 872	48 198	48 893	49 611	a	49 611	a	50 775	42 086
Espagne	m	m	m	m	a	m	m	a	a
Suède[1,2]	43 029	48 881	50 799	51 660	50 855	m	m	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	a	m	m
Türkiye	m	m	m	m	a	a	m	a	a
États-Unis	60 424	62 089	64 298	66 438	a	a	a	a	a
Autres entités									
Comm. flamande (Belgique)	61 479	60 609	60 516	72 493	a	67 100	a	67 876	64 351
Comm. française (Belgique)	58 173	56 398	55 220	69 410	a	62 313	a	63 358	60 727
Angleterre (RU)	48 800	48 800	53 942	53 942	m	a	a	a	a
Écosse (RU)	53 136	53 136	53 136	53 136	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	42 371	48 023	49 911	53 119	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion									
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	31 063	31 949	32 357	33 085	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 UE25	39 030	46 601	48 629	51 633	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D3.4 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/ihgns9

Encadré D3.4. Notes des tableaux de l'indicateur D3

Tableau A1.1. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière (2022)

Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales correspondent aux qualifications les plus courantes (voir le Tableau X3.D3.2 de *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Colombie, en Suède et en Suisse.

2. Les données relatives au salaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.

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.

Tableau D3.2. Salaire statutaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon l'ancienneté et la catégorie de matières enseignées (2022)

Les données sur le salaire après 10 ans d'exercice (colonnes nos 2, 6, 10, 14 et 18) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink). Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Des chiffres supplémentaires sur le salaire avec qualifications minimales et maximales peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink). Les qualifications minimales et maximales correspondent aux qualifications minimales et maximales requises pour commencer à enseigner en tant qu'enseignant pleinement qualifié. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales correspondent aux qualifications les plus courantes (voir le Tableau X3.D3.2 de *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

1. Pas de catégorie spécifique d'enseignants en filière professionnelle. Le salaire des enseignants est du même ordre en filière générale et en filière professionnelle.

2. Année de référence : 2021.

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. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.

5. Salaire effectif de base.

Tableau D3.3. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2022)

Lorsque la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire porte sur une année de référence autre que celle du salaire des enseignants, elle est ajustée à l'année de référence du salaire des enseignants au moyen des déflateurs des dépenses de consommation finale privée.

1. Année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement : 2021.

2. Année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement : 2020.

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.

5. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent à la Belgique.

6. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni.

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2022)

Les données sur les chefs d'établissement (colonnes nos 10 à 13) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris les enseignants en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (uniquement ceux chargés de matières générales en filière professionnelle en Suède).

2. Année de référence : 2021.

3. Y compris les enseignants des jardins d'enfants, majoritaires, dans l'enseignement préprimaire.

4. Année de référence : 2020.

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. Y compris les enseignants non qualifiés.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[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/).

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

Indicateur D6. Quels sont les tests et examens à passer par les élèves ?

Faits marquants

- Les tests nationaux, ou centraux, sont des épreuves normalisées sans conséquences ni sur le parcours scolaire, ni sur la certification des élèves. Ils sont plus courants dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE et autres entités. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, deux tiers environ des pays de l'OCDE administrent au moins un test en filière générale.
- Les examens nationaux, ou centraux, sont des épreuves normalisées officiellement suivies d'effets sur le parcours scolaire ou la certification des élèves. Plus de trois quarts des pays de l'OCDE administrent des examens nationaux, ou centraux, dans les années terminales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale). Ces examens donnent accès à l'enseignement tertiaire dans une large majorité de ces pays.
- La lecture, l'expression écrite et la littérature comptent au nombre des matières évaluées dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE administrant des tests nationaux ou centraux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays de l'OCDE où il est obligatoire d'évaluer au moins une matière dans les examens nationaux ou centraux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la lecture, l'écriture et la littérature sont des matières obligatoires qui sont évaluées dans la majorité d'entre eux.

Contexte

À l'école, l'évaluation peut porter sur un large éventail d'aspects et s'effectuer de différentes façons, l'objectif étant d'estimer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation. Les pays peuvent choisir et combiner à leur guise les tests et examens à passer par les élèves, l'inspection scolaire, les auto-évaluations des établissements et les rapports sur le degré de conformité des établissements avec la réglementation nationale ou régionale. Cet indicateur se concentre sur la façon dont les tests et les examens nationaux (ou centraux) sont utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire en filière générale.

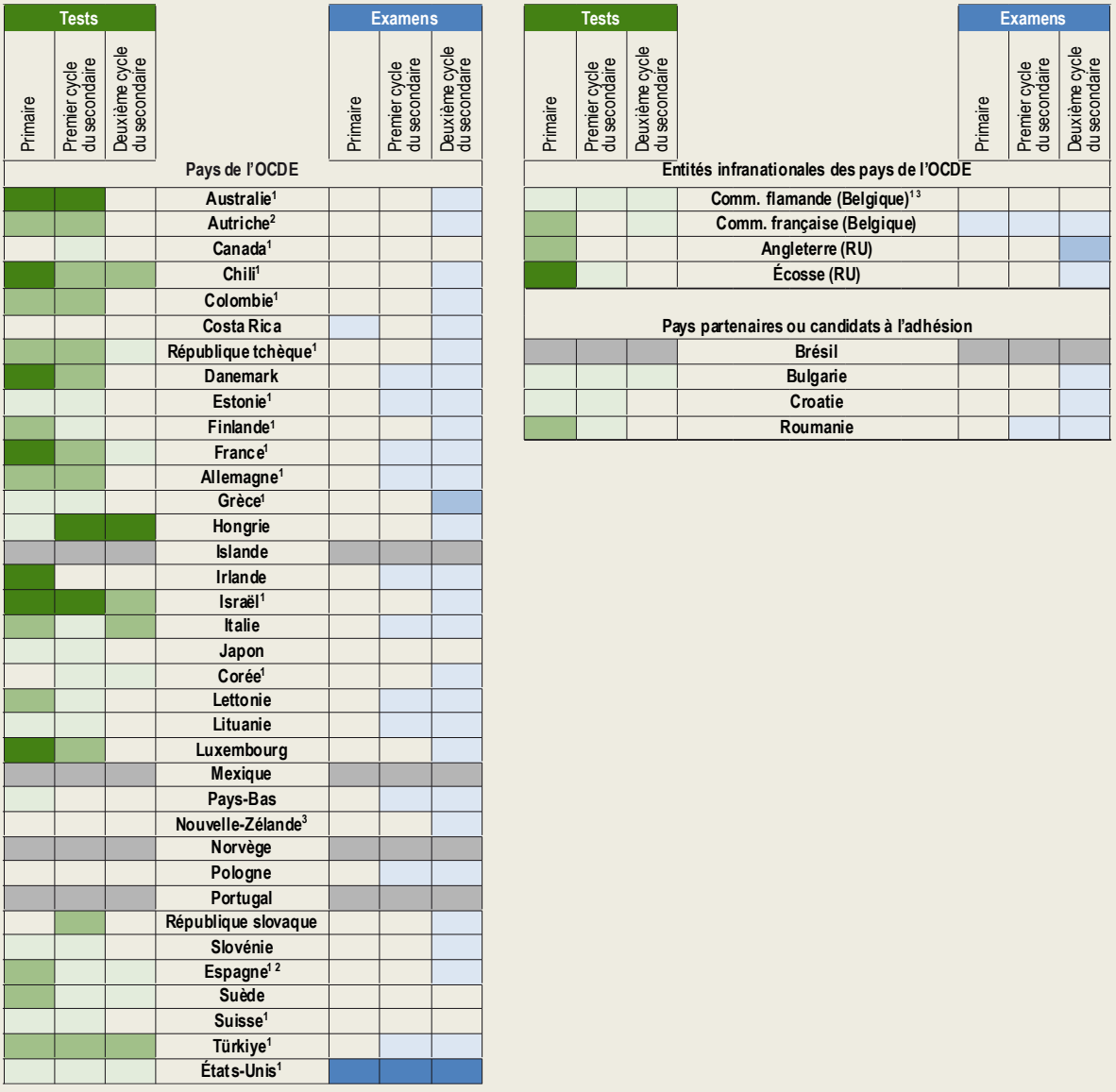
Ces dernières années, les évaluations nationales (ou centrales, dans les pays où les autorités suprêmes de l'éducation sont infranationales – voir la remarque ci-dessous) ont pris de l'ampleur, ce qui s'explique par une tendance à la responsabilisation accrue des services publics (OCDE, 2013[1]). Les tests nationaux ou centraux peuvent déboucher sur des bilans diagnostiques que les enseignants peuvent utiliser pour déterminer où le bât blesse et remédier à des faiblesses dans l'apprentissage des élèves. Les tests reflètent l'évolution des acquis des élèves aux niveaux inférieurs d'enseignement : l'objectif est de faire en sorte que tous les élèves acquièrent les premières années des compétences fondamentales, avec en ligne de mire les examens déterminants programmés en fin d'études secondaires. Ils peuvent aussi fournir des informations qui alimentent les comparaisons afin de suivre l'évolution de la performance des établissements et des régions et de la performance à l'échelle du pays tout entier et de juger de l'équité des résultats de l'apprentissage.

Les examens nationaux ou centraux influent sur la suite du parcours des élèves, y compris sur leur admissibilité aux niveaux supérieurs d'enseignement. Comme l'accès à l'éducation s'est amélioré pour promouvoir l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (voir l'Indicateur A1), des examens nationaux ou centraux sont programmés à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire pour certifier la réussite de ce niveau d'enseignement. Par ailleurs, les résultats aux

examens nationaux programmés à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire comptent parmi les multiples critères de sélection à l'admission dans l'enseignement tertiaire dans de nombreux pays (voir l'Indicateur D6 (OCDE, 2019[2])).

Graphique D6.1. Nombre de tests et d'examens nationaux ou centraux, selon le niveau d'enseignement (2023)

En filière générale



Remarque : le nombre de tests et d'examens correspond au nombre maximum de tests et d'examens que les élèves sont censés passer au niveau d'enseignement considéré. Les tests ne sont pas nécessairement administrés chaque année ; il est possible que certains d'entre eux n'aient pas été administrés durant l'année scolaire 2022/23.

1. Certains tests sont administrés dans un échantillon. Consulter le tableau source pour plus de détails.
2. Un test sera instauré dans une année d'études à compter de l'année scolaire prochaine (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche et l'enseignement primaire en Espagne).
3. Année de référence : 2022.

Source : OCDE (2023), Tableau A1.1 et Tableau D6.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/swgyvx

Remarque

Dans le présent indicateur, les tests et examens nationaux et centraux renvoient aux dispositifs d'évaluation conçus par les autorités suprêmes de l'éducation dans chaque pays. Les tests et examens concernés sont par exemple ceux programmés par les Communautés flamande et française en Belgique et par l'Angleterre et l'Écosse au Royaume-Uni.

Analyse

Le présent indicateur analyse deux des types d'évaluation normalisée des acquis des élèves qui foisonnent dans les systèmes d'éducation : les tests nationaux ou centraux et les examens nationaux ou centraux. Par examens nationaux ou centraux, on entend les épreuves normalisées qui sont administrées à tous les élèves ou presque pour évaluer les acquis ou aptitudes et qui sont officiellement suivies d'effets pour les élèves (l'admissibilité à un niveau supérieur d'enseignement, par exemple). Quant aux tests nationaux ou centraux, ce sont comme les examens nationaux ou centraux des épreuves normalisées qui visent à évaluer les acquis et aptitudes des élèves, à la différence près que leurs résultats n'influent pas sur la suite de la scolarité des élèves ou sur leur réussite.

Tests nationaux ou centraux

Les tests nationaux ou centraux sont plus courants dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Quatre cinquièmes des pays et autres entités à l'étude (soit 33 des 39 pays et autres entités dont les données sont disponibles) en administrent au moins un dans l'enseignement primaire. La proportion est du même ordre dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (32 des pays et autres entités à l'étude). Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où ces tests ne sont administrés que dans 14 pays et autres entités, soit moins de deux cinquièmes d'entre eux (voir le Graphique A1.1).

Les tests nationaux ou centraux sont programmés dans différentes années d'études de l'enseignement primaire et secondaire. Ils sont souvent administrés six et neuf ans après le début de l'enseignement primaire (c'est le cas de chacune de ces deux années d'études dans 19 pays et autres entités). Comme ces années d'études relèvent du premier cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays, la présente analyse se concentre sur les tests nationaux ou centraux programmés à ce niveau d'enseignement dans les 32 pays et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Tableau A1.1).

Objectifs principaux des tests nationaux ou centraux

En règle générale, les tests nationaux ou centraux sont administrés à plusieurs fins. Ces fins sont de deux types différents : d'une part, les fins formatives (fournir du feed-back pour promouvoir l'amélioration) et, d'autre part, les fins sommatives (vérifier que les objectifs sont atteints, par exemple que les acquis des élèves sont bel et bien ceux prévus). Les tests sont utilisés dans une mesure modérée à grande à des fins formatives dans trois quarts environ des 32 pays et autres entités les administrant et à des fins sommatives dans deux cinquièmes environ d'entre eux (voir le Tableau A1.1).

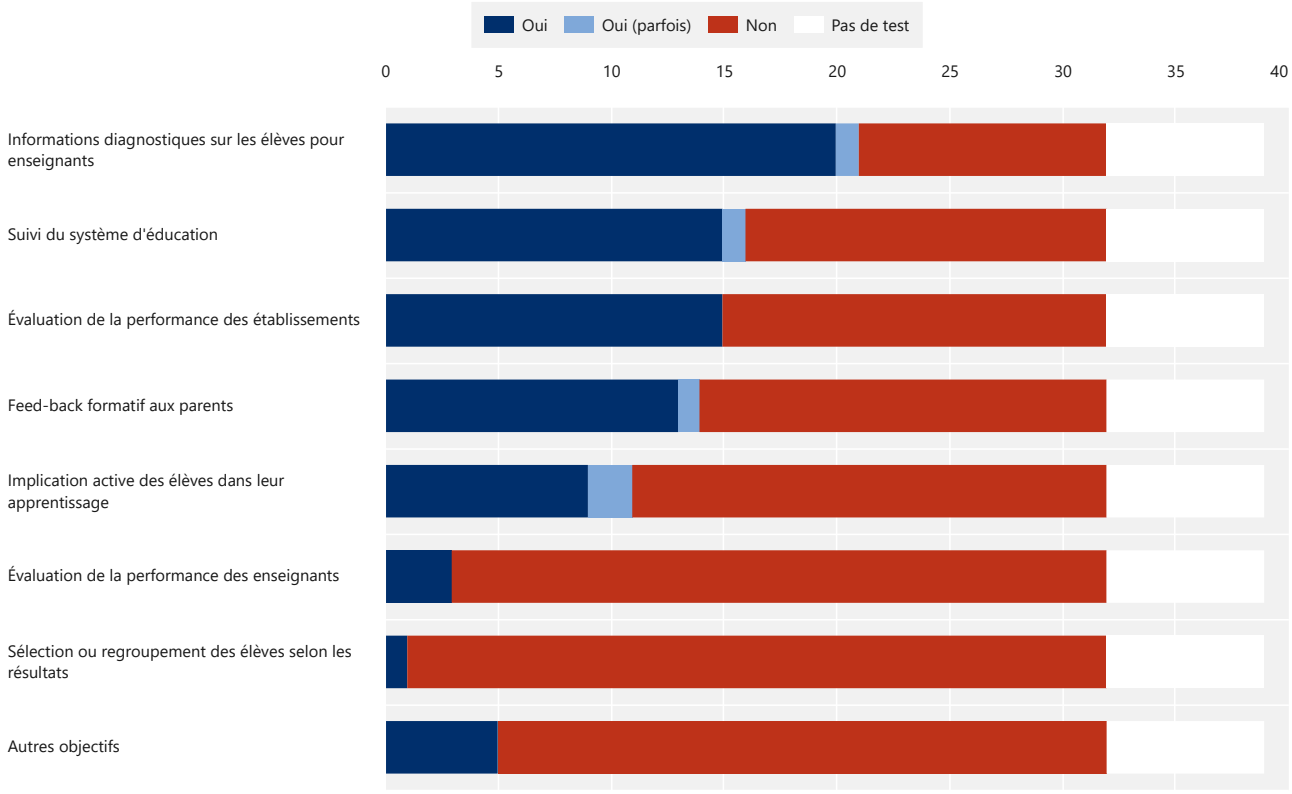
Dans de nombreux pays, les tests nationaux ou centraux servent à informer les enseignants, les élèves et les parents sur les connaissances acquises dans les matières visées, ce qui peut servir à des fins formatives. Ils sont utilisés pour fournir aux enseignants des informations diagnostiques sur les élèves dans 21 des 32 pays et autres entités qui les administrent. Ils servent aussi à fournir un feed-back formatif aux parents et à amener les élèves à s'investir activement dans leur propre apprentissage dans la moitié de ces pays. En Bulgarie, le test national contribue de surcroît à décider de l'admission des élèves dans les établissements sélectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique D6.2 et le Tableau A1.1).

Certains pays utilisent les tests nationaux ou centraux dans le suivi du système d'éducation dans son ensemble ou à l'échelle des établissements. Ces tests nationaux ou centraux servent à évaluer la performance des établissements dans 15 pays et autres entités et à procéder au suivi du système d'éducation dans à peu près autant de pays et autres entités (voir le Graphique D6.2).

Cinq pays utilisent aussi les tests nationaux ou centraux à d'autres fins. Les tests nationaux ou centraux sont par exemple mis à contribution lors de l'évaluation et de la révision des politiques relatives à l'éducation au Japon et lors du bilan terminal fait par les enseignants à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en Suède (voir le Graphique D6.2 et le Tableau A1.1).

Graphique D6.2. Objectifs principaux des tests nationaux ou centraux dans le premier cycle du secondaire (2023)

En filière générale ; nombre de pays et autres entités concernés



Les objectifs sont classés par ordre décroissant d'occurrence.
Source : OCDE (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/5fzy13

Organisation des tests nationaux ou centraux

Comme les tests nationaux ou centraux n'influent pas sur le parcours scolaire des élèves, ils ne doivent pas nécessairement être administrés chaque année. Un test national ou central au moins est toutefois administré une fois par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale dans trois quarts environ des 32 pays et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Tableau A1.1).

Tous ces tests nationaux ou centraux annuels sauf deux doivent être administrés dans tous les établissements publics ou dans un échantillon d'entre eux. Au Japon, le test national n'est pas obligatoire dans les établissements publics, mais est administré dans la quasi-totalité d'entre eux. En Écosse (Royaume-Uni), le test central n'est pas imposé dans tous les établissements publics. Les établissements privés subventionnés par l'État sont soumis à des obligations similaires dans tous les pays, sauf en Allemagne et au Danemark (voir le Tableau A1.1).

Les tests nationaux ou centraux sont imposés à tous les élèves constituant leur population cible dans tous les pays et autres entités, sauf en Écosse (Royaume-Uni) et au Japon, où ils ne sont pas obligatoires dans les établissements publics (les élèves ne sont donc pas obligés de les passer), et en Lettonie, où les élèves sont libres de les passer ou non. Même lorsque tous les élèves sont tenus de passer ces tests, certains d'entre eux peuvent en être exemptés. C'est le cas partout, sauf en République slovaque. Peuvent par exemple être exemptés des tests les élèves qui ont des besoins spécifiques d'éducation ou qui ne maîtrisent pas la langue d'évaluation. Dans certains pays (en Bulgarie, en Espagne, en France et en Italie), les épreuves sont toutefois adaptées autant que faire se peut pour que les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation puissent les passer (voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour plus de détails sur critères d'exemption pour les étudiants).

Des tests nationaux sont administrés tous les deux à cinq ans dans sept pays (en plus des tests nationaux administrés chaque année dans certains de ces pays). Les tests nationaux dont la périodicité n'est pas annuelle sont utilisés dans le suivi du système d'éducation en Allemagne, au Canada, aux États-Unis et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») et l'évaluation de la performance d'établissements particuliers au Chili ; ils servent à ces deux égards en Colombie et en République tchèque (voir le Tableau A1.1).

Les tests nationaux dont la périodicité n'est pas annuelle sont administrés dans un échantillon d'établissements publics (et privés subventionnés par l'État) dans tous ces pays ; les établissements échantillonnés sont dans l'obligation de les administrer partout, sauf en Allemagne et au Chili. La taille de l'échantillon est inférieure à 25 % des établissements publics et à un pourcentage comparable ou inférieur d'établissements privés subventionnés dans les pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau A1.1).

Les tests nationaux ou centraux sont normalisés à l'échelle centrale dans tous les pays et autres entités, sauf dans des fédérations comme l'Allemagne et le Canada, où un certain degré de normalisation relève des entités fédérées. Dans le processus central de normalisation des tests nationaux ou centraux, l'autorité ou l'agence centrale responsable des épreuves est associée à la conception des épreuves dans tous les pays et autres entités, sauf en Espagne, où les autorités ou agences concernées à l'échelle infracentrale y sont associées. D'autres instances sont seules responsables de la conception des épreuves dont elles se chargent avec le soutien de l'autorité centrale au Canada, en Communauté flamande de Belgique et au Luxembourg (voir le Tableau A1.1)

La correction et le codage des épreuves relèvent uniquement de l'autorité ou de l'agence centrale responsable des tests nationaux ou centraux dans 18 des 32 pays et autres entités où ces tests sont administrés. Dans les pays et autres entités restants, des autorités ou agences des entités fédérées ou des exécutifs infrarégionaux ou locaux, des établissements et des enseignants (dont les élèves ont passé les épreuves ou qui sont en poste dans l'établissement que ces élèves fréquentent ou dans un autre établissement) interviennent également. L'Écosse (Royaume-Uni) est le seul des pays et autres entités dont les données sont disponibles où une entreprise privée (en l'espèce celle qui a conçu le système automatique de correction) participe au processus. Dans les six pays où des établissements et des enseignants sont associés à la correction des épreuves, des consignes de correction sont fournies à l'échelle nationale (grille d'évaluation, critères de performance, etc.) (voir le Tableau A1.1 ; voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour les types de mécanismes utilisés pour garantir la fiabilité de la correction entre correcteurs).

Les tests nationaux ou centraux sont hautement centralisés et ne se prêtent à aucune influence des établissements dans trois cinquièmes environ des 32 pays et autres entités à l'étude. L'influence des établissements sur les tests est minime dans huit pays et modérée dans quatre pays et autres entités. Les établissements ont par exemple voix au chapitre en ce qui concerne l'organisation des tests (en Écosse [Royaume-Uni], en Lituanie, en Suède et en Türkiye), la surveillance des élèves pendant les épreuves (en Hongrie) ou l'utilisation des résultats des tests (au Japon) ; ils jouissent d'une plus grande autonomie au sujet de la correction des épreuves en Roumanie (voir le Tableau A1.1).

Teneur des tests nationaux ou centraux

Les matières qui sont évaluées sont, par leur nature et la fréquence à laquelle elles sont retenues, révélatrices de la priorité que les autorités de l'éducation leur donnent. Quel que soit le niveau d'enseignement concerné, les tests nationaux ou centraux sont principalement constitués d'épreuves de littératie (lecture, expression écrite et littérature) et de numératie (mathématiques) dans la quasi-totalité des pays et autres entités à l'étude (voir le Graphique D6.3).

Quelle que soit leur périodicité, les tests nationaux ou centraux portent à la fois sur la littératie (lecture, expression écrite et littérature) et la numératie (mathématiques) dans la quasi-totalité des 32 pays et autres entités où ils sont administrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Échappent à ce constat Israël, où la numératie n'est pas évaluée, et la

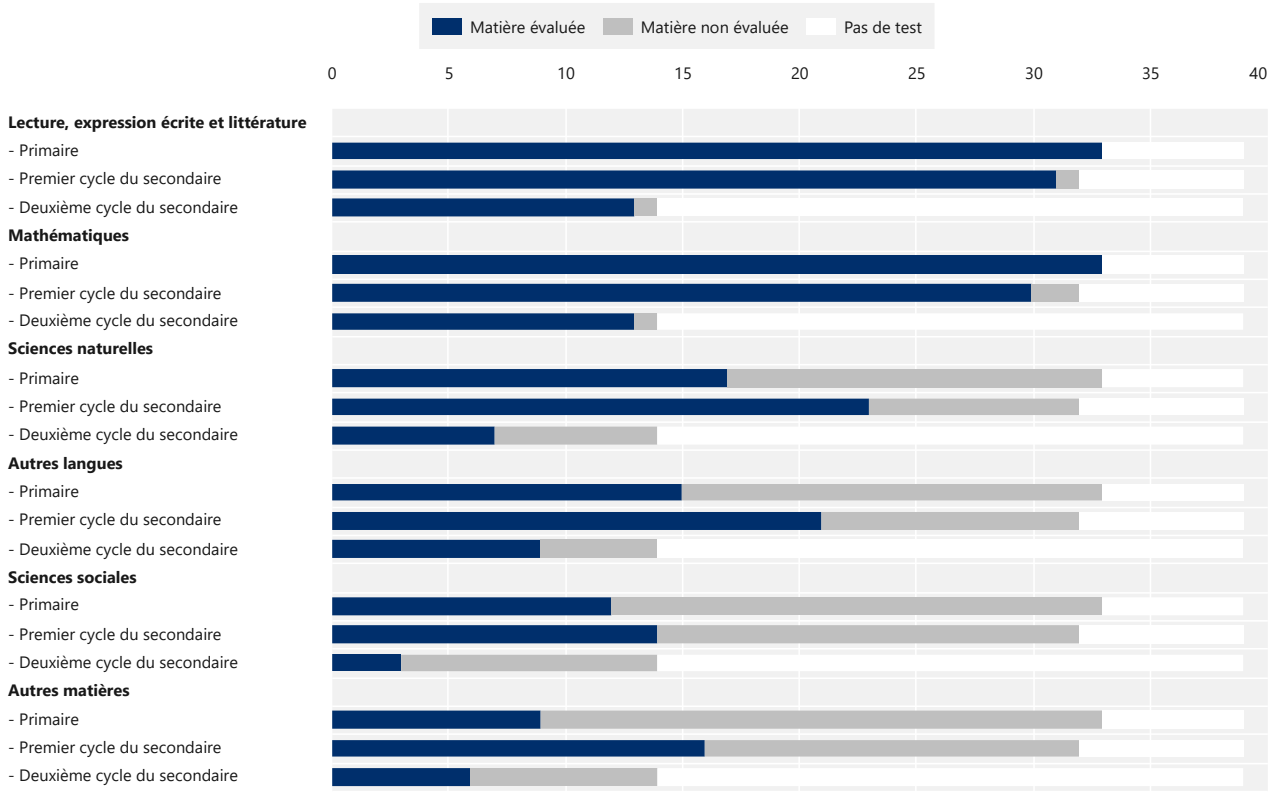
Lettonie, où ni la littératie, ni la numératie ne sont évaluées. Les sciences naturelles et les autres langues (l'anglais en général) font partie des matières évaluées dans deux tiers environ des 32 pays et autres entités à l'étude. Les sciences sociales viennent au cinquième rang des matières les plus évaluées (14 pays). Une ou plusieurs autres matières sont évaluées dans un peu moins de la moitié des 32 pays et autres entités à l'étude. Il est moins courant de recueillir des données sur des aspects non académiques tels que le climat scolaire (c'est le cas dans six pays et autres entités), le bien-être (quatre pays et autres entités) et les compétences sociales et émotionnelles (deux pays) (voir le Graphique D6.3 et le Tableau D6.3, en ligne).

Les épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature et de mathématiques sont imposées à tous les élèves dans les tests nationaux ou centraux universels ainsi que dans ceux basés sur des échantillons en Corée, en Estonie, en Grèce et en Türkiye. En Israël, tous les élèves passent les épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature. Les États-Unis font figure d'exception : les élèves échantillonnés ne sont pas exigés de passer les épreuves dans certains États (voir le Tableau D6.3, en ligne).

Des épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature et de mathématiques sont administrées chaque année (ou à chaque édition dans les tests non annuels) dans plus de quatre cinquièmes des pays et autres entités à l'étude. Lorsque ces matières sont évaluées en rotation ou ponctuellement, les tests sont administrés dans des échantillons (voir le Tableau D6.3, en ligne).

Graphique D6.3. Matières évaluées dans les tests nationaux ou centraux, selon le niveau d'enseignement (2023)

En filière générale ; nombre de pays et autres entités concernés



Les matières sont classées par ordre décroissant d'évaluation dans l'enseignement primaire.
Source : OCDE (2023), Tableau D6.3, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/so5bpd

Les sciences naturelles et d'autres langues sont évaluées dans un nombre similaire de pays, mais la fréquence à laquelle elles le sont diffère quelque peu. Des épreuves portent sur d'autres langues à chaque édition dans deux tiers environ des pays et autres entités où d'autres langues sont évaluées et sur les sciences naturelles dans la moitié environ d'entre eux (voir le Tableau D6.3, en ligne).

Des épreuves informatisées sont administrées dans une matière au moins (lecture, expression écrite et littérature ; mathématiques ; ou sciences naturelles) dans 20 des pays et autres entités à l'étude. Dans les épreuves informatisées, les épreuves uniformes, où les mêmes items sont administrés à tous les élèves, sont de loin plus courantes que les épreuves adaptatives, où le degré de difficulté des items varie selon les aptitudes des élèves. Les épreuves informatisées sont uniformes dans 19 des pays et autres entités à l'étude et ne sont adaptatives qu'en Australie (dans le test national de littératie et de numératie), au Danemark (uniquement dans les épreuves facultatives de sciences naturelles et d'anglais et de danois [deuxième langue]) et en Écosse (Royaume-Uni) (dans le test national normalisé). Les tests nationaux ou centraux se sont nettement informatisés ces huit dernières années (voir l'Encadré B1.1 et le Tableau D6.3, en ligne).

Encadré D6.1. Évolution des tests nationaux ou centraux depuis 2015

Les tests nationaux ou centraux ont évolué au fil du temps pour aligner les épreuves sur l'évolution des besoins d'évaluation et les progrès technologiques. Deux grands changements s'observent dans les 34 pays de l'OCDE et autres entités dont les données d'une enquête similaire de 2015 sont comparables (OCDE, 2015[4]).

Tests nationaux ou centraux supprimés et instaurés

Le nombre de pays et autres entités qui administrent des tests nationaux ou centraux a augmenté au cours des huit dernières années, signe d'une tendance croissante au suivi et à la collecte d'informations diagnostiques à l'appui de l'amélioration des résultats. Des tests nationaux ou centraux continuent d'être administrés en 2023 dans l'enseignement primaire ou secondaire en filière générale dans une majorité de pays où ces tests étaient administrés en 2015. Il en est de surcroît administré en 2023 dans sept pays et autres entités où ce n'était pas le cas en 2015.

En dépit d'une tendance à la généralisation, des tests nationaux ou centraux ont été supprimés en Communauté française de Belgique (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Nouvelle-Zélande (dans l'enseignement primaire et secondaire). En Nouvelle-Zélande, le PaCT a aidé les établissements à évaluer les élèves et à rapporter leurs résultats aux normes nationales (un système normatif que la loi imposait aux établissements d'appliquer). Les établissements avaient toutefois la possibilité de choisir entre les instruments d'évaluation et n'avaient pour seule obligation que de déclarer de simples indicateurs (le pourcentage d'élèves dont les résultats étaient inférieurs, égaux ou supérieurs aux normes, par exemple). Ces indicateurs étaient publiés sans informations supplémentaires, par exemple sur la valeur ajoutée de l'apprentissage. Les établissements peuvent toujours utiliser le PaCT, mais la loi leur imposant de rapporter les résultats de leurs élèves aux normes nationales a été abolie.

Plusieurs autres pays ont également dit avoir réformé leurs tests nationaux ou centraux depuis 2015 (l'Autriche, le Danemark, l'Espagne et Israël). En Israël par exemple, l'inquiétude grandissante au sujet de la validité des résultats des tests (du fait de l'alignement des cours sur les épreuves dans les établissements) et de leur influence sur le système d'éducation (les scores utilisés à mauvais escient dans l'opinion pour classer les établissements) a entraîné l'adoption d'un nouveau programme d'évaluation où des aspects non académiques, tels que le climat scolaire, ont pris plus d'importance.

Évaluation des compétences sociales et émotionnelles dans les tests nationaux ou centraux

Depuis 2015, des compétences sociales et émotionnelles ont été ajoutées dans les programmes de cours de la plupart des pays de l'OCDE, ce qui reflète le large consensus au sujet de l'importance de ces compétences à l'échelle individuelle et collective (OCDE, 2020[5] ; 2023[6] ; à paraître[7]). Il ressort toutefois de la première enquête les concernant en 2023 que l'évaluation de leur acquisition en est encore à ses premiers balbutiements : des données sont recueillies au sujet des compétences sociales et émotionnelles dans les tests nationaux de deux pays seulement (la Colombie et le Japon). Le contraste saisissant entre le grand nombre de pays qui ont inscrit les compétences sociales et émotionnelles dans leurs programmes de cours et la proportion minime d'entre eux qui les évaluent dans leurs tests nationaux ou centraux pourrait

s'expliquer par les difficultés à surmonter pour bien évaluer ce type de compétences dans des épreuves normalisées (OCDE, à paraître[7]).

Informatisation des tests nationaux ou centraux

Lors des deux éditions de l'enquête à l'étude, des données ont été recueillies sur l'informatisation des tests nationaux ou centraux dans trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature ; les mathématiques ; et les sciences naturelles.

Depuis 2015, 13 pays et autres entités ont informatisé des épreuves de leurs tests nationaux ou centraux à un niveau d'enseignement au moins : le nombre de pays et autres entités dont des épreuves sont informatisées est passé de 8 entre 2015 à 21 en 2023. L'informatisation des épreuves a été particulièrement marquée au cours des cinq dernières années (le Canada et la France [CEDRE] ont franchi le pas en 2019, suivis par la Corée et la Hongrie en 2022) et promet de se poursuivre ailleurs (en Allemagne [VERA] et en Communauté française de Belgique), signe de la tendance à l'informatisation à la fois du système d'éducation et des dispositifs d'évaluation.

Source : Indicateur D6 « Quels sont les mécanismes d'évaluation en place ? », OCDE (2015[4]), de *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Diffusion des résultats des tests nationaux ou centraux

Les résultats des tests nationaux ou centraux intéressent les plus hautes instances de l'éducation, mais peuvent également intéresser d'autres publics, tels que la direction des établissements, les enseignants, les élèves qui ont passé les épreuves et leurs parents ou tuteurs ainsi que les médias et les citoyens.

Les résultats des tests nationaux ou centraux administrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont communiqués directement à des cercles extérieurs aux autorités de l'éducation dans 31 des 32 pays et autres entités à l'étude. Échappent à ce constat l'Allemagne (où seuls les résultats du dispositif VERA ne sont pas communiqués) et le Luxembourg (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Les élèves qui ont passé les épreuves sont informés de leurs résultats personnels par courrier ou peuvent en prendre connaissance sur un site Web à accès restreint dans 17 pays, mais n'en sont pas informés dans 13 pays et autres entités (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Lorsque les élèves sont informés de leurs résultats personnels, les résultats agrégés, généralement à l'échelle nationale, ne leur sont pas communiqués dans 6 pays seulement, mais leur sont communiqués dans 11 pays. Dans l'ensemble, les résultats personnels des élèves sont communiqués directement et de la même façon aux parents qu'aux élèves, sauf en Estonie et en Lettonie, où les parents n'en sont informés que s'ils en font la demande (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Parmi les pays et autres entités qui n'informent pas les élèves de leurs résultats personnels, huit ne leur fournissent aucune information et cinq leur donnent certains résultats, uniquement agrégés, et n'informent pas les parents des résultats personnels de leur enfant. Cela pourrait s'expliquer par le fait que dans de nombreux pays, les tests nationaux ou centraux visent principalement à suivre l'évolution du système d'éducation (en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Grèce, en Suisse et en Türkiye) (voir le Tableau A1.1 et le Tableau D6.5, en ligne).

La direction des établissements et les enseignants sont informés des résultats de leurs élèves ou du moins des résultats agrégés à l'échelle de l'établissement ou de la classe dans la plupart des pays où les résultats des tests sont communiqués à des cercles externes. Au Canada et en Grèce toutefois, la direction des établissements et les enseignants peuvent uniquement prendre connaissance des résultats agrégés à l'échelle nationale et régionale sur des sites Web à accès restreint. En Corée, la direction des établissements et les enseignants peuvent uniquement consulter les résultats agrégés à l'échelle nationale sur un site Web à accès restreint, tandis que parents et élèves peuvent uniquement prendre connaissance des résultats personnels et des résultats agrégés par classe sur un site Web (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Dans la plupart des pays, les résultats des tests nationaux ou centraux sont annoncés agrégés à l'échelle nationale aux médias par communiqué de presse et les citoyens peuvent en prendre connaissance sur un site Web. Toutefois, les résultats agrégés sont uniquement communiqués sur demande en République slovaque et ne le sont pas du tout en Écosse (Royaume-Uni) et en Roumanie (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Présenter les résultats généraux des derniers tests nationaux ou centraux ou les comparer entre groupes d'élèves (par exemple rendre compte de la variation des résultats selon des caractéristiques démographiques, des régions ou des

différences de milieu socio-économique) est courant dans la quasi-totalité des 30 pays et autres entités où les résultats sont diffusés dans des cercles externes. La moitié environ des pays qui communiquent les résultats fournissent de surcroît des informations contextuelles. Des informations sur l'évolution de la performance des élèves au cours des deux dernières années ou d'une période plus longue et d'autres indicateurs de la qualité de l'enseignement sont fournis dans moins d'un tiers des pays (voir le Tableau D6.5, en ligne).

La quasi-totalité des 27 pays et autres entités où les médias et les citoyens peuvent consulter les résultats des tests nationaux ou centraux ne communiquent pas de classement d'établissements basé sur ces résultats. Le gouvernement ou les autorités de l'éducation prennent même des mesures visant à éviter tout classement d'établissements dans 14 de ces pays et autres entités. Les médias ou des collectifs externes diffusent les classements d'établissements de leur cru dans six des pays qui ne prennent pas de telles mesures de prévention (voir le Tableau D6.5, en ligne).

Utilisation des résultats des tests nationaux ou centraux

Évaluer la performance des établissements compte souvent parmi les objectifs principaux des tests nationaux ou centraux. Dans deux cinquièmes environ des 32 pays et autres entités à l'étude, les résultats de ces tests sont utilisés dans une mesure modérée à grande lors de l'évaluation de la performance des établissements. En Communauté flamande de Belgique et en Italie, les autorités de l'éducation ne les prennent pas en considération pour évaluer la performance des établissements, mais ces derniers peuvent en tenir compte dans leur auto-évaluation. Les résultats des tests nationaux ou centraux servent dans d'autres évaluations, par exemple de la direction d'établissements ou d'enseignants particuliers, mais dans une moindre mesure et dans un nombre de pays moins élevé que dans l'évaluation de la performance des établissements (voir le Tableau D6.7, en ligne).

Dans l'ensemble, les résultats des tests sont rarement pris en considération lorsqu'il s'agit de déterminer s'il y a lieu d'aider des enseignants à améliorer leurs compétences pédagogiques ou encore de décider de la rémunération des enseignants, du budget des établissements, de primes ou de sanctions financières ou de la fermeture d'établissements. Lorsque les résultats des tests sont utilisés à ces fins, ils le sont généralement dans les décisions relatives au soutien supplémentaire à accorder aux enseignants et aux établissements (c'est le cas en Espagne, en Grèce et en Lituanie) ou aux mesures de gratification (comme au Chili et en République slovaque) plutôt que de sanction (voir le Tableau D6.7, en ligne).

Examens nationaux ou centraux

Les examens nationaux ou centraux déterminent si les élèves ont réussi une année d'études ou un niveau d'enseignement et peuvent être admis en classe supérieure ou à un niveau supérieur d'enseignement. Ils sont généralement programmés en terminale (ou dans les dernières années) d'un niveau d'enseignement. C'est le cas dans tous les pays considérés ici, sauf aux États-Unis, où les années d'études des examens nationaux ou centraux (il s'agit en fait d'examens administrés à l'échelle des États en application d'une loi fédérale) varient selon les États (voir le Tableau D6.2).

Les examens nationaux ou centraux sont plus courants dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au moins un examen national ou central est administré dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale dans 34 des 39 pays et autres entités à l'étude, alors qu'il n'en est administré aux niveaux inférieurs d'enseignement que dans moins de la moitié de ces pays et autres entités (dans l'enseignement primaire dans 3 d'entre eux et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 14 d'entre eux). C'est la raison pour laquelle la présente analyse se concentre sur les examens nationaux ou centraux propres au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (voir le Graphique A1.1).

Dans la plupart des 34 pays et autres entités où des examens nationaux ou centraux sont administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ne passent en principe qu'un seul examen pendant leurs études à ce niveau. Au Danemark, en Lituanie, au Luxembourg et aux Pays-Bas, où les élèves peuvent choisir une filière parmi celles proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un examen national ou central est programmé par filière et les élèves passent les épreuves propres à leur filière (voir le Tableau D6.2).

La plupart des pays voient leurs examens nationaux ou centraux comme un événement, à programmer uniquement en terminale. Il n'en va pas de même au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Israël et en Nouvelle-Zélande, où les élèves passent des épreuves de l'examen national ou central pendant les deux ou trois dernières années de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D6.2 ; et les années d'études où l'examen national ou central est programmé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le Graphique X3.D6.1).

Les élèves peuvent avoir passer jusqu'à deux examens nationaux ou centraux, dont les fins sont différentes, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Grèce. En Grèce, les élèves passent des épreuves centralisées dans leur établissement chaque année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour être admis en classe supérieure et l'examen panhellénique en terminale pour accéder à l'enseignement tertiaire. Quant aux qualifications *A-Levels* qui sont propres à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elles donnent accès à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau D6.2).En Angleterre (Royaume-Uni), le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) dont les épreuves sont administrées en 11e année détermine si les élèves sont admis en classe supérieure en filière générale ou doivent s'orienter vers une autre filière ; il certifie par ailleurs une qualification minimale qui suffit pour entrer dans la vie active.

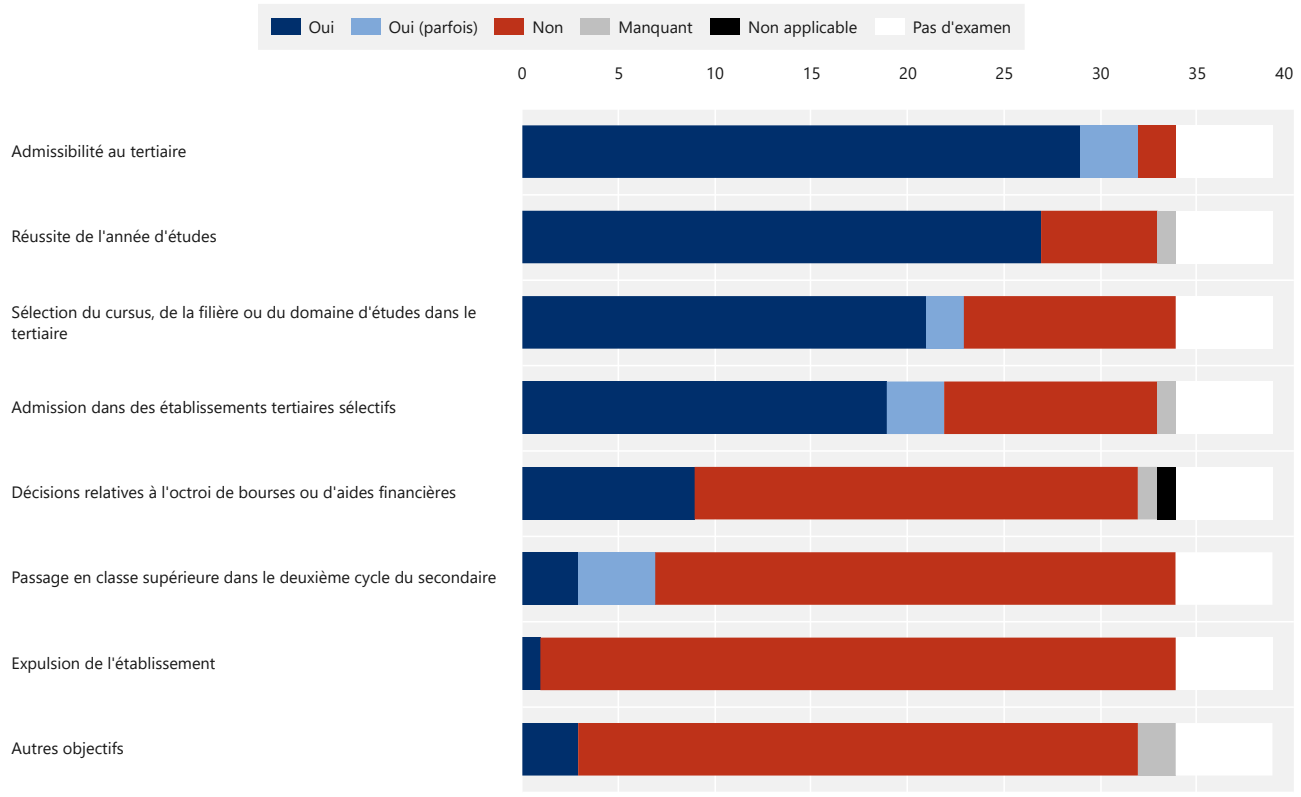
Objectifs principaux des examens nationaux ou centraux

Les examens nationaux ou centraux sont largement utilisés à des fins sommatives (à des fins de responsabilisation), ce qui concorde avec le fait qu'ils sont programmés à l'approche de la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont exclusivement utilisés à des fins sommatives et pas du tout à des fins formatives dans la moitié environ des pays et autres entités qui en administrent. Ailleurs, ils sont utilisés jusqu'à un certain point à des fins sommatives, mais pas autant qu'à des fins sommatives. L'Allemagne fait vraiment figure d'exception : les examens ne sont utilisés à des fins ni sommatives, ni formatives (voir le Tableau D6.2).

Les examens nationaux ou centraux servent à certifier la réussite d'une année d'études ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à déterminer l'admissibilité à l'enseignement tertiaire dans tous les pays ; ils sont administrés à ces deux fins dans trois quarts environ des pays (voir le Graphique D6.4). Les examens nationaux servent exclusivement à donner accès à l'enseignement tertiaire au Chili, en Colombie, en Corée, en Espagne, en Pologne et en Türkiye et à certifier la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica. Aux États-Unis, les examens nationaux ne déterminent pas l'admissibilité à l'enseignement tertiaire, et la mesure dans laquelle ils certifient la réussite de l'année d'études concernée varie selon les juridictions administratives (voir le Tableau D6.2).

Graphique D6.4. Objectifs principaux des examens nationaux ou centraux dans le deuxième cycle du secondaire (2023)

En filière générale ; nombre de pays et autres entités concernés



Les objectifs sont classés par ordre décroissant d'occurrence.
Source : OCDE (2023), Tableau D6.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/yxo2uf

Les examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire servent aussi dans la majorité des pays et autres entités où ils déterminent l'accès à l'enseignement tertiaire à répartir les futurs étudiants dans l'enseignement tertiaire, par exemple à décider de leur admission dans des établissements sélectifs ou à les orienter vers des cursus, des filières ou des domaines d'études (voir le Graphique D6.4). Les examens nationaux ou centraux donnent uniquement accès à l'enseignement tertiaire et ne sont pas utilisés à des fins de sélection en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Italie, en Lituanie, aux Pays-Bas et en République tchèque (voir l'Indicateur D6 dans *Regards sur l'Éducation 2018* (OCDE, 2018[8]) pour de plus amples informations sur l'utilisation des examens nationaux ou centraux comme critères d'admission dans les établissements tertiaires).

Les examens nationaux ou centraux poursuivent également d'autres objectifs. Leurs résultats sont dans une certaine mesure pris en considération pour décider d'accorder des bourses ou des aides financières aux étudiants durant leurs études tertiaires dans neuf pays. Ils déterminent l'admission en classe supérieure dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement dans les sept pays et autres entités où des examens nationaux ou centraux sont programmés dans plus d'une année d'études. En Allemagne, des élèves peuvent être expulsés de leur établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur la foi de leurs résultats à l'examen national, mais c'est exceptionnel, puisque les seuls élèves concernés sont ceux qui ne passent pas les épreuves une seconde fois (voir le Graphique D6.4).

Organisation des examens nationaux ou centraux

Dans la plupart des pays, les élèves sont dans l'obligation de passer les examens nationaux ou centraux pour être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou accéder à l'enseignement tertiaire. Les établissements ne sont toutefois pas nécessairement tous tenus d'organiser ces examens que les élèves ne doivent pas tous nécessairement passer.

Les établissements publics ne sont pas dans l'obligation d'administrer les examens nationaux ou centraux dans six pays seulement. En Écosse (Royaume-Uni), en Israël et en Nouvelle-Zélande, les établissements publics ne sont pas tenus d'administrer ces examens qui sont pourtant déterminants pour la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et administrés dans plus de trois quarts des établissements. En Corée et en Türkiye, l'examen national est administré par la plupart des établissements publics, car il peut s'imposer à l'accès à l'enseignement tertiaire, même s'il ne détermine pas la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Chili, l'examen est administré par une entité extrascolaire et les établissements publics doivent uniquement mettre des locaux à disposition lors des épreuves (voir le Tableau D6.2).

Dans la plupart des pays et autres entités où les établissements publics sont tenus d'administrer ces examens, les établissements privés subventionnés par l'État y sont également tenus. En Angleterre (Royaume-Uni), en Croatie, au Danemark, en France et en Roumanie, les établissements privés subventionnés ne sont toutefois pas toujours tenus de les administrer même si les établissements publics le sont. Lorsque les établissements privés subventionnés ne sont pas dans l'obligation d'administrer les examens nationaux ou centraux, le pourcentage de ceux qui les administrent est comparable ou légèrement inférieur au pourcentage d'établissements publics. En France, il peut être demandé à des établissements privés subventionnés d'administrer l'examen si c'est nécessaire pour que tous les candidats aient accès à un centre d'examen (voir le Tableau D6.2).

Deux tiers environ des pays imposent à tous les élèves de passer les examens nationaux ou centraux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais quelques-uns d'entre eux prévoient des exemptions dans des cas particuliers. La Colombie, l'Estonie, les États-Unis, la France, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg et la République tchèque préfèrent toutefois adapter les épreuves à la situation de certains groupes d'élèves (ceux ayant des besoins spécifiques d'éducation, par exemple) plutôt qu'exempter les élèves concernés. Au Danemark et en Roumanie, les élèves fréquentant certains types d'établissements sont exemptés des examens nationaux, mais leur pourcentage est minime (voir le Tableau D6.2).

Les élèves sont libres de passer l'examen national ou central dans 11 pays et autres entités. Cette liberté de choix s'explique par le fait que les examens nationaux ou centraux sont soit réservés aux élèves désireux d'accéder à l'enseignement tertiaire (c'est le cas au Chili, en Corée, en Écosse [Royaume-Uni], en Espagne, en Grèce [examen panhellénique], en Pologne et en Türkiye), soit facultatifs à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (comme en Angleterre [Royaume-Uni], en Irlande, en Israël et en Nouvelle-Zélande) (voir le Tableau D6.2).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les examens nationaux ou centraux sont normalisés et conçus à l'échelle centrale (par les autorités ou agences centrales responsables de l'évaluation ou de la certification) dans tous les pays sauf en Allemagne, en Australie, en Espagne et aux États-Unis, où ils sont normalisés à l'échelle infracentrale. Au Chili, la responsabilité de la conception des épreuves est entièrement déléguée à une université nationale (voir le Tableau D6.2).

Dans sept pays et autres entités, les autorités ou agences centrales responsables conçoivent les examens nationaux ou centraux en collaboration avec différentes instances. Les établissements et les enseignants des élèves appelés à passer les épreuves contribuent par exemple à la conception des examens nationaux au Danemark, en Grèce (dans le cas des examens internes dont les items proviennent de la banque nationale d'items) et en Italie. En fait, certaines parties des examens nationaux (les épreuves orales, par exemple) sont conçues par les établissements ou les enseignants qui enseignent les matières évaluées (voir le Tableau D6.2).

Dans deux cinquièmes des pays, les examens nationaux ou centraux sont corrigés et notés par les instances qui les ont conçus, souvent les autorités ou agences centrales ou nationales responsables de l'évaluation ou de la certification. Dans les autres trois cinquièmes de pays, les examens nationaux ou centraux sont corrigés et notés conjointement ou uniquement par des autorités régionales, infrarégionales ou locales, les établissements et les enseignants, ce qui contraste avec leurs modalités de conception. Il apparaît en particulier que les épreuves sont corrigées et notées par les enseignants des élèves qui les ont passées dans 14 pays et autres entités et par leurs collègues en poste dans le même établissement dans 8 pays et autres entités et dans un autre établissement dans 10 pays et autres entités (voir le Tableau D6.2).

Des consignes de correction (grille d'évaluation, critères de performance, modèles, etc.) sont fournies à l'échelle nationale pour garantir la fiabilité de la correction dans 14 des 17 pays et autres entités où les épreuves sont corrigées par des enseignants en poste dans l'établissement des élèves concernés ou un autre établissement, alors qu'un mécanisme de

modération (plus d'un correcteur) est utilisé dans 7 pays et autres entités. Échappent à ce constat la Finlande, la Grèce (dans le cas des examens internes dont les items proviennent de la banque nationale d'items) et l'Italie. En Finlande, les corrections préliminaires des enseignants sont harmonisées par une agence centrale. En Italie, il n'existe pas de mécanisme central, car la correction relève de la commission d'examen qui est constituée dans chaque établissement de personnes extérieures à celui-ci pour garantir l'impartialité (voir le Tableau D6.2).

Teneur des examens nationaux ou centraux

Le nombre de matières retenues dans les examens nationaux ou centraux varie fortement entre les pays à l'étude. Les élèves passent des épreuves dans seulement deux à cinq matières obligatoires et aucune matière dite « à option » en Colombie, en Communauté française de Belgique, au Costa Rica et en Estonie. À l'autre extrême, les élèves peuvent choisir dans un large éventail de matières les épreuves, dont aucune n'est obligatoire, qu'ils passent en Angleterre (Royaume-Uni) (uniquement dans les examens *A-Levels*), en Écosse (Royaume-Uni), en Nouvelle-Zélande et en Türkiye (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Les examens nationaux ou centraux comptent des épreuves dans au moins une matière obligatoire commune dans 30 des pays et autres entités à l'étude. La lecture, l'expression écrite et la littérature sont obligatoires dans tous ces pays, sauf en Corée où seule l'histoire nationale est obligatoire. Il est très fréquent que les mathématiques et une langue étrangère au moins soient évaluées comme matières obligatoires : les mathématiques le sont dans 18 pays et autres entités et les langues étrangères, dans 13 pays et autres entités (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Les élèves peuvent choisir de passer des épreuves dans une ou plusieurs matières en plus des épreuves obligatoires dans 25 pays et autres entités. Les sciences naturelles, les sciences sociales, les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les disciplines artistiques sont les quatre matières proposées en option dans la plupart des cas. Les sciences naturelles et les sciences sociales sont proposées dans plus de quatre cinquièmes des 25 pays et autres entités concernés et les TIC et les disciplines artistiques, dans environ deux tiers d'entre eux (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Les élèves ne sont pas libres de choisir des matières non obligatoires dans quelques pays. Au Danemark, les épreuves à passer dans les matières non obligatoires font l'objet d'une sélection aléatoire. En Italie et en Roumanie, les élèves qui suivent certains cursus de la filière générale sont tenus de passer les épreuves de mathématiques (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Les épreuves informatisées ne sont pas très courantes dans les examens nationaux ou centraux. Des épreuves informatisées uniformes sont prévues dans huit pays dans au moins une des matières suivantes : la lecture, l'expression écrite et la littérature ; les mathématiques ; et les sciences naturelles. Les épreuves sont le plus souvent informatisées en mathématiques (7 pays), en sciences naturelles (5) et en lecture, expression écrite et littérature (4) (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Les épreuves informatisées peuvent faciliter la correction des examens nationaux ou centraux si elles sont principalement constituées de questions à choix multiple. Il reste que les examens nationaux ou centraux comportent souvent plusieurs types d'épreuves – des épreuves d'expression écrite et orale, par exemple, dont la correction est difficile à automatiser en l'état actuel de la science (voir la comparaison des normes de référence en matière de correction et des formats entre les tests et les examens nationaux ou centraux dans l'Encadré D6.2).

Encadré D6.2. Comparaison entre les tests et les examens nationaux ou centraux

Type d'évaluation et normes de référence

Dans les 39 pays et autres entités dont les données sont disponibles, les tests et examens nationaux ou centraux sont généralement constitués d'épreuves à référence critérielle (c'est-à-dire qui évaluent dans quelle mesure les élèves ont atteint la cible de référence et dont les résultats sont rapportés sur une échelle absolue ou sont dichotomiques (échec ou réussite). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, trois quarts environ des tests nationaux ou centraux sont constitués d'épreuves à référence critérielle. La proportion est du même ordre aux autres niveaux d'enseignement ainsi que dans les examens nationaux ou centraux (voir le Tableau A1.1 et le Tableau D6.2).

Les épreuves à référence normative (c'est-à-dire celles qui évaluent dans quelle mesure les élèves se différencient d'autres élèves et dont les résultats sont relatifs, comme dans les classements par percentile) sont rares dans les tests et examens nationaux ou centraux. Les épreuves à référence normative peuvent toutefois être choisies par les pays où l'évaluation vise entre autres à sélectionner les élèves au mérite. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple,

les résultats des examens nationaux sont pris en considération dans les décisions d'octroyer des bourses ou des aides financières dans neuf pays, dont cinq où l'examen national est constitué d'épreuves à référence normative (voir le Tableau A1.1 et le Tableau D6.2).

Deux grands types de référence sont utilisés lors de la correction des tests et examens nationaux ou centraux : les objectifs des programmes de cours nationaux et les normes nationales. Les normes nationales présentent les compétences et aptitudes que les élèves sont censés avoir acquises et sont assorties de critères plus spécifiques que les objectifs des programmes de cours nationaux où figurent généralement la description des grandes cibles à atteindre par les élèves et les lignes directrices à suivre dans l'ensemble.

Il apparaît que les objectifs des programmes de cours nationaux ou centraux servent plus souvent de référence que les normes nationales ou centrales lors de la correction des tests et examens nationaux ou centraux. Dans les tests nationaux ou centraux administrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire par exemple, les objectifs des programmes de cours nationaux ou centraux servent de référence dans 60 % environ des pays et autres entités, contre des normes nationales ou centrales dans 30 % d'entre eux et d'autres types de référence dans les 10 % restants. Les résultats sont comparables dans les tests nationaux ou centraux administrés à d'autres niveaux d'enseignement et les examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les Tableaux D6.3 et D6.4, en ligne).

Les références les plus souvent utilisées varient toutefois selon les types d'épreuves. Les normes nationales ou centrales servent par exemple de référence lors de la correction des épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature dans les examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans près de la moitié des pays où l'évaluation est à référence critérielle, mais dans 1 cas seulement sur 11 où l'évaluation est à référence normative. Toute généralisation est exclue étant donné que les objectifs des programmes de cours nationaux ou centraux de certains pays peuvent être aussi détaillés que les normes nationales ou centrales d'autres pays, mais il apparaît que les pays et autres entités où l'évaluation est à référence critérielle sont plus enclins à utiliser les normes nationales ou centrales qui décrivent avec précision ce que les élèves sont censés avoir acquis plutôt que les objectifs des programmes de cours nationaux ou centraux (voir le Tableau D6.2 et le Tableau D6.4, en ligne).

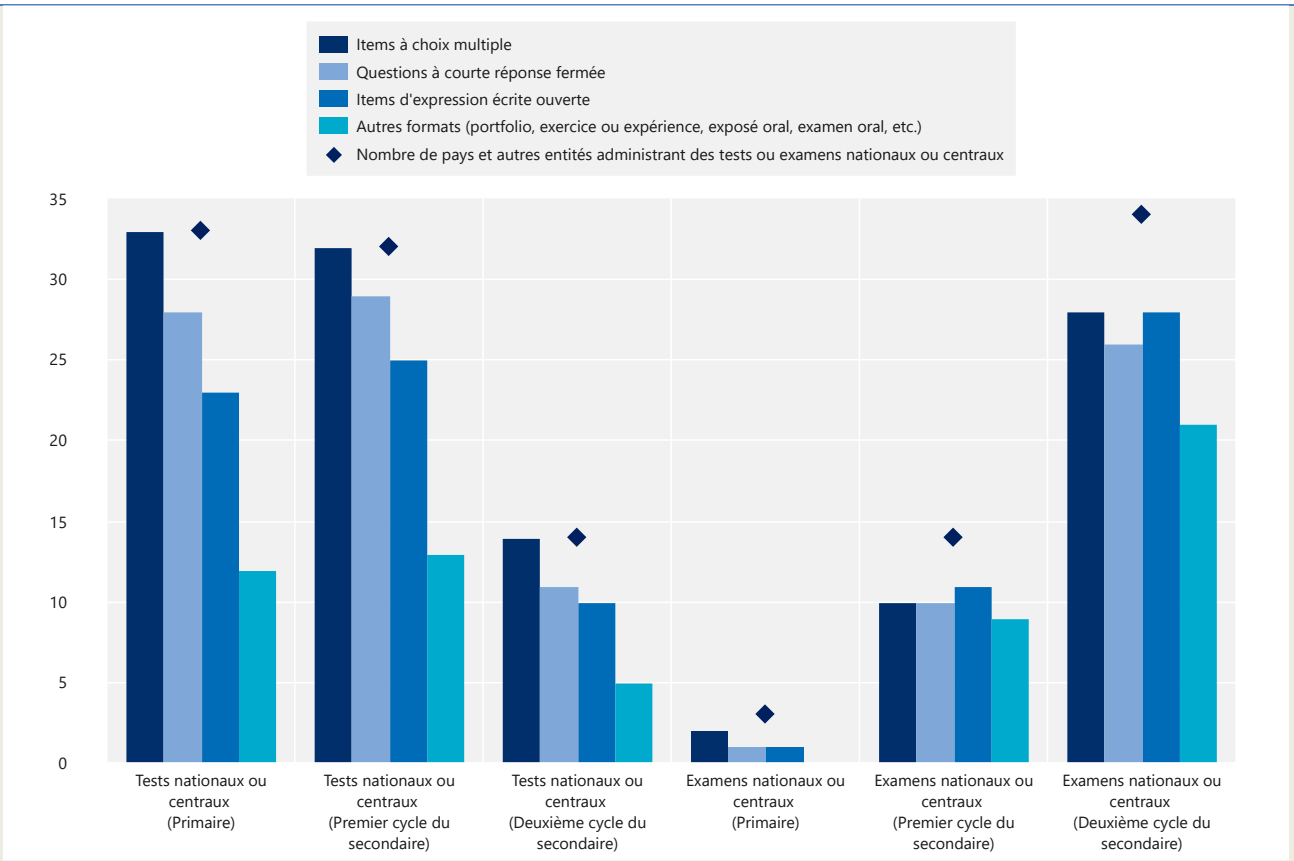
Format et types d'items

Les types d'items soumis aux élèves dans les tests et examens nationaux ou centraux varient sensiblement entre les pays et autres entités dont les données sont disponibles.

Les tests nationaux ou centraux administrés dans l'enseignement primaire et secondaire contiennent systématiquement des items à choix multiple. La majorité des épreuves contiennent également des questions à courte réponse fermée et des items d'expression écrite ouverte, même si le nombre de pays où les tests nationaux ou centraux contiennent des items d'expression écrite ouverte est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique D6.5).

Graphique D6.5. Types d'items dans les tests et examens nationaux ou centraux, selon le niveau d'enseignement (2023)

En filière générale ; nombre de pays et autres entités concernés



Source : OCDE (2023), Tableau A1.1 et Tableau D6.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/7sq9l6

Par contraste, les examens nationaux ou centraux sont constitués d'épreuves où les trois formats les plus courants sont répartis de façon plus uniforme et qui ne comportent pas systématiquement d'items à choix multiple. Il n'y a par exemple aucun item à choix multiple dans les examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Communauté française de Belgique, en France et en Nouvelle-Zélande. Les autres types d'épreuves (portfolio, réalisation d'un exercice ou d'une expérience, exposé oral, examen oral, etc.) sont également plus fréquents dans les examens nationaux ou centraux que dans les tests nationaux ou centraux (voir le Graphique D6.5 et le Tableau D6.2).

Les types d'épreuves varient selon les matières évaluées. Des exposés oraux comptent par exemple au nombre des épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature dans un tiers environ des pays administrant des examens nationaux ou centraux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais sont rarement prévus en sciences naturelles. Les élèves doivent en revanche souvent procéder à une expérience lors des épreuves de sciences naturelles dans un tiers environ des pays où cette matière est évaluée (voir le Tableau D6.4, en ligne).

Diffusion des résultats des examens nationaux ou centraux

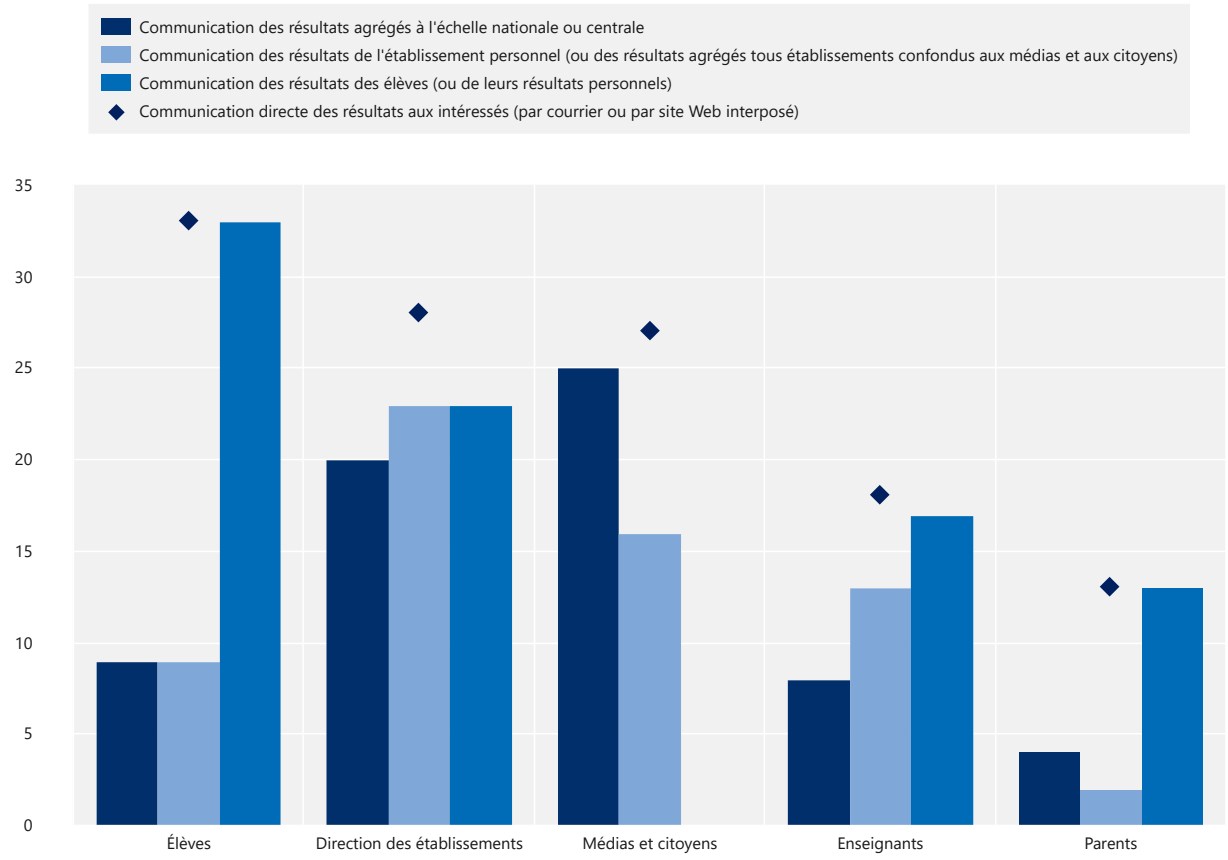
Les résultats des examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont communiqués directement à des cercles extérieurs (en plus des plus hautes autorités de l'éducation) dans 33 des 34 pays et autres entités à l'étude. En Australie, la diffusion des résultats varie selon les juridictions administratives (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Les élèves sont informés de leurs résultats personnels aux examens nationaux ou centraux dans les 33 pays et autres entités à l'étude, mais la façon de les informer et la nature de ce qui leur est communiqué varient. Des informations supplémentaires,

par exemple les résultats agrégés à l'échelle du pays ou par région ou établissement, leur sont fournies dans 12 pays (voir le Graphique D6.6 et le Tableau D6.6, en ligne).

Graphique D6.6. Communication des résultats des examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle du secondaire, selon les intéressés et le niveau d'agrégation (2023)

En filière générale ; nombre de pays et autres entités concernés



Les intéressés sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités leur communiquant directement les résultats visés par courrier ou par site Web interposé.

Source : OCDE (2023), Tableau D6.6, en ligne. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/0qfzuc

Les parents ne sont pas informés des résultats de leur enfant dans 14 pays et autres entités et le sont uniquement sur demande dans 7 pays. Les parents ne sont pas informés automatiquement des résultats de leur enfant dans ces pays et autres entités, car les élèves sont âgés de 18 ans (âge légal de la majorité dans la plupart des pays) au moment de passer les examens nationaux ou centraux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Les résultats des élèves sont portés à la connaissance de la direction de leur établissement dans 28 pays et autres entités et de leurs enseignants dans 18 d'entre eux. La direction des établissements et les enseignants ont accès aux résultats agrégés (à l'échelle nationale ou centrale et provinciale ou régionale, à l'échelle des établissements, etc.) dans la majorité des pays qui leur communiquent les résultats de leurs élèves. Les chefs d'établissement peuvent par exemple consulter directement les résultats agrégés de leurs élèves dans plus de quatre cinquièmes des pays (voir le Graphique D6.6 et le Tableau D6.6, en ligne).

Dans 11 pays, les enseignants ne peuvent pas consulter directement les résultats de leurs élèves, dont la direction des établissements sont toutefois informés dans une certaine mesure. En Israël par exemple, les chefs d'établissement peuvent, contrairement aux enseignants, accéder directement aux résultats personnels des élèves ainsi qu'aux résultats agrégés à l'échelle nationale ou locale. Les chefs d'établissement communiquent souvent ces informations à leurs enseignants à des fins formatives. En République tchèque, les chefs d'établissement sont libres de communiquer les résultats personnels des élèves à leurs enseignants (voir le Graphique D6.6 et le Tableau D6.6, en ligne).

Les autorités de l'éducation présentent les résultats aux médias et aux citoyens dans 27 des 33 pays et autres entités où les résultats des examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diffusés dans des cercles externes. Les résultats sont accessibles sur des sites Web publics dans près de trois quarts des pays, sont annoncés par communiqué de presse aux médias ou sont présentés dans des rapports dans environ deux cinquièmes d'entre eux. Les résultats agrégés à l'échelle nationale ou régionale sont rendus publics dans tous les pays, sauf en Italie, où seuls les résultats agrégés par établissement sont publiés en ligne. En Italie, il n'est pas possible d'agréger les résultats par région, car les critères de correction sont définis dans chaque établissement (voir le Graphique D6.6 et le Tableau D6.6, en ligne).

Dans les 33 pays et autres entités où les résultats sont rendus publics, le gouvernement ou les autorités de l'éducation n'accompagnent pas les résultats de classement d'établissements. Ils ne prennent des mesures visant à empêcher les médias ou des collectifs externes de classer les établissements que dans moins d'un tiers de ces pays et autres entités. Il s'ensuit que les médias ou des groupes externes font des classements d'établissements dans trois cinquièmes environ des pays. Des classements sont faits alors même que les résultats agrégés par établissement ne sont pas rendus publics dans six pays et autres entités (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Le niveau de performance de la dernière édition en date est l'indicateur le plus largement diffusé lors de la présentation des résultats (dans les 33 pays et autres entités, sauf en Italie). Des comparaisons, souvent de moyennes nationales, entre groupes d'élèves sont présentées dans près de trois cinquièmes des pays. Les scores relatifs (percentiles ou scores normalisés) sont communiqués aux élèves en Corée, en Pologne et en République tchèque (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Il est rare que d'autres informations soient fournies lorsque les résultats sont présentés. Des informations sur les facteurs contextuels qui influent sur les résultats ou d'autres indicateurs de la qualité de l'enseignement accompagnent par exemple les résultats des examens nationaux ou centraux dans seulement un cinquième environ des pays et autres entités. L'évolution des résultats des élèves en deux ans ou durant une période plus longue peut être rendue publique en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Israël, car les examens nationaux ou centraux se prêtent au suivi personnel des élèves au fil du temps (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Utilisation des résultats des examens nationaux ou centraux

Les résultats aux examens nationaux ou centraux peuvent influer non seulement sur le parcours des élèves concernés, mais également sur les évaluations faites et les décisions prises par les autorités de l'éducation. Les autorités de l'éducation tiennent par exemple compte des résultats des examens nationaux ou centraux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour décider des primes à octroyer ou des sanctions à infliger aux établissements d'enseignement dans sept pays et autres entités. En Colombie, elles les prennent en considération pour déterminer si des incitations à l'amélioration des résultats sont à prévoir, par exemple pour accroître la dotation d'établissements peu performants (voir le Tableau D6.6, en ligne).

Les résultats des examens nationaux ou centraux sont largement mis à contribution lors de l'évaluation de la performance des établissements dans près d'un tiers des pays et le sont dans une mesure faible à modérée dans un autre tiers de pays. Leur influence est moindre dans d'autres types d'évaluation : ils n'interviennent dans l'évaluation ni de la direction des établissements dans près de la moitié des pays, ni des enseignants dans la moitié environ d'entre eux (voir le Tableau D6.8, en ligne).

Les autorités de l'éducation peuvent tenir compte de ces résultats pour déterminer s'il y a lieu d'aider des enseignants à améliorer leurs compétences pédagogiques dans un quart environ des pays. Ces résultats n'interviennent toutefois que dans une mesure faible à modérée dans ces décisions dans ces pays (voir le Tableau D6.8, en ligne).

En revanche, les résultats des examens nationaux ou centraux n'ont dans l'ensemble aucune influence sur les décisions relatives aux matières financières (le budget des établissements, la rémunération des enseignants ou les primes) ou à la fermeture d'établissements. Trois pays seulement ont fait état d'une certaine influence des résultats des examens sur les décisions dans chacune des matières suivantes : l'importance du budget des établissements, les primes à octroyer ou les sanctions financières à infliger, la rémunération des enseignants et les primes à leur octroyer et la fermeture d'établissements (voir le Tableau D6.8, en ligne).

Définitions

Les **tests nationaux ou centraux** sont des épreuves normalisées qui visent à évaluer les acquis et aptitudes des élèves. Les résultats des tests nationaux ou centraux n'influent ni sur le parcours scolaire, ni sur la certification des élèves.

Les **examens nationaux ou centraux** sont les épreuves normalisées officiellement suivies d'effets pour les élèves, par exemple l'admission en classe supérieure ou la réussite d'un niveau d'enseignement officiellement reconnu.

L'**évaluation formative** vise avant tout à fournir du feed-back aux fins d'amélioration. À titre d'exemple, citons les bilans diagnostiques dérivés des résultats aux épreuves que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer l'apprentissage de leurs élèves.

L'**évaluation sommative** est surtout utilisée à des fins de responsabilisation et vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés sont atteints. Les examens nationaux relèvent de l'évaluation sommative, car ils servent principalement à estimer ce que les élèves ont appris pendant une partie de leur scolarité.

Par **épreuves adaptatives**, on entend les épreuves informatisées où le degré de difficulté des items varie en fonction des aptitudes des élèves. Par exemple, si un élève répond correctement à un item de difficulté moyenne, il se verra soumettre un item plus difficile par la suite.

Par **épreuves uniformes**, on entend les épreuves informatisées où tous les élèves répondent aux mêmes items.

Les **épreuves à référence critérielle** déterminent dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs fixés. Les objectifs sont ceux relatifs à une matière particulière du programme de cours commun ou national. En règle générale, les résultats sont présentés sous une forme dichotomique (échec ou réussite) ou sont rapportés à des seuils de compétence.

Les **épreuves à référence normative** se distinguent par le fait que les résultats permettent d'estimer où chaque élève se situe dans un effectif prédéterminé. L'adjectif « normatif » renvoie au principe de la comparaison, où chaque élève est comparé à ses pairs. L'indicateur le plus souvent retenu pour rendre compte des résultats est le classement par percentile, qui détermine combien de pairs ont obtenu un score inférieur ou supérieur à la référence.

Les **objectifs des programmes de cours nationaux** décrivent ce que les élèves sont censés apprendre et présentent la culture et les valeurs façonnant l'enseignement et l'apprentissage. Dans certains cas, le contenu des cours, le matériel et les méthodes pédagogiques et les critères d'évaluation propres à chaque matière et à chaque année d'étude sont décrits, alors que dans d'autres cas, des lignes directrices générales sont fournies, ce qui laisse aux autorités locales de l'éducation et aux établissements le choix des objectifs spécifiques, du contenu des cours et des méthodes pédagogiques.

Les **normes nationales** décrivent les savoirs (connaissances) et les savoir-faire (compétences) que les élèves sont censés avoir appris à différents stades de leur scolarité. Ces normes peuvent être présentées dans un document spécifique ou être intégrées dans le programme de cours.

Les **progressions scolaires nationales** décrivent la façon dont les élèves sont censés évoluer dans les différentes matières au fil de leur scolarité. Il s'agit en quelque sorte de feuilles de route qui permettent aux enseignants de déterminer les groupes de savoirs et de savoir-faire que les élèves doivent apprendre au fil de leur scolarité pour enrichir et approfondir leurs connaissances au fur et à mesure comme le prévoit le programme de cours.

Voir la définition des matières dans l'Indicateur D1.

Couverture

Trente-neuf pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion et autres entités ont répondu à l'enquête administrée par l'OCDE-INES-NESLI en 2022 sur l'évaluation des élèves, à savoir l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, l'Autriche, la Bulgarie, le Canada, le Chili, la Colombie, les Communautés flamande et française de Belgique, la Corée, le Costa Rica, la Croatie, le Danemark, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Roumanie, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Türkiye.

Méthodologie

Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]) pour les notes spécifiques aux pays.

Source

Les données proviennent de l'enquête de 2022 sur l'évaluation des élèves administrée par l'OCDE-INES-NESLI et se rapportent à l'année scolaire 2022/23 (ou à l'année 2023).

Références

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris,, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OCDE (2023), « Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready? », *OECD Education Spotlights*, n° 4, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en. [6]

OCDE (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/3081ceca-en. [5]

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), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [8]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [4]

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264190658-en. [1]

OCDE (à paraître), « Documenting, recognising, and assessing social and emotional skills in upper secondary education », Éditions OCDE, Paris. [7]

Tableaux de l'indicateur D6

Tableaux de l'indicateur D6. Quels sont les tests et examens à passer par les élèves ?

Tableau D6.1	Tests nationaux ou centraux (2023)
Tableau D6.2	Examens nationaux ou centraux (2023)
WEB Table D6.3	*Subjects tested in national/central assessments (2023)*
WEB Table D6.4	*Subjects tested in national/central examinations (2023)*
WEB Table D6.5	*Sharing results from national/central assessments (2023)*
WEB Table D6.6	*Sharing results from national/central examinations (2023)*
WEB Table D6.7	*Level of influence of national/central assessments (2023)*
WEB Table D6.8	*Level of influence of national/central examinations (2023)*

StatLink https://stat.link/seo0uy

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 D6.1. Tests nationaux ou centraux (2023)

Dans le premier cycle du secondaire, en filière générale

	Nombre de tests programmés au niveau d'enseignement considéré (par année d'études ou nom des tests)	Périodicité	Selected subjects in the assessment[1]			Main purposes or uses of the assessment							
			Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Autres	Suivi du système d'éducation	Évaluation de la performance des établissements	Évaluation de la performance des enseignants	Informations diagnostiques sur les élèves pour enseignants	Sélection ou regroupement des élèves selon les résultats	Feed-back formatif aux parents	Implication des élèves dans leur apprentissage	Autres
Pays de l'OCDE	(1)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Australie	3	Annuelle, autre	Oui	Oui	Oui	Oui, Non	Non	Non	Oui	Non	Oui, Non	Oui, Non	Non
Autriche	2	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Canada	1	Tous les 3 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Chili	2	Annuelle, tous les 3 ans	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Colombie	2	Tous les 2 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Costa Rica	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République tchèque	2	Annuelle, tous les 4 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Danemark	2	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Estonie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Finlande	1	Autre	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
France	2	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui, Non	Non	Oui	Oui, Non	Oui
Allemagne	2	Annuelle, tous les 3 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Grèce	1	Annuelle	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Hongrie	11	Annuelle, autre	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israël	3	Annuelle	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
Italie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Japon	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Corée	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non
Lettonie	1	Annuelle	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Lituanie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Luxembourg	2	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	2	Annuelle	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
Slovénie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
Espagne	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Suède	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
Suisse	1	Ad hoc	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Türkiye	2	Annuelle, tous les 2 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
États-Unis	1	Tous les 2 ans	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Autres entités													
Comm. flamande (Belgique)[2]	1	Autre	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Comm. française (Belgique)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Angleterre (RU)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	1	Annuelle	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion													
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
Bulgarie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	1	Autre	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1	Annuelle	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
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

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré D6.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/2fiw76

Tableau D6.2. Examens nationaux ou centraux (2023)

Dans le deuxième cycle du secondaire, en filière générale

		Matières imposées à tous les élèves passant l'examen			Objectifs principaux de l'examen							
	Nombre d'examens programmés au niveau d'enseignement considéré (par année d'études ou nom des examens)	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Une autre langue minimum	Certification, réussite de l'année d'études ou diplôme	Admission en classe supérieure au même niveau d'enseignement	Admission au niveau supérieur d'enseignement	Admission dans des établissements au niveau supérieur d'enseignement	Orientation des élèves (cursus, filière ou domaine d'études) au niveau supérieur d'enseignement	Expulsion des élèves de l'établissement	Décisions relatives à l'octroi de bourses ou d'aides financières aux élèves	Other
Pays de l'OCDE	(1)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	1	m	m	m	Oui	Non	Oui	m	Oui	Non	m	Non
Autriche	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Canada	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	1	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
Colombie	1	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Costa Rica	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
République tchèque	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Danemark	4	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Estonie	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Finlande	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
France	1	Oui	Oui, Non	Oui, Non	Oui	Oui	Oui	Oui, Non	Oui	Non	Oui	Non
Allemagne	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	m
Grèce	2	Oui	Oui, Non	Oui, Non	Oui	Oui, Non	Oui, Non	Oui, Non	Oui, Non	Non	Non	Non
Hongrie	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	1	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Israël	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Italie	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Japon	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée	1	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
Lettonie	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Lituanie	2	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui, Non	Non	Non	Non	Non	Non
Luxembourg	2	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	2	Oui	Oui, Non	Oui, Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Nouvelle-Zélande	1	Non	Non	Non	Oui	Oui, Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	1	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Slovénie	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Espagne	1	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Suède	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suisse	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkiye	1	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
États-Unis	3	Oui	Oui	Non	m	Oui, Non	Non	Non	Non	Non	a	m
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Angleterre (RU)	2	Oui	Oui	Non	Oui	Oui, Non	Oui, Non	Oui, Non	Oui, Non	Non	Non	Non
Écosse (RU)	1	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	1	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
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 : voir le lien StatLink et l'Encadré D6.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[3]).

StatLink https://stat.link/bal94u

Encadré D6.3. Notes des tableaux de l'indicateur D1

Tableau A1.1. Tests nationaux ou centraux (2023)

Les chiffres sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ainsi que les chiffres par année d'études peuvent être consultés en ligne. Les autres informations relatives aux tests (à savoir leur nom; la date de leur instauration et de leur dernière administration; leur degré d'utilisation à des fins formatives et sommatives; les instances responsables de la normalisation, de la conception et de la correction des épreuves; le type et le format des épreuves; l'obligation faite aux établissements de les administrer; les élèves exemptés; la fiabilité de la correction entre correcteurs; et le degré d'influence ou de maîtrise des établissements) qui sont indiquées dans les colonnes nos 3, 5, 6 et 18 à 31 peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

1. La périodicité du test et la fréquence à laquelle chaque matière y est évaluée peuvent varier. Les autres matières qui comptent au nombre des matières évaluées sont indiquées dans le Tableau D6.3 (en ligne).

2. Année de référence : 2022.

Tableau D6.2. Examens nationaux ou centraux (2023)

Les chiffres sur l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ainsi que les chiffres par année d'études peuvent être consultés en ligne. Les autres informations relatives aux examens (à savoir leur nom; la date de leur instauration; leur degré d'utilisation à des fins formatives et sommatives; les instances responsables de la normalisation, de la conception et de la correction des épreuves; le type et le format des épreuves; l'obligation faite aux établissements de les administrer; les élèves exemptés; la fiabilité de la correction entre correcteurs; et le degré d'influence ou de maîtrise des établissements) qui sont indiquées dans les colonnes nos 2 à 4 et 16 à 29 peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink).

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[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/).

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

Indicateur D7. Quel est le profil du corps enseignant et quel est le taux d'encadrement en filière professionnelle ?

Faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage moyen d'enseignants âgés de plus de 49 ans s'établit à 43 % en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est révélateur du vieillissement du corps enseignant de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et s'explique aussi par le fait que certains enseignants en poste dans cette filière ont commencé par travailler en dehors du secteur de l'éducation pour acquérir de l'expérience.
- En moyenne, les élèves sont 14 par enseignant en filière générale et 15 par enseignant en filière professionnelle. Le taux d'encadrement varie toutefois plus sensiblement entre les pays en filière professionnelle qu'en filière générale.
- Le corps enseignant de la filière professionnelle s'est féminisé dans de nombreux pays. Entre 2013 et 2021, le pourcentage d'hommes enseignant en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 2 points de pourcentage, passant de 47 % à 45 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Contexte

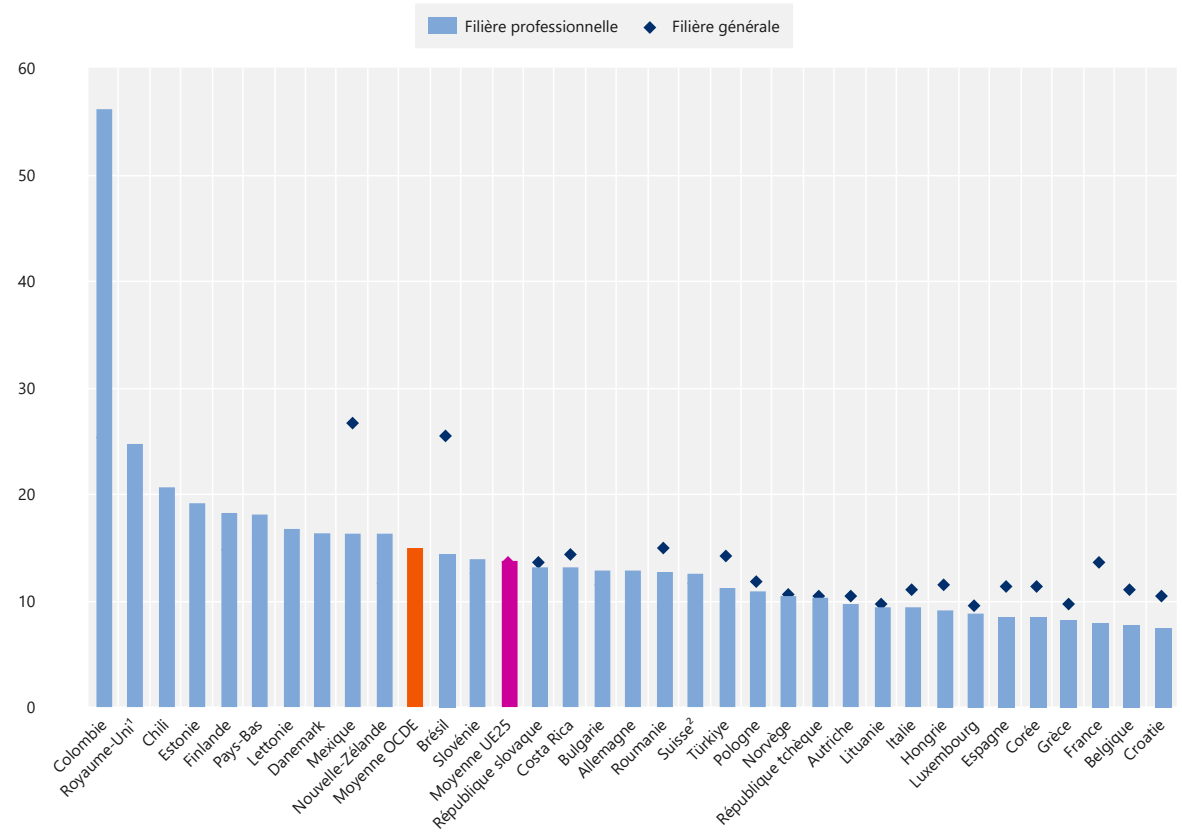
Les enseignants sont essentiels à l'enseignement et à la formation professionnels (EFP). Ils préparent les jeunes à entrer dans la vie active en leur inculquant des compétences non seulement professionnelles, mais aussi transversales. Dans l'EFP, les enseignants doivent en règle générale avoir des connaissances et de l'expérience à la fois en pédagogie et dans la profession qu'ils enseignent (OCDE, 2021[1]).

Les pénuries persistent dans l'EFP malgré les efforts déployés pour recruter suffisamment d'enseignants et les garder en poste. Ces pénuries, qui sont de grande ampleur dans de nombreux pays de l'OCDE, s'expliquent en partie par l'attrait limité de la profession. Faire en sorte que le métier d'enseignant soit plus attractif en filière professionnelle et susciter des vocations d'enseignant parmi les travailleurs des secteurs d'activité concernés permettrait d'alimenter le corps enseignant de l'EFP (OCDE, 2021[1]).

L'informatisation, l'automatisation et la transition vers une économie plus respectueuse de l'environnement affectent la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail et, donc, les compétences exigées des enseignants et formateurs de la filière professionnelle. Dans ce contexte, les enseignants en poste dans l'EFP doivent rester au fait des progrès pour pouvoir former leurs élèves au mieux (OCDE, 2021[1]). La formation continue des enseignants doit porter sur les compétences techniques et pédagogiques nécessaires pour satisfaire à ces nouvelles exigences.

Graphique D7.1. Taux d'encadrement dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2021)

En pourcentage



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle inclut une partie de la filière professionnelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en licence et en master.
2. Établissements publics uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau A1.1. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/wlc54t

Autres faits marquants

- En filière professionnelle, la pyramide des âges du corps enseignant varie sensiblement entre les pays, mais les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont relativement peu nombreux dans tous les pays de l'OCDE et leur pourcentage n'atteint les 14 % qu'en Corée.
- Les enseignantes continuent de gagner moins que les enseignants alors qu'elles sont bien représentées en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant tend à être du même ordre dans les deux filières, voire plus élevé en filière professionnelle dans les pays où plus de la moitié de l'effectif de l'EFP suit un programme « emploi-études ».

Remarque

Le présent indicateur porte sur tous les enseignants qui enseignent des matières professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Il est important de préciser que les enseignants qui enseignent des matières générales en filière professionnelle en sont exclus. Les formateurs qui encadrent et supervisent les apprentis en entreprise sont également exclus.

Analyse

Des enseignants bien préparés et bien formés, ayant tous les acquis nécessaires, sont essentiels à la qualité de l'EFP. Garder les enseignants qualifiés en poste et engager sans cesse suffisamment de nouvelles recrues qualifiées est d'une importance cruciale dans bon nombre des pays de l'OCDE qui déplorent une pénurie d'enseignants en filière professionnelle dans certains métiers. L'Allemagne estime que le corps enseignant répondra à 80 % seulement de la demande d'EFP dans les dix prochaines années, et la Suède, que les nouvelles recrues permettront de répondre à moins de la moitié de la demande. En Corée, les nouvelles recrues ont remplacé 70 % seulement des enseignants partis à la retraite ces cinq dernières années. Même des pays comme la Finlande, le Japon, la Norvège et les Pays-Bas où la pénurie d'enseignants n'est pas grave en filière professionnelle anticipent des pénuries dans des secteurs et des régions spécifiques (OCDE, 2021[1]).

Dans l'EFP, les pénuries d'enseignants peuvent s'expliquer en partie par l'attrait limité de la profession d'enseignant. Le peu d'attrait du métier d'enseignant en filière professionnelle s'explique en grande partie par les niveaux de rémunération. Dans plusieurs pays, enseigner en filière professionnelle est moins rémunérateur qu'enseigner dans une autre filière ou travailler dans l'industrie, en particulier dans des secteurs où la demande est forte, comme celui des technologies de l'information et de la communication (TIC). De nombreux enseignants en poste en filière professionnelle ont de surcroît le sentiment que leur métier n'est pas valorisé par la société. Une lourde charge de travail, la piètre gestion des établissements d'EFP et le manque de perspectives professionnelles prometteuses ont un impact aussi sur la satisfaction professionnelle, ce qui influe à son tour sur la rétention des enseignants de la filière (OCDE, 2021[1]).

Pyramide des âges du corps enseignant de la filière professionnelle

Le corps enseignant vieillit en filière professionnelle. Dans les 25 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 43 % des enseignants en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont âgés de plus de 49 ans selon les chiffres de 2021, contre 41 % en 2013 (base de données de *Regards sur l'éducation*). Ce pourcentage d'enseignants est légèrement moins élevé en filière générale (39 % en 2021), où il a augmenté de 1 point de pourcentage entre 2013 et 2021.

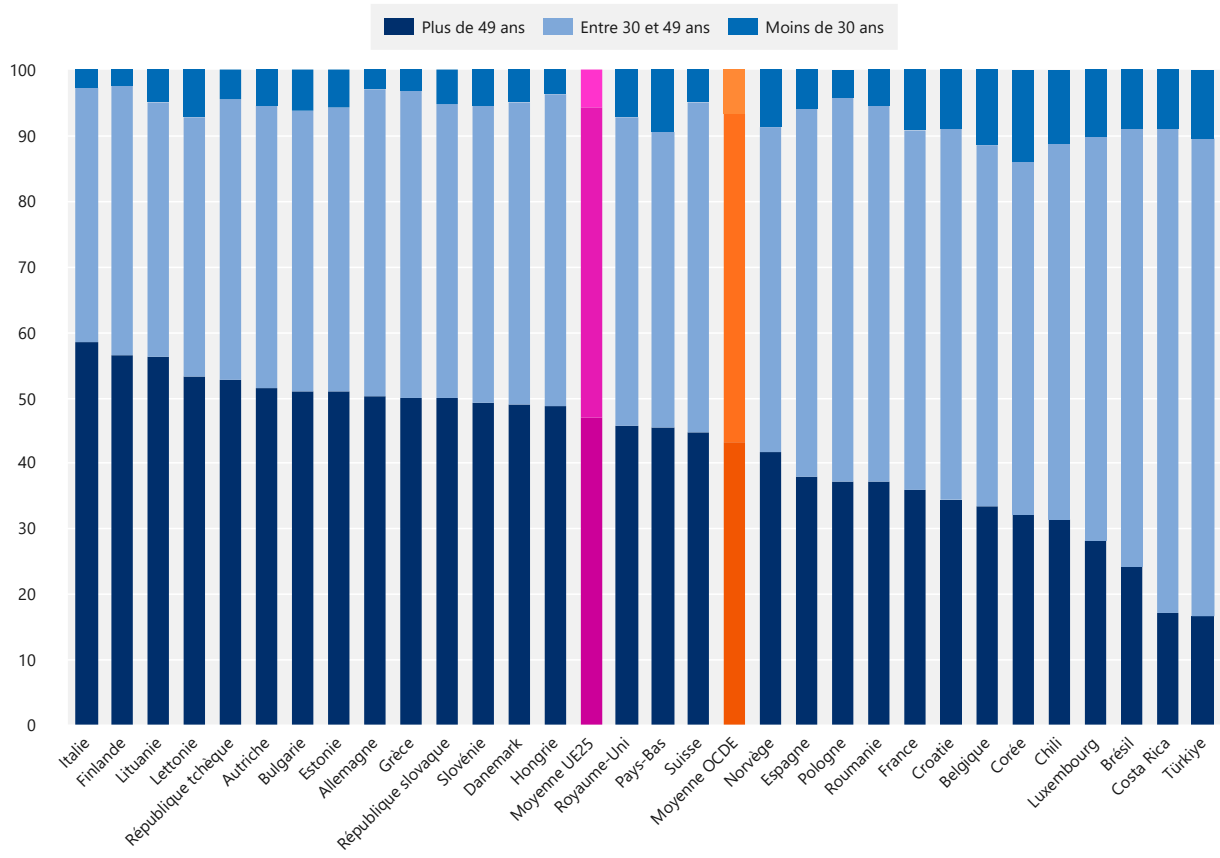
En filière professionnelle, la pyramide des âges du corps enseignant varie sensiblement entre les pays, mais les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont relativement peu nombreux dans tous les pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes enseignants est le plus élevé en Corée (14 % du corps enseignant). Les enseignants âgés de plus de 49 ans sont majoritaires en filière professionnelle dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage moyen d'enseignants âgés de plus de 49 ans s'établit à 43 % en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : il est compris entre 17 % au Costa Rica et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») et 59 % en Italie. Le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans est encore plus élevé dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où il atteint 45 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau D7.2).

Ces pourcentages élevés d'enseignants plus âgés sont révélateurs du problème plus général du vieillissement du corps enseignant dans de nombreux pays, qui pourrait toutefois être aggravé par une spécificité de l'EFP, à savoir le fait que les enseignants acquièrent de l'expérience dans leur spécialité avant de commencer à enseigner. Il ressort de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) que les enseignants tendent à avoir plus d'expérience hors enseignement s'ils exercent en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021[3]). En filière professionnelle, les enseignants ont souvent commencé par travailler dans l'industrie ou en dehors du secteur de l'éducation avant de s'orienter vers l'enseignement, une seconde vocation en quelque sorte.

Selon l'Enquête TALIS, le pourcentage d'enseignants dont l'enseignement est le premier choix de carrière est moins élevé en filière professionnelle (62 %) qu'en filière générale (70 %) (OCDE, 2021[3]).

Graphique D7.2. Pyramide des âges du corps enseignant de la filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire (2021)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans en poste dans la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau D7.2. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

StatLink https://stat.link/x92mpj

Certains des enseignants en poste en filière professionnelle ont acquis une expérience diversifiée et des connaissances de pointe dans leurs fonctions en dehors de l'éducation qui sont extrêmement utiles à leurs élèves. Il y a toutefois lieu de les aider à jouer leur rôle de pédagogue pour garantir qu'ils sont capables de transmettre des savoirs et des savoir-faire essentiels à leurs élèves (OCDE, 2021[1]).

Répartition femmes-hommes du corps enseignant en filière professionnelle

Le corps enseignant est plus masculin en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE en 2021, les hommes constituent en moyenne 41 % du corps enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais leur pourcentage atteint 45 % en filière professionnelle, contre 39 % en filière générale. Le pourcentage d'hommes dans le corps enseignant est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans tous les pays de l'OCDE, sauf aux Pays-Bas où il est 2 points de pourcentage

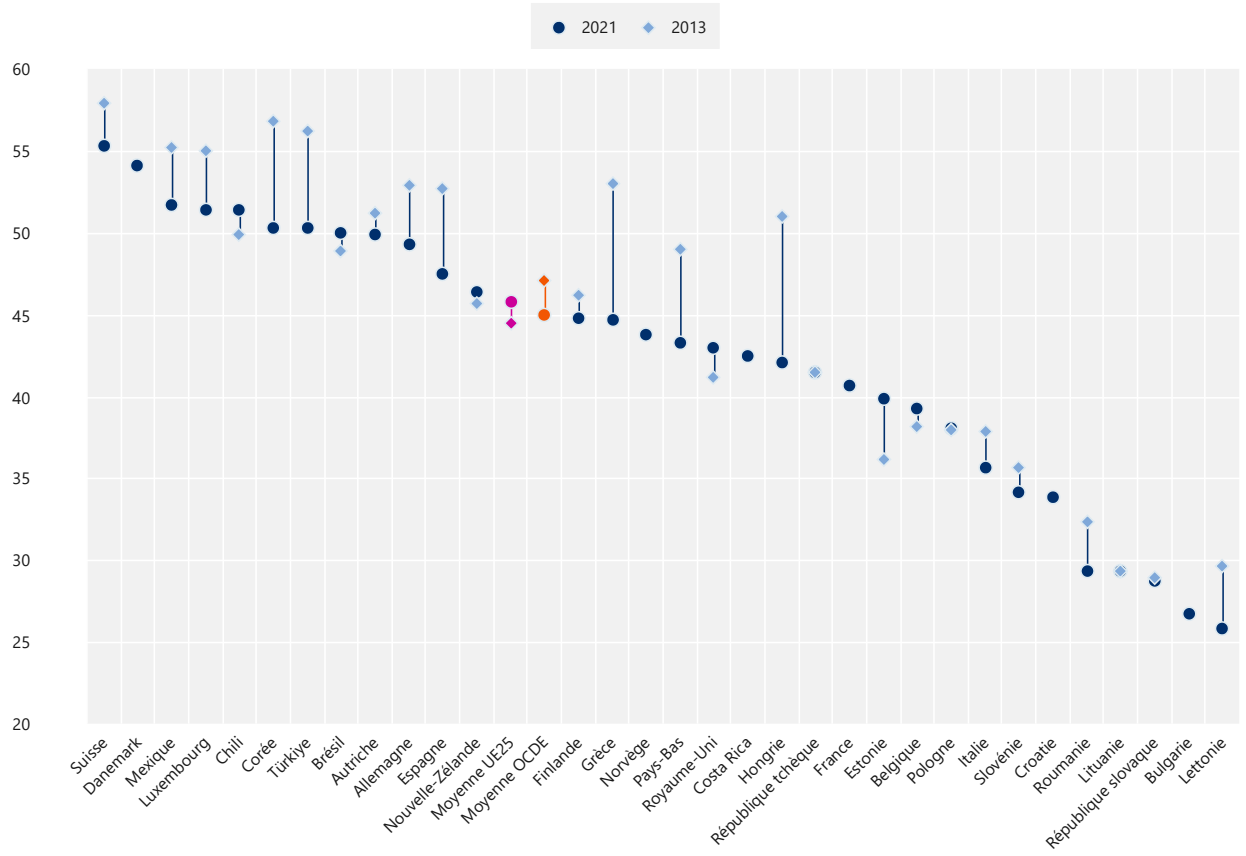
plus élevé en filière générale. Les hommes sont à peu de choses près aussi nombreux dans le corps enseignant en filière professionnelle et en filière générale en Norvège et en Slovénie (voir le Tableau D7.3).

La répartition femmes-hommes du corps enseignant varie toutefois sensiblement entre les pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, le corps enseignant n'est à dominante masculine dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'en Colombie (55 %), au Japon (68 %) et en Suisse (54 %). Les hommes ne représentent en revanche pas plus d'un quart des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Bulgarie, au Canada, en Lettonie et en Lituanie. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants en filière professionnelle dans tous les pays, sauf au Chili (49 %), au Danemark (46 %), au Luxembourg (49 %), au Mexique (48 %) et en Suisse (45 %). Enseignantes et enseignants sont à peu de choses près aussi nombreux en Autriche, au Brésil, en Corée et en Türkiye (voir le Tableau D7.3).

Les enseignantes continuent de gagner moins que les enseignants alors qu'elles sont bien représentées en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il ressort du salaire effectif des 25-64 ans en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les enseignantes sont moins bien rémunérées que les enseignants dans la plupart des pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau D3.9). En filière professionnelle, les enseignantes travaillent plus souvent à temps partiel que les enseignants, mais rien ne permet de savoir si c'est par choix personnel ou du fait de contrats précaires (OCDE, 2021[1]).

Graphique D7.3. Pourcentage d'hommes enseignant en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire (2013 et 2021)

En pourcentage, sur la base du nombre d'individus



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes enseignant en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2023), Tableau D7.3. Consulter la section « Source » et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour tout complément d'information.

Entre 2013 et 2021, le défaut de parité a pris de l'ampleur dans le corps enseignant : le pourcentage d'hommes a diminué de 2 points de pourcentage, passant de 47 % à 45 % dans les programmes professionnels du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'hommes a diminué dans le corps enseignant de la filière professionnelle dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. C'est en Hongrie qu'il a le plus diminué : de 51 % en 2013 à 43 % en 2021. À l'autre extrême, le pourcentage d'hommes dans le corps enseignant a augmenté de 4 points de pourcentage en Estonie, le pays où la progression a été la plus marquée durant cette période (voir le Graphique D7.3).

Taux d'encadrement en filière professionnelle

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement varie fortement en filière professionnelle : de 8 élèves par enseignant en Belgique, en France et en Grèce à 56 élèves par enseignant en Colombie (voir le Graphique A1.1). Le taux d'encadrement moyen est du même ordre en filière professionnelle (15 élèves par enseignant) et en filière générale (14 élèves par enseignant) dans les pays de l'OCDE, mais il est très variable selon les pays. Le taux d'encadrement ne varie guère, voire pas du tout entre la filière professionnelle et la filière générale dans de nombreux pays, certes, mais les élèves sont au moins sept de plus par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale en Colombie, en Lettonie et au Royaume-Uni. La tendance inverse s'observe dans des pays tels que le Brésil, la France et le Mexique : les élèves sont plus de six de plus par enseignant en filière générale (voir le Tableau A1.1).

Plusieurs facteurs conjugués peuvent influer sur la variation du taux d'encadrement entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La variation de la composante pratique en entreprise est déterminante. Les élèves tendent à être plus nombreux par enseignant dans les pays où la composante pratique en entreprise est plus importante, puisqu'ils passent moins de temps en milieu scolaire (OCDE, 2017[4]). Dans ce type de formations, la composante pratique est en grande partie programmée en entreprise et la composante scolaire, à savoir les cours généraux et théoriques, peut l'être dans des classes où les élèves sont plus nombreux. À l'inverse, le taux d'encadrement tend à être du même ordre dans les deux filières, voire plus élevé en filière professionnelle dans les systèmes d'EFP où la composante pratique en entreprise est moins importante (OCDE, 2020[5]). Dans ce cas en effet, la composante pratique doit en partie avoir lieu en milieu scolaire, où les élèves doivent être moins nombreux que pendant les cours généraux ou théoriques. Il apparaît en particulier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant tend à être du même ordre dans les deux filières, voire plus élevé en filière professionnelle dans les pays où plus de la moitié de l'effectif de l'EFP suit un programme « emploi-études ». Les taux d'encadrement sont par exemple systématiquement moins élevés en filière professionnelle qu'en filière générale en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande, en Lettonie et en Suisse, où 9 élèves en filière professionnelle sur 10 suivent un programme « emploi-études » (voir le Tableau B1.3).

D'autres facteurs, dont le domaine d'études, influent toutefois aussi sur le taux d'encadrement en filière professionnelle. Les enseignants doivent par exemple redoubler de vigilance et surveiller les élèves de près dans certains domaines, en particulier ceux impliquant l'utilisation d'équipements plus sophistiqués (Hoeckel, 2008[6]). C'est souvent le cas dans des domaines tels que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ou dans certaines spécialités en rapport avec la santé et la protection sociale. En Lettonie et au Royaume-Uni par exemple, l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans les deux grands domaines que sont, d'une part, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et, d'autre part, la santé et la protection sociale est l'un des moins élevés des pays de l'OCDE (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*). Ces deux pays comptent parmi les pays de l'OCDE où le taux d'encadrement varie le plus entre la filière professionnelle et la filière générale. À l'autre extrême, les domaines d'études de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle sont plus diversifiés en Allemagne, en Autriche et en Suisse, ce qui pourrait y expliquer les taux d'encadrement comparables entre les filières professionnelle et générale. Ces différences peuvent avoir d'importantes implications pour le coût de la filière professionnelle, puisque les formations professionnelles de haut niveau nécessitent à la fois des équipements spécialisés et davantage de ressources humaines (Klein, 2001[7]). Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le coût unitaire de la formation est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur C1).

Définitions

- Les **enseignants de l'enseignement technique et professionnel** (Classification internationale type des professions) enseignent les matières professionnelles et techniques dans les établissements de formation initiale et de formation pour adultes relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Qu'ils soient en poste dans un établissement général, technique ou professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ils préparent les élèves à exercer des fonctions dans des professions ou groupes de professions spécifiques qui ne requièrent pas de formation supérieure ou universitaire. Les enseignants visés ici sont donc ceux qui enseignent des matières techniques ou professionnelles non seulement en filière professionnelle, mais aussi en filière générale, à l'exclusion de ceux qui enseignent des matières générales en filière professionnelle.

Méthodologie

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves (en équivalents temps plein) d'un niveau d'enseignement est divisé par le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein), au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. Le taux d'encadrement ne tient compte ni du rapport entre le temps d'instruction des élèves et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit.

Les données sur l'effectif enseignant et l'effectif scolarisé doivent être harmonisées pour que les taux d'encadrement soient révélateurs. Par exemple, si les enseignants en poste dans des établissements d'inspiration religieuse ne sont pas comptabilisés dans le corps enseignant, l'effectif scolarisé dans ces établissements doit être exclu.

Voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]) pour les notes spécifiques aux pays. 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 académique 2020/21 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2022 (pour plus de précisions, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2])).

Références

Hoeckel, K. (2008), « Costs and benefits in vocational education and training », OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf. [6]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI International, https://www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf. [7]

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OCDE (2021), *Les enseignants, catalyseurs de talents : Révéler le potentiel des élèves du primaire au deuxième cycle du secondaire*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bbc17d7-fr. [3]

OCDE (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en. [1]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [5]

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. [4]

Tableaux de l'indicateur D7

Tableaux de l'indicateur D7. Quel est le profil du corps enseignant et quel est le taux d'encadrement en filière professionnelle ?

Tableau D7.1	Taux d'encadrement en milieu scolaire, selon le niveau d'enseignement (2021)
Tableau D7.2	Pyramide des âges du corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2021)
Tableau D7.3	Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2021)
WEB Tableau D1.5	*Temps d'instruction en filière générale durant la scolarité obligatoire, selon l'âge (2023)*
WEB Tableau D1.6	*Temps d'instruction par matière entre l'âge de 6 et 17 ans (2023)*

StatLink https://stat.link/5dqhn7

Date butoir pour les données : 17 juin 2023. 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 D7.1. Taux d'encadrement en milieu scolaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

Calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle			Premier et deuxième cycles		Cycle court	Licence, master et doctorat (ou équivalent)	Tous niveaux confondus
			Filière générale	Filière professionnelle	Tous niveaux confondus					
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	15	x(3)	12 d	m	12	m	m	m	21	m
Autriche	12	9	10	10	10	9	12	9	16	14
Belgique[1]	12	8	11	8	9	9	15	18	22	22
Canada	16 d	x(1)	x(5)	x(5)	12	m	m	m	21	m
Chili	18	20	20	21	20	20	a	m	m	m
Colombie	24	29	25	56	23	27	m	26	29	28
Costa Rica	11	14	14	13	14	14	a	m	m	m
République tchèque	17	12	10	10	10	11	15	10	17	16
Danemark	12	11	11	16	13	12	a	23	14	14
Estonie	12	10	14	19 d	16 d	13 d	x(5)	a	12	12
Finlande	13	8	15	18	17	12	18	a	13	13
France	18	15	14	8	11	13	19	12	19	17
Allemagne	15	13	12	13	12	13	12	11	12	12
Grèce	8	8	10	8	9	8	m	a	m	m
Hongrie	10	11	11	9	10	11	11	x(10)	x(10)	11
Islande	10	10	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	14	x(3)	12 d	a	12 d	12	7	m	m	23
Israël	15	12	m	m	m	m	m	m	17	m
Italie	11	11	11	9 d	10 d	10 d	x(4)	a	21	21
Japon	15	13	x(5)	x(5)	11 d	12 d	x(5)	m	m	m
Corée	16	13	11	9	11	12	a	m	m	m
Lettonie	12	10	10	17	12	11	23	13	5	14
Lituanie	14	10	10	9	10	10	9	a	13	13
Luxembourg	9	10	9	9	10	10	8	9	4	5
Mexique	24	30	27	16	22	26	a	x(10)	x(10)	20
Pays-Bas	16	16	16	18	17	17	a	16	15	15
Nouvelle-Zélande	16	17	12	16	12	14	20	16	18	17
Norvège	10	8	11	11	11	9	16	16	9	10
Pologne	12	10	12	11	11	11	39	13	13	13
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	11 d	10 d	x(5)	x(10)	x(10)	15
République slovaque	17	13	14	13	13	13	13	7	12	12
Slovénie	10 d	x(1)	12	14	13	m	a	9	15	14
Espagne	12	11	11	9	10	11	a	11	13	13
Suède	13	11	x(5)	x(5)	13	12	10	10	10	10
Suisse[2]	15	12	12	13 d	12 d	12 d	x(5)	a	15	15
Türkiye	17	14	14	11	13	13	a	41	19	22
Royaume-Uni[3]	19	17	16	25 d	18 d	18 d	a	x(10)	x(10)	14
États-Unis	14	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	13 d
Moyenne OCDE	15	13	14	15	13	13	16	16	17	17
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	23	25	25	15	23	24	30	4	26	26
Bulgarie	10	11	11	13	12	11	3	a	12	12
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	12	8	10	7	8	8	a	x(10)	x(10)	12
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[4]	18	m	m	m	m	14	a	0	m	m
Roumanie	19	11	15	13	14	12	61	a	21	21
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 UE25	15	12	14	14	13	13	19	13	17	18
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/65sr79

Tableau D7.2. Pyramide des âges du corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2021)

Pourcentage d'enseignants en poste dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (pourcentage fondé sur le nombre d'individus)

	Deuxième cycle									Post-secondaire non tertiaire			Tertiaire de cycle court		
	Filière générale			Filière professionnelle			Tous niveaux confondus								
	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	Plus de 49 ans	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	Plus de 49 ans	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	Plus de 49 ans	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	Plus de 49 ans	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	Plus de 49 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	11	48	40	5	43	52	8	45	47	3	42	55	6	43	51
Belgique[1]	12	57	31	11	55	34	12	56	33	6	48	45	8	60	31
Canada[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	10	62	28	m	m	m	7	46	47
Chili	15	61	25	11	57	31	14	60	26	a	a	a	m	m	m
Colombie	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	7	50	43	2	68	30	6	66	28
Costa Rica	10	72	18	9	74	17	9	73	18	a	a	a	32	61	7
République tchèque	4	43	53	4	43	53	4	43	53	m	m	m	m	m	m
Danemark	6	57	37	5	46	49	5	54	41	a	a	a	3	47	51
Estonie	7	41	51	6[d]	43[d]	51[d]	7[d]	42[d]	51[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Finlande	8	52	40	2	41	57	4	45	50	2	41	57	a	a	a
France	9	55	36	9	55	36	9	55	36	12	48	39	10	53	36
Allemagne	6	59	36	3	47	50	5	55	40	3	48	50	4	41	55
Grèce	1	34	65	3	47	50	2	39	60	6	68	26	a	a	a
Hongrie	5	51	45	4	48	49	4	49	47	4	49	47	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[3]	12[d]	62[d]	26[d]	a	a	a	12[d]	62[d]	26[d]	4	45	51	m	m	m
Israël[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	9	57	34	m	m	m	7	52	40
Italie[4]	2	36	61	2[d]	39[d]	59[d]	2[d]	38[d]	60[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Japon[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	13[d]	48[d]	38[d]	x(7, 13)	x(8,14)	x(9, 15)	6[d]	51[d]	43[d]
Corée	10	64	26	14	54	32	11	62	28	a	a	a	1	52	47
Lettonie	7	36	57	7	40	53	7	37	56	8	40	53	5	48	47
Lituanie	3	37	60	5	39	56	3	37	59	6	45	49	a	a	a
Luxembourg	7	62	31	10	62	28	9	62	29	6	56	38	10	63	27
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Pays-Bas	15	49	36	9	45	46	11	46	42	a	a	a	6	51	43
Nouvelle-Zélande	11	47	42	m	m	m	11	46	43	10	42	49	12	45	43
Norvège	9	50	42	9	50	42	9	50	42	11	44	45	11	44	45
Pologne	4	58	38	4	59	37	4	58	38	6	57	36	1	46	52
Portugal[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2[d]	49[d]	48[d]	x(7)	x(8)	x(9)	m	m	m
République slovaque	7	58	35	5	45	50	6	49	45	5	44	51	5	45	50
Slovénie	5	45	49	5	45	49	5	45	49	a	a	a	4	44	52
Espagne	6	56	38	6	56	38	6	56	38	a	a	a	6	56	38
Suède	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	5	50	45	6	52	43	5	52	43
Suisse	5	56	38	5[d]	50[d]	45[d]	5[d]	52[d]	43[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Türkiye	8	74	18	10	73	17	9	73	17	a	a	a	9	76	15
Royaume-Uni	22	60	18	7[d]	47[d]	46[d]	17[d]	56[d]	28[d]	a	a	a	m	m	m
États-Unis	11	54	36	a	a	a	11	54	36	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	8	53	39	7	50	43	8	52	40	6	49	45	8	52	40
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	10	65	25	9	67	24	10	65	25	11	65	24	1	54	45
Bulgarie	6	44	50	6	43	51	6	44	50	3	53	45	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	10	60	30	9	56	35	9	57	34	a	a	a	x	x	x
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	5	61	34	5	57	37	5	59	36	6	59	34	a	a	a
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 UE25	8	50	42	6	47	47	7	49	44	6	49	46	6	50	44
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/3tgqsz

Tableau D7.3. Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2021)

Pourcentage d'hommes enseignant dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement (pourcentage fondé sur le nombre d'individus)

	2021										2013		
				Deuxième cycle				Tertiaire			Deuxième cycle		
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Tous niveaux confondus	Post-secondaire non tertiaire	Cycle court	Licence, master et doctorat (ou équivalent)	Tous niveaux confondus	Filière générale	Filière professionnelle	Tous niveaux confondus
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	52	m	m	m	m
Autriche	3	8	28	36	50	44	30	48	57	56	38	51	46
Belgique[1]	3	17	34	36	39	38	53	16	52	51	38	38	38
Canada[2]	x(2)	25 d	x(2)	x(6)	x(6)	25	m	47	56	50	x(13)	x(13)	26
Chili	1	19	31	41	51	43	a	m	m	m	43	50	45
Colombie	3	22	47	x(6)	x(6)	55	36	60	60	60	x(13)	x(13)	54
Costa Rica	7	21	42	42	42	42	a	36	56	56	x(13)	x(13)	42
République tchèque	1	6	23	41	41	41	59	42	62	62	41	41	41
Danemark	7	32	38	47	54	49	a	57	54	54	m	m	m
Estonie	m	10	18	23	40 d	30 d	x(5)	a	51	51	22	36 d	28 d
Finlande	3	20	26	31	45	40	45	a	48	48	31	46	41
France	9	16	40	39	41	40	58	46	57	54	m	m	m
Allemagne	6	13	34	40	49	43	40	68	60	60	46	53	48
Grèce	1	26	32	41	45	43	45	a	63	63	46	53	49
Hongrie	1	4	24	31	42	37	42	x(10)	x(10)	59	32	51	36
Islande	8	17	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	15	x(4)	31 d	a	31 d	35	x(10)	x(10)	53	29 d	m	m
Israël	1	14	21	x(6)	x(6)	29	m	43	54	52	x(13)	x(13)	30
Italie	1	5	23	31	36 d	33 d	x(5)	a	62	62	26	38	33
Japon	3	36	56	x(6)	x(6)	68 d	x(6, 8, 9)	50 d	75 d	70 d	m	m	72 d
Corée	1	23	29	43	50	44	a	54	65	63	50	57	51
Lettonie	1	8	16	18	26	20	30	34	47	45	15	30	19
Lituanie	1	4	18	19	29	22	33	a	43	43	18	29	21
Luxembourg	7	25	41	44	51	49	69	52	66	65	43	55	48
Mexique	4	30	46	49	52	50	a	x(10)	x(10)	56	52	55	53
Pays-Bas	12	13	45	45	43	44	a	47	53	52	49	49	49
Nouvelle-Zélande	3	15	32	38	46	39	46	47	47	47	40	46	41
Norvège	9	26	25	44	44	44	60	60	51	51	x(13)	x(13)	48 d
Pologne	2	13	24	30	38	34	27	42	52	52	29	38	34
Portugal	1	19	28	x(6)	x(6)	31 d	m	m	m	54	x(13)	x(13)	32
République slovaque	0	9	23	27	29	28	35	41	54	53	26	29	28
Slovénie	2	12 d	x(2)	34	34	34	a	56	53	54	30	36	33
Espagne	7	22	38	41	48	43	a	48	57	55	45	53	48
Suède	4	18	35	x(6)	x(6)	46	54	55	53	53	48	46	47
Suisse	3	17	43	51	55 d	54 d	x(5)	a	63	63	55	58 d	57 d
Türkiye	6	36	41	47	50	49	a	58	54	55	55	56	56
Royaume-Uni	8	14	35	35	43 d	38 d	a	x(10)	x(10)	54	37	41	38
États-Unis	7	13	33	42	a	42	x(10)	x(10)	x(10)	49 d	43	a	43
Moyenne OCDE	4	18	33	39	45	41	47	50	58	57	39	47	43
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	6	12	35	41	50	43	52	54	54	54	38	49	40
Bulgarie	1	7	20	21	27	23	49	a	49	49	m	m	m
Chine	3	29	41	m	m	44	m	m	m	m	x(13)	x(13)	51
Croatie	1	6	26	26	34	32	a	x(10)	x(10)	50	m	m	m
Inde	7	44	50	m	m	56	m	a	m	57	x(13)	x(13)	55
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(13)	49
Pérou[3]	3	33	m	m	m	m	a	64	m	m	m	m	m
Roumanie	0	8	26	25	29	28	21	a	48	48	29	32	31
Arabie saoudite	m	47	50	m	m	49	m	73	57	57	x(13)	x(13)	44
Afrique du Sud[3]	m	m	39	m	m	42	36	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4	15	33	38	46	41	48	50	60	61	36	45	40
Moyenne G20	5	24	39	m	m	44	m	m	m	57	m	m	47

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré B1.1 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

StatLink https://stat.link/wtfqoh

Encadré D7.1. Notes des tableaux de l'indicateur D7

Tableau A1.1. Taux d'encadrement en milieu scolaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. Établissements publics uniquement.

3. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle inclut une partie de la filière professionnelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en licence et en master.

4. Année de référence : 2020.

Tableau D7.2. Pyramide des âges du corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2021)

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 de cycle court.

3. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut une partie du premier cycle de l'enseignement secondaire.

4. Établissements publics uniquement.

5. Des enseignants en poste dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire au Japon. Des enseignants en poste dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'autres en poste dans l'enseignement tertiaire de cycle court peuvent enseigner à d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire au Portugal.

Tableau D7.3. Pourcentage d'hommes dans le corps enseignant, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2021)

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. Année de référence : 2020.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[2]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Annexe 1 : Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tableau X1.1. Âge typique d'obtention du diplôme, selon le niveau d'enseignement (2021)

L'âge typique correspond à l'âge en début d'année scolaire ; les diplômés ont généralement 1 an de plus en fin d'année scolaire. L'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention du diplôme.

	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire								
					Cycle court		Licence (ou équivalent)			Master (ou équivalent)			
	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Premier diplôme (3 ou 4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivant (après une licence [ou équivalent])	Premier diplôme de type long (5 ans minimum)	Deuxième diplôme ou suivant (après une licence [ou équivalent])	Deuxième diplôme ou suivant (après un master [ou équivalent])	Doctorat (ou équivalent)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
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	18-19	a	20-22	a	21-25	21-23	a	22-24	a	22-24	23-32	27-31
Canada	17-18	19-35	m	m	a	20-24	22-24	m	22-29	22-26	24-29	m	28-34
Chili	17	17	a	a	a	19-26	22-27	22-28	23-26	24-26	26-36	m	29-37
Colombie	16-17	16-17	18-20	a	a	19-25	m	22-26	m	a	25-35	a	31-42
Costa Rica	17-18	18	a	a	20-25	20-25	22-27	22-30	a	29-40	a	a	33-49
République tchèque	19-20	19-20	19-33	a	a	21-23	22-24	a	24-35	25-26	24-26	26-38	29-33
Danemark	18-19	19-25	a	26-39	a	21-25	22-25	a	a	a	24-26	38-45	28-32
Estonie	18	18	a	20-30	a	a	21-24	a	a	23-25	23-28	a	29-35
Finlande	19-20	18-26	a	32-46	a	a	22-26	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	24-32	26-30
Allemagne	18-19	19-22	20-23	21-24	a	22-28	21-25	a	24-30	23-27	24-27	24-27	28-32
Grèce	17-18	17-18	a	20-24	a	a	22-24	23-25	a	a	24-31	a	28-38
Hongrie	17-19	19-21	a	20-22	a	20-22	21-24	a	27-42	23-26	23-26	a	27-32
Islande	18-19	18-25	27-48	21-35	a	21-31	22-25		26-42	26-27	24-34	a	25-35
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	27-31	24-36	m	27-36	m	31-38
Italie	18-19	18-19	a	19-24	a	20-22	21-24	m	m	24-26	24-26	m	27-33
Japon	17	17	18	18	20	20-21	22	a	a	24	23	m	26
Corée	18	18	a	a	a	20-22	23-25	m	a	a	24-31	a	29-36
Lettonie	18-19	20-21	a	20-24	a	21-28	22-24	23-25	24-39	24-29	23-27	a	30-40
Lituanie	18	19-24	a	19-26	a	a	21-22	a	22-32	23-24	24-26	27-29	28-32
Luxembourg	17-19	18-20	a	21-30	a	20-23	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	a	28-31
Nouvelle-Zélande	17-18	17-33	18-28	18-31	18-38	18-25	20-22	22-23	21-27	a	22-29	a	26-35
Norvège	18	18-23	a	22-36	22-27	21-27	21-24	a	a	24-26	23-27	25-30	28-35
Pologne	19	19-20	a	21-27	a	22-32	22-23	a	25-35	24-25	24-25	a	29-32
Portugal	17	17-18	a	19-26	a	20-22	21-22	a	a	23-24	23-26	a	28-37
République slovaque	18	18-19	a	19-29	a	20-23	21-22	a	a	24-25	23-24	25-31	26-29
Slovénie	18	17-19	a	a	a	21-25	21-23	a	a	24-25	24-26	a	27-33
Espagne	17	17-21	a	18-39	a	19-23	21-23	a	a	22-25	22-26	27-32	27-36
Suède	18	18	19-23	19-33	21-28	21-29	22-26	a	a	24-27	24-29	a	28-35
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	17-19	17	a	a	a	19-24	22-24	a	a	23-24	24-29	a	30-36
Royaume-Uni	15-17	16-19	a	a	18-25	18-30	20-22	22-24	a	a	22-25	a	25-32
États-Unis	17	a	a	19-22	20-21	20-21	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion													
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
Bulgarie	19	19	a	21	a	a	22-23	a	a	24-25	23-25	a	29-32
Chine	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
Croatie	18-19	15-19	a	a	a	20-21	21-22	a	a	24-26	24-26	26-40	26-35
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
Pérou	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
Roumanie	18-23	18-35	a	19-35	a	a	21-30	a	a	23-30	23-30	a	26-30
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 : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[11]).

StatLink https://stat.link/sbp7a9

Tableau X1.2. Âge typique d'inscription dans le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

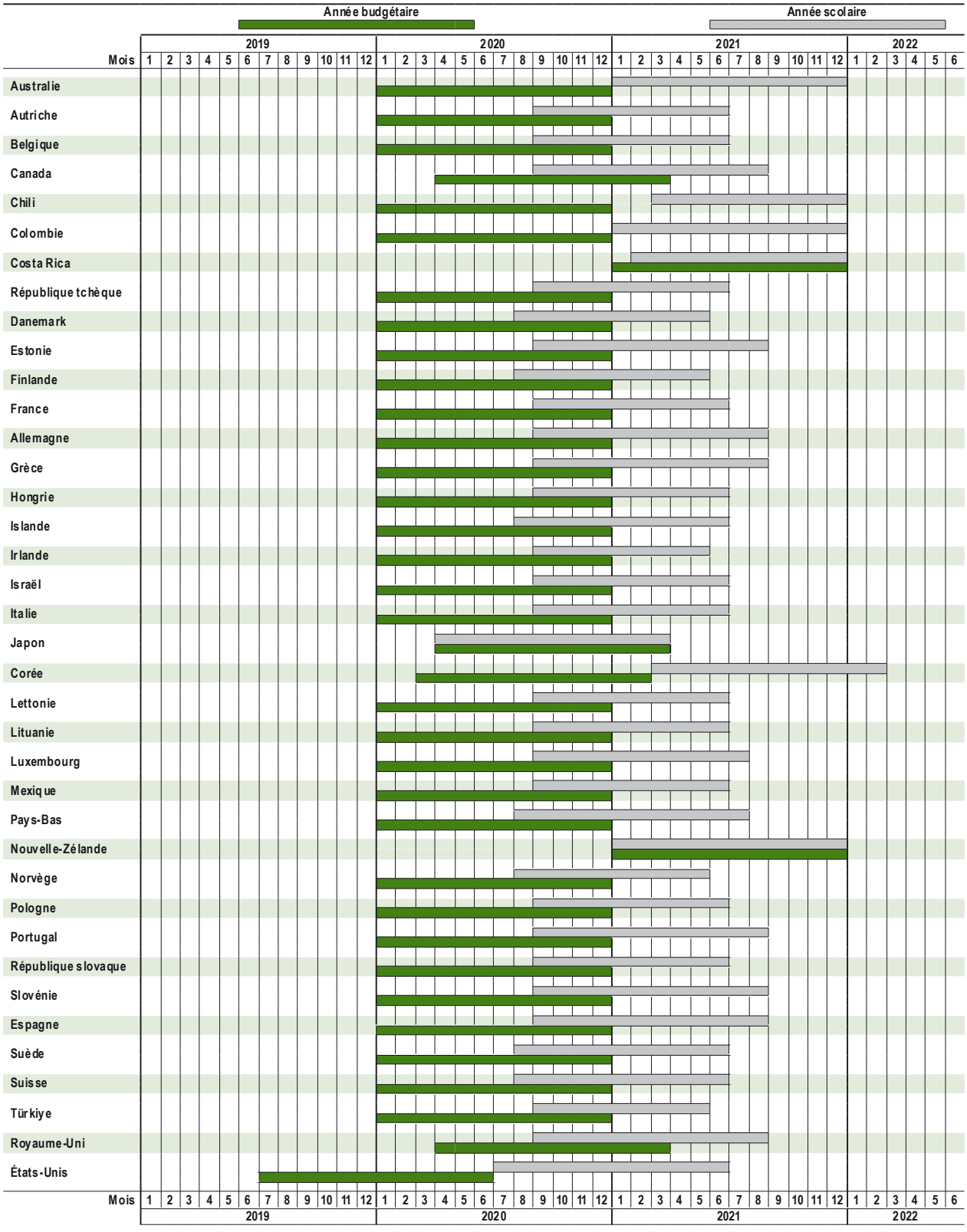
L'âge typique correspond à l'âge en début d'année académique

Pays de l'OCDE	Cycle court (1)	Licence (ou équivalent) (2)	Master (ou équivalent) (3)	Doctorat (ou équivalent) (4)
Australie	18-28	18-20	21-26	22-30
Autriche	17-18	18-21	22-26	25-29
Belgique	20-23	18-20	21-23	23-27
Canada	17-20	18-19	21-27	24-29
Chili	18-21	18-19	18-31	25-32
Colombie	17-22	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	19-26	20-22	23-25	24-28
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	23-29	23-32
Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-28
Islande	19-33	19-21	23-31	25-31
Irlande	18-32	18-19	22-28	22-28
Israël	18-25	20-25	24-33	26-33
Italie	19-20	19	19-23	23-27
Japon	18	18	22-23	24-28
Corée	18	18	22-27	24-32
Lettonie	19-24	19-22	19-25	24-31
Lituanie	a	19	19-25	25-29
Luxembourg	20-23	19-21	22-27	24-28
Mexique	18-19	18-19	22-34	25-39
Pays-Bas	19-23	18-20	22-25	23-27
Nouvelle-Zélande	18-28	18-19	21-27	22-28
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	23-32
République slovaque	19-22	19-20	22-23	24-27
Slovénie	19-21	19	22-24	24-28
Espagne	18-20	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	18-21	22-29	25-30
Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	21-30
États-Unis	18-22	18-19	22-28	22-27
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion				
Argentine	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m
Bulgarie	a	19	19-24	25-33
Chine	m	m	m	m
Croatie	31	18-22	21-24	24-40
Inde	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m
Roumanie	a	19-20	22-25	25-30
Arabie saoudite	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

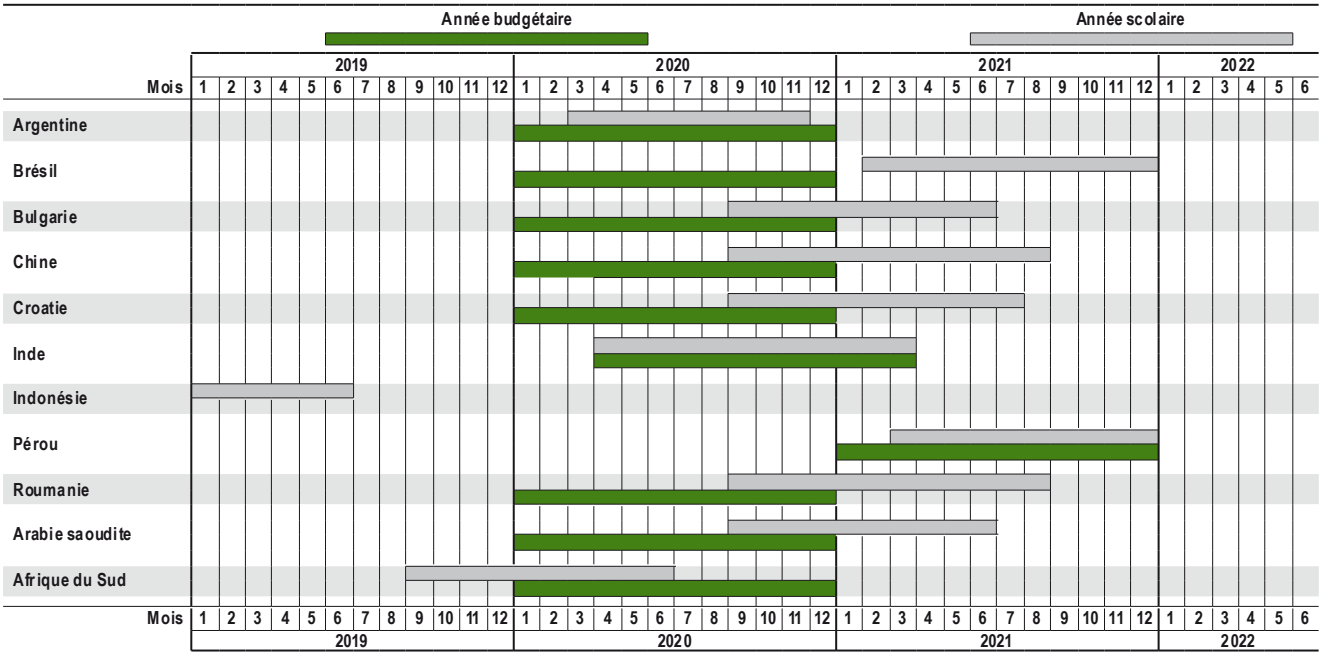
StatLink https://stat.link/xsqjr0

Tableau X1.3. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays de l'OCDE



Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Tableau X1.4. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays partenaires ou candidats à l'adhésion



Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âge théorique à l'inscription et durée théorique par niveau d'enseignement et âge du droit à l'inscription dans l'éducation de la petite enfance (2021)

Âge en début d'année scolaire

	Scolarité obligatoire		Droit à l'inscription dans l'éducation de la petite enfance		Âge théorique à l'inscription et durée théorique									
					Développement éducatif de la petite enfance		Préprimaire		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Âge de début	Âge de fin	Âge du droit universel à l'inscription	Âge du droit à la gratuité	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée	Age de début	Durée	Âge de début	Durée
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	6	17	4	m	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Autriche	5	15	m	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgique	5	18	3	3	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Canada	6	16-18	0	5	0-2	1-2	3-5	1-2	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	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
République tchèque	6	15	m	m	a	a	3	3	6	5	11	4	15	4
Danemark	6	15	6	m	7 mo.	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estonie	7	16	m	m	x(7)	x(8)	0 [d]	7	7	6	13	3	16	3
Finlande [1]	6	16	0	6	9 mo.	2	3	4	7	6	13	3	16	3
France [2]	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	3	2.5	3	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	0	3	3	2	5	8	13	3	16	2
Israël	3	17	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Italie	6	16	0	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	3	3	4	7	6	13	3	16	3
Lituanie	6	16	0	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxembourg	4	16	m	m	a	a	3	3	6	6	12	3	15	4
Mexique	3	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Pays-Bas	5	17	4	4	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Nouvelle-Zélande	5	16	m	3	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	4	4	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	3	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	2	3	3	6	4	10	4	14	4
Royaume-Uni	4-5	16	3	3	0	3	3	2	5	6	11	3	14	4
États-Unis	4-6	16-18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
Argentine [3]	4	17	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Brésil	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
Bulgarie	7	16	3	3	a	a	3	4	7	4	11	3	14	5
Chine	6	14	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Croatie	5-6	15-16	m	m	0	3	3	4	7	4	11	4	15	4
Inde	6	13	m	m	m	m	m	m	6	5	11	3	14	4
Indonésie [3]	7	15	m	m	m	m	m	m	7	6	13	3	16	3
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie [4]	5	18	0	3	0	3	3	3	6	5	11	4	15	3
Arabie saoudite	6	14	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Afrique du Sud [3]	7	15	m	m	m	m	m	m	7	7	14	2	16	3

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/frpmsn

Encadré X1.1. Notes des tableaux de l'annexe 1

Tableau A1.1. Âge typique d'obtention du diplôme, selon le niveau d'enseignement (2021)

50 % au moins des diplômés se situent dans le groupe d'âge typique du taux d'obtention du diplôme.

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

Tableau X1.2. Âge typique d'inscription dans le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

50 % au moins des inscrits se situent dans le groupe d'âge typique d'inscription.

Tableau X1.3. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays de l'OCDE

Tableau X1.4. Années scolaire et budgétaire de référence des indicateurs, dans les pays partenaires ou candidats à l'adhésion

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âge théorique à l'inscription et durée théorique par niveau d'enseignement et âge du droit à l'inscription dans l'éducation de la petite enfance (2021)

L'âge théorique est celui en début d'année scolaire, sauf l'âge de fin de la scolarité obligatoire qui est celui auquel l'obligation scolaire prend fin. Si la scolarité obligatoire prend fin à 18 ans par exemple, il est obligatoire d'être scolarisé jusqu'à l'âge de 18 ans. Comme l'âge théorique est celui en début d'année scolaire, il peut être un an plus élevé en fin d'année scolaire.

1. L'enseignement préprimaire est obligatoire à l'âge de 6 ans depuis 2015, à la suite de la modification de la loi sur l'enseignement fondamental. Ces dispositions n'ont toutefois pas été transposées dans la loi sur la scolarité obligatoire, laquelle prend cours en principe à l'âge de 7 ans.

2. Depuis septembre 2020, la formation est obligatoire entre l'âge de 16 et 18 ans, mais peut revêtir diverses formes : études dans le cadre institutionnel, formation sous contrat d'apprentissage, stage, service civique et mesures d'accompagnement ou d'insertion socioprofessionnelle.

3. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud et en Argentine ; et 2018 en Indonésie.

4. À partir de l'année scolaire 2020-2021, l'enseignement est obligatoire de la dernière année de l'enseignement préprimaire aux deux dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, les 11e et 12e années).

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Référence

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

Annexe 2 : Statistiques de référence

Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020)

	Produit intérieur brut (PIB) (en millions de devise nationale, en prix courants)					Dépenses publiques totales (en millions de devise nationale, en prix courants)				
	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1 518 337	1 640 422	1 708 183	1 963 042	2 029 945	558 425	621 980	647 632	827 901	920 084
Autriche	318 653	344 269	357 608	397 170	381 042	163 192	176 030	179 059	193 137	216 207
Belgique	386 175	416 701	430 085	478 645	459 826	218 102	223 851	228 451	248 202	270 845
Canada	1 787 348	1 993 784	1 999 215	2 255 147	2 287 593	762 378	812 749	841 899	957 920	1 184 894
Chili	129 973 390	158 622 900	168 764 690	195 816 480	200 343 720	30 010 140	39 700 060	42 809 950	51 810 550	58 541 290
Colombie	666 507 000	804 692 000	863 782 000	1 060 068 000	998 719 000	260 997 000	363 651 000	370 276 000	474 299 000	498 519 000
Costa Rica	23 752 869	30 171 919	32 056 288	37 832 150	36 495 246	7 344 679	9 683 753	10 442 817	13 061 180	13 537 362
République tchèque	4 088 912	4 625 378	4 796 873	5 791 498	5 709 131	1 826 725	1 939 612	1 906 806	2 377 636	2 695 782
Danemark	1 895 002	2 036 356	2 107 808	2 310 955	2 323 919	1 098 247	1 110 377	1 106 149	1 147 800	1 244 136
Estonie	17 917	20 631	21 748	27 765	27 465	7 032	8 155	8 568	10 936	12 324
Finlande	201 037	211 385	217 518	239 858	238 038	111 456	119 415	121 044	127 945	136 128
France	2 088 804	2 198 432	2 234 129	2 437 635	2 310 469	1 192 859	1 248 656	1 266 435	1 349 275	1 420 848
Allemagne	2 745 310	3 026 180	3 134 740	3 473 260	3 405 430	1 233 138	1 335 789	1 390 374	1 562 647	1 716 615
Grèce	188 381	176 369	174 494	183 351	165 406	106 844	95 336	87 154	87 677	98 733
Hongrie	28 996 631	34 965 213	36 206 666	47 664 925	48 411 546	14 241 938	17 615 370	16 943 858	21 951 435	24 730 073
Islande	1 845 160	2 310 848	2 512 055	3 043 848	2 937 930	880 735	1 004 612	1 166 530	1 318 698	1 493 674
Irlande	175 615	262 976	270 205	356 705	372 836	74 666	76 417	75 880	86 510	101 953
Israël	1011 341	1 179 321	1 237 058	1 434 617	1 422 635	407 720	449 685	475 346	561 656	645 837
Italie	1 624 359	1 655 355	1 695 787	1 796 649	1 661 020	821 764	832 927	832 265	870 860	943 495
Japon	498 205 350	523 616 325	539 615 375	556 950 275	553 203 700	201 286 500	208 962 800	210 901 600	216 371 800	248 414 900
Corée	1 440 111 400	1 658 020 400	1 740 779 600	1 924 498 100	1 940 726 200	443 590 700	504 008 400	527 386 200	651 849 200	740 039 900
Lettonie	21 924	24 572	25 371	30 679	30 294	8 509	9 494	9 512	11 704	12 770
Lituanie	33 410	37 346	38 890	48 908	49 770	12 088	13 133	13 315	16 990	21 240
Luxembourg	46 526	54 142	56 208	62 374	64 781	19 454	21 861	22 510	26 901	30 273
Mexique	15 817 755	18 572 109	20 129 057	24 445 735	23 430 377	4 512 039	5 237 532	5 368 910	6 617 355	6931 922
Pays-Bas	652 966	690 008	708 337	813 055	796 530	307 043	309 465	309 167	342 493	380 991
Nouvelle-Zélande	214 141	245 838	259 323	310 737	324 787	92 159	99 646	106 031	131 450	152 746
Norvège[1]	2 294 241	2 614 084	2691 604	3 062 973	3042 962	1 283 758	1533 194	1 596 594	1 837 063	1 994 429
Pologne	1 612 739	1 798 471	1 853 205	2288 492	2 337 672	700 438	750 622	766 007	958 326	1127 866
Portugal	168 296	179 713	186 490	214 375	200 519	82 278	86 707	83 616	91 004	98 743
Républiqueslovaque	73 649	80 126	81 265	94 437	93 414	30 276	36 508	34 575	38 275	41 817
Slovénie	36 253	38 853	40 443	48 533	47 021	17 893	18 925	18 670	20 956	24 056
Espagne	1 031 104	1 078 092	1 114 420	1 245 513	1 117 989	510 092	474 881	473 208	526 652	580 771
Suède	3 743 086	4 260 470	4 415 031	5 049 619	5 038 538	1 908 794	2 102 084	2 194 797	2 481 177	2 623 563
Suisse	643 646	668 006	677 848	716 879	694 662	210 402	224 542	228 245	238 418	267 116
Türkiye	1 581 479	2 350 941	2 626 560	4 311 733	5 048 220	525 252	746 115	889 068	1 540 010	1 715 200
Royaume-Uni	1 676 469	1 877 370	1 940 614	2 177 645	2 206 160	779 782	811 937	827 976	913 281	1 101 598
États-Unis	15 926 851	17 878 355	18 450 565	20 957 017	21 220 725	6 515 364	6 910 907	7 161 100	8 221 634	9 962 874
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine	2 637 914	5 954 511	8 228 160	21 802 256	27 481 440	971 317	2463 160	3 416 500	8 220 030	11 558 520
Brésil	4 814 760	5 995 787	6 269 328	7 389 131	7609 597	1792 430	2 307 300	2 485 100	2 761 290	3 201 160
Bulgarie	82 646	89 600	95 390	120 396	120 553	28 312	36 173	33 155	43 700	50 016
Chine	53 858 000	68 885 820	74 639 510	98 651 500	101 356 700	15 178 680	21 837 060	24 107 250	33 835 280	36 310 050
Croatie	44 545	45 734	47 331	54 784	50 451	21 506	21 717	21 982	25 235	27 235
Inde	99 440 131	137 718 739	153 916 690	203 510 129	198 009 138	27 210 650	37 265 270	41 915 890	55 050 870	61 486 360
Indonésie	8 615 704 500	11 526 332 800	12 401 728 500	15 832 657 200	15 443 353 200	1 622 837 250	2 014 591 080	2 086 438 830	2 593 825 170	2 867 962 170
Pérou	508 131	604 416	647 668	761 984	704 939	103 357	136 509	138 201	163 973	190 234
Roumanie	621 269	712 544	752 116	1 063 795	1 066 781	224 650	256 573	263 222	382 590	443 108
Arabie saoudite	2 759 906	2 453 512	2 418 509	3 013 561	2 637 629	917 198	1 001 290	860 511	1 059 000	1 075 730
Afrique du Sud	3 253 852	4 049 884	4 359 061	5 077 625	4 973 975	1 020 650	1 333 490	1 423 520	1 765 950	1 924 830

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Comptes annuels nationaux, Tableaux 1 et 12 (https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE1). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/rgtekd

Tableau X2.2. Statistiques de référence (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020)

	Parités de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD = 1)					Population (en milliers)					Déflateur du PIB (2015 = 100)				
	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	22 734	23 816	24 191	25 366	25 693	99.8	100.0	103.7	111.1	114.2
Autriche	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	8 426	8 630	8 740	8 878	8 917	94.1	100.0	101.8	106.4	109.1
Belgique	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	11 107	11 274	11 331	11 489	11 544	96.5	100.0	101.9	107.3	108.9
Canada	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	34 714	35 703	36 109	37 601	38 007	97.3	100.0	100.8	106.7	107.3
Chili	347.2	391.2	397.3	401.6	418.4	17 443	17 971	18 167	19 107	19 458	88.0	100.0	104.6	114.2	124.3
Colombie	1 215.7	1 289.3	1 298.1	1 330.8	1 297.1	43 752	45 348	45 845	48 323	49 261	93.7	100.0	105.1	120.3	121.9
Costa Rica	343.9	354.0	343.0	329.1	328.4	4 651	4 830	4 888	5 055	5 109	86.6	100.0	102.0	109.9	110.8
République tchèque	13.3	12.9	12.6	12.3	12.5	10 509	10 543	10 565	10 669	10 700	95.2	100.0	101.1	109.2	113.9
Danemark	7.6	7.3	7.1	6.6	6.6	5 591	5 682	5 729	5 817	5 830	97.7	100.0	100.3	103.3	106.0
Estonie	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1 325	1 313	1 316	1 325	1 329	92.4	100.0	102.2	114.5	113.9
Finlande	0.9	0.9	0.9	0.8	0.8	5 414	5 481	5 495	5 522	5 531	94.4	100.0	100.1	104.5	106.2
France	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	65 651	66 581	66 831	67 762	68 004	97.5	100.0	100.5	103.4	106.2
Allemagne	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	80 426	81 687	82 349	83 093	83 161	94.5	100.0	101.3	107.1	109.1
Grèce	0.7	0.6	0.6	0.5	0.5	11 045	10 821	10 776	10 722	10 699	104.4	100.0	99.4	99.8	98.9
Hongrie	125.6	132.6	132.0	140.8	145.4	9 920	9 843	9 814	9 771	9 750	91.3	100.0	101.3	115.8	123.2
Islande	137.0	142.0	140.0	140.7	146.7	321	331	335	361	367	88.7	100.0	102.3	110.7	114.7
Irlande	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	4 597	4 696	4 749	4 927	4 980	91.3	100.0	100.7	106.6	104.9
Israël	4.0	3.9	3.8	3.9	3.8	7 907	8 377	8 543	9 051	9 214	95.4	100.0	100.4	103.0	104.0
Italie	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	60 191	60 230	60 115	59 729	59 439	97.1	100.0	101.1	103.9	105.6
Japon	104.3	103.5	105.5	104.2	102.4	127 552	127 110	126 933	126 167	125 708	96.7	100.0	100.4	101.0	101.9
Corée	854.9	857.5	858.8	856.4	837.7	50 200	51 015	51 218	51 765	51 836	95.1	100.0	102.0	103.9	105.5
Lettonie	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	2 034	1 977	1 959	1 913	1 901	96.4	100.0	100.9	110.7	111.8
Lituanie	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	2 988	2 905	2 868	2 794	2 795	97.9	100.0	101.6	112.6	114.6
Luxembourg	0.9	0.9	0.9	0.8	0.9	532	569	584	622	631	93.0	100.0	98.9	104.6	109.5
Mexique	7.9	8.3	8.4	9.7	10.0	117 055	121 007	120 419	124 960	126 383	91.7	100.0	105.6	123.1	128.3
Pays-Bas	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	16 755	16 940	17 030	17 345	17 442	97.7	100.0	100.5	107.4	109.4
Nouvelle-Zélande	1.5	1.5	1.4	1.4	1.4	4 418	4 638	4 742	5 013	5 097	93.9	100.0	102.3	109.9	111.0
Norvège[1]	9.0	9.9	10.0	9.6	9.9	5 019	5 190	5 236	5 348	5 379	93.0	100.0	102.0	109.1	112.1
Pologne	1.8	1.8	1.7	1.7	1.7	38 534	38 455	38 427	38 386	38 354	98.0	100.0	100.1	106.2	110.8
Portugal	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	10 515	10 358	10 326	10 286	10 297	95.2	100.0	101.7	107.0	109.1
Républiqueslovaque	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5 406	5 422	5 431	5 453	5 461	99.9	100.0	99.5	105.3	107.8
Slovénie	0.6	0.6	0.6	0.6	0.5	2 057	2 063	2 065	2 089	2 103	97.0	100.0	100.9	106.9	108.2
Espagne	0.7	0.7	0.6	0.6	0.6	46 766	46 410	46 450	47 105	47 356	99.3	100.0	100.3	104.4	105.7
Suède	8.7	8.9	8.8	8.7	8.7	9 519	9 799	9 923	10 279	10 353	95.4	100.0	101.5	108.9	111.1
Suisse	1.4	1.2	1.2	1.2	1.1	7 997	8 282	8 373	8 575	8 638	102.0	100.0	99.4	99.7	99.0
Türkiye	1.0	1.2	1.2	1.9	2.2	75 176	78 218	79 278	82 579	83 385	81.2	100.0	108.1	159.1	182.7
Royaume-Uni	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	63 705	65 110	65 648	66 797	67 081	96.0	100.0	101.9	107.7	114.1
États-Unis	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	314 725	322 113	324 609	330 513	331 761	95.5	100.0	101.0	107.3	108.7
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion															
Argentine	3.2	6.9	9.3	20.9	28.9	41 733	43 132	43 590	44 939	45 377	45.4	100.0	141.1	381.2	533.2
Brésil	1.6	2.0	2.1	2.3	2.4	198 315	203 476	205 157	210 147	211 756	80.2	100.0	108.1	125.8	134.0
Bulgarie	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	7 306	7 178	7 128	6 976	6 934	95.8	100.0	103.3	118.8	123.8
Chine	3.6	3.9	4.0	4.2	4.2	1 359 220	1 383 260	1 392 320	1 410 080	1 412 120	96.9	100.0	101.4	110.6	111.4
Croatie	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	4 269	4 208	4 172	4 067	4 047	99.0	100.0	99.9	105.2	106.0
Inde	16.2	19.2	19.9	21.1	22.0	1 235 000	1 283 000	1 299 000	1 366 418	1 380 004	89.1	100.0	103.2	115.3	120.6
Indonésie	3 569.9	4 353.3	4 518.1	4 752.3	4 675.2	245 425	255 462	258 705	266 912	270 204	86.9	100.0	102.4	112.7	112.2
Pérou	1.6	1.7	1.7	1.7	1.8	m	m	m	m	33 494	94.1	100.0	103.1	111.3	115.6
Roumanie	1.6	1.7	1.6	1.7	1.7	20 060	19 822	19 706	19 394	19 269	93.9	100.0	102.6	121.8	126.8
Arabie saoudite	1.7	1.6	1.6	1.8	1.6	28 989	31 154	31 879	34 218	35 013	124.7	100.0	97.0	118.3	108.0
Afrique du Sud	5.1	5.8	6.2	6.7	7.0	52 275	54 433	55 174	58 775	59 622	84.9	100.0	107.2	122.0	128.4

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau. Pour tout complément d'information sur la méthodologie, voir *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en.

Source : Comptes annuels nationaux, Tableaux 1 et 3 (https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE1). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/x9opgy

Tableau X2.3. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le préprimaire et le primaire (2022)

Salaire annuel dans des établissements publics

	Préprimaire				Primaire			
Pays de l'OCDE	Salaire en début de carrière (1)	Salaire après 10 ans d'exercice (2)	Salaire après 15 ans d'exercice (3)	Salaire au sommet du barème (4)	Salaire en début de carrière (5)	Salaire après 10 ans d'exercice (6)	Salaire après 15 ans d'exercice (7)	Salaire au sommet du barème (8)
Australie	74 917	107 283	107 564	120 271	74 933	106 095	108 537	117 863
Autriche	m	m	m	m	40 281	42 698	47 796	70 203
Canada	m	m	m	m	55 910	92 598	96 464	96 464
Chili	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828
Colombie[1]	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810
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	364 800	378 000	387 600	432 000	388 800	414 000	432 000	510 000
Danemark	362 608	407 077	407 077	407 077	415 668	461 862	478 832	478 832
Estonie	a	a	a	a	16 556	a	a	a
Finlande[2]	30 302	33 041	33 355	33 355	34 702	39 782	42 570	45 124
France	28 385	31 699	33 365	48 184	28 385	31 699	33 365	48 184
Allemagne	m	m	m	m	55 551	63 701	67 605	72 349
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	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	38 192	52 934	64 109	73 943
Israël	113 633	148 864	161 455	278 874	100 601	127 513	143 488	233 535
Italie	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
Japon	m	m	m	m	3 353 000	4 750 000	5 549 000	6 863 000
Corée	33 456 480	50 540 080	59 065 780	94 043 320	33 456 480	50 540 080	59 065 780	94 043 320
Lettonie	10 464	a	a	a	9 960	a	a	a
Lituanie	17 354	17 919	19 939	22 697	17 354	17 919	19 939	22 697
Luxembourg	71 541	92 526	104 450	126 389	71 541	92 526	104 450	126 389
Mexique	258 099	323 115	403 051	505 415	258 099	323 115	403 051	505 415
Pays-Bas	41 481	59 176	67 400	84 751	41 481	59 176	67 400	84 751
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	55 948	90 000	90 000	90 000
Norvège	423 500	515 200	515 200	523 100	464 100	556 900	556 900	597 400
Pologne	38 574	51 671	63 063	65 732	38 574	51 671	63 063	65 732
Portugal	22 550	27 430	29 100	48 621	22 550	27 430	29 100	48 621
Républiques lovaque	8 907	10 161	10 403	11 639	11 035	12 404	12 706	14 213
Slovénie	20 097	23 763	29 864	34 478	20 097	24 625	30 972	37 114
Espagne	31 847	34 605	36 887	45 585	31 847	34 605	36 887	45 585
Suède[1,3,4]	405 600	425 280	432 000	473 400	411 600	454 200	474 600	546 000
Suisse[1]	74 900	93 400	m	114 600	80 800	100 600	m	122 900
Türkiye	145 901	150 177	148 197	158 987	145 901	150 177	148 197	158 987
États-Unis[4]	45 931	50 953	68 905	76 985	44 992	61 054	66 251	78 190
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)	35 478	44 492	50 092	63 158	35 478	44 492	50 092	63 158
Comm. française (Belgique)	33 402	41 736	46 974	57 451	33 402	41 736	46 974	57 451
Angleterre (RU)	26 688	a	42 820	42 820	26 688	a	42 820	42 820
Écosse (RU)	33 729	42 336	42 336	42 336	33 729	42 336	42 336	42 336
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	51 275	m	m	m	51 275	m	m	m
Bulgarie	16 980	17 520	18 192	m	16 980	17 520	18 192	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	15 676	16 378	16 768	18 718
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	46 116	55 008	59 316	78 618	46 116	55 008	59 316	78 618
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/hl7ay6

Tableau X2.4. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le secondaire (2022)

Salaire annuel 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
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	74 931	105 890	108 312	118 046	74 931	105 890	108 312	118 046
Autriche	40 281	44 734	48 636	74 677	40 281	48 561	50 185	82 855
Canada	55 910	92 598	96 464	96 464	55 910	92 598	96 464	96 464
Chili	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828	13 131 096	16 247 809	19 726 406	24 367 692
Colombie[1]	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810
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	390 000	415 200	433 200	513 600	390 000	415 200	433 200	512 400
Danemark	417 494	466 818	482 689	482 689	392 924	510 629	510 629	510 629
Estonie	16 556	a	a	a	16 556	a	a	a
Finlande	37 277	42 734	45 729	48 473	39 140	46 997	49 343	52 303
France[2]	30 935	34 249	35 915	50 986	30 935	34 249	35 915	50 986
Allemagne	61 457	69 769	73 431	80 078	64 010	72 362	76 317	87 323
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	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	38 192	52 934	64 737	74 571	38 192	52 934	64 737	74 571
Israël	101 078	131 539	154 475	244 264	119 023	138 899	167 890	241 246
Italie	26 114	28 843	31 707	38 843	26 114	29 530	32 588	40 597
Japon	3 353 000	4 750 000	5 549 000	6 863 000	3 353 000	4 750 000	5 549 000	7 044 000
Corée	33 516 480	50 600 080	59 125 780	94 103 320	33 516 480	50 600 080	59 125 780	94 103 320
Lettonie	9 960	a	a	a	9 960	a	a	a
Lituanie	17 354	17 919	19 939	22 697	17 354	17 919	19 939	22 697
Luxembourg	81 080	101 350	111 842	140 936	81 080	101 350	111 842	140 936
Mexique	327 388	410 605	514 435	638 307	603 860	695 440	742 034	742 034
Pays-Bas	41 359	62 860	72 127	84 753	41 359	62 860	72 127	84 753
Nouvelle-Zélande	55 948	90 000	90 000	90 000	55 948	90 000	90 000	90 000
Norvège	464 100	556 900	556 900	597 400	550 100	608 900	608 900	674 900
Pologne	38 574	51 671	63 063	65 732	38 574	51 671	63 063	65 732
Portugal	22 550	27 430	29 100	48 621	22 550	27 430	29 100	48 621
République slovaque[3]	11 035	12 404	12 706	14 213	11 035	12 404	12 706	14 213
Slovénie[3]	20 097	24 625	30 972	37 114	20 097	24 625	30 972	37 114
Espagne	35 596	38 690	41 197	50 810	35 596	38 690	41 197	50 810
Suède[1, 3, 4, 5]	420 600	468 000	482 400	559 200	432 000	471 240	490 800	565 200
Suisse[1]	89 600	114 500	m	137 400	101 300	130 700	m	155 300
Türkiye	147 440	151 716	149 736	160 525	147 440	151 716	149 736	160 525
États-Unis[5]	46 018	64 196	69 439	79 031	48 187	63 026	69 641	75 988
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)	35 478	44 492	50 092	63 158	44 265	56 420	64 342	80 184
Comm. française (Belgique)	33 402	41 736	46 974	57 451	41 524	52 894	60 305	72 655
Angleterre (RU)	26 688	a	42 820	42 820	26 688	a	42 820	42 820
Écosse (RU)	33 729	42 336	42 336	42 336	33 729	42 336	42 336	42 336
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	51 275	m	m	m	51 275	m	m	m
Bulgarie	16 980	17 520	18 192	m	16 980	17 520	18 192	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	15 676	16 378	16 768	18 718	15 676	16 378	16 768	18 718
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	46 116	55 008	59 316	78 618	46 116	55 008	59 316	78 618
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/6k84nd

Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants en devise nationale (entre 2000, 2005 et 2010 et 2022)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

	Préprimaire						Primaire					
	2000	2005	2010	2015	2020	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(15)	(16)	(17)	(18)	(23)	(28)	(30)
Australie	m	m	77 641	m	101 104	103 707	m	m	78 352	81 730	93 686	98 105
Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	51 860	54 931
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	13 760 927	m	m	m	m	14 691 156	14 154 586
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	405 444	m	m	452 337	480 636	477 308	493 158
Estonie	m	m	m	8 807	14 814	15 953	m	m	m	13 254	19 387	20 590
Finlande[3]	m	m	29 759	32 637	34 406	35 539	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	47 031
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	64 802
Grèce[4]	m	m	m	16 085	17 328	17 593	m	m	m	16 085	17 328	17 593
Hongrie	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	4 406 882	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 572 955
Islande	m	m	m	5 261 000	6 772 000	8 537 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 578 000
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58 975	61 211
Israël	m	m	110 959	161 247	169 452	178 873	m	m	123 151	162 049	175 071	181 691
Italie	m	m	25 774	28 672	29 157	29 151	m	m	25 774	28 672	29 157	29 151
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	14 051	m	m	m	9 981	15 278	17 672
Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	23 690	m	m	m	9 732	18 576	23 690
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	60 360	m	m	43 374	45 126	56 127	60 360
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	543 351	m	348 877	422 930	505 878	572 804	598 837
Pologne	m	m	40 626	49 856	m	63 724	m	m	46 862	57 738	m	77 467
Portugal	m	m	m	31 234	33 805	34 037	m	m	m	28 561	30 502	31 218
République slovaque	m	m	m	8 986	13 144	m	m	m	m	12 185	17 089	m
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	60 424	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	62 089
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 357	47 024	50 912	m	m	41 543	44 848	46 582	50 192
Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 741	45 634	48 175	m	m	m	42 468	44 623	46 705
Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 498	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 498
Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	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
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	61 482	m	m	m	m	m	63 236
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	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
Pays de l'OCDE	(31)	(32)	(33)	(38)	(43)	(45)	(46)	(47)	(48)	(53)	(58)	(60)
Australie	m	m	78 221	82 516	95 270	98 662	m	m	78 225	82 542	93 298	98 704
Autriche[1]	m	m	m	55 799	58 483	60 686	m	m	m	60 152	66 081	64 783
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	15 722 560	m	m	m	m	17 669 394	15 722 560
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	496 017	m	m	m	553 880	566 438	581 507
Estonie	m	m	m	13 254	19 387	20 590	m	m	m	13 254	19 387	20 590
Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	52 076	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	58 619
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	71 184	m	m	m	62 760	70 913	75 003
Grèce[4]	m	m	m	17 103	18 522	18 765	m	m	m	17 103	18 522	18 765
Hongrie	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 572 955	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	5 002 765
Islande	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 578 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	11 011 000
Irlande	m	m	m	m	61 414	63 278	m	m	m	m	61 414	63 278
Israël	m	m	126 309	176 907	186 766	191 091	m	m	133 790	160 763	199 084	205 828
Italie	m	m	27 170	28 581	31 269	30 982	m	m	28 986	30 991	33 261	33 036
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	17 639	m	m	m	10 430	16 499	18 837
Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	23 690	m	m	m	9 732	18 576	23 690
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	67 638	m	m	52 831	56 796	65 212	67 638
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	598 837	m	372 694	449 704	555 315	621 412	653 160
Pologne	m	m	47 410	58 907	m	78 374	m	m	46 147	57 837	m	78 967
Portugal	m	m	m	27 903	29 686	30 515	m	m	m	30 431	32 093	32 815
République slovaque	m	m	m	12 185	17 089	m	m	m	m	12 176	17 737	m
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	64 298	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	66 438
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 718	46 590	50 115	m	m	54 381	56 594	55 965	60 033
Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 586	43 463	45 729	m	m	m	53 006	55 100	57 480
Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 449	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 449
Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	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
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	64 043	m	m	m	m	m	65 484
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 : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/0rkxdp

Tableau X2.6. Statistiques de référence dans le calcul du salaire des enseignants (entre 2000 et 2005 et 2022)

	Parités de pouvoir d'achat (PPA)[1], consommation privée					Déflateur de la consommation privée (2015 = 100)							Année de référence du salaire statutaire	Année de référence du salaire effectif
	2020	2021	2022	Jan 2021	Jan 2022	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2010	Jan 2015	Jan 2020	Jan 2021	Jan 2022		
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)= ((1)+(2))/2	(5)= ((2)+(3))/2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
Australie	1.57	1.56	1.56	1.57	1.56	69	78	90	100	107	108	112	2022	2022
Autriche	0.81	0.81	0.81	0.81	0.81	75	82	89	100	109	111	116	2021/22	2021/22
Canada	1.32	1.33	1.33	1.32	1.33	80	87	93	100	106	108	113	2021/22	m
Chili	476.39	496.52	496.52	486.46	496.52	58	68	83	100	116	121	131	2022	2021
Colombie	1 522.55	1 558.65	1 558.65	1 540.60	1 558.65	48	66	83	100	123	127	137	2021	m
Costa Rica	378.59	383.48	383.48	381.04	383.48	30	52	83	100	110	112	118	2022	2022
République tchèque	14.64	14.85	14.85	14.74	14.85	76	85	95	100	110	113	124	2021/22	2020/21
Danemark	7.72	7.79	7.79	7.75	7.79	77	84	93	100	103	104	109	2021/22	2021/22
Estonie	0.61	0.64	0.64	0.62	0.64	57	68	87	100	111	113	124	2021/22	2021/22
Finlande	0.92	0.93	0.93	0.92	0.93	76	82	90	100	104	105	109	2021/22	2021/22
France	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82	82	89	95	100	104	106	109	2021/22	2020
Allemagne	0.78	0.79	0.79	0.78	0.79	82	88	94	100	106	108	113	2021/22	2021/22
Grèce	0.64	0.64	0.64	0.64	0.64	79	89	101	100	98	98	102	2021/22	2021/22
Hongrie	168.78	179.15	179.15	173.96	179.15	50	69	87	100	115	120	132	2021/22	2021/22
Islande	160.74	166.67	166.67	163.71	166.67	45	55	84	100	109	112	116	2021/22	2021/22
Irlande	1.03	1.05	1.05	1.04	1.05	83	97	96	100	107	109	116	2021/22	2021/22
Israël	4.31	4.27	4.27	4.29	4.27	76	82	92	100	101	101	105	2021/22	2021/22
Italie	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	74	84	93	100	103	104	108	2021/22	2021/22
Japon	117.06	117.19	117.19	117.13	117.19	108	103	100	100	102	102	103	2021/22	m
Corée	982.06	995.28	995.28	988.67	995.28	68	81	91	100	106	108	111	2021/22	m
Lettonie	0.57	0.58	0.58	0.58	0.58	51	65	91	100	111	113	122	2021/22	2021/22
Lituanie	0.51	0.53	0.53	0.52	0.53	70	70	92	100	110	113	126	2021/22	2021/22
Luxembourg	0.99	1.00	1.00	1.00	1.00	74	84	92	100	108	109	113	2021/22	m
Mexique	11.51	11.84	11.84	11.67	11.84	49	63	80	100	123	129	139	2021/22	m
Pays-Bas	0.84	0.85	0.85	0.85	0.85	77	87	93	100	108	110	116	2021/22	2021/22
Nouvelle-Zélande	1.56	1.60	1.60	1.58	1.60	77	83	94	100	106	109	114	2022	2021
Norvège	10.59	10.77	10.77	10.68	10.77	75	83	92	100	112	115	119	2021/22	2021/22
Pologne	1.91	2.01	2.01	1.96	2.01	68	81	92	100	106	111	122	2021/22	2021/22
Portugal	0.65	0.66	0.66	0.66	0.66	72	85	94	100	106	107	111	2021/22	2021/22
République slovaque	0.64	0.66	0.66	0.65	0.66	61	80	92	100	107	110	120	2021/22	2020/21
Slovénie	0.63	0.64	0.64	0.64	0.64	62	82	95	100	104	105	113	2021/22	2020/21
Espagne	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	71	83	94	100	104	105	110	2021/22	m
Suède	9.51	9.64	9.64	9.57	9.64	82	88	95	100	108	110	115	2021	2021
Suisse	1.33	1.32	1.32	1.33	1.32	95	98	103	100	101	101	102	2020/21	m
Türkiye	2.63	3.15	3.15	2.89	3.15	13	48	70	100	172	201	315	2021/22	2021/22
États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	75	83	92	100	107	110	116	2021/22	2021/22
Autres entités														
Comm. flamande (Belgique)[2]	0.82	0.83	0.83	0.83	0.83	75	84	92	100	108	110	116	2021/22	2021/22
Comm. française (Belgique)[2]	0.82	0.83	0.83	0.83	0.83	75	84	92	100	108	110	116	2021/22	2021/22
Angleterre (RU)[3]	0.78	0.77	0.77	0.78	0.77	77	81	91	100	107	109	114	2021/22	2021/22
Écosse (RU)[3]	0.78	0.77	0.77	0.78	0.77	77	81	91	100	107	109	114	2021/22	2021/22
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion														
Argentine	m	m	m	m	m	10	16	31	100	516	747	1 195	2021/22	m
Brésil	2.45	2.53	2.53	2.49	2.53	33	51	68	100	129	137	150	2022	m
Bulgarie	0.78	0.80	0.80	0.79	0.80	62	74	92	100	112	115	126	2021/22	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	0.51	0.52	0.52	0.52	0.52	67	78	93	100	102	104	110	2021/22	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	87	100	112	115	123	2021/22	m
Roumanie	1.94	1.98	1.98	1.96	1.98	24	61	86	100	115	120	132	2021/22	2021/22
Arabie saoudite	1.69	1.67	1.67	1.68	1.67	m	m	m	m	m	m	m	2021/22	m
Afrique du Sud	6.97	6.96	6.96	6.96	6.96	40	56	76	100	124	129	135	2021/22	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/kxzepj

Tableau X2.7. Répartition des enseignants ayant les qualifications minimales ou les plus courantes, selon le niveau d'enseignement (2022)

Enseignants dont les qualifications sont soit minimales, soit supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes)

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2022
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
Autriche	m	m	m	No	27	a	No	22	a	No	10	a
Canada	a	a	a	Yes	m	m	Yes	m	m	Yes	m	m
Chili	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Colombie[1]	Yes	8	78	Yes	19	67	No	m	m	No	m	m
Costa Rica	Yes	0	94	Yes	0	78	Yes	0	62	Yes	0	62
République tchèque	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Danemark	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Estonie	a	a	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Finlande	No	73	a	No	62	a	No	84	a	No	98	a
France	No	99	a	No	99	a	No	83	a	No	65	a
Allemagne	m	m	m	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Grèce	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Hongrie	No	m	a	No	m	a	Yes	m	a	No	m	a
Islande	Yes	a	a	Yes	a	a	Yes	a	a	Yes	a	a
Irlande	m	m	m	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Israël	No	63	a	No	52	a	No	40	a	No	43	a
Italie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Japon	m	m	m	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Corée	Yes	m	m	No	m	a	Yes	m	m	Yes	m	m
Lettonie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Lituanie	Yes	m	a	Yes	m	a	Yes	m	a	Yes	m	a
Luxembourg	No	72	a	No	83	a	No	66	a	No	78	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	Yes	m	m	Yes	m	m	No	m	a
Norvège	No	m	a	Yes	34	49	Yes	34	49	Yes	11	51
Pologne	Yes	92	a	Yes	98	a	Yes	97	a	No	99	a
Portugal	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
République slovaque	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Slovénie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Espagne	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Suède[1]	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Suisse[1]	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Türkiye	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a
États-Unis	No	46	a	Yes	41	50	Yes	38	51	Yes	32	55
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	No	100	a	No	100	a	No	91	a	Yes	26	71
Comm. française (Belgique)	No	98	a	No	91	a	No	82	a	Yes	6	79
Angleterre (RU)	No	99	a	No	99	a	No	97	a	No	97	a
Écosse (RU)	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Brésil	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a
Bulgarie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	a	a	Yes	13	76	Yes	13	76	No	100	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	Yes	10	90	Yes	10	90	No	100	a	No	100	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/wxdj2a

Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2022)

Pourcentage d'enseignants

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	1	99 d	x(2)	0	100 d	x(5)	0	100 d	x(8)	1	99 d	x(11)
Colombie	m	m		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque 1	69	21	10	8	5	88	6	6	88	2	3	95
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estonie	24	52	24	10	28	62	7	21	71	4	16	80
Finlande	16	75	9	2	1	97	2	2	96	0	0	99
France 1	10	57	33	10	57	33	6	56	38	6	56	38
Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0 d	84 d	15 d	x(10)	x(11)	x(12)	0 d	83 d	16 d
Hongrie	5	93	3	1 d	75 d	25 d	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Islande	22	62	16	8	65	27	8	65	27	16	35	49
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	1	63	36	1	52	46	1	40	59	5	43	51
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	22	0	72	28	0	67	33	0	64	36
Lettonie	25	75 d	x(2)	11	89 d	x(5)	7	93 d	x(8)	4	96 d	x(11)
Lituanie	16	56	28	4	45	51	1	36	63	1	36	63
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	19	70	11	9	79	12	15	69	16	m	m	m
Pays-Bas	a	80	20	a	80	20	a	64	36	a	64	36
Nouvelle-Zélande 1	m	m	m	7	89	4	7	88	5	3	84	14
Norvège	4	95	1	5	83	12	5	83	12	3	48	49
Pologne	0	8	92	0	2	98	0	2	97	0	1	99
Portugal 1	a	12	88	a	6	94	a	2	98	a	3	98
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie 1	13	64	23	16	6	78	19	3	78	2	4	95
Espagne	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Suède 1	30	66	4	4	63	33	3	24	73	2	12	86
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	1	94	5	4	90	6	0	92	8	0	76	24
États-Unis	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	2	98	1	2	95	2	5	85	10	2	26	72
Comm. française (Belgique)	0	98	1	1	93	5	1	81	17	1	9	90
Angleterre (RU)	1	42	58	1	42	58	1	20	80	1	20	80
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	4	40	56	2	33	66	2	33	65	1	21	77
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	a	14	86	a	14	86	a	a	100
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	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 : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/htzokx

Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2022)

Pourcentage de chefs d'établissement

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
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	0	100 d	x(2)	0	100 d	x(5)	0	100 d	x(8)	0	100 d	x(11)
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque 1	56	24	20	2	2	97	2	2	97	2	2	97
Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estonie	1	26	73	1	9	90	1	8	91	0	3	96
Finlande	22	58	20	0	2	97	1	1	97	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	68 d	32 d	x(10)	x(11)	x(12)	0 d	42 d	58 d
Hongrie	1	94	5	0 d	70 d	30 d	x(4)	x(5)	x(6)	0	47	53
Islande	23	47	30	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	4	96	0	1	99	2	19	79
Italie	a	a	a	0 d	0 d	100 d	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	1	8	91	0	13	87	0	10	90	0	9	91
Lettonie	4	96 d	x(2)	3	97 d	x(5)	0	100 d	x(8)	2	98 d	x(11)
Lituanie	2	24	73	1	23	76	0	18	81	0	16	84
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	62	38	0	62	38	0	50	50	0	50	50
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	4	95	1	2	86	12	2	86	12	1	46	53
Pologne	0	1	99	0	1	100	0	1	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	48	52	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède 1	38	51	10	12	44	44	12	44	44	9	25	66
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	2	60	38	8	60	32	2	66	32	1	57	43
États-Unis	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	0	95	5	0	95	5	0	62	38	0	6	94
Comm. française (Belgique)	0	97	3	0	94	6	0	69	31	0	23	77
Angleterre (RU)	0	51	49	0	51	49	0	16	84	0	16	84
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	1	15	85	m	m	m	0	6	94	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	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 : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/gylhmc

Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon le niveau d'enseignement (entre 2000 et 2005 et 2022)[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	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(19)	(20)	(21)	(26)	(31)	(36)	(38)
Australie	m	62 240	74 125	91 291	106 583	107 564	m	62 240	75 382	91 805	102 380	108 537
Autriche[2]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	47 796
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	96 464
Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	19 063 041	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	19 063 041
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	387 600	m	m	m	272 200	399 600	432 000
Danemark[3]	269 948	334 577	375 122	397 571	397 756	407 077	315 530	367 323	428 628	459 819	465 241	478 832
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	33 355	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	42 570
France	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	33 365	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	33 365
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	67 605
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	m	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	m
Irlande	m	m	m	m	a	m	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	64 109
Israël	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	161 455	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	143 488
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	5 549 000
Corée	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	59 065 780	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	59 065 780
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	19 939	m	m	m	9 031	16 727	19 939
Luxembourg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	104 450	m	62 139	93 182	106 536	98 391	104 450
Mexique	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	403 051	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	403 051
Pays-Bas	m	m	m	49 002	60 939	67 400	m	m	m	49 002	60 939	67 400
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	90 000
Norvège	m	287 000	353 700	419 500	500 000	515 200	m	327 500	386 000	460 850	536 800	556 900
Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100
République slovaque	m	m	6 136	7 160	10 036	10 403	m	m	7 492	9 794	12 258	12 706
Slovénie	m	m	26 635	24 607	28 275	29 864	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 972
Espagne	m	28 122	33 889	32 389	35 339	36 887	m	28 122	33 889	32 389	35 339	36 887
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	148 197[b]	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	148 197
États-Unis[4,5]	36 758	41 500	m	m	62 193	68 905	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	66 251
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	50 092	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	50 092
Comm. française (Belgique)	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 974	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 974
Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	42 820	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	42 820
Écosse (RU)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	m	m	m	m	m	18 192	m	m	m	m	m	18 192
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	16 768
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	59 316	m	m	m	m	m	59 316
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	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
Pays de l'OCDE	(39)	(40)	(45)	(50)	(55)	(57)	(58)	(59)	(64)	(69)	(74)	(76)
Australie	m	62 384	75 382	91 903	96 709	108 312	m	62 384	75 382	91 903	102 467	108 312
Autriche[2]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	48 636	29 728	34 265	41 381	44 500	52 635	50 185
Canada	m	m	m	87 202	93 640	96 464	m	m	m	87 202	93 640	96 464
Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	19 063 041	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	19 726 406
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	433 200	m	m	m	272 200	400 800	433 200
Danemark[3]	315 530	367 323	434 802	467 714	469 723	482 689	395 558	402 580	459 745	509 119	496 731	510 629
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	45 729	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	49 343
France	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 915	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 915
Allemagne	m	46 842	52 784	61 058	69 508	73 431	m	53 096	57 150	64 767	71 880	76 317
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	m	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	m
Irlande	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 737	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 737
Israël	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	154 475	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	167 890
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	5 549 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 549 000
Corée	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	59 125 780	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	59 125 780
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	19 939	m	m	m	9 031	16 727	19 939
Luxembourg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	111 842	m	81 258	99 782	111 118	106 005	111 842
Mexique	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	514 435	m	m	m	514 509	692 596	742 034
Pays-Bas	m	m	m	61 556	69 554	72 127	m	m	m	61 556	69 554	72 127
Nouvelle-Zélande	m	m	m	71 780	83 000	90 000	m	m	m	74 460	83 000	90 000
Norvège	m	327 500	386 000	460 850	536 800	556 900	m	364 000	434 700	524 400	588 100	608 900
Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100
République slovaque	m	m	7 492	9 794	12 258	12 706	m	m	7 492	9 794	12 258	12 706
Slovénie	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 972	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 972
Espagne	m	32 293	38 613	36 153	39 440	41 197	m	32 293	38 613	36 153	39 440	41 197
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	149 736	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	149 736
États-Unis[4,5]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	69 439	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	69 641
Autres entités												
Comm. flamande (Belgique)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	50 092	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	64 342
Comm. française (Belgique)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	46 974	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	60 305
Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 820	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 820
Écosse (RU)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion												
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
Bulgarie	m	m	m	m	m	18 192	m	m	m	m	m	18 192
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	16 768	m	m	m	m	m	16 768
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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	59 316	m	m	m	m	m	59 316
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 : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.

Source : OCDE (2023). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/f9lpvd

Tableau X2.11. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon les qualifications et à différents stades de la carrière, dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2022)

Salaire annuel dans des établissements publics

Pays de l'OCDE	•= Qualifications les plus courantes	Tous enseignants confondus			Enseignants : matières générales			Enseignants : matières générales		
		Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
		(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
Australie	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autriche	•	a	a	a	40 281	49 971	81 627	a	a	a
Canada	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	•	a	a	a	13 131 096	19 726 406	24 367 692	13 131 096	19 726 406	24 367 692
Colombie	•	36 051 613	65 747 734	75 609 810	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	•	9 723 350	12 272 960	14 822 570	a	a	a	a	a	a
République tchèque	•	a	a	a	390 000	433 200	512 400	a	a	a
Danemark	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	•	m	m	m	43 612	54 231	57 276	43 612	54 231	57 276
France[1]	•	30 935	35 915	50 986	a	a	a	a	a	a
Allemagne	•	60 411	73 308	81 677	a	a	a	a	a	a
Grèce	•	13 104	17 352	25 848	a	a	a	a	a	a
Hongrie	•	a	a	a	m	m	m	a	a	a
Islande	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israël	•	119 023	167 890	241 246	a	a	a	a	a	a
Italie	•	26 114	32 588	40 597	a	a	a	a	a	a
Japon	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Corée	•	33 516 480	59 125 780	94 103 320	a	a	a	a	a	a
Lettonie	•	a	a	a	9 960	a	a	9 960	a	a
Lituanie	•	a	a	a	15 781	18 118	20 624	15 781	18 118	20 624
Luxembourg	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	•	46 093	68 528	82 119	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Norvège	•	504 700	556 900	597 400	a	a	a	a	a	a
Pologne	•	m	m	m	38 574	63 063	65 732	m	m	m
Portugal	•	22 550	29 100	48 621	a	a	a	a	a	a
République slovaque	•	11 035	12 706	14 213	a	a	a	a	a	a
Slovénie	•	a	a	a	20 097	30 972	37 114	a	a	a
Espagne	•	a	a	a	35 596	41 197	50 810	33 715	38 734	47 417
Suède[2, 3, 4]	•	438 000	486 600	549 600	m	m	m	m	m	m
Suisse[2]	•	94 848	m	145 711	m	m	m	a	a	a
Türkiye	•	a	a	a	a	a	a	169 226	171 522	182 311
États-Unis	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autres entités										
Comm. flamande (Belgique)	•	a	a	a	35 478	50 092	63 158	a	a	a
Comm. française (Belgique)	•	a	a	a	41 524	60 305	72 655	a	a	a
Angleterre (RU)	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion										
Argentine	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	•	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
Pérou	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	•	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

Pays de l'OCDE	• = Qualifications les plus courantes	Enseignants : théorie professionnelle uniquement			Enseignants : pratique professionnelle uniquement		
		Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
		(13)	(15)	(16)	(17)	(19)	(20)
Australie	•	a	a	a	a	a	a
Autriche	•	40 281	53 521	79 207	40 281	51 468	68 861
Canada	•	m	m	m	m	m	m
Chili	•	a	a	a	a	a	a
Colombie	•	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	•	a	a	a	a	a	a
République tchèque	•	390 000	433 200	512 400	380 400	402 000	450 000
Danemark	•	a	a	a	a	a	a
Estonie	•	a	a	a	a	a	a
Finlande	•	a	a	a	a	a	a
France[1]	•	a	a	a	a	a	a
Allemagne	•	a	a	a	a	a	a
Grèce	•	a	a	a	a	a	a
Hongrie	•	m	m	m	m	m	m
Islande	•	m	m	m	m	m	m
Irlande	•	a	a	a	a	a	a
Israël	•	a	a	a	a	a	a
Italie	•	a	a	a	a	a	a
Japon	•	a	a	a	a	a	a
Corée	•	a	a	a	a	a	a
Lettonie	•	a	a	a	a	a	a
Lituanie	•	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	•	m	m	m	m	m	m
Mexique	•	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	•	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	•	a	a	a	a	a	a
Norvège	•	a	a	a	a	a	a
Pologne	•	38 574	63 063	65 732	38 574	63 063	65 732
Portugal	•	a	a	a	a	a	a
République slovaque	•	a	a	a	m	m	m
Slovénie	•	20 097	30 972	37 114	20 097	30 972	37 114
Espagne	•	a	a	a	a	a	a
Suède[2, 3, 4]	•	a	a	a	a	a	a
Suisse[2]	•	m	m	m	m	m	m
Türkiye	•	a	a	a	a	a	a
États-Unis	•	a	a	a	a	a	a
Autres entités							
Comm. flamande (Belgique)	•	35 478	50 092	63 158	35 478	50 092	63 158
Comm. française (Belgique)	•	41 524	60 305	72 655	33 402	46 974	57 451
Angleterre (RU)	•	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	•	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires ou candidats à l'adhésion							
Argentine	•	m	m	m	m	m	m
Brésil	•	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	•	m	m	m	m	m	m
Chine	•	m	m	m	m	m	m
Croatie	•	m	m	m	m	m	m
Inde	•	m	m	m	m	m	m
Indonésie	•	m	m	m	m	m	m
Pérou	•	m	m	m	m	m	m
Roumanie	•	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	•	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	•	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir le lien StatLink et l'Encadré A1.3 pour les notes relatives à ce tableau.
Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1]).

StatLink https://stat.link/idz5tf

Encadré X2.1. Notes des tableaux de l'annexe 2

Tableau A1.1. Statistiques de référence en prix courants (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020)

Dans les pays dont le PIB porte sur une période de référence autre que les dépenses d'éducation, le PIB est estimé comme suit : *wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt)*, où *wt* et *wt-1* sont les pondérations des parties des deux périodes de référence qui correspondent à la période de référence des dépenses d'éducation. Dans le chapitre C, cet ajustement concerne l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

1. PIB continental aux prix du marché en Norvège.

Tableau X2.2. Statistiques de référence (années civiles de référence : 2012, 2015, 2016, 2019 et 2020)

1. En Norvège, déflateur du PIB continental.

Tableau X2.3. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le préprimaire et le primaire (2022)

Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Elles sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1])).

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Colombie, en Suède et en Suisse.

2. Les données relatives au salaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.

3. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.

4. Salaire effectif de base.

Tableau X2.4. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différents stades de la carrière, dans le secondaire (2022)

Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Elles sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1])).

1. L'année de référence n'est pas 2022, mais 2021 en Colombie, en Suède et en Suisse.

2. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

3. 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).

4. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.

5. Salaire effectif de base.

Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants en devise nationale (entre 2000, 2005 et 2010 et 2022)

Les chiffres de 2011 à 2014, de 2016 à 2019 et de 2021 (soit les colonnes n°s 4 à 7, 9 à 12, 14, 19 à 22, 24 à 27, 29, 34 à 37, 39 à 42, 44, 49 à 52, 54 à 57 et 59) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink).

1. Y compris le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants avant 2015.

2. Y compris dans l'enseignement préprimaire le développement éducatif de la petite enfance.

3. Y compris les enseignants des jardins d'enfants, majoritaires, dans l'enseignement préprimaire.

4. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif est celui des 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).

5. Y compris le salaire effectif des auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire entre 2011 et 2015.

6. Salaire effectif moyen des enseignants.

7. Tous enseignants confondus, quel que soit l'âge.

8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement.

Tableau X2.6. Statistiques de référence dans le calcul du salaire des enseignants (entre 2000 et 2005 et 2022)

Les déflateurs de la consommation privée de 2006 à 2009, de 2011 à 2014 et de 2016 à 2019 (soit les colonnes n°s 8 à 11, 13 à 16 et 18 à 21) peuvent être consultés en ligne (voir le lien *StatLink* ci-dessous).

1. Les PPA et le PIB des pays de la zone euro sont désormais exprimés en euros.

2. Les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique.

3. Les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni.

Tableau X2.7. Répartition des enseignants ayant les qualifications minimales ou les plus courantes, selon le niveau d'enseignement (2022)

1. Année de référence : 2021.

Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2022)

1. Année de référence : 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 (2022)

1. Année de référence : 2021.

Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon le niveau d'enseignement (entre 2000 et 2005 et 2022)[1]

Les chiffres de 2006 à 2009, de 2011 à 2014, de 2016 à 2019 et de 2021 (soit les colonnes n°s 3 à 6, 8 à 11, 13 à 16, 18, 22 à 25, 27 à 30, 32 à 35, 37, 41 à 44, 46 à 49, 51 à 54, 56, 60 à 63, 65 à 68, 70 à 73 et 75) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink). Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1])).

1. Le salaire est désormais exprimé en euros dans les pays de la zone euro.

2. Les chiffres de l'enseignement préprimaire portent sur les enseignants exerçant dans l'enseignement primaire (uniquement dans les établissements de ce niveau) dont les classes relèvent de l'enseignement préprimaire.

3. Rupture des séries chronologiques du fait de changements méthodologiques intervenus en 2018 et 2019.

4. Salaire effectif de base.

5. Évolution des qualifications les plus courantes des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire : licence (ou équivalent, soit le niveau 6 de la CITE) en 2000, mais master (ou équivalent, soit le niveau 7 de la CITE) après 2000.

Tableau X2.11. Salaire statutaire en devise nationale des enseignants, selon les qualifications et à différents stades de la carrière, dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2022)

Le salaire après 10 ans d'exercice (les colonnes n°s 2, 6, 10, 14 et 18) et avec les qualifications minimales et maximales peut être consulté en ligne (voir le lien StatLink). Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Elles sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 dans *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1])).

1. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

2. Année de référence : 2021.

3. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.

4. Salaire effectif de base.

Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations et *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OCDE, 2023[1])).

Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

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

Référence

OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

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 2023 : les indicateurs de l'OCDE*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Gladys KOCHEN (Argentine)
Tomás CIOCCI (Argentine)
Isabel PUENTE (Argentine)
María Laura ALONSO (Argentine)
Mme Moya DRAYTON (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Manon GAHAN (Australie)
Dr Caterina HO (Australie)
Dr Steve NERLICH (Australie)
Mme Siobhán PIELOW (Australie)
Mme Ping YU (Australie)
M. Markus BÖNISCH (Autriche)
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)
M. Robert THOLEN (Belgique)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
Mme Christyne Carvalho DA SILVA (Brésil)
Mme Rachel RABELO (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
Mme Julie HUDSON (Canada)
M. David HULL (Canada)
M. David McBRIDE (Canada)
Mme Klarka ZEMAN (présidente par intérim du groupe de travail INES)
Mme Linda WANG (Canada)
M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)
M. Jeremy MONK (Canada)
M. Colin BAILEY (Canada)
Mme Carla ITURRIETA (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
Mme María José CARO (Chili)
M. Juan SALAMANCA (Chili)
M. Pablo ARIAS (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)
Mme Dixie BRENES (Costa Rica)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
M. Václav JELEN (République tchèque)
Mme Simona PIKÁLKOVÁ (République tchèque)
Mme Petra PRCHLÍKOVÁ (République tchèque)
M. Jens BJERRE (Danemark)
M. Klaus RASMUSSEN (Danemark)
Mme Susanne Irvang NIELSEN (Danemark)
M. Thomas SKJØDT (Danemark)
Mme Kristel ARNIK(Estonie)
Mme Ingrid JAGGO (Estonie)
Mme Inessa Victoria MÜLTS (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 Meriam BARHOUMI
M. Louis BODELIN (France)
Mme Nathalie CARON (France)
Mme Aurore DOMPS (France)
Mme Alexandra FARRUGIA (France)
M. Yann FOURNIER (France)
Mme Valérie LIOGIER (France)
Mme Clotilde LIXI (France)
M. Guirane NDAO (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Sylvie ROUSSEAU (France)
Mme Pia BRUGGER (Allemagne)
Mme Saskia SANDFORTH (Allemagne)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Mareen HALLIER (Allemagne)
M. Michael LENZEN (Allemagne)
Mme Marie LEISTE (Allemagne)
M. Martin SCHULZE (Allemagne)
Mme Aikaterini BOMPETSI (Grèce)
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)
Mme Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (Islande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Swapna BHATTACHARYA (Inde)

M. Tayyab MOHAMMAD (Inde)
M. Pádraig BROCK (Irlande)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
M. Paul ALEXANDER (Irlande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Orit BARANY (Israël)
Mme Hana COHEN (Israël)
Mme Dganit GAILIS (Israël)
Mme Merav KATZ (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
Mme Orit LEVIN (Israël)
Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)
M. Dov NATAN (Israël)
M. Dan SCHEINBERG (Israël)
Mme Rachel CHASIN (Israël)
Mme Tanya BEN GIGI (Israël)
Mme Michal SALANSKY
M. Mowafak SIEF (Israël)
M. Uri NAFTALOVICH (Israël)
M. Aviel KRENTZLER (Israël)
M. David MAAGAN (Israël)
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. Kei EDA (Japon)
M. Yorihisa ONEDA (Japon)
Mme Rumiko MORI (Japon)
M. Daisaku MATSUKUBO (Japon)
Mme Mariko ONO (Japon)
Mme Midori MIYATA (Japon)
Mme Hitomi MURAI-SUZUKI (Japon)
Mme Tomoko KONNO (Japon)
Mme Jieun LEE (Corée)
Mme Mirae JEONG (Corée)
Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)
Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Eunji LEE (Corée)
Mme Hyojin HAN (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
Mme Solhwi KIM (Corée)
M. Donghyun KIM (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Minah SONG (Corée)
Mme Sooyeon MOON (Corée)
Mme Dace DEINATE (Lettonie)
Mme Gunita DELIJEVA (Lettonie)
Mme Ieva ERVALDE (Lettonie)
Mme Dace KALSONE (Lettonie)
Mme Kristīne KNIPELE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Agija NIKA (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Inga DAUNARAVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Rita DUKYNAITĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Vilma PACIŪNIENĖ (Lituanie)
M. Bruno RODRIGUES (Luxembourg)
M. Romain MARTIN (Luxembourg)
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)
Mme Liesbeth RENTINCK (Pays-Bas)
M. André DICKMANN (Pays-Bas)
Mme Laura WIELENGA (Pays-Bas)
Mme Kiki VAN NEDEN (Pays-Bas)
M. Mark ZUIDERWIJK (Pays-Bas)
M. Dennis VAN GESSEL (Pays-Bas)
Mme Corine BOONMAN (Pays-Bas)
Mme Cheyenne RAMADA (Pays-Bas)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Kavitha KRISHNAN (Nouvelle-Zélande)
M. Paul MAHONEY (Nouvelle-Zélande)
M. Nawid FAZLI (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
M. Dior KURTA (Norvège)
Mme Kristin GÅSEMYR (Norvège)
Mme Ane LANDØY (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 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)
Mme Camelia MIRCEA-STURZA (Roumanie)
Mme Sultana STAN (Roumanie)
Mme Gabriela DEACU (Roumanie)
Mme Irina NECȘESCU (Roumanie)
Mme Tamara CÎRLIG (Roumanie)
Mme Oana NĂSTĂSESCU (Roumanie)
M. Adi TRIFU (Roumanie)
M. Abdulrahman S. AL-ANGARI (Arabie saoudite)
M. Saad ALBAIZ (Arabie saoudite)
Mme Miriama CISAROVA (République slovaque)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
M. Ondrej FERENCI ((République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
Mme Ana NOVAK (Slovénie)
Mme Tanja DOMIJAN (Slovénie)
Mme Uršula KLANJŠEK (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)
Mme Anna BENGTSSON (Suède)
Mme Veronica BORG (Suède)
M. Mattias FRITZ (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Anne RENAUD (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
M. Davut OLGUN (Türkiye)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkiye)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Türkiye)
Mme Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Türkiye)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Türkiye)
Mme Gülçin ÖZ (Türkiye)
Mme Silvia MONTOYA (UNESCO)
M. Alasdair MC WILLIAM (UNESCO)
M. Adolfo Gustavo IMHOF (UNESCO)
M. Patrick SEARLE (Royaume-Uni)
M. Thomas LOCKHART (Royaume-Uni)
Mme Guenevere KIELY (Royaume-Uni)
M. Cristobal DE BREY (Etats-Unis)
Mme RaeAnne FRIESENHAHN (Etats-Unis)
Mme Colleen GAFFNEY (Etats-Unis)
Mme Jana KEMP (Etats-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (Etats-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 Ping YU (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)
Mme Julia WALTER (Autriche)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)
Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
M. Robert THOLEN (Belgique)
M. Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brésil)
Mme Christyne CARVALHO DA SILVA (Brésil)
Mme Maira Bonna LENZI (Brésil)
Mme Melissa Riani Costa MACHADO (Brésil)
Mme Betina FRESNEDA (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)
Mme Carla ITURRIETA (Chili)
Mme María José CARO (Chili)
Mme Josefa ARAYA (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)
M. Braulio VILLEGAS (Costa Rica)
M. Klaus RASMUSSEN (Danemark)
M. Thomas SKJØDT(Danemark)
Mme Marianne LEPPIK (Estonie)
Mme Ingrid JAGGO (Estonie)
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)
Mme Aurore DOMPS (France)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
M. Panagiotis PASSAS (Grèce)
Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
Mme Eirini GYFTAKI (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Dimitra AGGELOPOULOU (Grèce)
Mme Christina MAOULA (Grèce)
M. Dimitrios VATIKIOTIS (Grèce)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
M. Pádraig BROCK (Irlande)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
M. Paul ALEXANDER (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 Jieun LEE (Corée)
Mme Mirae JEONG (Corée)
M. Myunghwan YOO (Corée)
Mme Jiyoung KIM (Corée)
Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)
Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
Mme Sandra CERIŅA (Lettonie)
M. Jānis KLIĢIS (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Zaiga PRIEDE (Lettonie)
Mme Vija SAPEŽINSKA (Lettonie)
Mme Laura VIKŠERE (Lettonie)
Mme Ugnė CIBULSKAITĖ (Lituanie)
M. Mindaugas AKELIS (Lituanie)
Mme Loreta GRAŽELIENĖ (Lituanie)
Mme Vaida KOSTYGOVA (Lituanie)
Mme Jolita MACKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Mme Nevena ZHELYAZKOVA (Luxembourg)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Ib WATERREUS (Pays-Bas)
Mme Teja OUWEHAND (Pays-Bas)
Mme Megan CHAMBERLAIN (Nouvelle-Zélande)
Mme Jessica FORKERT (Nouvelle-Zélande)
M. David JAGGER (Nouvelle-Zélande)
Mme Nicola MARSHALL (Nouvelle-Zélande)
M. Paul MAHONEY (Nouvelle-Zélande)
M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Kristin GÅSEMYR (Norvège)

Mme Ane LANDØY (Norvège)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Nawid FAZLI (Norvège)
M. Håvard HUNGNES LIEN (Norvège)
M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)
Mme Magdalena WIKTOR (Pologne)
Mme Joanna WYZINA (Pologne)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Melita SELJAK (Slovénie)
M. Nejc ROJC (Slovénie)
Mme Beatriz Teresa DACOSTA ALBASANZ (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
Mme Isabel YUN MORENO (Espagne)
Mme Anna BENGTSSON (Suède)
Mme Lotta LARSSON (Suède)
M. Mattias FRITZ (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
M. Davut OLGUN (Türkiye)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Türkiye)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkiye)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Türkiye)
Mme Guenevere KIELY (Royaume-Uni)
M. Cristobal DE BREY (Etats-Unis)
Mme Colleen GAFFNEY (Etats-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (Etats-Unis)
Mme Lauren ROBERTSON (Etats-Unis)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Marco PIMENTA (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)
M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Ruxandra MOLDOVEANU (Roumanie)
M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)

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)
M. Teun PAUWELS (Belgique)
M. Robert THOLEN (Belgique)
Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
Mme Rachel PEREIRA RABELO (Brésil)
Mme Melissa Riani Costa MACHADO (Brésil)
M. Jeremy MONK (Canada)
M. Christian CHENIER (Canada)
Mme Julie HUDSON (Canada)
Mme Carla ITURRIETA (Chili)
M. Javier GUEVARA (Chili)
Mme María José CARO (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)
Mme Paula BOTERO (Colombie)
Mme Erika VILLAMIL (Colombie)
Mme Amalia PEÑA (Colombie)
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. Klaus RASMUSSEN (Danemark)
M. Frederik SMITH (Danemark)
Mme Marianne LEPPIK (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 Mélanie DREGOIR (France)
Mme Alexandra FARRUGIA (France)
Mme Anne GAUDRY-LACHET (France)
M. Louis MEURIC (France)
M. Thomas ECKHARDT (Allemagne)
Mme Marie LEISTE (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Panagiotis PASSAS (Grèce)
Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Eirini GYFTAKI (Grèce)
Mme Sára HATONY (Hongrie)
M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
Mme Helgi Eiríkur Eyjólfsson (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Pádraig BROCK (Irlande)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
M. Paul ALEXANDER (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. Kei EDA (Japon)
M. Yorihisa ONEDA (Japon)
Mme Rumiko MORI (Japon)
M. Daisaku MATSUKUBO (Japon)
Mme Mariko ONO (Japon)
Mme Midori MIYATA (Japon)
Mme Hitomi MURAI-SUZUKI (Japon)
Mme Tomoko KONNO (Japon)
Mme Jieun LEE (Corée)
Mme Mirae JEONG (Corée)
Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)
Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Solhwi KIM (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Dace KALSONE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
M. Normunds REČS (Lettonie)
Mme Vija SAPEŽINSKA (Lettonie)
M. Evaldas BAKONIS (Lituanie)
Mme Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Lituanie)
Mme Gabija KIAUŠAITĖ (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. Alex MULDER (Pays-Bas)
Mme Kavitha KRISHNAN (Nouvelle-Zélande)
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)
M. Dior KURTA (Norvège)
Kristin GÅSEMYR (Norvège)
Ane LANDØY (Norvège)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Veronica CHIREA (Roumanie)
Mme Roxana MIHAIL (Roumanie)
Mme Maria STOEA (Roumanie)
Mme Cristina OLTEANU (Roumanie)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Chair of NESLI, 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 Elina STENGÅRD (Suède)
M. Petter WIKSTROM (Suède)
Mme Melanie STUTZ (Suisse)
M. Davut OLGUN (Türkiye)
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 (Etats-Unis)
Mme RaeAnne FRIESENHAHN (Etats-Unis)
Mme Jana KEMP (Etats-Unis)
Mme Lauren ROBERTSON (Etats-Unis)

Autres participants à cette publication

CAPSTAN (traduction française)
Mme Sally HINCHCLIFFE (relecture/correction)
Mme Fung Kwan TAM (mise en page)
Mme Miyako IKEDA (OCDE)
Mme Maja GUSTAFSSON (OCDE)
Mme Valerie FREY (OCDE)
M. Eric GONNARD (OCDE
Mme Shivi CHANDRA (OCDE)
Mme Rebecca FRANKUM (OCDE)
Mme Hannah KITCHEN (OCDE)
Mme Camilla STRONATI (OCDE)

Regards sur l'éducation 2023

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. La structure, la performance et les moyens financiers du système d'éducation y sont analysés dans les pays de l'OCDE et un certain nombre de pays partenaires ou candidats à l'adhésion. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques — et de nombreux liens vers la base de données de l'OCDE sur l'éducation —, Regards sur l'éducation foisonne d'informations clés sur la production des systèmes d'éducation ; la variation de l'impact de l'apprentissage entre les pays ; 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 2023 porte en particulier sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP), dont les effectifs et la structure des cursus sont analysés en profondeur. Elle comporte un nouveau chapitre sur la continuité pédagogique à préserver pour les réfugiés ukrainiens, où sont présentés les résultats de l'enquête que l'OCDE a administrée en 2023 pour recueillir des données sur les mesures prises par les pays de l'OCDE en vue d'intégrer les réfugiés ukrainiens dans leur système d'éducation.

IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-69560-3
PDF ISBN 978-92-64-35856-0

9 789264 695603