Regards sur l'éducation 2017

LES INDICATEURS DE L'OCDE

OCDE

Regards sur l'éducation 2017

LES INDICATEURS DE L'OCDE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues des pays membres de l'OCDE.

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr

ISBN 978-92-64-28194-3 (imprimé)
ISBN 978-92-64-28196-7 (PDF)

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

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

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

© OCDE 2017

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

Avant-propos

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

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

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), et le Secrétariat de l'OCDE. La Division Innovation et mesure du progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité de Dirk Van Damme et de Marie-Hélène Doumet, et en collaboration avec Étienne Albiser, Manon Costinot, Corinne Heckmann, Michael Jacobs, Karinne Logez, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Gara Rojas González, Martha Rozsi, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe et Giovanni Maria Semeraro. Laetitia Dehelle s'est chargée du soutien administratif, et Anithasree Athiyaman, Fatine Guedira, Michaela Horvathova, Sandrine Kergroach, Axelle Magnier, Gabriele Marconi, Nicolas Miranda, Junyeong Park et Roland Tusz ont fourni leurs conseils et un soutien analytique supplémentaire. Marilyn Achiron, Cassandra Davis et Sophie Limoges ont apporté une précieuse contribution au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de ce rapport a été dirigée par les pays membres au travers du Groupe de travail INES et facilitée par les réseaux INES. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier, et aux travaux du réseau INES en général, sont cités à la fin de cette publication.

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

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

Table des matières

Nom des indicateurs de l'édition 2016

Éditorial : Bâtir notre avenir **13**

Introduction : Les indicateurs et leur structure **15**

Guide du lecteur **19**

Résumé **25**

L'objectif de développement durable relatif à l'éducation **31**

CHAPITRE A RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET IMPACT DE L'APPRENTISSAGE **45**

Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ? ..... **46** — **A1**

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2016) 54

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016) 55

Tableau A1.3. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans (2016) 56

Indicateur A2 Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ..... **58** — **A2**

Tableau A2.1. Profil des diplômés des filières générale et professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2015) 65

Tableau A2.2. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2015) 66

Tableau A2.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2015) 67

Indicateur A3 Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ..... **68** — **A3**

Tableau A3.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2015) 77

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2015) 78

Tableau A3.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015) 79

Indicateur A4 Dans quelle mesure le profil des parents influe-t-il sur le niveau de formation de leurs enfants ? ..... **80** — **A4**

Tableau A4.1. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur à ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015) 90

Tableau A4.2. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont au moins l'un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015) 91

Tableau A4.3. Évolution de la probabilité d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation des parents (2012 ou 2015) 92

			Nom des indicateurs de l'édition 2016
Indicateur A5	**Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?**	**94**	**A5**
Tableau A5.1.	Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2016)	106	
Tableau A5.2.	Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)	107	
Tableau A5.3.	Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans, selon le domaine d'études (2016)	108	
Tableau A5.4.	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2016)	109	
Indicateur A6	**Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?**	**110**	**A6**
Tableau A6.1.	Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2015)	121	
Tableau A6.2.	Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2015)	122	
Tableau A6.3.	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2015)	123	
Indicateur A7	**Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?**	**124**	**A7**
Tableau A7.1a.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)	136	
Tableau A7.1b.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013)	137	
Tableau A7.2a.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)	138	
Tableau A7.2b.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013)	139	
Tableau A7.3a.	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)	140	
Tableau A7.3b.	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)	141	
Indicateur A8	**En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?**	**142**	**A8**
Tableau A8.1.	Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2014)	154	
Tableau A8.2.	Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation (2014)	155	
Tableau A8.3.	Variation de la probabilité d'indiquer souffrir de dépression, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2014)	156	
Indicateur A9	**Combien d'élèves terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?**	**158**	
Tableau A9.1.	Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015)	168	

			Nom des indicateurs de l'édition 2016
Tableau A9.2.	Répartition des élèves entamant un programme du deuxième cycle du secondaire, selon leur filière d'enseignement et leur situation à la fin de la durée théorique du programme et à la fin de cette durée plus deux ans (2015)	169	
CHAPITRE B	**RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION**	**171**	
Indicateur B1	**Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?**	**174**	**B1**
Tableau B1.1.	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2014)	184	
Tableau B1.2.	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2014)	185	
Tableau B1.3.	Variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs selon le niveau d'enseignement (2008, 2011, 2014)	186	
Indicateur B2	**Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?**	**188**	**B2**
Tableau B2.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2014)	195	
Tableau B2.2.	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2010 à 2014)	196	
Tableau B2.3.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2014)	197	
Indicateur B3	**Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?**	**198**	**B3**
Tableau B3.1a.	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)	205	
Tableau B3.1b.	Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)	206	
Tableau B3.2a.	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2005, 2008, et 2011 à 2014)	207	
Tableau B3.2b.	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2005, 2008, et 2011 à 2014)	208	
Indicateur B4	**Quel est le montant total des dépenses d'éducation ?**	**210**	**B4**
Tableau B4.1.	Dépenses publiques totales d'éducation (2014)	218	
Tableau B4.2.	Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008, 2010 à 2014)	219	
Tableau B4.3.	Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2014)	220	
Indicateur B5	**Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ?**	**222**	**B5**
Tableau B5.1.	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)	230	

			Nom des indicateurs de l'édition 2016
Tableau B5.3.	Frais de scolarité moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés, selon le domaine d'études (2015/16)	232	
Tableau B5.4.	Répartition de l'aide financière aux étudiants (2015/16)	233	
Indicateur B6	**À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?**	**234**	**B6**
Tableau B6.1.	Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2014)	241	
Tableau B6.2.	Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2014)	242	
Tableau B6.3.	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2014)	243	
Indicateur B7	**Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?**	**244**	**B7**
Tableau B7.1.	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2010 et 2015)	255	
Tableau B7.2.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2015)	256	
Tableau B7.3.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)	257	
CHAPITRE C	**ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION**	**259**	
Indicateur C1	**Quels sont les effectifs scolarisés ?**	**260**	**C1**
Tableau C1.1.	Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005 and 2015)	269	
Tableau C1.2.	Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2005, 2015)	270	
Tableau C1.3.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, par filière d'enseignement et groupe d'âge (2015)	271	
Indicateur C2	**En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?**	**272**	**C2**
Tableau C2.1.	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005 et 2015)	281	
Tableau C2.2.	Caractéristiques des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2015)	282	
Tableau C2.3.	Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2014)	283	
Indicateur C3	**Qui est susceptible d'entamer des études tertiaires ?**	**284**	**C3**
Tableau C3.1.	Pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2015)	295	
Tableau C3.2.	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2015)	296	
Tableau C3.3.	Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)	297	
Indicateur C4	**Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?**	**298**	**C4**
Tableau C4.1.	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2015)	313	

			Nom des indicateurs de l'édition 2016
Tableau C4.2.	Répartition (en pourcentage) des effectifs de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2015)	314	
Tableau C4.3.	Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2015)	315	
Indicateur C5	**Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ?**	**316**	**C5**
Tableau C5.1.	Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2016)	324	
Tableau C5.2.	Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon l'âge (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)	325	
Indicateur C6	**Combien d'adultes participent à des activités de formation ?**	**328**	**C6**
Tableau C6.1a.	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (2012 ou 2015)	340	
Tableau C6.1b.	Volonté de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation, et obstacles à cette participation (2012 ou 2015)	341	
Tableau C6.2a.	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)	342	
Tableau C6.2b.	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)	343	
Tableau C6.3a.	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)	344	
Tableau C6.3b.	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)	345	
CHAPITRE D	**ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET ORGANISATION SCOLAIRE**	**347**	
Indicateur D1	**Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?**	**348**	**D1**
Tableau D1.1.	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2017)	360	
Tableau D1.2.	Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2017)	362	
Tableau D1.3a.	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2017)	363	
Tableau D1.3b.	Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2017)	364	
Indicateur D2	**Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?**	**366**	**D2**
Tableau D2.1.	Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2015)	374	
Tableau D2.2.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2015)	375	
Tableau D2.3.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2015)	376	
Indicateur D3	**Quel est le niveau de salaire des enseignants ?**	**378**	**D3**
Tableau D3.1a.	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015)	394	

Nom des indicateurs de l'édition 2016

Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2015) 395

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2015) 396

Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ? ..... 398 — D4

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2015) 408

Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 à 2015) 409

Tableau D4.3. Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2015) 410

Indicateur D5 Qui sont les enseignants ? ..... 412 — D5

Tableau D5.1. Pyramide des âges des enseignants (2005, 2015) 419

Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe (2015) 420

Tableau D5.3. Répartition des enseignants par sexe (2005, 2015) 421

Indicateur D6 Quels sont les critères nationaux de candidature et d'admission dans l'enseignement tertiaire ? 422

Tableau D6.1. Organisation du système d'admission en premiers cursus tertiaires (2017) 431

Tableau D6.3. Niveau minimal de qualification et de performance académique requis à l'accès à l'enseignement tertiaire (selon les autorités) (2017) 434

Tableau D6.4. Processus de candidature en premiers cursus tertiaires (2017) 435

Tableau D6.5. Examens déterminant l'accès ou l'admission en premiers cursus tertiaires (2017) 437

ANNEXE 1 CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION 439

Tableau X1.1a. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2015) 440

Tableau X1.1b. Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2015) 442

Tableau X1.2a. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE 443

Tableau X1.2b. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires 444

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2015) 445

ANNEXE 2 STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE 447

Tableau X2.1. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2014 et 2015) 448

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013) 449

Tableau X2.3. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013) 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, prix constants de 2014) 451

Tableau X2.4a. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015) 453

Tableau X2.4b. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2015) 455

Tableau X2.4e. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005-15) 457

Nom des indicateurs de l'édition 2016

Tableau X2.4f. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-15) 458

Tableau X2.5. Enseignants ayant 15 ans d'exercice, selon leur niveau de qualification (2015) 460

Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2015) 461

ANNEXE 3 SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES 463

Liste des partcipants à cette publication 465

Les indicateurs de l'éducation à la loupe 471

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

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

http://www.youtube.com/oecdilibrary

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

Ce livre contient des... StatLinks

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

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

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES POUR UNE VIE MEILLEURE

GPS Éducation

Tout le monde de l'éducation en quelques clics

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

http://gpseducation.oecd.org/

Éditorial

Bâtir notre avenir

« Quand je serai grand, je serai… » Qui n'a jamais vu le regard d'un enfant s'illuminer en prononçant ces mots ? Qui ne se souvient pas de ses propres rêveries de jeunesse à ce sujet ? Sauver des vies, faire de grandes découvertes scientifiques, lutter pour la justice, mettre l'art au service de l'émotion, ou encore instruire les générations de demain… voilà autant de grands desseins qui peuplent en général ces rêves d'enfant. Bien souvent pourtant, le métier que nous finissons par choisir n'a absolument rien à voir avec celui dont nous rêvions petits, et pour cause : les facteurs qui nous poussent à envisager une carrière dans tel ou tel domaine peuvent s'avérer bien plus complexes qu'il n'y paraît.

Relativement tôt, les élèves sont amenés à prendre des décisions importantes concernant la voie qu'ils souhaitent emprunter pour leur avenir : poursuivre ou non un cursus d'enseignement formel général ou professionnel, préparer un diplôme de l'enseignement tertiaire dans un domaine d'études spécifique, ou entrer sur le marché du travail. Interviennent alors leurs intérêts personnels, la perception qu'ils ont de leur propre capacité à réussir, et les bénéfices économiques associés à ces différentes possibilités. Leur choix sera décisif pour le restant de leurs jours – perspective qui intimiderait plus d'un adolescent – et aura des répercussions sur les sociétés que nous bâtissons pour les générations de demain.

Quel que soit le domaine d'études choisi, les formations de l'enseignement supérieur aident les étudiants à acquérir un large éventail de connaissances, compétences et attitudes indispensables pour faire leur chemin dans la vie, et pas seulement sur le marché du travail. La maîtrise de la pensée critique et de la résolution de problèmes, ainsi que de compétences socio-affectives telles que le travail en équipe, la communication et l'ouverture culturelle, sont toutes essentielles pour garantir la bonne intégration et la participation constructive des individus à la société.

Accordant une place toute particulière aux domaines d'études, la présente édition de *Regards sur l'éducation* analyse différents indicateurs au travers du prisme des choix de carrière des jeunes adultes. D'après ces analyses, le domaine « commerce, administration et droit » est le plus prisé parmi les étudiants de l'enseignement tertiaire, tandis que les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, communément regroupées sous l'acronyme STIM, exercent moins d'attrait : environ 23 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire choisissent ainsi une formation en « commerce, administration et droit », contre 16 % en « ingénierie, industries de transformation et construction », et 6 % en « sciences naturelles, mathématiques et statistiques ». Le domaine des technologies de l'information et de la communication attire quant à lui moins de 5 % des nouveaux inscrits, soit le pourcentage le plus faible parmi tous les domaines d'études, alors qu'il bénéficie du taux d'emploi le plus élevé, en moyenne, dans les pays de l'OCDE – passant même la barre des 90 % dans environ un tiers d'entre eux –, signe de l'insuffisance de l'offre.

Tous les domaines d'études scientifiques n'offrent toutefois pas de bons débouchés professionnels. Malgré la volonté de nombreux pays de l'OCDE, ces dernières années, de former davantage de scientifiques, le taux d'emploi des diplômés en sciences naturelles, statistiques et mathématiques est davantage comparable à celui, moins bon, des diplômés en arts et lettres qu'à celui, plus élevé, dont jouissent les ingénieurs et les spécialistes des TIC.

En outre, comment ne pas s'interroger face aux différences qui subsistent dans la façon dont hommes et femmes choisissent leur futur métier ? L'exemple le plus criant en est la profession enseignante, où plus de sept enseignants sur dix sont des femmes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE – et où aucun signe ne laisse présager une réduction de cet écart entre les sexes parmi les jeunes adultes entamant une formation dans ce domaine. C'est l'inverse qui s'observe en sciences et en ingénierie, où les hommes restent surreprésentés par rapport aux femmes. D'après les résultats de l'enquête PISA 2015, les aspirations professionnelles des garçons et des filles commencent à diverger bien avant qu'ils ne fassent réellement le choix de leur métier. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, bien que les filles devancent les garçons aux évaluations PISA de sciences, ces derniers sont plus susceptibles qu'elles d'envisager exercer une profession scientifique lorsqu'ils auront 30 ans. Et ces différences entre les sexes sont encore plus marquées lors du choix du domaine d'études dans l'enseignement tertiaire : près de trois étudiants en ingénierie sur quatre, et de quatre étudiants en TIC sur cinq, sont des hommes.

Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur ont connu un essor sans précédent au cours des dix dernières années, essor qui, au vu des bons débouchés professionnels associés aux diplômes de ce niveau d'enseignement, n'a pas porté préjudice aux perspectives d'emploi de ces diplômés. L'enseignement professionnel met depuis longtemps en avant ses liens avec le marché du travail et sa capacité à former des diplômés dotés de compétences pointues. Parallèlement, les formations en apprentissage ou en alternance offrent des trajectoires plus flexibles pour accéder au marché du travail, même si les perspectives de rémunération de leurs diplômés restent dans l'ensemble peu gratifiantes.

Pour participer pleinement à nos sociétés, nous devons acquérir un éventail de compétences transférables tout au long de la vie. Il s'agit là de la pierre angulaire du quatrième des Objectifs de développement durable (ODD) adoptés par les dirigeants mondiaux à New York en septembre 2015. En préconisant « l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et [la promotion des] possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », l'ODD 4 appelle à un programme d'action ambitieux visant à garantir l'égalité d'accès de tous les adultes à une éducation de qualité et à la possibilité de contribuer à nos sociétés.

Dans un chapitre entier consacré aux ODD, cette édition de *Regards sur l'éducation* examine la progression des pays membres ou partenaires de l'OCDE sur la voie de la réalisation des cibles de l'ODD 4. Il en ressort que pour certaines cibles, les écarts entre les pays de l'OCDE restent très marqués. En moyenne, au cours des 12 derniers mois, les pays membres ou partenaires de l'OCDE sont parvenus à la parité entre les sexes des taux de participation des adultes à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles. Cette moyenne masque toutefois l'une des variations les plus importantes parmi tous les indicateurs de parité entre les sexes, le ratio femmes/hommes qui ont participé à ce type d'activités durant cette période étant compris entre 0.7 et 1.4 selon les pays. De même, le pourcentage d'adultes qui atteignent le niveau minimum de compétence en littératie et en numératie varie sensiblement entre les sexes, attestant de l'inégalité de la maîtrise des compétences de base dans les pays de l'OCDE.

Plus qu'une fin en soi, l'éducation est un moyen de réaliser notre vision du monde de demain. Elle est au fondement de la promotion du développement, de la réduction des inégalités économiques et de la création de sociétés inclusives. La prospérité des pays dépend certes de l'accès à une main-d'œuvre compétente et qualifiée, mais aussi plus que jamais d'un ensemble de stratégies cohérentes reliant les résultats de l'éducation aux besoins et demandes de nos sociétés dans une démarche toujours soucieuse de favoriser une croissance inclusive.

La conception de ces stratégies nécessite une étroite coordination avec les organisations, marchés et industries qui composent le monde d'aujourd'hui, mais aussi un solide leadership à même de définir les objectifs que nous souhaitons atteindre ces 30 prochaines années. Il est nécessaire de renforcer l'orientation et le soutien offerts aux jeunes élèves lors du choix de leur futur métier. Les jeunes doivent parvenir à trouver le juste équilibre entre leurs intérêts personnels, les retombées sociales et économiques escomptées, et les compétences qu'ils peuvent espérer acquérir dans le cadre du cursus d'enseignement qui les accompagnera sur le chemin de la vie adulte.

L'éducation favorise l'épanouissement personnel, en particulier quand elle est dispensée avec qualité et équité. L'éducation alimente également la croissance économique, notamment quand elle s'accompagne d'une réelle compréhension des liens entre compétences et marché du travail. Il est de notre responsabilité de garantir que l'éducation répond aux besoins des enfants d'aujourd'hui et éclaire leurs aspirations pour demain, tant personnelles que professionnelles. Nul n'est en droit de les abandonner.

Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

Introduction : Les indicateurs et leur structure

Structure

Regards sur l'Éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation présente de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage, et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique, et chacun d'entre eux est assorti d'informations sur le contexte dans lequel s'inscrit l'action publique et présente une interprétation des données. Les indicateurs de l'éducation s'intègrent dans une structure :

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

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

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

Acteurs des systèmes d'éducation

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

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

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

Rendement, leviers politiques et antécédents

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

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

Conséquences pour l'action publique

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

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

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

 © OCDE 2017

Les indicateurs de cette édition 2017 de *Regards sur l'éducation* se répartissent dans la grille contextuelle, mais chevauchent souvent plusieurs cellules.

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

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

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

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

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

Guide du lecteur

Champ couvert par les données

Bien que restant limité dans de nombreux pays faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs englobe, en principe, le système d'éducation dans son ensemble (sur le territoire national), quels que soient le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement à l'étude et les mécanismes selon lesquels l'enseignement est dispensé. À une exception près (décrite ci-dessous), les catégories d'élèves/étudiants et les groupes d'âge sont en principe tous inclus : les enfants (y compris les enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation), les adultes, les ressortissants nationaux, les ressortissants étrangers, ainsi que les élèves/étudiants qui suivent une formation à distance, un enseignement spécialisé ou adapté, ou encore une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former les individus. Les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs scolarisés excluent l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés en entreprise, sauf s'il s'agit de formations en alternance considérées comme faisant explicitement partie du système d'éducation.

Les formations qui s'adressent aux « adultes » ou qui sont de type « non traditionnel » sont prises en considération, pour autant qu'elles comportent des cours ou des matières analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire », ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés à l'issue de formations relevant de l'enseignement ordinaire.

Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins récréatives.

Pour de plus amples informations sur le champ couvert par les indicateurs de *Regards sur l'éducation,* consulter l'ouvrage *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017a).

Représentativité

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

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

Remarque sur les entités infranationales

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, le lecteur gardera à l'esprit que la taille de leur population et leur superficie peuvent varier considérablement au sein des pays. À titre d'exemple, au Canada, le Nunavut compte 37 082 habitants et s'étend sur 1.9 million de km^2, tandis que la province de l'Ontario compte 13.9 millions d'habitants et s'étend sur 909 000 km^2 (voir la Base de données régionales de l'OCDE, 2017b). En outre, les disparités régionales tendent à être plus fortes dans les grands pays tels que le Canada, les États-Unis et la Fédération de Russie, pour lesquels l'analyse inclut un plus grand nombre d'entités infranationales.

...

Calcul des moyennes internationales

Regards sur l'éducation a pour principal objectif de fournir une compilation de référence des comparaisons internationales clés en matière de statistiques dans le domaine de l'éducation. Les valeurs atteintes par les pays dans le cadre de ces comparaisons ne doivent pas pour autant amener le lecteur à penser qu'elles sont le reflet d'une situation homogène au sein des pays. Les moyennes nationales incluent en effet des variations significatives entre les différentes entités infranationales, au même titre que la moyenne des pays de l'OCDE englobe tout un éventail d'expériences nationales.

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

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

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

Un grand nombre d'indicateurs présentent également une **moyenne UE22**. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 22 pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 22 pays sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède.

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

Les données manquantes peuvent avoir une incidence significative sur les moyennes et totaux OCDE, UE22 et G20. Pour certains pays, les données peuvent ne pas être disponibles pour certains indicateurs ou des catégories peuvent être sans objet. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que le terme « moyenne OCDE/UE22/G20 » se rapporte aux pays de l'OCDE, de l'UE22 ou du G20 inclus dans les comparaisons respectives. Les moyennes ne sont pas calculées lorsque plus de 40 % des pays ne disposent pas de données ou en disposent mais pour des catégories différentes.

Pour certains indicateurs, une **moyenne** est indiquée. Cette moyenne est incluse dans les tableaux présentant des données de 2012 et 2015 du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de l'OCDE (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]). Elle représente la moyenne arithmétique des estimations correspondant aux entités nationales et infranationales présentées dans le tableau ou le graphique (notamment la Communauté flamande de Belgique et l'Angleterre/Irlande du Nord [RU]). Les pays partenaires ne sont jamais pris en compte dans cette moyenne.

Erreur-type (Er.-T.)

Les estimations statistiques dans ce rapport se basent sur des échantillons d'adultes et ne correspondent pas aux valeurs que l'on obtiendrait si toutes les personnes dans la population cible avaient répondu aux diverses

...

questions. Il en découle que les estimations comprennent un degré d'incertitude qui est lié aux erreurs d'échantillonnage et de mesure, qui peut être exprimé sous la forme d'une erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de faire des inférences sur les moyennes et les pourcentages, tout en tenant compte de l'incertitude propre aux estimations basées sur des échantillons. Dans ce rapport, les intervalles de confiance ont un seuil de confiance de 95 %. Autrement dit, les résultats obtenus pour une population donnée se trouveront dans cet intervalle de confiance 95 fois sur 100 si différents tirages sont effectués sur cette même population.

Dans les tableaux qui présentent des erreurs-types, la colonne libellée « % » indique le pourcentage moyen et la colonne libellée « Er.-T. » indique l'erreur-type. Avec cette méthode d'enquête, les pourcentages calculés (%) comportent une incertitude d'échantillonnage équivalente à deux erreurs-types (Er.-T.). Par exemple, si l'on observe les valeurs suivantes : pourcentage (%) = 10 et erreur-type (Er.-T.) = 2.6. Dans ce cas, avec un seuil de confiance de 95 %, la valeur 10 % a un intervalle d'incertitude équivalent à deux (1.96) erreurs-types. Ainsi, le pourcentage réel devrait (avec un seuil de confiance de 95 %) se trouver entre 5 % et 15 % (intervalle de confiance). L'intervalle de confiance est calculé comme suit : % +/- 1.96 * Er.-T., soit, dans cet exemple, 5 % = 10 % – 1.96 * 2.6 et 15 % = 10 % + 1.96 * 2.6.

Classification des niveaux d'enseignement

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

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

Termes utilisés dans cette publication	Classification CITE
Éducation de la petite enfance Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-affectives nécessaires à la participation à la vie scolaire et à la société. Les programmes de ce niveau se différencient souvent en fonction de l'âge.	**CITE 0** (sous-catégories : 01 pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance ; et 02 pour l'enseignement préprimaire)
Enseignement primaire Les programmes de ce niveau sont conçus pour doter les élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, et d'une compréhension élémentaire d'autres matières. Âge de début : entre 5 et 7 ans. Durée habituelle : 6 ans.	**CITE 1**
Premier cycle de l'enseignement secondaire Les programmes de ce niveau achèvent l'enseignement des fondamentaux, généralement dans le cadre d'un cursus plus différencié par matières et dispensé par des professeurs plus spécialisés. Ils peuvent se différencier par leur orientation (générale ou professionnelle), bien que cela soit moins souvent le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'accès à ce niveau se fait à la fin de l'enseignement primaire ; sa durée habituelle est de 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau d'enseignement marque la fin de la scolarité obligatoire.	**CITE 2**
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire Les programmes de ce niveau sont plus spécialisés que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont différenciés selon leur orientation : générale ou professionnelle. Durée habituelle : 3 ans.	**CITE 3**
Enseignement post-secondaire non tertiaire Les programmes de ce niveau visent à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences acquises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils peuvent être destinés à accroître les options des participants sur le marché du travail et/ou à poursuivre des études dans l'enseignement tertiaire. Ils ont en général une orientation professionnelle.	**CITE 4**

…

Enseignement tertiaire de cycle court Les programmes de ce niveau sont conçus pour approfondir les connaissances acquises dans les niveaux inférieurs d'enseignement en enseignant de nouveaux concepts, techniques et idées généralement non couverts par les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.	**CITE 5**
Licence ou niveau équivalent Les programmes de ce niveau sont destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une certification équivalente. Durée habituelle : 3-4 années d'études à temps plein.	**CITE 6**
Master ou niveau équivalent Les programmes de ce niveau sont plus spécialisés et dispensent un contenu plus complexe que ceux de licence. Ils sont conçus pour doter leurs participants de connaissances académiques et/ou professionnelles de haut niveau. Ils peuvent avoir une composante de recherche importante.	**CITE 7**
Doctorat ou niveau équivalent Les programmes de ce niveau sont destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié. Ils sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et existent aussi bien dans des domaines académiques que professionnels.	**CITE 8**

Domaines d'études et de formation

Dans la CITE, les programmes et les certifications correspondantes peuvent être classés par domaine d'études et de formation, ainsi que par niveau. À la suite de l'adoption de la CITE 2011, un processus d'analyse séparée et de consultation mondiale a été mené sur les domaines d'études de la CITE. Les domaines d'études de la CITE ont été révisés et la Conférence générale de l'UNESCO a adopté la Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013) en novembre 2013 lors de sa 37e session. La Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (UNESCO-ISU, 2014) est utilisée pour la première fois dans cette édition 2017 de *Regards sur l'éducation*. Le terme « domaine d'études » est utilisé tout au long de cette publication pour se référer aux différents domaines répertoriés dans cette classification.

Symboles remplaçant les données manquantes et abréviations

Les symboles et abréviations suivants sont utilisés dans les tableaux et graphiques :

- a Les données de la catégorie sont sans objet.
- b Rupture des séries chronologiques lorsque les données de la dernière année disponible se rapportent à la CITE 2011 et celles de l'année précédente, à la CITE 97.
- c Les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (par exemple, dans l'Évaluation des compétences des adultes [PIAAC], s'il y a moins de 3 individus pour le numérateur, et moins de 30 individus pour le dénominateur).
- d Les données d'une autre catégorie sont incluses
- m Les données ne sont pas disponibles.
- r Les valeurs se situent en dessous d'un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence.
- q Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.
- x Les données sont incluses sous une autre catégorie/dans une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne n° 2).

Autres références

Le site www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les valeurs des indicateurs, explique comment interpréter ces valeurs dans les différents contextes nationaux et donne des renseignements sur les sources de données sollicitées. Les données sur lesquelles se fondent les indicateurs et le glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication peuvent également être consultes sur ce site.

Tous les changements intervenus après la production de ce rapport sont listés aux adresses suivantes www.oecd.org/publishing/corrigenda (corrections) et http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr (mises à jour).

…

Regards sur l'éducation propose le service « *StatLinks* » de l'OCDE. Sous chaque tableau et graphique de cette édition 2017 de *Regards sur l'éducation* se trouve un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel® contenant les données de référence de l'indicateur concerné (en anglais). Ces liens URL sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une autre fenêtre.

La base de données de *Regards sur l'éducation* disponible sur OECD.Stat (http://stats.oecd.org/) regroupe les données brutes et les indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation*, ainsi que les métadonnées permettant de contextualiser et de comprendre les données nationales. Cette base de données permet aux utilisateurs de ventiler les données en fonction de variables bien plus nombreuses que ne le permet le format de cette publication afin d'effectuer leur propre analyse des systèmes d'éducation des pays participants. La base de données de *Regards sur l'éducation* peut être consultée à partir du site OECD.Stat sous le thème « Éducation et formation ». Les données infranationales présentées dans cette publication sont tirées d'un supplément infranational de *Regards sur l'éducation* et peuvent être consultées sur le site https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Présentation des tableaux

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

Dénomination des entités territoriales

Par souci d'uniformisation, les entités nationales et infranationales sont désignées respectivement par les termes « pays » et « économies » tout au long de cette publication. Les entités territoriales et infranationales sont désignées quant à elles par leur dénomination infranationale suivie de leur pays, par exemple Angleterre (Royaume-Uni). Par souci de cohérence avec d'autres indicateurs de *Regards sur l'éducation,* la dénomination « Flandre (Belgique) » utilisée dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est remplacée tout au long de cet ouvrage par celle de « Communauté flamande de Belgique ». Dans les tableaux et graphiques, le nom des Communautés flamande et française de Belgique est abrégé comme suit : « Comm. flamande (Belgique) » et « Comm. française (Belgique) ».

Abréviations utilisées dans cet ouvrage

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

Références

OCDE (2017a), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2017b), Base de données régionales de l'OCDE, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR.

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

UNESCO–ISU (2014), *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013)*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229319f.pdf.

Résumé

Les diplômés des filières scientifiques bénéficient des meilleures perspectives d'emploi, même si certains domaines sont plus porteurs que d'autres.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les domaines du commerce, de l'administration et du droit rassemblent le pourcentage le plus important d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 23 % des 25-64 ans sont ainsi diplômés de l'un de ces trois domaines d'études, contre 5 % en sciences naturelles, statistiques et mathématiques, 4 % en technologies de l'information et de la communication, et 17 % en ingénierie, industries de transformation et construction. Les pourcentages sont similaires parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, signe que l'intérêt pour ces domaines reste stable.

L'intérêt pour les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) augmente toutefois avec l'élévation du niveau d'enseignement, le pourcentage d'étudiants diplômés de ces domaines représentant en 2015 près du double en doctorat qu'en licence. En outre, ces domaines sont prisés parmi les étudiants en mobilité internationale, le plus grand nombre d'entre eux (près d'un tiers de ceux qui suivent une formation dans les pays de l'OCDE) choisissant un cursus scientifique.

L'intérêt pour l'ingénierie est plus fort dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement tertiaire en raison de l'existence de liens solides entres ces formations professionnelles et le secteur de l'industrie. Environ un tiers des élèves diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire le sont à l'issue d'une formation en ingénierie, industries de transformation et construction – soit plus du double du pourcentage observé dans l'enseignement tertiaire.

Les domaines des STIM bénéficient aussi de meilleurs taux d'emploi, qui reflètent la demande d'une société de plus en plus axée sur l'innovation : les diplômés en technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent s'attendre à un taux d'emploi supérieur de 7 points de pourcentage à celui des diplômés en lettres et arts, ou en sciences sociales, journalisme et information. Parmi les domaines scientifiques, les taux d'emploi sont cependant inégaux : les diplômés en sciences naturelles, mathématiques et statistiques sont plus susceptibles d'avoir des taux d'emploi similaires à ceux des diplômés en lettres et arts – tous deux inférieurs à ceux dont bénéficient les ingénieurs ou les spécialistes des TIC.

La parité des taux d'obtention des diplômes entre les sexes reste un rêve lointain dans certains domaines d'études, en particulier dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette parité s'améliore dans l'enseignement tertiaire, bien que les femmes ne représentent toujours qu'un nouvel inscrit sur quatre environ dans les formations en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction. Parallèlement, près de trois nouveaux inscrits sur quatre dans les domaines de la santé et de la protection sociale sont des femmes. D'autres domaines – tels que le commerce, l'administration et le droit, ou les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques – sont presque parvenus à la parité entre les sexes parmi leurs nouveaux inscrits.

Dans l'ensemble, le niveau de formation des adultes de nos jours a augmenté, mais certains sont encore laissés pour compte.

Depuis 2000, le niveau de formation de la main-d'œuvre des pays membres ou partenaires de l'OCDE a augmenté. Alors qu'en 2000, la majorité des jeunes adultes étaient au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, aujourd'hui, la plupart des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a également diminué dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, s'établissant en moyenne à 16 % en 2016 dans les pays de l'OCDE. Si les adultes sont désormais plus nombreux à atteindre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la réussite de ce niveau de formation reste problématique. Dans les pays dont les données de cohorte effective sont disponibles, environ 25 % des élèves inscrits à ce niveau n'ont pas obtenu leur diplôme deux ans après la fin théorique de la formation ; parmi ces élèves, quatre sur cinq ne sont plus scolarisés. À ce stade de la scolarité, cette perte est

lourde de conséquences : le taux de chômage des jeunes adultes (25-34 ans) non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est proche de 17 %, contre 9 % pour les diplômés de ce niveau d'enseignement.

Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire bénéficient d'un retour sur investissement substantiel : ils sont plus susceptibles de 10 points de pourcentage d'occuper un emploi et auront en moyenne des revenus 56 % plus élevés que les adultes seulement diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont également les premiers à se rétablir en cas de dégradation de la conjoncture économique : les taux d'emploi des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont revenus à leur niveau d'avant la crise, tandis que ceux des jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire restent en retrait. En outre, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins susceptibles que leurs pairs moins instruits de souffrir de dépression.

Pour toutes ces raisons, les jeunes adultes sont de plus en plus enclins à poursuivre leurs études en vue d'améliorer leurs qualifications au lieu d'entrer directement sur le marché du travail à la fin de leur scolarité obligatoire. Entre 2000 et 2016, le pourcentage des 20-24 ans encore scolarisés a augmenté de 10 points de pourcentage tandis que celui des 20-24 ans occupant un emploi a diminué de 9 points de pourcentage.

Les dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire dépassent désormais les taux de scolarisation.

Les dépenses ont augmenté à un rythme bien plus soutenu que les taux de scolarisation, et ce à tous les niveaux d'enseignement, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 4 % entre 2010 et 2014, bien que les taux de scolarisation aient connu un léger recul durant cette même période. En revanche, les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont plus que doublé par rapport aux taux de scolarisation durant la même période, reflétant la priorité accordée à l'enseignement supérieur par les pouvoirs publics et la société.

Si les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement du primaire au tertiaire ont nettement augmenté, elles n'ont, en moyenne dans les pays de l'OCDE, pas suivi la hausse du PIB entre 2010 et 2014, entraînant une diminution de 2 % de ces dépenses en pourcentage du PIB durant cette même période. De même, dans la moitié des pays de l'OCDE, la part des dépenses publiques d'éducation du primaire au tertiaire dans les dépenses publiques totales a diminué entre 2010 et 2014.

La part du financement public est significativement plus élevée pour la scolarité obligatoire que pour l'enseignement tertiaire. Alors que le secteur public finance encore l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire à hauteur de 91 %, il ne pourvoit qu'à environ 70 % des dépenses totales dans l'enseignement tertiaire. C'est donc aux ménages qu'il revient de payer le reste de la note. Toutefois, la part du financement public dans les dépenses au titre des établissements d'enseignement est, dans l'ensemble, restée stable entre 2010 et 2014 à tous les niveaux d'enseignement.

La profession enseignante pâtit du manque d'attractivité des salaires et du vieillissement du corps enseignant.

Si les enseignants constituent l'épine dorsale de tout système d'éducation, la profession est pourtant de moins en moins attractive auprès des jeunes étudiants et le corps enseignant vieillit, en particulier dans les niveaux supérieurs d'enseignement. En 2015, dans les pays de l'OCDE, en moyenne 33 % des enseignants de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire étaient âgés de 50 ans ou plus, soit une hausse de 3 points de pourcentage par rapport à 2005. Par ailleurs, la profession reste largement dominée par les femmes, qui représentent sept dixièmes du corps enseignant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. La parité hommes-femmes s'améliore toutefois dans les niveaux supérieurs d'enseignement : les femmes représentent 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, contre 43 % dans l'enseignement tertiaire.

Le salaire des enseignants est faible par rapport à celui d'autres actifs occupés à temps plein ayant un niveau de formation similaire, ce qui peut clairement réduire l'attractivité de la profession auprès des jeunes. Si le salaire des enseignants augmente avec l'élévation du niveau qu'ils enseignent, il ne représente néanmoins qu'entre 78 % et 94 % du salaire d'autres actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire. La crise économique de 2008 a eu une incidence directe sur le salaire des enseignants, soumis à un gel ou une réduction dans certains pays. Entre 2005 et 2015, le salaire statutaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles.

Autres faits marquants

En raison de la part moins importante des investissements publics dans l'éducation de la petite enfance, le pourcentage d'enfants scolarisés dans des établissements privés à ce niveau d'enseignement est considérablement plus élevé que dans l'enseignement primaire ou secondaire.

La filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus prisée que la filière professionnelle à ce niveau d'enseignement : 37 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans suivent une formation en filière générale, contre 25 % en filière professionnelle, bien que celle-ci constitue une composante essentielle du système d'éducation de nombreux pays.

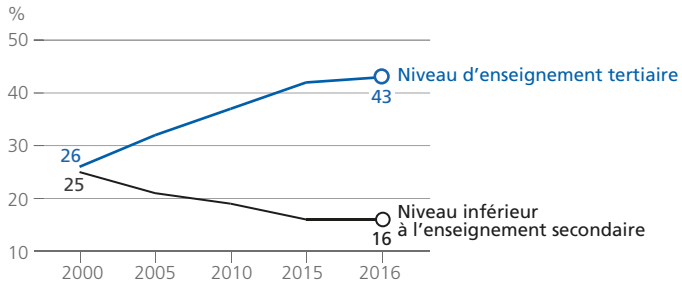
Les aides financières permettent d'alléger la charge du montant élevé des frais de scolarité demandés par certains établissements d'enseignement tertiaire ; en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis, au moins 75 % des étudiants bénéficient de prêts publics ou de bourses/prêts d'études.

Des systèmes d'admission libres dans les établissements d'enseignement tertiaire publics et/ou privés sont en vigueur dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles. L'administration d'examens nationaux/centralisés vers la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou celle d'examens d'entrée administrés par les établissements d'enseignement tertiaire, constituent les processus de sélection les plus utilisés pour accéder aux programmes de premier diplôme du tertiaire.

Principaux faits marquants de *Regards sur l'Éducation 2017*

Le niveau de formation des jeunes ne cesse de s'élever…

Niveau de formation (en pourcentage) des 25-34 ans, selon la moyenne de l'OCDE



…car l'enseignement supérieur leur offre de meilleures perspectives sur le marché du travail et une meilleure qualité de vie…

Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (par rapport aux titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire uniquement)

Sont plus susceptibles de travailler : **84 %** contre **74 %**

Gagnent **56 %** en plus

Sont **MOINS** susceptibles d'être atteints de dépression

…mais certains sont encore laissés pour compte

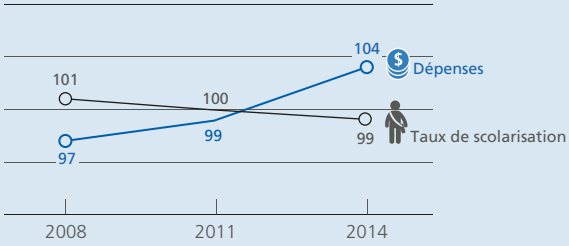
25 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'ont pas décroché de diplôme deux ans après la durée théorique de la formation (cohortes effectives)

15 % des 18-24 ans sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation

Toutefois, les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ont progressé plus rapidement que les taux de scolarisation

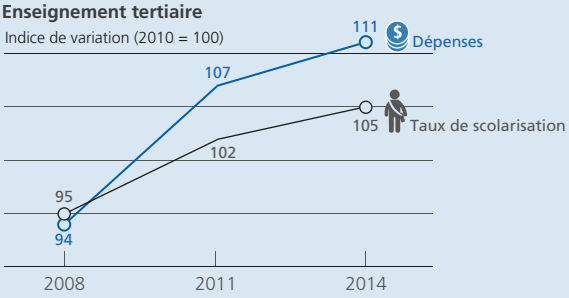
Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

Indice de variation (2010 = 100)



Enseignement tertiaire

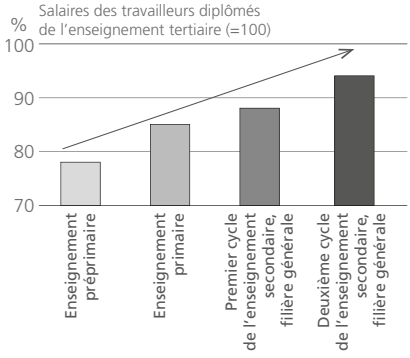
Indice de variation (2010 = 100)



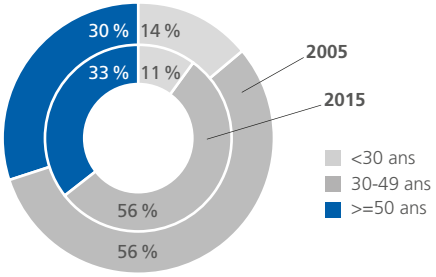
91 % des dépenses au titre de l'enseignement primaire et secondaire – mais seulement **70 %** des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire – sont financées par les fonds publics

Les salaires des enseignants ne sont pas compétitifs

Comparaison des salaires des enseignants et des salaires d'autres travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire (2015)



Le corps enseignant vieillit…

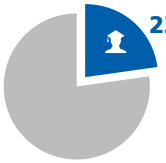


… et la profession d'enseignant attire peu d'hommes

7 enseignants sur **10** sont des femmes

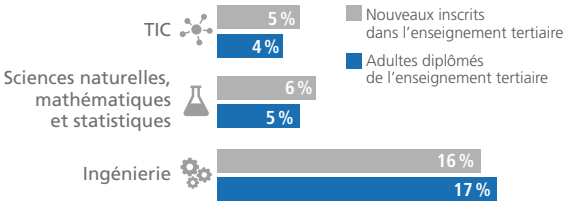
Quels métiers choisissent les élèves/étudiants ?

Domaines d'études les plus prisés : commerce, administration et droit



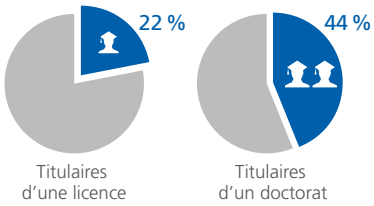
23 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire

Dans l'ensemble, l'intérêt pour les filières scientifiques reste stable au fil des générations

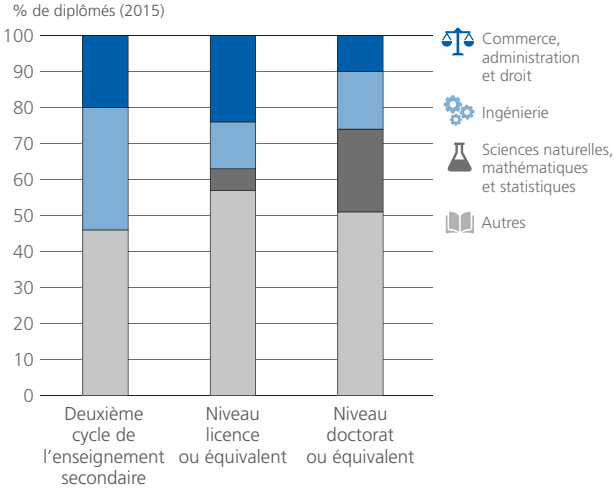


Sciences
Technologie
Ingénierie
Mathématiques

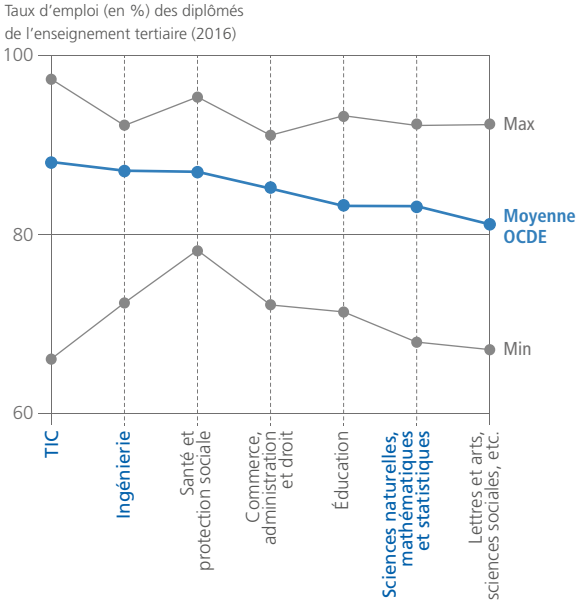
Les STIM sont des domaines d'études plus prisés dans les formations de haut niveau



Les formations en rapport avec l'ingénierie sont plus prisées par les diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; les doctorants optent plutôt pour les sciences naturelles

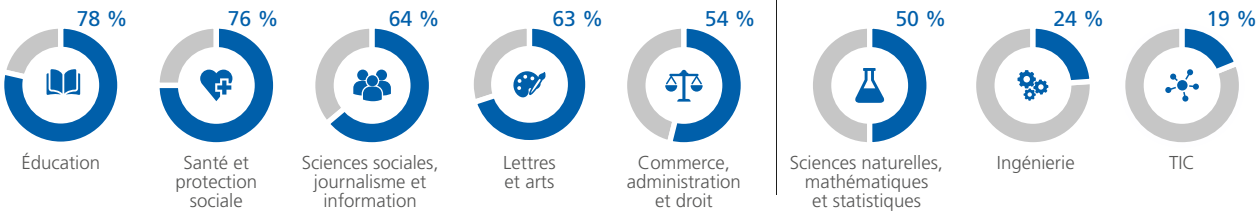


Les diplômés à l'issue de formations en rapport avec les STIM ont de meilleures perspectives d'emploi, mais pas systématiquement



Parité des sexes selon les disciplines : il reste encore un long chemin à parcourir

% de femmes entamant des études tertiaires (2015)



L'objectif de développement durable relatif à l'éducation

- Les 17 Objectifs de développement durable (ODD) adoptés en 2015 par la 70e Assemblée générale des Nations Unies, également appelés Objectifs mondiaux ou Agenda 2030 pour le développement durable, sont un appel mondial à agir pour éradiquer la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que tous les êtres humains vivent dans la paix et la prospérité. Le 4e ODD vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». La réalisation de l'ODD 4 passe par l'accomplissement de 10 cibles qui, ensemble, constituent le programme d'action le plus complet et le plus ambitieux jamais adopté en faveur de l'éducation dans le monde.
- Les pays membres ou partenaires de l'OCDE ont progressé sur la voie de la réalisation de certaines cibles de l'ODD 4, ayant partiellement atteint nombre de celles relatives aux infrastructures scolaires et à l'accès à l'éducation de base. La réalisation des cibles relatives à la mesure des résultats d'apprentissage et de l'équité reste toutefois source d'importantes difficultés pour de nombreux pays.
- Bien que les pays de l'OCDE soient parvenus à la parité d'accès aux premiers niveaux d'enseignement entre filles et garçons, des écarts se font jour entre les sexes dans l'éducation des adultes et les résultats d'apprentissage.

Contexte

La réalisation de l'ODD 4 révolutionnera la vie de citoyens du monde entier. L'éducation joue un rôle tellement central dans l'avènement d'une planète durable, prospère et équitable que la non-réalisation de cet ODD spécifique mettrait en péril le succès de l'ensemble des 17 ODD. Le rôle fondamental de l'éducation dans l'éradication de la pauvreté et la formation d'une vision en faveur d'un développement prospère et durable est largement reconnu. Comme le mettra en évidence le prochain *Rapport sur le développement dans le monde*, l'éducation est aussi l'une des pierres angulaires de la quasi-totalité des autres ODD : elle permet de sauver des vies, d'améliorer la santé, et de promouvoir le partage d'une vision et de valeurs communes. La réalisation de l'ODD 4 jouera donc un rôle déterminant dans l'accomplissement des aspirations plus vastes du programme d'action des ODD, et la communauté internationale devra en conséquence consentir des investissements substantiels dans la réalisation de cette condition nécessaire à la lutte mondiale contre la pauvreté et à l'avènement d'une planète durable pour tous.

Les programmes mis en œuvre par l'OCDE dans le domaine de l'éducation ont un rôle clé à jouer dans la réalisation de l'ODD 4 et de ses cibles (et la mesure des progrès accomplis en ce sens), ainsi que d'autres cibles d'ODD en lien avec l'éducation[1]. Il existe une forte complémentarité entre le programme d'action de l'ODD 4 et les outils, instruments, données et plateformes de dialogue proposés par l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Si les éditoriaux des éditions de 2015 et 2016 de *Regards sur l'éducation* évoquaient le thème des ODD, il s'agit ici de la première édition qui dédie un chapitre entier à ce programme d'action en faveur de l'éducation pour tous.

Ce chapitre de *Regards sur l'éducation 2017* fait le point sur chacune des 10 cibles de l'ODD 4 à l'aide des données des indicateurs globaux et thématiques convenus avec l'UNESCO, qui supervise le programme d'action de l'ODD relatif à l'éducation au sein du cadre des ODD des Nations Unies. Les indicateurs globaux sont un ensemble limité d'indicateurs comparables à l'échelle internationale qui seront utilisés pour suivre les progrès accomplis par l'ensemble des pays sur la voie de la réalisation des différentes cibles. Les indicateurs thématiques sont un ensemble plus étoffé d'indicateurs que les pays et institutions peuvent utiliser à leur guise pour compléter les indicateurs globaux dans le cadre du suivi de chaque cible (voir la section « Remarque » ci-dessous). L'OCDE travaille de concert avec l'UNESCO à l'élaboration d'un système complet d'information à l'échelle mondiale. Ce chapitre dresse un état des lieux des progrès accomplis par les pays membres ou partenaires de l'OCDE sur la voie de la réalisation des cibles de l'ODD 4.

Remarque

Dans le cadre dédié aux ODD, chaque cible s'accompagne au moins d'un indicateur global et d'un certain nombre d'indicateurs thématiques connexes conçus pour compléter l'analyse et la mesure de la cible. Au total, 11 indicateurs globaux et 32 indicateurs thématiques sont inclus dans le cadre de suivi de l'ODD 4. Une liste de l'ensemble de ces indicateurs et de leurs méthodologies respectives peut être consultée sur http://SDG 4monitoring.uis.unesco.org.

Les tableaux et graphiques inclus dans ce chapitre ne présentent que quelques indicateurs pour chaque cible, choisis en fonction de leur pertinence pour les pays membres ou partenaires de l'OCDE, ainsi que de la disponibilité des données. Certains indicateurs de l'ODD 4 correspondent à des indicateurs déjà publiés dans d'autres chapitres de *Regards sur l'éducation*. Dans ces cas, les données ne sont pas reproduites dans ce chapitre et le lecteur est renvoyé à l'indicateur correspondant.

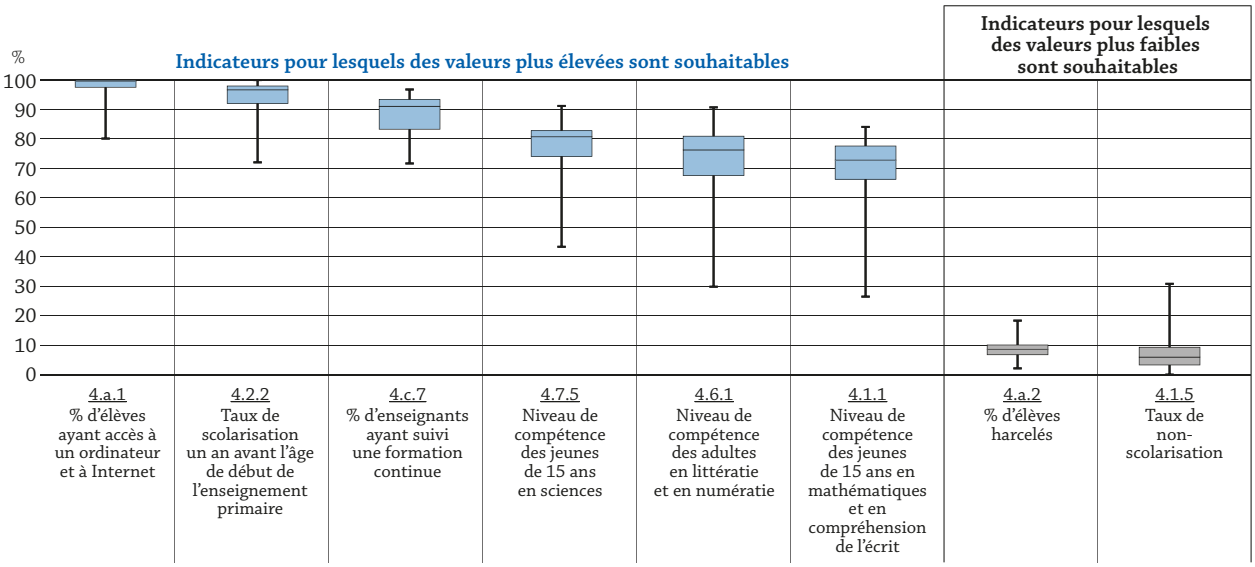
Chaque fois qu'un indicateur présenté dans les tableaux et graphiques de ce chapitre n'est pas conforme à la méthodologie établie par l'UNESCO, il est clairement identifié comme un indicateur de substitution. Toutefois, il est possible que même les indicateurs suivant la même méthodologie présente des résultats légèrement différents de ceux communiqués par l'UNESCO en raison de la différence des sources des données. L'OCDE travaille actuellement de concert avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le Comité directeur de l'ODD 4 et les groupes de travail techniques mis en place par l'UNESCO et ses partenaires pour superviser le programme mondial d'action en faveur de l'éducation, afin de convenir des sources de données et des formules utilisées pour le suivi des indicateurs globaux de l'ODD 4 et d'un ensemble d'indicateurs thématiques dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE.

Analyse

Vue d'ensemble des progrès des pays membres ou partenaires de l'OCDE sur la voie de la réalisation des indicateurs de l'ODD 4

L'ODD 4 et ses cibles associées définissent un programme d'action ambitieux qui met l'accent sur la qualité de l'apprentissage et l'équité dans l'éducation en plus des indicateurs plus traditionnels d'accès et de participation. Ce faisant, cet objectif invite chaque pays du monde à améliorer son système d'éducation et se démarque significativement des objectifs et cibles mondiaux antérieurs dans le domaine de l'éducation, tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et L'Éducation pour tous (EPT), qui n'étaient pas universels et ciblaient davantage l'accès et la participation.

Graphique 1. Vue d'ensemble des indicateurs de l'ODD



Lecture du graphique

Le diagramme en boîte indique la position du pays median parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE disposant de données (représentée par le segment dans la boîte) et les premier et troisième quartiles de la distribution (correspondant aux limites de la boîte). Les segments aux extrémités supérieures et inférieures des moustaches représentent respectivement les valeurs maximales et minimales. À titre d'exemple, pour l'indicateur 4.c.7, 91 % des enseignants ont suivi une formation continue dans le pays médian. La valeur maximale s'établit à 97 %, la valeur minimale, à 72 %, et la moitié des pays se situent entre les limites de 83 % et 93 % de la boîte.

Remarque : Pour le libellé complet des indicateurs de l'ODD présentés ici, consulter le tableau 1.
Les indicateurs sont classés par ordre décroissant de la valeur médiane.

Source : OCDE (2017), tableaux 2 et 3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559066

Les pays de l'OCDE sont dans l'ensemble parvenus à garantir l'offre d'infrastructures adéquates et un accès quasi-universel à l'éducation de base. Le graphique 1 met en évidence la relative similitude, entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE, des résultats d'indicateurs tels que l'accès aux ordinateurs, les taux de scolarisation et les taux de non-scolarisation, la plupart des pays avoisinant les valeurs souhaitées pour la cible visée. Toutefois, la participation à l'éducation n'est pas une condition suffisante à l'acquisition des connaissances, aptitudes, compétences et attitudes nécessaires à l'amélioration du bien-être des individus et de la prospérité des sociétés modernes.

Les valeurs des indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage – tels que le niveau de compétence des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, ou encore le niveau de compétence des adultes en littératie et en numératie – mettent en évidence l'existence d'une dispersion bien plus importante parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Dans le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le pourcentage de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2) à la fois en mathématiques et en compréhension de l'écrit va ainsi de 26 % à 84 %. L'analyse des résultats d'apprentissage met également en évidence la grande disparité des situations concernant les variables d'équité telles que le sexe (graphique 3) et le statut socio-économique (colonne 3 du tableau 1). Dans certains pays, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont moitié moins nombreux que leurs pairs issus d'un milieu plus favorisé à atteindre au moins le niveau seuil de compétence à la fois en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Enfin, des progrès considérables restent à accomplir pour les cibles relevant de la catégorie dite des « moyens de mise en œuvre » (cibles 4.a, 4.b et 4.c), soit celles destinées à garantir les structures et ressources fondamentales nécessaires à la réalisation de toutes les autres cibles de l'ODD 4. Parmi ces dernières, les pays membres ou partenaires de l'OCDE doivent systématiquement s'attacher à améliorer le bien-être des élèves et la qualité de la profession enseignante.

Cible 4.1 : *D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile*

La cible 4.1 entend garantir à tous l'accès à un enseignement primaire et secondaire de qualité qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. Sa mesure et son analyse doivent donc se faire à l'aune de deux dimensions : la participation et l'apprentissage. Le tableau 2 inclut des données sur trois indicateurs relatifs à cette cible :

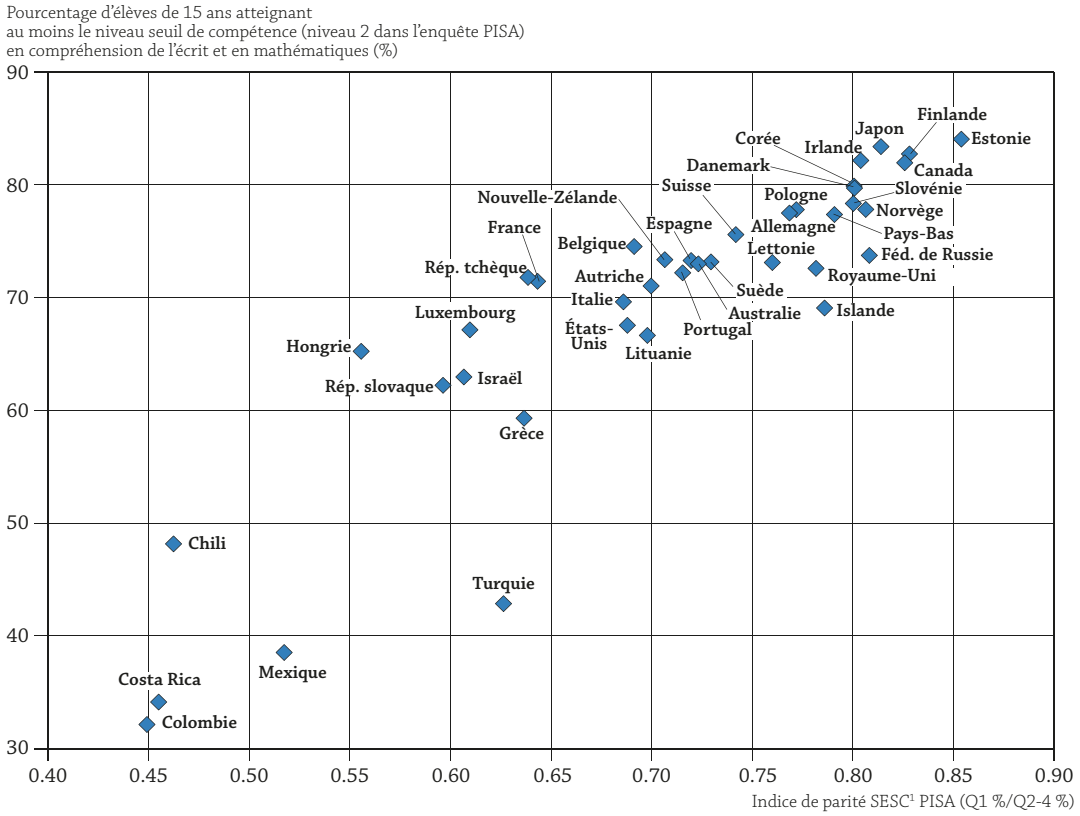
- Indicateur global 4.1.1 : Pourcentage d'enfants et de jeunes à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2 dans l'enquête PISA) en compréhension de l'écrit et en mathématiques.
- Indicateur thématique 4.1.5 : Taux de non-scolarisation.
- Indicateur thématique 4.1.7 : Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire obligatoire garanti par un cadre juridique.

Le premier indicateur global évalue les résultats d'apprentissage, tandis que les deux indicateurs thématiques mesurent l'accès et la participation. La plupart des pays de l'OCDE sont en mesure d'offrir un accès universel à l'enseignement primaire et secondaire. La quasi-totalité des pays membres ou partenaires de l'OCDE disposent d'un cadre juridique stipulant l'obligation de suivre au moins 9 années d'enseignement primaire et secondaire. Dans 9 pays, cette durée atteint même 12 ans. Les taux de scolarisation des 5-14 ans (soit le groupe d'âge correspondant globalement à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire) avoisinent 100 % dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE (voir l'indicateur C1). La participation des groupes plus âgés, en particulier de ceux devant théoriquement être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, chute toutefois sensiblement dans certains pays. Dans 10 pays membres ou partenaires de l'OCDE, au moins 10 % des jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne le sont pas (pour de plus amples informations sur le groupe d'âge théorique du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays, consulter l'annexe 3 sur www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

En outre, tous les établissements d'enseignement ne donnent pas accès à un apprentissage de qualité. L'indicateur relatif au pourcentage de jeunes atteignant le niveau seuil de compétence utilise les données de l'enquête PISA 2015. Il considère le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques comme le niveau seuil nécessaire à la pleine participation des élèves à la société du savoir (voir la section « Définitions »). En Estonie, en Finlande et au Japon, au moins 83 % des élèves atteignent au moins le niveau 2 de compétence à la fois en compréhension de l'écrit et en mathématiques, alors qu'ils sont moins de 35 % dans ce cas au Brésil, en Colombie et au Costa Rica.

Il ressort en outre de l'enquête PISA que dans de nombreux pays, quelle que soit la performance globale de leur système d'éducation, le statut socio-économique reste une variable prédictive significative des résultats des élèves (OCDE, 2016a). L'enquête PISA montre toutefois aussi de façon systématique que performance élevée et plus grande équité ne sont pas incompatibles (graphique 2). De fait, les pays doivent être en mesure d'améliorer les résultats de tous leurs élèves, quel que soit leur milieu d'origine, pour devenir très performants et réaliser les cibles de l'ODD 4.

Graphique 2. Excellence et équité : performance des élèves dans l'enquête PISA 2015 et indice de parité socio-économique



Lecture du graphique

Une valeur plus proche de 1 sur l'indice de parité SESC PISA (abscisse) indique une plus grande équité (une valeur de 1 signifierait une équité parfaite), et une valeur plus proche de 100 % pour le pourcentage d'élèves de 15 ans atteignant au moins le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques (ordonnée) indique une meilleure performance dans l'enquête PISA.

1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel (consulter le Volume I des *Résultats du PISA 2015* pour de plus amples informations). Le calcul de la parité se fait comme suit : Q1 %/Q2-4 %, où Q = un quartile de l'indice SESC.

Source : OCDE (2017), tableau 2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559085

Cible 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

Les données de plus en plus nombreuses étayant les bénéfices durables de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants pour leur développement, ainsi que les avantages connexes pour les parents et la société, ont incité de nombreux pays à élargir leur offre à ce niveau. Le tableau 2 présente l'indicateur global 4.2.2 relatif au taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire). Il en ressort que les pays membres ou partenaires de l'OCDE sont parvenus à universaliser l'accès des enfants à l'éducation un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire. En conséquence, la quasi-totalité des pays membres ou partenaires de l'OCDE sont parvenus à une parité parfaite entre les sexes pour cet indicateur. De nombreux pays de l'OCDE ont en fait accordé la priorité à l'offre de services d'éducation et d'accueil auprès d'enfants encore plus jeunes (pour de plus amples informations sur les taux de scolarisation de 2 à 6 ans et l'éducation de la petite enfance, consulter l'indicateur C2).

Cependant, davantage de données seraient nécessaires afin de déterminer si tous les enfants reçoivent un apprentissage et des soins d'une qualité suffisante pour garantir les résultats escomptés en matière de santé, d'apprentissage et de développement psycho-social (indicateur global 4.2.1).

Cible 4.3 : D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

L'enseignement et la formation professionnels et l'enseignement supérieur façonnent le parcours des individus vers l'entrée sur le marché du travail. Contrairement aux cibles 4.1 et 4.2, qui incluent à la fois la participation et les résultats d'apprentissage, la cible 4.3 s'attache uniquement à la participation. Elle est toutefois étroitement liée aux cibles 4.4 et 4.6, qui mesurent certaines des compétences pouvant être acquises lors de la participation à un enseignement ou une formation technique, professionnel ou tertiaire. L'indicateur thématique 4.3.3, relatif au taux de participation des 15-24 ans aux programmes professionnels techniques, met en évidence une forte variation de cette participation parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE, avec des taux allant de 4 % au Brésil et en Colombie, à 31 % en Slovénie (tableau 2). Dans certains pays, la grande majorité des élèves participant à des programmes professionnels techniques le font lorsqu'ils sont plus jeunes, à un âge correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (pour de plus amples informations sur les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire, consulter l'indicateur C1). Il est ainsi possible que le groupe d'âge élargi pris en compte dans cet indicateur (15-24 ans) sous-estime les taux de participation à ces programmes.

La cible 4.3 s'attache également aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, telles que mesurées par l'indicateur 4.3.1 relatif au taux de participation des adultes (âgés de 25 à 64 ans) à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles au cours des 12 derniers mois. En incluant l'éducation formelle et non formelle, cet indicateur rend compte de la participation à tout type de programme visant à améliorer les connaissances, compétences et aptitudes à des fins personnelles, civiques, sociales ou professionnelles (UNESCO, 2016). Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, 20 % au moins des 25-64 ans ont pris part à des activités d'éducation ou de formation formelles et/ou non formelles au cours des 12 derniers mois. Ce pourcentage atteint même 70 %, voire davantage, au Luxembourg et en Suède.

Cible 4.4 : D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

La cible 4.4 porte sur les compétences nécessaires à l'emploi comme résultante de l'éducation, notamment les compétences techniques et professionnelles. Trois indicateurs sont associés à cette cible dans le cadre de l'ODD 4 :

- Indicateur global 4.4.1 : Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Indicateur thématique 4.4.2 : Pourcentage d'adultes ayant au moins atteint un niveau minimum de maîtrise de la culture numérique.
- Indicateur thématique 4.4.3 : Niveau de formation des jeunes et des adultes selon le groupe d'âge, la situation au regard de l'activité économique, le niveau d'enseignement et l'orientation du programme.

Seul le troisième indicateur (indicateur 4.4.3) est inclus dans la présente édition, dans le cadre de l'indicateur A1. Bien que le niveau de formation ne soit pas directement lié à la cible relative aux compétences, il met néanmoins en lumière la mesure dans laquelle les pays parviennent à améliorer le niveau d'instruction de leur population. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 26 % en 2000 à 43 % en 2016 (voir l'indicateur A1).

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

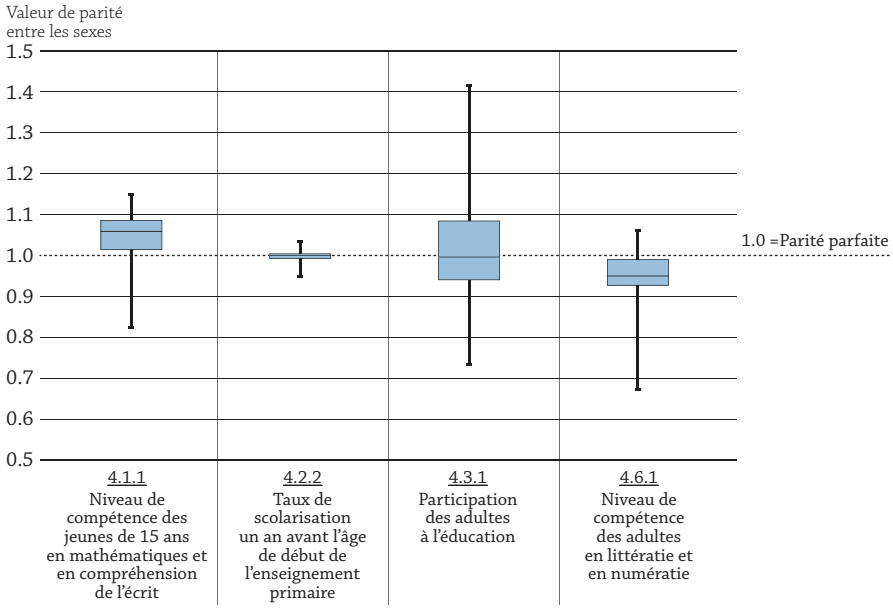
La dimension de l'équité est omniprésente dans l'ensemble de l'Agenda 2030 pour le développement durable et s'inscrit au cœur des cibles de l'ODD 4. La cible 4.5 et son indicateur global 4.5.1 (indices de parité [femmes/hommes, zones rurales/zones urbaines, quintile de richesse inférieur/supérieur, et autres variables telles que la situation au regard du handicap, les peuples autochtones et les zones de conflit, en fonction de la disponibilité des données]

pour tous les indicateurs de cette liste qui peuvent être ventilés) sont transversaux par nature, dans la mesure où ils doivent être appliqués à tous les indicateurs relatifs à l'éducation dont les données peuvent être ventilées par revenu, sexe, race, appartenance ethnique, statut migratoire, handicap, situation géographique et autres variables pertinentes. La multiplicité de ces variables posant des difficultés en termes de collecte de données, seules deux dimensions de l'équité sont retenues à l'heure actuelle dans ce chapitre : le sexe et le statut socio-économique pour les résultats d'apprentissage évalués dans le cadre de l'enquête PISA.

Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, des écarts entre les sexes persistent dans le domaine de l'éducation. Bien que les filles et les femmes tendent en général à constituer le groupe défavorisé dans la société de la plupart des pays, c'est parfois l'inverse qui s'observe lors de l'analyse des données des pays de l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Bien que la participation aux premiers niveaux d'enseignement soit similaire pour les garçons et les filles, des disparités apparaissent entre les sexes concernant la participation à l'âge adulte et les résultats d'apprentissage (graphique 3). L'écart observé entre les sexes pour l'indicateur 4.3.1 (participation des adultes à des activités d'éducation formelles et/ou non formelles au cours des 12 derniers mois) varie entre les pays, tant en termes d'ampleur que de direction. Si la participation est plus forte chez les femmes dans 11 pays et économies, elle est néanmoins plus importante chez les hommes dans 10 pays et économies. Les cas les plus extrêmes sont le Japon et la Turquie, où la participation des femmes est inférieure d'environ 30 % à celle des hommes, et la Fédération de Russie, la Lettonie et la Lituanie, où la participation des femmes est supérieure de 40 %.

Graphique 3. Parité entre les sexes dans le domaine de l'éducation, telle que mesurée par quatre indicateurs globaux

Parité calculée en divisant la valeur de l'indicateur pour les femmes par celle pour les hommes



Lecture du graphique

Le diagramme en boîte indique la position du pays médian parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE disposant de données (représentée par le segment dans la boîte) et les premier et troisième quartiles de la distribution (correspondant aux limites de la boîte). Les segments aux extrémités supérieures et inférieures des moustaches représentent respectivement les valeurs maximales et minimales. À titre d'exemple, pour l'indicateur 4.1.1, la valeur du pays médian en matière de parité entre les sexes s'établit à 1.06, la valeur maximale, à 1.15, la valeur minimale, à 0.82, et la motié des pays se situent entre les valeurs limites de 1.01 et 1.08 de la boîte. La droite en pointillés à 1.0 indique une parité parfaite (les valeurs de l'indicateur sont identiques pour les hommes et les femmes). Les valeurs supérieures à 1 indiquent que la valeur de l'indicateur est plus élevée pour les filles/femmes que pour les garçons/hommes, et les valeurs inférieures à 1 indiquent le constat inverse.

Remarque : Pour le libellé complet des indicateurs de l'ODD présentés ici, consulter le tableau 1.
Les indicateurs sont classés par ordre décroissant de la valeur médiane.

Source : OCDE (2017), tableaux 2 et 3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559104

Le pourcentage de filles de 15 ans atteignant au moins le niveau seuil de compétences en mathématiques et en compréhension de l'écrit (indicateur global 4.1.1) est également supérieur à celui des garçons dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Ces constats concordent avec d'autres indicateurs relatifs à l'éducation qui mettent en évidence des écarts entre les sexes en faveur des filles, tels que le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et les taux de participation et de réussite dans l'enseignement tertiaire. Le niveau de compétence des adultes en littératie et en numératie est toutefois plus élevé chez les hommes dans plus de trois quarts des pays membres ou partenaires de l'OCDE disposant de données (tableau 3).

Le tableau 2 présente également l'indice de parité socio-économique pour l'indicateur 4.1.1 (niveau de compétence des jeunes de 15 ans en littératie et en mathématiques) à l'aide de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) (voir la section « Définitions »). Ces résultats montrent que le statut socio-économique continue d'avoir une incidence sur la performance des élèves dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE. C'est au Canada, en Estonie et en Finlande que l'écart de performance imputable au statut socio-économique est le plus faible – trois pays parvenus à des niveaux élevés tant en termes de performance que d'équité (graphique 2).

Cible 4.6 : D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

Cette cible porte sur la littératie et la numératie, compétences fondamentales considérées comme les plus importantes pour les individus et le marché du travail. L'indicateur global 4.6.1 mesure le pourcentage d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) atteignant au moins un niveau déterminé de compétence fonctionnelle en littératie et en numératie. L'une des principales difficultés de cet indicateur consiste à définir un « niveau déterminé de compétence » pertinent à l'échelle mondiale. L'indicateur de substitution présenté dans le tableau 3 utilise le score de 226 points sur les échelles de compétence en littératie et en numératie du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]). Ce score correspond au niveau 2 dans cette évaluation, sur une échelle allant d'un niveau « inférieur au niveau 1 » (score inférieur à 176 points) au « niveau 5 » (score égal ou supérieur à 376 points).

Les individus obtenant un score égal ou supérieur à 226 points en littératie sont capables : d'examiner ou d'intégrer deux informations ou plus en fonction de critères donnés ; de comparer les informations demandées dans la question, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet ; et de parcourir des textes numériques pour localiser et identifier les informations dans différentes parties d'un document. En numératie, les individus obtenant un score égal ou supérieur à 226 points sont capables de reconnaître et d'interpréter des informations et des concepts mathématiques se trouvant dans différents contextes courants dont le contenu mathématique est assez explicite ou visuel, avec relativement peu de distracteurs. Les tâches requièrent en général de procéder en deux étapes ou plus, et d'effectuer des calculs avec des nombres entiers et des nombres décimaux, des pourcentages et des fractions, des mesures et des représentations spatiales simples, des estimations, et d'interpréter des données et des statistiques relativement simples dans des textes, tableaux et graphiques (OCDE, 2016b).

Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE disposant de données, 70 % au moins des 25-64 ans obtiennent un score égal ou supérieur à 226 points en littératie comme en numératie. Il s'agit néanmoins de l'un des indicateurs présentant la plus forte variation entre les pays. Au Japon, plus de 90 % de la population adulte obtient ainsi ce score, contre moins de 40 % au Chili et en Turquie.

Cible 4.7 : D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

La cible 4.7 établit un lien entre l'éducation et plusieurs autres Objectifs de développement durable liés à différentes dimensions sociales et humanistes du programme d'action mondial. Il s'agit de l'une des cibles les plus ambitieuses en termes de collecte de données, et par conséquent de la plus difficile à mesurer à l'échelle mondiale.

Aucune donnée n'est disponible pour aucun des indicateurs (mondial ou thématiques) associés à cette cible, mais le tableau 3 présente un indicateur de substitution – le pourcentage d'élèves de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 de compétence en sciences dans l'enquête PISA 2015 – qui rend au moins compte d'une dimension de cette cible : la mesure dans laquelle les apprenants acquièrent les compétences scientifiques nécessaires à la promotion d'un

développement durable. Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, au moins 50 % des élèves ayant participé à l'enquête PISA 2015 atteignent au moins le niveau 2 de compétence en sciences. C'est en Estonie (91 %), au Japon (90 %), et au Canada et en Finlande (89 % tous deux) que ce pourcentage est le plus élevé.

Cible 4.a : Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

La cible 4.a vise à garantir que les établissements d'enseignement disposent des ressources nécessaires à un apprentissage efficace, ressources qui englobent tout, de l'infrastructure matérielle des bâtiments à la capacité d'assurer la sécurité des enfants. Deux indicateurs de substitution sont présentés dans le tableau 3 : le premier mesure les ressources matérielles ; le second, le bien-être des élèves.

Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, tous les établissements d'enseignement ont accès à l'électricité, à l'eau potable et aux installations sanitaires de base. Les résultats de l'indicateur de substitution mesurant le « pourcentage d'élèves de 15 ans ayant accès à un ordinateur connecté à Internet à disposition des élèves à des fins pédagogiques » montrent qu'à de rares exceptions près, les élèves des pays de l'OCDE ont aussi accès à des ordinateurs et à Internet à l'école. Cet indicateur ne fournit toutefois pas d'informations sur la fréquence d'utilisation des ordinateurs par les élèves ou de leur mise à disposition, ou encore sur les modalités d'inclusion de ces technologies dans les pratiques d'apprentissage. Le rapport PISA *Students, Computers and Learning* propose un examen plus exhaustif de l'utilisation des TIC chez les élèves (OCDE, 2015).

Des progrès doivent encore être réalisés pour améliorer le bien-être des élèves. L'indicateur de substitution mesurant le « pourcentage d'élèves de 15 ans souvent harcelés » utilise les données de l'enquête PISA 2015 et montre que dans certains pays, un pourcentage alarmant d'élèves (plus de 15 % dans certains cas), déclarent être souvent harcelés à l'école (OCDE, 2017).

Cible 4.b : D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

La communauté internationale a fixé la cible 4.b afin de renforcer sensiblement l'équité internationale dans le domaine de l'éducation en se concentrant plus particulièrement sur l'octroi de bourses. L'ensemble d'indicateurs associés à cette cible entend mesurer à la fois le nombre et le montant des bourses allouées aux étudiants des pays en développement par des pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ou comptables vis-à-vis de ce dernier.

L'indicateur global 4.b.1 mesure le volume de l'aide publique au développement (APD)[2] allouée aux ressortissants de pays en développement au titre de bourses dans des établissements d'enseignement des pays donateurs.

En 2015, les 29 pays présentés dans le tableau 3 ont octroyé à des étudiants de pays en développement des bourses d'un montant total de 954 millions USD pour suivre des études dans des pays donateurs. Le montant alloué par chacun de ces pays dépend de leurs politiques spécifiques de coopération pour le développement, mais allait en 2015 de zéro (13 pays ont alloué moins de 5 millions USD d'aide au titre de bourses) à 262 millions USD (Australie). Cinq pays ont fourni 72 % de l'aide totale au titre de bourses pour les pays membres ou partenaires de l'OCDE : l'Allemagne, l'Australie, la Corée, la France et le Royaume-Uni.

Cible 4.c : D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Il est essentiel de revaloriser le statut et la qualité de la profession enseignante afin de renforcer son attractivité auprès des meilleurs éléments et de maintenir en poste les enseignants qualifiés et performants – autant de conditions nécessaires à l'amélioration du système d'éducation dans son ensemble. Trois grands facteurs au moins influent sur l'attractivité et la qualité de la profession enseignante : les conditions de travail, les salaires et la formation continue. Chacun de ces facteurs fait l'objet d'un indicateur.

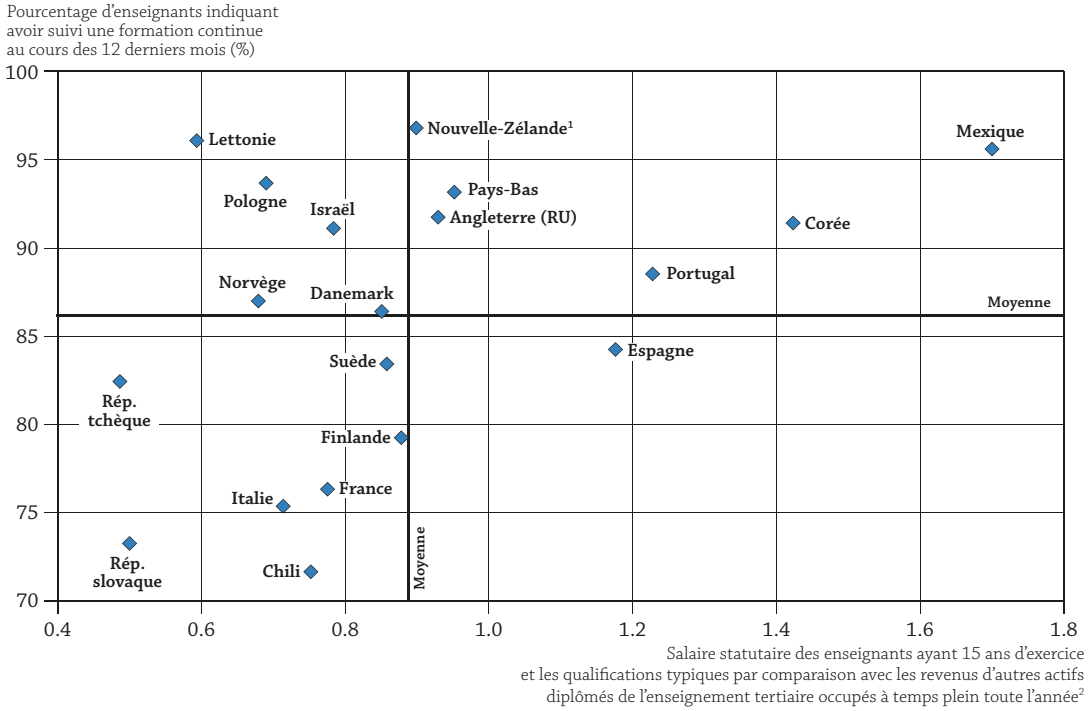
Bien qu'il ne soit pas directement représentatif des conditions de travail des enseignants, le taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant), à l'instar d'autres indicateurs tels que la taille des classes et le temps d'enseignement, peut rendre compte de la charge de travail des enseignants. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'encadrement moyen – un indicateur de substitution de l'indicateur thématique 4.c.4 (nombre d'élèves par enseignant qualifié) – s'établit à 15 dans l'enseignement primaire, à 13 dans l'enseignement secondaire et à 16 dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur D2).

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du préprimaire au deuxième cycle du secondaire gagnent moins, en moyenne, que d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire. Les résultats de l'indicateur de substitution mesurant le « salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques par comparaison avec les revenus d'autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année » (voir l'indicateur D3) montrent que le salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire ne représente qu'environ 85 % des revenus d'autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire exerçant dans un autre domaine que l'enseignement. Cette proportion passe à 91 % pour les enseignants du premier cycle du secondaire, et à 96 % pour ceux de la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

L'indicateur thématique 4.c.7 de l'ODD 4 (pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation continue au cours des 12 derniers mois) utilise des données de l'édition 2013 de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE afin de mesurer le degré de participation des enseignants à des activités de développement professionnel par le biais de la formation continue. Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, 70 % au moins des enseignants avaient suivi une formation au cours des 12 derniers mois, l'Australie et la Nouvelle-Zélande enregistrant les taux de participation les plus élevés (97 %) (tableau 3).

Le graphique 4 illustre la situation relative des pays concernant deux facteurs susceptibles d'influer sur l'attractivité de la profession enseignante : le salaire relatif des enseignants et la participation de ces derniers à la formation continue.

Graphique 4. Profession enseignante : salaire relatif et formation continue dans le premier cycle de l'enseignement secondaire



1. Les données sur le pourcentage d'enseignants indiquant avoir suivi une formation continue au cours des 12 derniers mois se rapportent à 2014, et non 2013.

2. Les données sur le salaire statutaire se rapportent aux enseignants des établissements publics uniquement.

Source : OCDE (2017), tableau 3 et tableau D3.2b (disponible en ligne) de l'indicateur D3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559123

Dans les pays du quadrant supérieur droit du graphique, le salaire relatif des enseignants et le pourcentage de ceux ayant suivi une formation continue au cours de l'année précédente sont supérieurs à la moyenne, deux résultats qui semblent indiquer une plus grande attractivité des conditions d'enseignement pour ces deux dimensions. Davantage de données seraient toutefois nécessaires afin de comprendre comment la formation continue peut mieux répondre aux besoins des enseignants, et comment la participation des enseignants à ce type d'activités peut à son tour influer sur la performance des élèves.

Définitions

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

Mathématiques : Les élèves sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires pour résoudre des problèmes avec des nombres entiers – par exemple, pour calculer le prix approximatif d'un objet dans une autre devise ou pour comparer la distance totale entre deux possibilités d'itinéraire. Ils peuvent interpréter et reconnaître des situations dans des contextes qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes, puiser des informations pertinentes dans une seule source et utiliser un seul mode de représentation. À ce niveau, les élèves peuvent interpréter les résultats de manière littérale.

Compréhension de l'écrit : À ce niveau, les élèves commencent à faire preuve des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de prendre une part productive et efficace à la vie en société. Certaines tâches du niveau 2 demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème principal d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur.

Sciences : Les élèves peuvent utiliser leurs connaissances des contenus et procédures scientifiques élémentaires pour fournir une explication plausible, interpréter des données et identifier la question à l'étude dans une expérience simple.

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) a été créé à partir des variables suivantes : l'indice socio-économique international du statut professionnel (ISEI) ; le niveau de formation le plus élevé des parents de l'élève, converti en années de scolarisation ; l'indice PISA de richesse familiale ; l'indice PISA des ressources éducatives au domicile ; et l'indice PISA des biens liés à la culture « classique » au domicile familial. Pour de plus amples informations, consulter le Volume I des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016c).

L'enseignement et la formation techniques et professionnels : terme global communément utilisé par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour désigner l'enseignement, la formation et le développement des compétences touchant un large éventail de domaines professionnels, d'activités de production, de services et de moyens de subsistance.

Méthodologie

Pour *Regards sur l'éducation 2017*, l'indice de parité entre les sexes est calculé pour les indicateurs 4.1.1, 4.2.2, 4.3.1 et 4.6.1. Le calcul de l'indice de parité se fait toujours en divisant la valeur de l'indicateur pour les femmes par celle pour les hommes. Pour l'indicateur 4.1.1, l'indice de parité socio-économique se rapporte à l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) (voir ci-dessus) et est calculé comme suit : Q1 %/Q2-4 %, où Q = un quartile de l'indice SESC.

Même lorsque les indicateurs présentés dans ce chapitre suivent la même méthodologie que celle utilisée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), des différences de résultats peuvent s'observer en raison de la différence des sources des données. De façon plus spécifique, l'OCDE utilise des données démographiques collectées à l'aide des questionnaires UOE, tandis que l'ISU se sert des données de la Division de la population des Nations Unies. Un dialogue est en cours entre l'OCDE et l'ISU au sujet des sources des données afin de convenir d'une approche commune entre les deux organisations.

Pour de plus amples informations sur les sources des données et la méthodologie spécifique de chaque indicateur présenté dans ce chapitre, consulter l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Sources

Indicateur	Source
4.1.1	OCDE, Base de données PISA 2015
4.1.5	Collecte de données UOE 2016
4.1.7	Base de données de l'ISU
4.2.2	Collecte de données UOE 2016

…

4.3.1	Deux sources différentes : PIAAC (2012, 2015) et Enquête sur l'éducation des adultes (2011)
4.3.3	Collecte de données UOE 2016
4.4.3	Indicateur A1 de *Regards sur l'éducation 2017*
4.5.1	La source de l'indice de parité est identique à celle de l'indicateur
4.6.1	Base de données PIAAC (2012, 2015)
4.7.5	OCDE, PISA 2015, tableau I.2.1a (Volume I)
4.a.1	OCDE, Base de données PISA 2015
4.a.2	OCDE, PISA 2015, tableau III.8.1 (Volume III)
4.b.1	Comité d'aide au développement de l'OCDE
4.c.4	Indicateur D2 de *Regards sur l'éducation 2017*
4.c.5	Indicateur D3 de *Regards sur l'éducation 2017*
4.c.7	TALIS 2013

Note concernant les données d'Israël

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

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

Il convient de signaler aux lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016b).

Notes

1. Des cibles relatives à l'éducation sont incluses dans sept autres ODD : 1) éradication de la pauvreté ; 3) santé ; 5) égalité entre les sexes ; 8) travail décent ; 12) consommation responsable ; 13) changement climatique ; et 16) paix, justice, solidité des institutions.

2. Soit les flux financiers préférentiels provenant du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et de sources publiques d'autres pays ; pour de plus amples informations, consulter le document *DAC Converged Statistical Reporting Directives* (www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DCDDAC(2016)3FINAL.pdf).

Références

OCDE (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en (à paraître en français).

OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

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

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

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en (synthèse disponible en français, *Connectés pour apprendre : Les élèves et les nouvelles technologies : Principaux résultats*, www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf).

UNESCO (2016), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenirs durables pour tous,* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247033F.pdf.

Tableau 1. Liste des indicateurs de l'ODD présentés dans ce chapitre

Cibles de l'ODD 4		Indicateurs	Données disponibles dans :
4.1	D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile	**4.1.1. Pourcentage d'enfants et de jeunes à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2 dans l'enquête PISA) en compréhension de l'écrit et en mathématiques (2015)**	Tableau 2
		4.1.5. Taux de non-scolarisation (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (2015)	Tableau 2
		4.1.7. Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire obligatoire garanti par un cadre juridique (2015)	Tableau 2
4.2	D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire	**4.2.2. Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire) (2015)**	Tableau 2
4.3	D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable	**4.3.1. Taux de participation des adultes (âgés de 25 à 64 ans) à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles au cours des 12 derniers mois. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015)/Enquête sur l'éducation des adultes (2011)**	Tableau 2
4.4	D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat	4.4.3. Niveau de formation des jeunes/des adultes selon le groupe d'âge, la situation au regard de l'activité économique, le niveau d'enseignement et l'orientation du programme (2016)	Indicateur A1
4.5	D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle	**4.5.1. Indices de parité (femmes/hommes, zones rurales/zones urbaines, quintile de richesse inférieur/supérieur, et autres variables telles que la situation au regard du handicap, les peuples autochtones et les zones de conflit, en fonction de la disponibilité des données) pour tous les indicateurs relatifs à l'éducation de cette liste qui peuvent être ventilés**	Tableau 2 (colonnes 2, 3, 7, 9) et tableau 3 (colonne 2)
4.6	D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter	**Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.6.1 : Pourcentage d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) obtenant au moins un score de 226 points à la fois sur les échelles de compétence en littératie et en numératie (2012, 2015)**	Tableau 3
4.7	D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable	Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.7.5 : Pourcentage d'élèves de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 de compétence en sciences dans l'enquête PISA 2015	Tableau 3
4.a	Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous	**Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.a.1 : Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant accès à un ordinateur connecté à Internet à disposition des élèves à des fins pédagogiques[1] (2015)**	Tableau 3
		Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.a.2 : Pourcentage d'élèves de 15 ans souvent harcelés[2] (2015)	Tableau 3
4.b	D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement	**4.b.1. Volume de l'aide publique au développement allouée au titre de bourses dans des pays donateurs (en millions d'USD, prix courants, 2015)**	Tableau 3
4.c	D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement	Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.c.4 : Taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant) selon le niveau d'enseignement (2015)	Indicateur D2
		Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.c.5 : Salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques par comparaison avec les revenus d'autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année (2015)	Indicateur D3
		4.c.7. Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation continue au cours des 12 derniers mois (2013)	Tableau 3

Remarque : Les indicateurs globaux sont indiqués en gras. Les indicateurs dits de « substitution » fournissent des informations similaires à celles de l'indicateur officiel, mais ne suivent pas exactement la méthodologie établie par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

1. Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement.

2. Par élèves souvent harcelés, on entend ceux qui se situent dans le décile supérieur de l'indice d'exposition au harcèlement, tous pays et économies confondus. Pour de plus amples informations sur l'indice d'exposition au harcèlement, consulter l'annexe A1 du Volume III des *Résultats du PISA 2015*.

Tableau 2. Cibles 4.1, 4.2, 4.3 and related 4.5.1 Indicateurs

	Cible 4.1								Cible 4.2		Cible 4.3				
	Indicateur 4.1.1						Indicateur 4.1.5	Indicateur 4.1.7	Indicateur 4.2.2		Indicateur 4.3.1[2]				Indicateur 4.3.3
	Total		Indicateurs 4.5.1 associés: Indice de parité entre les sexes (F/H)		Indicateurs 4.5.1 associés: Indice de parité SESC PISA[1]				Total	Indicateur 4.5.1 associés: Indice de parité entre les sexes (F/H)	Total		Indicateur 4.5.1 associés: Indice de parité entre les sexes (F/H)		
	%	(Er.-T.)	Indice	(Er.-T.)	Indice	(Er.-T.)	%	Ans	%	Indice	%	(Er.-T.)	Indice	(Er.-T.)	%
	(1)		(2)		(3)		(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		(9)		(10)
OCDE															
Pays															
Australie	73	(0.61)	1.1	(0.02)	0.7	(0.02)	0	10	90	1.0	55	(0.69)	1.0	(0.02)	23
Autriche	71	(1.19)	1.0	(0.03)	0.7	(0.02)	7	9	97	1.0	*48*	*m*	*1.0*	*m*	29
Belgique	75	(0.97)	1.0	(0.02)	0.7	(0.02)	2	12	98	1.0	*38*	*m*	*1.0*	*m*	24
Canada	82	(0.76)	1.0	(0.01)	0.8	(0.01)	12	10	96	1.0	58	(0.57)	1.0	(0.02)	m
Chili	48	(1.27)	0.9	(0.03)	0.5	(0.03)	5	12	94	1.0	47	(1.87)	0.8	(0.03)	18
République tchèque	72	(1.19)	1.1	(0.03)	0.6	(0.03)	4	9	91	1.0	*37*	*m*	*1.0*	*m*	25
Danemark	80	(0.99)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	9	10	99	1.0	*59*	*m*	*1.1*	*m*	15
Estonie	84	(0.79)	1.1	(0.02)	0.9	(0.02)	6	9	92	1.0	*50*	*m*	*1.2*	*m*	13
Finlande	83	(0.87)	1.1	(0.02)	0.8	(0.02)	4	10	98	1.0	*56*	*m*	*1.3*	*m*	23
France	71	(0.90)	1.1	(0.03)	0.6	(0.02)	m	10	100	1.0	*51*	*m*	*1.0*	*m*	19
Allemagne	78	(1.06)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	9	12	98	1.0	*50*	*m*	*0.9*	*m*	21
Grèce	59	(1.82)	1.1	(0.04)	0.6	(0.03)	6	9	96	0.9	*12*	*m*	*1.3*	*m*	12
Hongrie	65	(1.21)	1.1	(0.03)	0.6	(0.03)	10	7	91	1.0	*41*	*m*	*0.9*	*m*	15
Islande	69	(0.98)	1.1	(0.03)	0.8	(0.04)	15	10	98	1.0	m	m	m	m	11
Irlande	82	(0.89)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	0	10	89	1.0	*24*	*m*	*1.0*	*m*	9
Israël	63	(1.45)	1.1	(0.04)	0.6	(0.03)	5	12	97	1.0	53	(0.74)	1.0	(0.03)	15
Italie	70	(1.18)	1.0	(0.03)	0.7	(0.03)	7	12	97	1.0	*36*	*m*	*0.9*	*m*	22
Japon	83	(1.05)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	3	9	97	m	42	(0.77)	0.7	(0.02)	m
Corée	80	(1.14)	1.1	(0.03)	0.8	(0.02)	3	9	93	1.0	50	(0.84)	0.8	(0.02)	15
Lettonie	73	(1.04)	1.1	(0.02)	0.8	(0.02)	5	9	97	1.0	*32*	*m*	*1.4*	*m*	16
Luxembourg	67	(0.55)	1.0	(0.02)	0.6	(0.02)	16	10	99	1.0	*70*	*m*	*1.0*	*m*	23
Mexique	39	(1.26)	1.0	(0.04)	0.5	(0.04)	31	12	100	1.0	m	m	m	m	12
Pays-Bas	77	(1.10)	1.1	(0.02)	0.8	(0.03)	1	11	99	1.0	*59*	*m*	*0.9*	*m*	22
Nouvelle-Zélande	73	(1.12)	1.1	(0.03)	0.7	(0.03)	5	10	94	1.0	67	(0.81)	1.0	(0.02)	m
Norvège	78	(0.88)	1.1	(0.02)	0.8	(0.02)	8	10	98	1.0	*60*	*m*	*1.0*	*m*	18
Pologne	78	(1.01)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	4	9	95	1.0	*24*	*m*	*1.1*	*m*	20
Portugal	72	(1.04)	1.0	(0.02)	0.7	(0.02)	1	9	97	1.0	*44*	*m*	*1.0*	*m*	18
République slovaque	62	(1.18)	1.1	(0.03)	0.6	(0.03)	9	10	81	1.0	*42*	*m*	*1.0*	*m*	23
Slovénie	78	(0.63)	1.1	(0.02)	0.8	(0.02)	2	9	92	1.0	*36*	*m*	*1.1*	*m*	31
Espagne	73	(1.02)	1.0	(0.02)	0.7	(0.02)	6	10	98	1.0	*38*	*m*	*0.9*	*m*	14
Suède	73	(1.34)	1.1	(0.02)	0.7	(0.02)	2	9	98	1.0	*72*	*m*	*1.1*	*m*	13
Suisse	76	(1.13)	1.1	(0.02)	0.7	(0.02)	6	9	98	1.0	*66*	*m*	*1.0*	*m*	25
Turquie	43	(2.19)	1.1	(0.06)	0.6	(0.05)	14	12	72	1.0	*18*	*m*	*0.7*	*m*	25
Royaume-Uni	73	(1.00)	1.0	(0.02)	0.8	(0.02)	0	11	100	1.0	*36*	*m*	*1.1*	*m*	18
États-Unis	68	(1.47)	1.0	(0.03)	0.7	(0.03)	6	12	91	1.0	59	(1.05)	1.0	(0.03)	m
Économies															
Comm. flamande (Belgium)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	(0.81)	1.0	(0.04)	m
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	(0.89)	0.9	(0.03)	m
Irlande du Nord (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	(0.95)	1.0	(0.04)	m
Partenaires															
Brésil	26	(1.10)	0.9	(0.03)	0.4	(0.03)	16	12	93	1.0	m	m	m	m	4
Colombie	32	(1.12)	0.9	(0.04)	0.4	(0.04)	22	9	95	1.0	m	m	m	m	4
Costa Rica	34	(1.43)	0.8	(0.04)	0.5	(0.04)	14	9	91	1.0	m	m	m	m	8
Lituanie	67	(1.16)	1.1	(0.02)	0.7	(0.02)	4	9	98	1.0	*29*	*m*	*1.4*	*m*	9
Féderation de Russie*	74	(1.45)	1.1	(0.02)	0.8	(0.03)	8	11	89	1.0	19	(1.51)	1.4	(0.13)	15

Remarque : Les indicateurs globaux sont indiqués en bleu. Les indicateurs 4.1.5, 4.2.2 et 4.3.3 sont calculés à partir des données démographiques de la collecte UOE ; les résultats peuvent donc être légèrement différents des calculs de l'ISU, qui se fondent sur les données de la Division de la population des Nations Unies. Pour le libellé complet des indicateurs de l'ODD présentés ici, consulter le tableau 1.

1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel (pour de plus amples informations, consulter le Volume I des *Résultats du PISA 2015*). La parité est calculée comme suit : Q1 %/Q2-4 %, où Q = un quartile de l'indice SESC.

2. Les données issues de l'Enquête sur l'éducation des adultes sont indiquées en italique, tandis que celles tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) sont en romain.

** Pour les colonnes 8 et 9, voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».*

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562904

Tableau 3. Cibles 4.6, 4.7, 4.a, 4.b, 4.c et indicateur 4.5.1 associé

	Cible 4.6				Cible 4.7		Cible 4.a				Cible 4.b	Cible 4.c	
	Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.6.1		Indicateur 4.5.1 associé		Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.7.5		Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.a.1		Indicateur de substitution pour l'indicateur 4.a.2		Indicateur 4.b.1	Indicateur 4.c.7	
	Total		Indice de parité entre les sexes (F/H)										
	%	(Er.-T.)	Indice	(Er.-T.)	%	(Er.-T.)	%	(Er.-T.)	%	(Er.-T.)	USD millions	%	(Er.-T.)
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	(7)	
OCDE													
Pays													
Australie	77	(0.73)	0.9	(0.02)	82	(0.56)	99	(0.51)	15	(0.41)	262	97	(0.5)
Autriche	80	(0.74)	1.0	(0.02)	79	(0.96)	100	(0.00)	8	(0.46)	9	m	m
Belgique	m	m	m	m	80	(0.90)	98	(1.08)	7	(0.33)	33	m	m
Canada	74	(0.53)	0.9	(0.01)	89	(0.53)	100	(0.06)	13	(0.43)	15	m	m
Chili	30	(2.46)	0.7	(0.05)	65	(1.18)	97	(1.40)	8	(0.45)	m	72	(1.8)
République tchèque	82	(1.04)	1.0	(0.02)	79	(1.00)	100	c	12	(0.50)	5	82	(1.0)
Danemark	80	(0.63)	1.0	(0.02)	84	(0.83)	97	(1.42)	6	(0.27)	6	86	(1.1)
Estonie	81	(0.65)	1.0	(0.02)	91	(0.65)	99	(0.57)	10	(0.47)	1	93	(0.5)
Finlande	84	(0.62)	1.0	(0.02)	89	(0.69)	99	(0.55)	10	(0.44)	0	79	(1.0)
France	66	(0.66)	1.0	(0.02)	78	(0.86)	100	(0.41)	7	(0.35)	164	76	(0.9)
Allemagne	76	(0.88)	0.9	(0.02)	83	(0.95)	97	(1.33)	6	(0.43)	92	m	m
Grèce	64	(1.29)	1.0	(0.04)	67	(1.88)	100	c	7	(0.54)	2	m	m
Hongrie	m	m	m	m	74	(1.04)	99	(0.57)	9	(0.50)	0	m	m
Islande	m	m	m	m	75	(0.87)	100	c	5	(0.36)	m	91	(0.8)
Irlande	71	(1.04)	0.9	(0.02)	85	(0.96)	100	c	7	(0.41)	3	m	m
Israël	62	(0.82)	0.9	(0.03)	69	(1.36)	87	(2.76)	m	m	m	91	(0.6)
Italie	61	(1.24)	0.9	(0.03)	77	(1.02)	99	(1.08)	m	m	8	75	(0.9)
Japon	91	(0.57)	1.0	(0.01)	90	(0.70)	98	(0.99)	5	(0.33)	44	83	(0.8)
Corée	77	(0.64)	0.9	(0.02)	86	(0.91)	100	c	2	(0.20)	67	91	(0.6)
Lettonie	m	m	m	m	83	(0.75)	100	c	18	(0.58)	m	96	(0.6)
Luxembourg	m	m	m	m	74	(0.71)	100	c	8	(0.38)	0	m	m
Mexique	m	m	m	m	52	(1.29)	81	(2.27)	10	(0.39)	m	96	(0.4)
Pays-Bas	83	(0.63)	0.9	(0.01)	81	(0.97)	100	c	3	(0.37)	33	93	(0.6)
Nouvelle-Zélande[1]	79	(0.77)	0.9	(0.02)	83	(0.90)	100	c	18	(0.62)	40	97	(0.4)
Norvège	83	(0.72)	1.0	(0.02)	81	(0.81)	100	c	10	(0.45)	3	87	(0.9)
Pologne	71	(0.84)	1.0	(0.03)	84	(0.85)	100	c	11	(0.45)	8	94	(0.7)
Portugal	m	m	m	m	83	(0.92)	94	(1.58)	6	(0.31)	5	89	(0.7)
République slovaque	83	(0.69)	1.0	(0.02)	69	(1.10)	100	c	11	(0.54)	1	73	(1.0)
Slovénie	66	(0.88)	1.0	(0.02)	85	(0.50)	100	c	7	(0.38)	1	m	m
Espagne	63	(0.81)	0.9	(0.02)	82	(0.80)	100	c	6	(0.35)	3	84	(1.0)
Suède	82	(0.81)	1.0	(0.02)	78	(1.15)	100	(0.08)	8	(0.42)	37	83	(1.0)
Suisse	m	m	m	m	82	(1.06)	100	(0.17)	7	(0.48)	7	m	m
Turquie	39	(1.27)	0.7	(0.05)	56	(2.10)	80	(3.18)	9	(0.51)	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	83	(0.80)	100	c	14	(0.55)	107	m	m
États-Unis[2]	69	(0.89)	0.9	(0.02)	80	(1.07)	100	c	10	(0.49)	m	95	(0.8)
Économies													
Comm. flamande (Belgium)	81	(0.73)	0.9	(0.02)	m	m	m	m	m	m	m	88	(0.9)
Angleterre (RU)	74	(1.13)	0.9	(0.02)	m	m	m	m	m	m	m	92	(0.7)
Irlande du Nord (RU)	71	(1.53)	0.9	(0.03)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires													
Brésil	m	m	m	m	43	(1.08)	91	(1.61)	9	(0.30)	m	92	(0.5)
Colombie	m	m	m	m	51	(1.32)	89	(2.66)	8	(0.36)	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	54	(1.23)	84	(2.64)	11	(0.49)	m	m	m
Lituanie	76	(0.97)	1.0	(0.02)	75	(1.07)	100	c	10	(0.42)	1	m	m
Féderation de Russie[1]*	81	(2.00)	1.1	(0.03)	82	(1.12)	99	(0.97)	9	(0.71)	m	95	(0.8)

Remarque : Les indicateurs globaux sont indiqués en bleu. Les indicateurs dits de « substitution » fournissent des informations similaires à celles de l'indicateur proposé, mais ne suivent pas exactement la méthodologie établie par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Pour le libellé complet des indicateurs de l'ODD présentés ici, consulter le tableau 1.

1. Les données de la colonne 7 (indicateur 4.c.7) se rapportent à 2014, et non à 2013.

2. La prudence est de mise lors de l'interprétation des données des États-Unis pour la colonne 7, indicateur 4.c.7, car elles ne répondent pas aux critères internationaux de taux de participation de l'enquête TALIS 2013. Afin de maintenir un niveau minimum de fiabilité, les normes techniques TALIS, que les États-Unis n'ont pas été en mesure de respecter, requièrent la participation à l'enquête d'au moins 75 % des établissements d'enseignement (après remplacement) et d'au moins 75 % des enseignants au sein des établissements échantillonnés.

* Pour les colonnes 1 et 2, voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562923

Chapitre

A

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

Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

Indicateur A2 Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Indicateur A3 Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559351

Indicateur A4 Dans quelle mesure le profil des parents influe-t-il sur le niveau de formation de leurs enfants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559446

Indicateur A5 Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559579

Indicateur A6 Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559655

Indicateur A7 Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559883

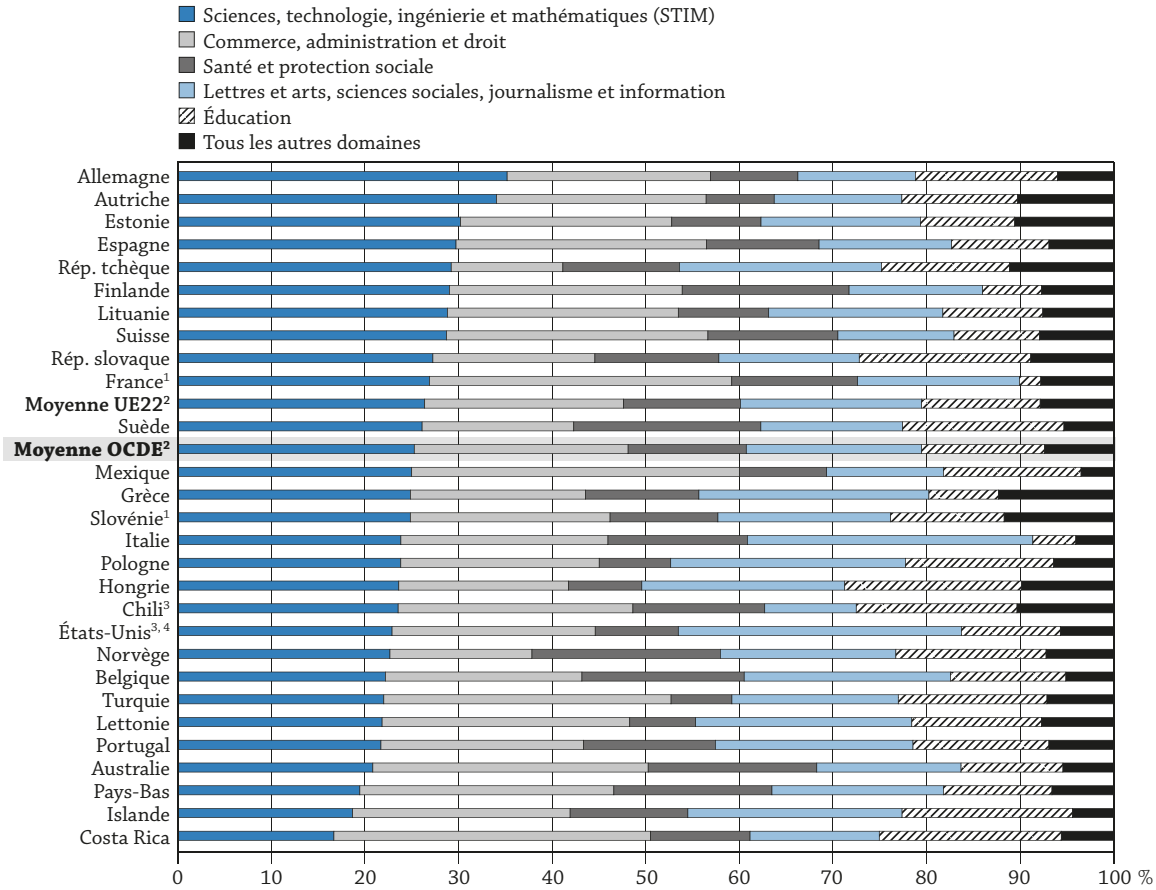
Indicateur A8 En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559959

Indicateur A9 Combien d'élèves terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560016

QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le commerce, l'administration et le droit sont les domaines d'études les plus prisés dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 23 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont opté pour l'un de ces trois domaines d'études.
- Ces dernières décennies, le pourcentage de jeunes adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, passant en moyenne de 21 % en 2005 à 16 % en 2016 chez les 25-34 ans. Certains pays restent toutefois à la traîne, avec des effectifs de l'ordre de 65 % en Chine et en Inde ; de 50 % en Afrique du Sud, au Costa Rica, en Indonésie et au Mexique et de 45 % en Turquie.
- Dans tous les pays qui ont fourni des données infranationales, sauf en Espagne, le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé dans la région de la capitale.

Graphique A1.1. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans (2016)



Remarque : La catégorie « Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques » (STIM) inclut les domaines d'études suivants de la classification CITE-F 2013 : sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; et ingénierie, industries de transformation et construction.

1. Le groupe d'âge se rapporte aux adultes âgés de 25 à 34 ans.
2. Les moyennes OCDE et UE22 excluent la France et la Slovénie.
3. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
4. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même pour les adultes titulaires d'autres diplômes de l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant pour le domaine des STIM.

Source : OCDE (2017), tableau A1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556938

Contexte

Offrir à tous la possibilité de suivre des études de qualité est une composante essentielle du contrat social. Il est de la plus haute importance de lutter contre les inégalités dans l'éducation pour améliorer la mobilité sociale et les retombées socio-économiques et promouvoir une croissance inclusive en augmentant le nombre de candidats à l'exercice de professions très qualifiées.

L'indicateur du niveau de formation de la population correspond au pourcentage d'individus diplômés d'un certain niveau d'enseignement dans la population. Le niveau de formation sert souvent d'indicateur pour juger des compétences des individus et rendre compte du capital humain – c'est-à-dire du niveau de compétences associé à un certain niveau de formation dans la population et la main-d'œuvre. En ce sens, les qualifications certifient les connaissances et les compétences que les diplômés ont acquises dans le cadre institutionnel, tout en donnant des informations au sujet de ces dernières.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées sociales et économiques pour les individus (voir les indicateurs A5, A6, A7 et A8). Les individus très instruits tendent dans l'ensemble à être en meilleure santé, à être plus engagés dans la vie sociale et à afficher des revenus relatifs et des taux d'emploi supérieurs. Une meilleure performance en littératie et en numératie est également en forte corrélation avec des niveaux de formation plus élevés (OCDE, 2016).

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

Autres faits marquants

- Dans certains pays membres et partenaires de l'OCDE, un pourcentage très élevé d'adultes sont au plus diplômés de l'enseignement primaire : 24 % en Arabie saoudite, 25 % en Chine, 29 % au Costa Rica, 43 % en Indonésie, 30 % au Portugal et 43 % en Turquie.
- L'importance de la filière professionnelle varie fortement entre les pays. Le pourcentage de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est inférieur à 5 % au Costa Rica, en Israël et au Mexique, mais supérieur à 40 % en Allemagne, en Autriche, en République slovaque et en Slovénie.

A1

Analyse

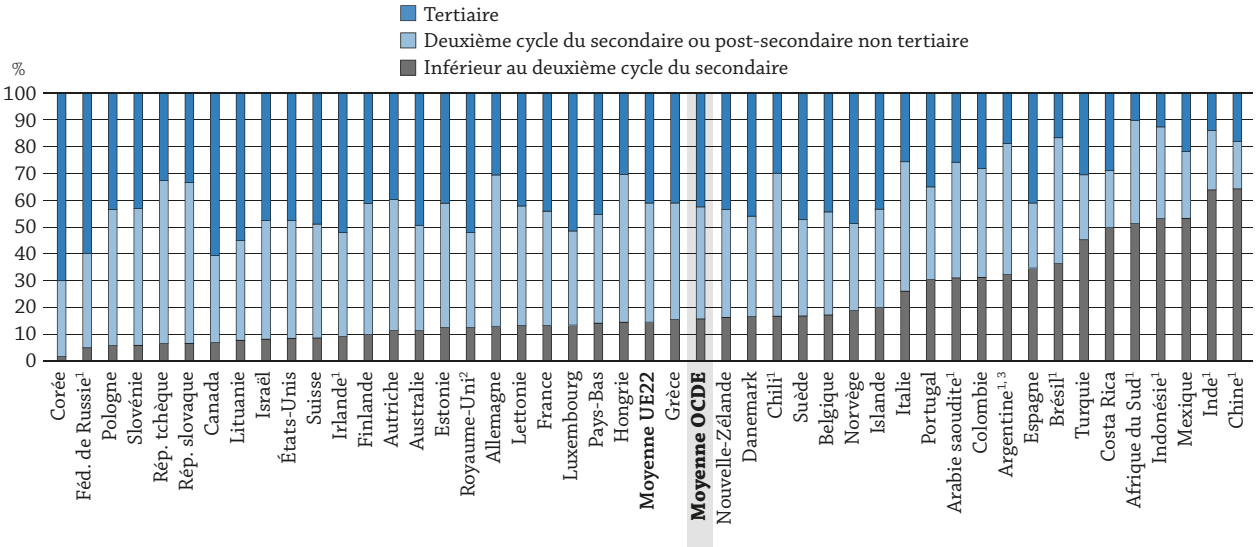
Niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le pourcentage d'adultes (les 25-64 ans) dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire diminue depuis l'an 2000. Dans les pays de l'OCDE, il a diminué, passant de 35 % en 2000 à 29 % en 2005, à 26 % en 2010 et à 22 % en 2016 (Base de données de *Regards sur l'*éducation).

Le pourcentage d'adultes qui n'ont pas terminé leurs études primaires n'atteint pas plus de 5 % dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Afrique du Sud (15 %), au Brésil (17 %), au Costa Rica (13 %), en Inde (46 %) et au Mexique (14 %). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 6 % des adultes sont au plus diplômés de l'enseignement primaire, mais ce pourcentage est nettement plus élevé dans certains pays membres et partenaires de l'OCDE, à savoir en Arabie saoudite (24 %), en Chine (25 %), au Costa Rica (29 %), en Indonésie (43 %), au Portugal (30 %) et en Turquie (43 %) (voir le tableau A1.1).

Chez les jeunes adultes (les 25-34 ans), l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 25 % en 2000 à 21 % en 2005, à 19 % en 2010 et à 16 % en 2016 en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A1.2). En 2016, le pourcentage de 25-34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint 16 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, plus de la moitié des jeunes ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, à savoir en Afrique du Sud (51 %) en Chine (64 %), au Costa Rica (51 %), en Inde (64 %), en Indonésie (53 %) et au Mexique (53 %) (voir le graphique A1.2).

Graphique A1.2. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans (2016)



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

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

3. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

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

Source : OCDE/OIT/ISU, Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556957

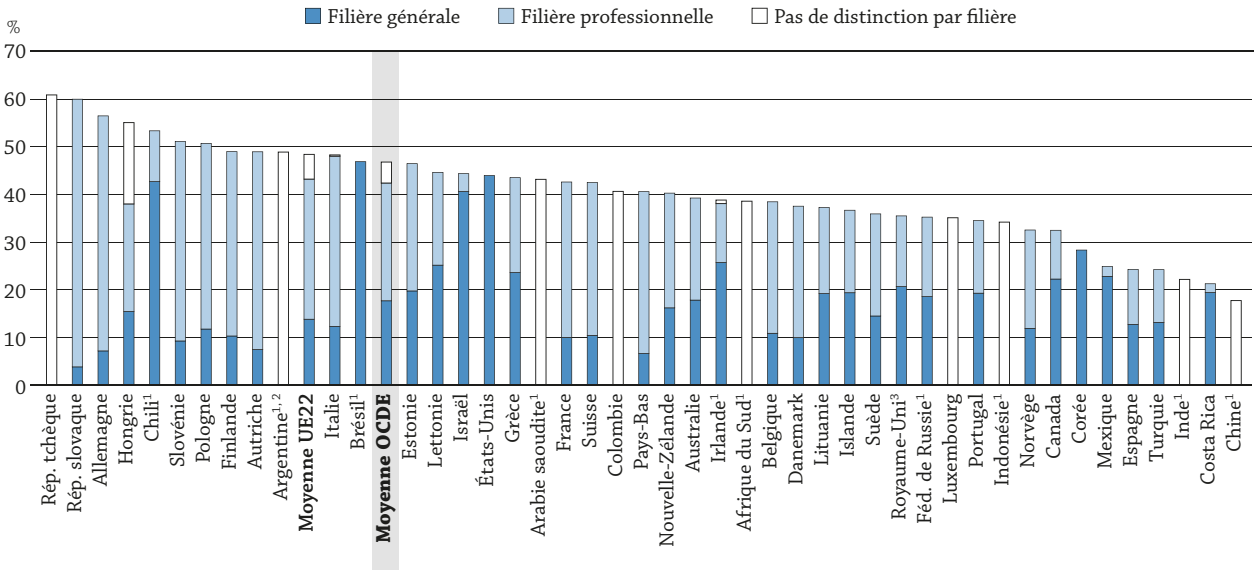
Niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des adultes (les 25-64 ans) sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire selon les chiffres de 2016 (ou de la dernière année dont les données sont disponibles). Ce pourcentage est très stable entre les générations, il est de l'ordre de 42 % à la fois chez les 25-34 ans et les 55-64 ans. Il est toutefois supérieur à 50 % chez les jeunes

(les 25-34 ans) dans certains pays : 56 % en Allemagne, 53 % au Chili, 55 % en Hongrie, 51 % en Pologne, 60 % en République slovaque, 61 % en République tchèque et 51 % en Slovénie. À l'autre extrême, il est inférieur à 30 % en Corée (28 %), en Espagne (24 %), au Mexique (25 %) et en Turquie (24 %) (voir le graphique A1.2 ; Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Dans l'ensemble, ces adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont plutôt choisi la filière professionnelle que la filière générale. Toutefois, des différences importantes s'observent entre les pays chez les 25-34 ans. Le pourcentage de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ne dépasse pas 2 % au Costa Rica, 4 % en Israël et 2 % au Mexique, mais atteint plus de 49 % en Allemagne, de 41 % en Autriche, de 56 % en République slovaque et de 42 % en Slovénie. Dans la plupart des pays, la filière générale vise habituellement à préparer les élèves à entamer des études supérieures, et ceux qui en sont diplômés s'orientent souvent vers des études tertiaires (voir le graphique A1.3).

Graphique A1.3. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement (2016)



1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau A1.1 pour de plus amples informations.

2. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE/OIT/ISU, Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556976

Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de 14 points de pourcentage depuis 2000, passant de 22 % en 2000 à 27 % en 2005, à 31 % en 2010 et à 36 % en 2016. La progression est plus forte encore chez les jeunes (les 25-34 ans), qui ont bénéficié de l'expansion de l'enseignement tertiaire ces dernières décennies dans de nombreux pays. Entre 2000 et 2016, leur effectif a augmenté de 17 points de pourcentage, passant de 26 % en 2000 à 32 % en 2005, à 37 % en 2010 et à 43 % en 2016. Il a progressé de 33 points de pourcentage en Corée, de 25 points de pourcentage en Lettonie, de 22 points de pourcentage au Portugal, de 22 points de pourcentage en République slovaque, de 21 points de pourcentage en République tchèque et de 22 points de pourcentage en Turquie (voir le tableau A1.2).

En 2016, 43 % des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, et ce pourcentage passe la barre des 50 % dans certains pays, à savoir au Canada (61 %), en Corée (70 %), en Fédération de Russie (60 %), en Irlande (52 %), au Japon (60 %) et en Lituanie (55 %) (voir le graphique A1.2).

Évolution globale des niveaux de formation

Ces dernières années, le niveau de formation a continué d'augmenter dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. En 2000, 80 % des jeunes adultes étaient au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans une vingtaine des 35 pays de l'OCDE ; en 2016, tous les pays sauf cinq ont atteint ce seuil. C'est une avancée majeure sur la voie de l'élévation du niveau de formation de la population. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 84 % des 25-34 ans sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2016, contre 75 % en 2000 et 50 % environ en 1970[1]. Le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est passé de moins de 35 % en 1970 à 50 % environ en 2000, pour ensuite diminuer et passer à 42 % en 2016. Par ailleurs, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire n'a cessé d'augmenter, passant de 15 % environ en 1970[1] à 26 % en 2000 et à 43 % en 2016 (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Les pays n'ont pas tous adopté la même approche et leur système d'éducation s'est développé selon des dynamiques différentes. Certains pays de l'OCDE ont opté pour une approche progressive et ont commencé par développer l'enseignement secondaire avant de développer l'enseignement tertiaire. En Corée par exemple, la politique de l'éducation a privilégié le développement de l'enseignement secondaire dans les années 1960 et 1970 et n'a visé à développer l'enseignement tertiaire qu'à partir de 1980. L'impact de la réforme du système coréen d'éducation se voit clairement dans le niveau de formation des générations suivantes, les 25-34 ans. Entre 1965 et 2016, le pourcentage de jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de plus de 75 % en 1965 à 7 % en 2000 et à 2 % en 2016. Parallèlement, le pourcentage de jeunes adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a augmenté, avant que la tendance ne s'inverse au milieu des années 1990, avec l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire était le niveau de formation le plus courant des jeunes adultes (56 %) en 2000, mais ne l'est plus en 2016 (28 %) sous l'effet du développement de l'enseignement tertiaire. Durant cette période, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 37 % en 2000 à 70 % en 2016. C'est le pourcentage le plus élevé des pays membres et partenaires de l'OCDE (OCDE, 2017a ; Base de données de *Regards sur l'*éducation).

Par contraste, de nombreux autres pays de l'OCDE ont choisi de privilégier les niveaux plus élevés et ont développé en même temps le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. C'est en particulier le cas dans des pays où le développement de l'enseignement a débuté relativement tard, à savoir en Espagne, au Mexique, au Portugal et en Turquie (OCDE, 2017a).

Domaines d'études des diplômés de l'enseignement tertiaire

Certains domaines d'études sont plus courants chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, 23 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont suivi une formation en commerce, en administration ou en droit. Ce pourcentage ne dépasse pas 17 % en République slovaque et 16 % en Suède, mais atteint plus de 30 % au Costa Rica, en France, au Mexique et en Turquie. Dans la plupart des pays dont les données désagrégées de ce domaine d'études sont disponibles, les diplômés sont plus nombreux à avoir opté pour une formation en commerce ou en administration que pour des études de droit (voir le graphique A1.1).

En Belgique, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque, les arts et lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information constituent le domaine d'études le plus prisé. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, le domaine d'études le plus populaire est celui de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction en Allemagne, en Autriche et en République slovaque, mais celui de la santé et de la protection sociale en Norvège et en Suède (voir le tableau A1.3).

Les STIM (les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques) – des domaines d'études qui regroupent les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques ; les technologies de l'information et de la communication ; et l'ingénierie, les industries de transformation et la construction – sont particulièrement importantes pour doper l'innovation et la croissance économique. De nombreux pays ont tenté d'inciter les jeunes à choisir les STIM comme domaine d'études ou d'attirer des immigrants hautement qualifiés dans ces matières. Dans les pays de l'OCDE, 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire ont suivi une formation en STIM. Toutefois, ce pourcentage varie

fortement entre les pays : il est inférieur ou égal à 20 % au Costa Rica, en Islande et aux Pays-Bas, mais égal ou supérieur à 30 % en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Estonie (voir le graphique A1.1).

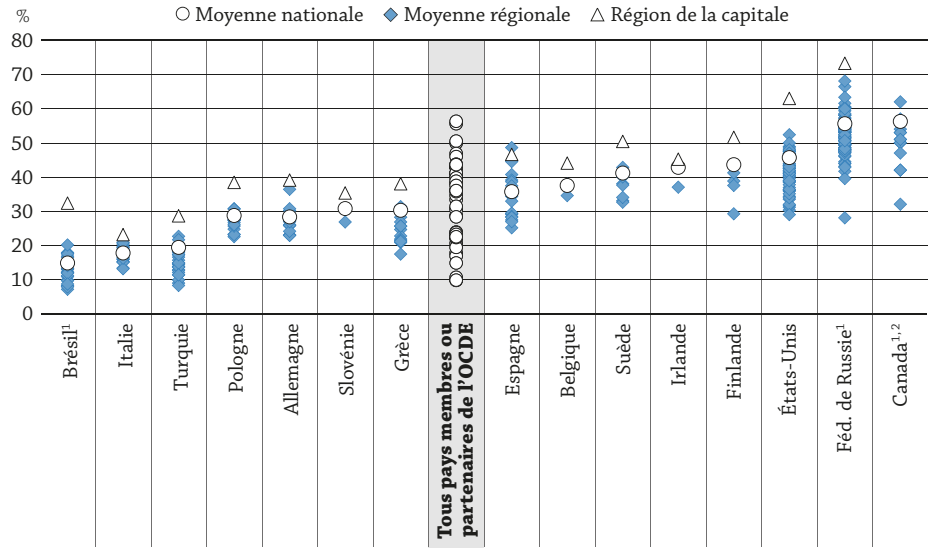
Variation infranationale du niveau de formation

En moyenne, 22 % environ des 25-64 ans accusent un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie sensiblement entre les régions au sein des pays. Dans 8 des 15 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales sur le niveau de formation, l'effectif des 25-64 ans concernés varie du simple à plus du double entre les deux entités infranationales où il est respectivement le moins et le plus élevé. Si l'effectif le plus élevé est divisé par l'effectif le moins élevé au sein des pays, le ratio n'est supérieur à 6 qu'au Canada et en Fédération de Russie. Au Canada, le pourcentage de 25-64 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 46 % dans une région, mais à 7 % seulement dans une autre région. En Fédération de Russie, le ratio est encore plus élevé, mais la différence en points de pourcentage est plus ténue : 15 % dans la région où cet effectif est le plus important, contre 1 % dans la région où il est le moins important. Par contraste, parmi les membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales, c'est en Slovénie que la différence est la moins marquée : 14 % dans la région où cet effectif est le plus important, contre 11 % dans la région où il est le moins important (OCDE/NCES, 2017).

Par comparaison avec l'effectif dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de jeunes adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie moins entre les régions. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le Canada, les États-Unis, la Fédération de Russie et la Turquie sont les seuls où le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire passe du simple à plus du double entre les deux régions où il est respectivement le moins et le plus élevé (OCDE/NCES, 2017).

Le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire passe du simple à plus du double entre les deux régions où il est respectivement le moins et le plus élevé au Brésil, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Grèce et en Turquie. Par contraste, l'Irlande et la Slovénie sont une fois encore les deux pays où la variation infranationale est la plus faible. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces deux pays ne comptent que deux entités infranationales (voir le graphique A1.4).

Graphique A1.4. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, par entité infranationale (2016)



Remarque : La moyenne nationale est la moyenne pondérée des régions pour les adultes âgés de 25 à 64 ans. Par « Tous pays membres ou partenaires de l'OCDE », on entend les moyennes nationales telles qu'indiquées dans le tableau A1.1.

1. Année de référence : 2015.

2. La province de l'Ontario est présentée comme une région normale, car sa capitale Ottawa est un centre urbain comparativement petit.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (moyenne nationale).

Source : OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, http://nces.ed.gov/surveys/AnnualReports/oecd/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556995

L'enseignement tertiaire est souvent associé à des compétences de haut niveau, et l'effectif d'adultes qui en sont diplômés est très élevé dans la région de la capitale dans de nombreux de pays. Dans tous les pays qui ont fourni des données infranationales sauf en Espagne, la région où le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé est celle de la capitale (voir le graphique A1.4).

Définitions

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

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

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

Méthodologie

Les profils de formation sont établis à partir des effectifs d'adultes (les 25-64 ans) diplômés de chaque niveau d'enseignement.

Dans les statistiques de l'OCDE, les qualifications obtenues à l'issue de formations relevant du niveau 3 de la CITE 2011 dont la durée est insuffisante pour que les individus concernés puissent être considérés comme diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 sont classées au niveau 2 de la CITE 2011. Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence, en termes de valeur sur le marché du travail, des qualifications officiellement délivrées à l'issue de formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple le fait d'obtenir cinq bonnes notes au *General Certificate of Secondary Education* [GCSE] au Royaume-Uni) et le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés à l'issue de ces formations intermédiaires sont inclus dans la catégorie des diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 dans les tableaux sur les trois niveaux de formation agrégés (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).

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

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

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017b) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Dans la plupart des pays, les données démographiques et les chiffres sur le niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir d'enquêtes nationales sur la population

active par le Réseau LSO (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 Arabie saoudite et en Indonésie et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en Chine.

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 15 pays : l'Allemagne, la Belgique, le Brésil, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2).

Note

1. L'effectif de 25-34 ans diplômés de chaque niveau de formation en 1970 a été estimé sur la base de l'effectif de 55-64 ans correspondant en 2000.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017a), « Educational attainment : A snapshot of 50 years of trends in expanding education », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 48, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en.

OCDE (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016), *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259492-fr.

OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf.

Tableaux de l'indicateur A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

Tableau A1.1	**Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2016)**
Tableau A1.2	**Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)**
Tableau A1.3	**Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans (2016)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2016)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire				
		Inférieur au primaire	Primaire	Réussite d'une formation intermédiaire du premier cycle du secondaire	Premier cycle du secondaire	Réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	0	5	a	15	a	31	6	12	25	6	1	100
	Autriche	x(2)	1[d]	a	15	a	51	2	16	3	12	1	100
	Belgique	3	6	a	16	a	36	1	0	21	15	1	100
	Canada	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	21	10[d]	x(10)	100
	Chili[1]	7	6	a	22	a	42	a	8	13	1[d]	x(10)	100
	République tchèque	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	0	5	17	1	100
	Danemark	x(2)	3[d]	a	16	a	42	0	5	20	12	1	100
	Estonie	0	1	a	10	a	42	8	7	11	20	1	100
	Finlande	x(2)	3[d]	a	9	a	43	1	12	16	14	1	100
	France	2	6	a	14	a	43	0	14	10	10	1	100
	Allemagne	x(2)	3[d]	a	10	a	46	12	1	15	11	1	100
	Grèce	1	14	0	13	0	32	9	2	25	3	1	100
	Hongrie	0	1	a	15	a	52	8	1	13	9	1	100
	Islande	x(2)	0[d]	a	22	a	30	8	3	22	14	1	100
	Irlande[1]	0	7	a	12	a	24	13	13	21	8	1	100
	Israël	2	4	a	7	a	37	a	14	23	12	1	100
	Italie	1	6	a	33	a	41	1	0	4	14	0	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	50[d]	x(8)	21[d]	29[d]	x(9)	x(9)	100
	Corée	x(2)	5[d]	a	8	a	40	a	13	34[d]	x(9)	x(9)	100
	Lettonie	0	0	a	9	2	48	7	3	19	12	0	100
	Luxembourg	x(2)	7[d]	a	14	a	34	2	5	15	21	2	100
	Mexique	14	17	2	26	4	20	a	1	15	1	0	100
	Pays-Bas	1	6	a	16	a	41	0	2	21	12	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	23[d]	a	26	14	4	27	4	1	100
	Norvège	0	0	a	17	a	38	1	12	19	11	1	100
	Pologne	0	8	a	1	a	59	3	0	7	22	1	100
	Portugal	2	30	a	20	a	22	1	a	6	18	1	100
	République slovaque	0	0	m	8	0	68	2	0	2	19	1	100
	Slovénie	0	1	a	12	a	57	a	7	6	14	3	100
	Espagne	3	8	a	31	a	23	0	11	10	14	1	100
	Suède	x(2)	3[d]	a	12	2	34	7	10	17	13	2	100
	Suisse	0	2	a	10	a	46[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	18[d]	3[d]	100
	Turquie	5	43	a	14	a	19	a	5	12	2	0	100
	Royaume-Uni	0	1	a	18	16	18	a	10	23	12	1	100
	États-Unis	1	3	a	6	a	44[d]	x(6)	11	22	11	2	100
	Moyenne OCDE	2	6	m	14	m	39	5	8	16	12	1	100
	Moyenne UE22	1	5	m	14	m	42	4	6	13	14	1	100
Partenaires	Argentine[2, 3]	5	21	a	16	a	38	a	x(9)	21[d]	x(9)	x(9)	100
	Brésil[1]	17	20	a	15	a	34[d]	x(6)	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
	Chine[4]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
	Colombie	x(4)	x(4)	a	42[d]	5	30[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	13	29	8	7	2	17	0	6	15	2[d]	x(10)	100
	Inde[5]	46	14	a	11	a	18	0	1	10[d]	x(9)	x(9)	100
	Indonésie[1]	4	43	a	18	a	26	0	x(9)	10[d]	x(9)	x(9)	100
	Lituanie	0	0	0	5	2	33	20	a	25	14	1	100
	Fédération de Russie[1]	x(2)	1[d]	a	5	a	20	19	25	1	29	0	100
	Arabie saoudite[2]	3	24	a	19	a	32	a	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
	Afrique du Sud[1]	15	11	a	31	a	28[d]	3	5	6[d]	1	x(9)	100
	Moyenne G20	8	14	m	17	m	31	m	10	16	9	m	100

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite et l'Indonésie. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.
2. Année de référence : 2014.
3. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».
4. Année de référence : 2010.
5. Année de référence : 2011.

Source : OCDE/OIT/ISU (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559142

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
		2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	32[b]	21[b]	15[b]	12	11	37[b]	41[b]	40[b]	40	39	31[b]	38[b]	44[b]	48	49
	Autriche	m	14	12	10	11	m	55	54	51	49	m	31	34	39	40
	Belgique	25[b]	19[b]	18[b]	17	17	39[b]	40[b]	38[b]	39	38	36[b]	41[b]	44[b]	43	44
	Canada	12	9	8	7	7	40	37	36	34	32	48	54	56	59	61
	Chili[1]	m	m	26[b]	17	m	m	m	53[b]	53	m	m	m	22[b]	30	m
	République tchèque	8[b]	6[b]	6[b]	6	7	81[b]	80[b]	72[b]	63	61	11[b]	14[b]	23[b]	31	33
	Danemark	13[b]	13[b]	20[b]	16	17	58[b]	48[b]	42[b]	39	38	29[b]	40[b]	38[b]	44	46
	Estonie	9	13	13	12	12	63	54	49	47	46	29	33	38	41	41
	Finlande	14[b]	11[b]	9[b]	10	10	48[b]	52[b]	52[b]	49	49	39[b]	38[b]	39[b]	41	41
	France	24	19	16	13	13	45	42	41	42	43	31	40	43	45	44
	Allemagne	15[b]	16[b]	14[b]	13	13	63[b]	62[b]	60[b]	58	56	22[b]	22[b]	26[b]	30	31
	Grèce	31[b]	26[b]	24[b]	16	15	45[b]	49[b]	44[b]	44	44	24[b]	26[b]	31[b]	40	41
	Hongrie	19	15	14	14	15	67	65	60	54	55	15	20	26	32	30
	Islande	m	29	26	25	20	m	36	37	35	37	m	35	36	40	43
	Irlande	27[b]	19[b]	14[b]	9	m	43[b]	40[b]	37[b]	39	m	30[b]	41[b]	48[b]	52	m
	Israël	m	15[b]	12[b]	9	8	m	43[b]	44[b]	45	44	m	43[b]	44[b]	46	47
	Italie	44[b]	34[b]	29[b]	26	26	46[b]	50[b]	50[b]	49	48	10[b]	16[b]	21[b]	25	26
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48[d b]	53[d b]	57[d b]	60[d]	60[d]
	Corée	7	3	2	2	2	56	46	33	29	28	37	51	65	69	70
	Lettonie	11	20	16	15	13	71	59	49	45	45	17	22	35	40	42
	Luxembourg	32[b]	23[b]	16[b]	16	13	45[b]	40[b]	40[b]	35	35	23[b]	37[b]	44[b]	50	51
	Mexique	63[b]	66	62	55	53	20[b]	19	21	24	25	17[b]	15	18	21	22
	Pays-Bas	26[b]	19[b]	17[b]	14	14	48[b]	46[b]	42[b]	40	41	27[b]	35[b]	41[b]	45	45
	Nouvelle-Zélande	31	24	21	19	16	m	m	m	42	40	m	m	m	39	43
	Norvège	m	17	17	19	19	m	43	36	33	33	m	41	47	48	49
	Pologne	11[b]	8[b]	6[b]	6	6	75[b]	66[b]	57[b]	51	51	14[b]	26[b]	37[b]	43	43
	Portugal	68	57	48	33	31	19	24	27	34	35	13	19	25	33	35
	République slovaque	6[b]	7[b]	6[b]	7	7	82[b]	77[b]	70[b]	61	60	11[b]	16[b]	24[b]	31	33
	Slovénie	15[b]	9[b]	7[b]	6	6	66[b]	67[b]	62[b]	53	51	19[b]	25[b]	31[b]	41	43
	Espagne	44[b]	36[b]	35[b]	34	35	22[b]	24[b]	25[b]	25	24	34[b]	41[b]	40[b]	41	41
	Suède	13[b]	9[b]	9[b]	18	17	54[b]	53[b]	49[b]	36	36	34[b]	37[b]	42[b]	46	47
	Suisse	10[b]	10[b]	12[b]	9	9	64[b]	59[b]	50[b]	45	43	26[b]	31[b]	37[b]	47	49
	Turquie	72	63	58	48	45	19	24	25	25	24	9	13	17	28	30
	Royaume-Uni[3]	33[b]	27[b]	17[b]	14	13	38[b]	38[b]	37[b]	36	36	29[b]	35[b]	46[b]	50	52
	États-Unis	12	13	12	10	9	50	47	46	44	44	38	39	42	47	48
	Moyenne OCDE	25	21	19	16	16	50	48	45	42	42	26	32	37	42	43
	Moyenne UE22	23	19	17	15	15	53	51	48	45	45	24	30	35	40	40
Partenaires	Argentine[1, 4, 5]	m	41	35	32	m	m	42	46	49	m	m	17	19	19	m
	Brésil	m	m	47	36	m	m	m	41	47	m	m	m	12	17	m
	Chine	m	m	64	m	m	m	m	18	m	m	m	m	18	m	m
	Colombie	m	m	m	33	31	m	m	m	39	41	m	m	m	27	28
	Costa Rica	68	62	55	51	50	15	14	19	20	21	18	24	26	28	29
	Inde[6]	m	m	m	64	m	m	m	m	22	m	m	m	m	14	m
	Indonésie	m	m	60	53	m	m	m	31	34	m	m	m	9	13	m
	Lituanie	8[b]	13[b]	12[b]	10	8	52[b]	50[b]	42[b]	35	37	40[b]	37[b]	46[b]	55	55
	Fédération de Russie	m	m	m	5	m	m	m	m	35	m	m	m	m	60	m
	Arabie saoudite[4]	m	m	m	31	m	m	m	m	43	m	m	m	m	26	m
	Afrique du Sud	m	m	53	51	m	m	m	37	39	m	m	m	9	10	m
	Moyenne G20	m	m	33	28	m	m	m	37	38	m	m	m	31	35	m

Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques (indiquée par le code « b »), les données de 2015 et 2016 se rapportant à la classification CITE 2011, tandis que celles des années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Les données de l'Arabie saoudite, de la Chine et de l'Indonésie se rapportent à la classification CITE 97 pour l'ensemble des années. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2009, et non 2010.

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

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2014, et non 2015.

5. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

6. Année de référence : 2011, et non 2015.

Source : OCDE/OIT/ISU (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559161

A1

Tableau A1.3. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans (2016)

		Éducation	Lettres (à l'exception des langues) ou arts, sciences sociales, journalisme et information		Lettres et arts, sciences sociales, journalisme et information	Commerce et administration ou droit		Commerce et administration	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé		Santé et protection sociale	Autres domaines
			Arts	Lettres (à l'exception des langues), sciences sociales, journalisme et information		Commerce et administration	Droit					Santé (médecine et études dentaires)	Santé (soins infirmiers et domaines associés relevant de la santé)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	11	x(4)	x(4)	15	x(7)	x(7)	29	5	5	11	x(13)	x(13)	18	5
	Autriche	12	4	7	14	5	3	22	4	2	28	3	3	7	10
	Belgique	12	0	12	22	1	4	21	4	4	13	3	11	17	5
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	17	4	5	10	23	3	25	2	5	17	2	5	14	10
	République tchèque	14	3	17	22	9	2	12	5	4	20	4	6	12	11
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	10	4	10	17	17	5	23	4	3	23	3	5	10	11
	Finlande	6	4	7	14	23	1	25	4	7	18	2	11	18	8
	France[2]	2	x(4)	x(4)	17	x(7)	x(7)	32	5	5	17	x(13)	x(13)	13	8
	Allemagne	15	4	6	13	7	3	22	5	4	26	4	2	9	6
	Grèce	7	x(4)	x(4)	25	x(7)	x(7)	19	6	4	16	x(13)	x(13)	12	12
	Hongrie	19	3	16	22	14	3	18	2	6	15	2	4	8	10
	Islande	18	x(4)	x(4)	23	x(7)	x(7)	23	4	4	10	x(13)	x(13)	13	4
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	5	4	21	30	12	10	22	8	1	14	x(13)	x(13)	15	4
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	3	17	23	18	8	26	4	3	15	4	1	7	8
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	15	2	9	12	26	9	35	3	7	16	5	5	9	3
	Pays-Bas	12	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	27	4	3	12	x(13)	x(13)	17	7
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	16	x(4)	x(4)	19	x(7)	x(7)	15	7	3	13	x(13)	x(13)	20	7
	Pologne	16	x(4)	x(4)	25	x(7)	x(7)	21	6	4	14	x(13)	x(13)	8	6
	Portugal	15	x(4)	x(4)	21	x(7)	x(7)	22	4	2	15	x(13)	x(13)	14	7
	République slovaque	18	2	12	15	14	3	17	5	3	19	3	4	13	9
	Slovénie[2]	12	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	21	5	3	17	x(13)	x(13)	12	12
	Espagne	10	x(4)	x(4)	14	x(7)	x(7)	27	6	6	17	x(13)	x(13)	12	7
	Suède	17	x(4)	x(4)	15	x(7)	x(7)	16	4	3	19	x(13)	x(13)	20	5
	Suisse	9	3	7	12	24	4	28	5	5	19	3	7	14	8
	Turquie	16	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	31	5	1	16	x(13)	x(13)	6	7
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis[1, 3]	11	6	20	30	x(7)	x(7)	22	10	4	9	x(13)	x(13)	9	6
	Moyenne OCDE[4]	13	m	m	19	m	m	23	5	4	17	m	m	13	7
	Moyenne UE22[4]	13	m	m	19	m	m	21	5	4	18	m	m	12	8
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	19	9	18	14	6	9	34	1	6	9	x(13)	x(13)	11	6
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	11	3	13	19	20	5	25	5	3	21	4	4	10	8
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La somme des domaines d'études spécialisés individuels n'est pas nécessairement égale aux totaux des grands domaines d'études car ces derniers incluent également des programmes interdisciplinaires ainsi que d'autres domaines spécialisés non présentés dans ce tableau. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.
2. Le groupe d'âge se rapporte aux adultes âgés de 25 à 34 ans.
3. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même pour les adultes titulaires d'autres diplômes de l'enseignement tertiaire.
4. Les moyennes OCDE et UE22 excluent la France et la Slovénie.

Source : OCDE/OIT/ISU (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

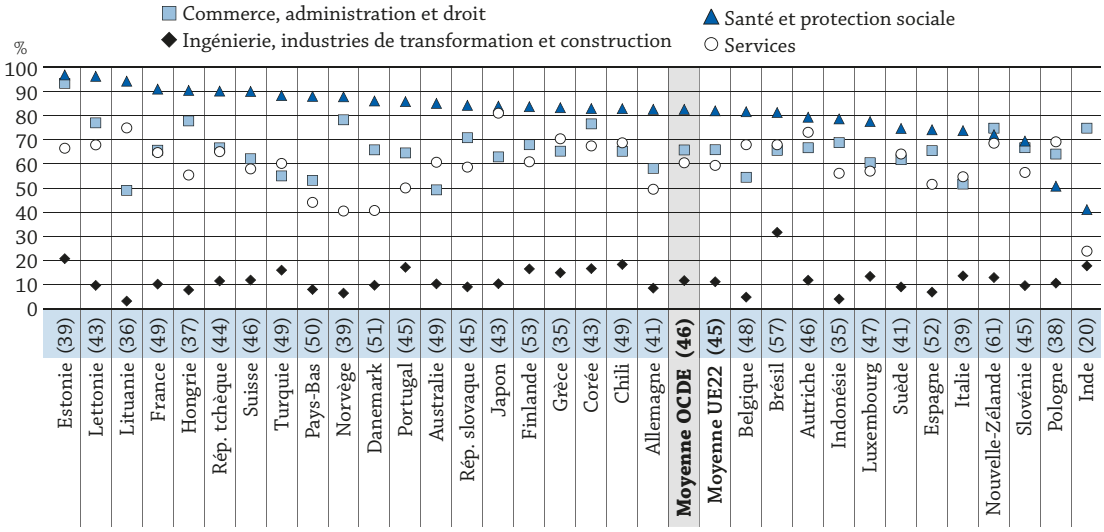
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559180

PROFIL DES DIPLÔMÉS DU DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- La plupart des diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont spécialisés en ingénierie, industries de transformation et construction (33 %), ou encore en commerce, administration et droit (19 %). Les formations professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire où l'on observe le degré le plus faible de mixité sont celles en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction, où les femmes ne représentent que 11 % des diplômés, et celles en rapport avec la santé et la protection sociale, où elles représentent 80 % des diplômés.
- Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 18 ans en filière générale et 22 ans en filière professionnelle.
- On estime sur la base des tendances actuelles qu'en moyenne 80 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans, dans les pays de l'OCDE.

Graphique A2.1. Pourcentage de femmes parmi les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études (2015)



Remarque : Le chiffre entre parenthèses correspond au pourcentage de femmes parmi les diplômés (tous domaines d'études confondus).

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

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau A2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557014

Contexte

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

Il est devenu de plus en plus important d'obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays : les compétences requises sur le marché du travail sont de plus en plus spécifiques à l'économie de la connaissance et les travailleurs doivent progressivement s'adapter à une

économie mondiale en constante évolution et aux incertitudes qui en résultent. Les taux d'obtention d'un diplôme montrent dans quelle mesure les systèmes d'éducation réussissent à préparer les élèves à satisfaire aux exigences minimales requises sur le marché du travail, mais ne permettent pas de mesurer la qualité des résultats de l'éducation.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 55 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, et 46 % en filière professionnelle.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'obtention d'un premier diplôme passe la barre des 75 % dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce taux est inférieur à 15 % dans les deux tiers des pays dont les données sont disponibles.
- Dans les pays dont les données de 2005, de 2010 et de 2015 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 4 points de pourcentage entre 2005 et 2015. Par contraste, il est resté constant (10 % environ) dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme, lorsqu'il est calculé tous âges confondus, est une estimation du pourcentage d'individus d'un âge donné qui obtiendront un diplôme dans un pays à un certain moment de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base du nombre d'individus qui ont obtenu leur diplôme en 2015 et de la pyramide des âges dans ce groupe. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement instauré dans le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou l'allongement ou le raccourcissement de la durée des formations. Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être très élevés – et même supérieurs à 100 % – durant une période où, contre toute attente, un certain nombre d'individus reprennent des études.

Si la répartition par âge n'est pas disponible, c'est le taux brut d'obtention d'un diplôme qui est calculé. Le taux brut correspond au nombre total de diplômés divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtenir le diplôme considéré, qui est communiqué par les pays concernés.

Dans cet indicateur, l'âge des élèves correspond en règle générale à l'âge qu'ils avaient au début de l'année civile ; des élèves peuvent donc avoir un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme à la fin de l'année scolaire. L'âge de 25 ans est considéré comme l'âge maximal de fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, étant donné que, dans les pays de l'OCDE, plus de 95 % des diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2015 avaient moins de 25 ans (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Les individus qui décrochent un diplôme de ce niveau d'enseignement à l'âge de 25 ans et plus ont généralement suivi une formation spécifique, dans le cadre d'un programme dit de « seconde chance ». Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, l'âge de 30 ans est considéré comme l'âge maximal d'obtention d'un diplôme.

A2

Analyse

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en filière générale et en filière professionnelle

Dans de nombreux pays, il existe désormais un vaste éventail de formations en filière professionnelle dans l'enseignement secondaire, mais dans la plupart des pays, la majeure partie des élèves optent pour des formations en filière générale. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des jeunes obtiendront un diplôme de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie, parmi lesquels 52 % auront moins de 25 ans. Par comparaison, 44 % de jeunes devraient obtenir un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie, parmi lesquels 36 % auront moins de 25 ans. Cette différence peut s'expliquer par la part moins importante d'élèves inscrits en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur C1), ainsi que par des taux de réussite moins élevés en filière professionnelle (voir l'indicateur A9).

En Autriche (72 %), en France (65 %) et en Suisse (65 %), un grand pourcentage de jeunes devrait obtenir un diplôme en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans (voir le tableau A2.2). Par contraste, cette proportion est faible au Brésil (5 %), au Canada (1 %) et au Costa Rica (6 %). Au Canada, les formations professionnelles qui existent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont distinctes des formations générales, surtout dans la province de Québec, où les formations professionnelles dans l'enseignement secondaire sont en grande partie des programmes dits de « seconde chance », qui s'adressent aux individus plus âgés. De fait, 73 % des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont âgés de plus de 24 ans au Québec (Canada) (voir le graphique A2.2).

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) représentent une part importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays de l'OCDE et peuvent jouer un rôle central pour préparer les jeunes à travailler, pour développer les compétences des adultes et pour répondre aux besoins du marché du travail (voir l'indicateur A1). Dans certains pays toutefois, l'EFP a été négligé et marginalisé dans les débats sur l'action publique, relégué au second rang à cause de l'intérêt croissant porté à la filière générale. Un nombre grandissant de pays en viennent cependant à reconnaître qu'une bonne formation initiale en filière professionnelle peut apporter une contribution majeure à leur compétitivité économique (OCDE, 2015a).

En filière professionnelle, les formations peuvent être proposées sous la forme de programmes « emploi-études », où jusqu'à 75 % du cursus est enseigné en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les périodes d'études en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance). Ces systèmes de formation en alternance existent en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Hongrie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (OCDE, 2015a). La composante de formation en entreprise permet aux élèves d'acquérir des compétences prisées dans le monde du travail. L'apprentissage en entreprise est aussi un moyen de développer des partenariats public-privé et d'impliquer les partenaires sociaux et les employeurs dans la conception des formations en filière professionnelle, souvent en définissant les cadres des cursus.

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

Pourcentage de diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le domaine d'études et le sexe

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 33 % des diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont spécialisés en ingénierie, industries de transformation et construction (voir le tableau A2.1). Ce pourcentage chute à 19 % pour une spécialisation en commerce, administration et droit, à 16 % dans le domaine des services et à 12 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale. Toutefois, quelques pays échappent à ce constat. C'est le cas du Danemark, de l'Espagne et des Pays-Bas, où le pourcentage de diplômés

en filière professionnelle à l'issue d'une formation en rapport avec la santé et la protection sociale est plus élevé qu'à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction – avec une différence d'au moins 4 points de pourcentage.

Les femmes représentent 46 % des diplômés en filière professionnelle – contre 55 % en filière générale. En outre, les domaines d'études en filière professionnelle sont particulièrement cloisonnés selon le sexe. Ces différences peuvent s'expliquer par les perceptions traditionnelles qui assignent une identité et un rôle particuliers à chacun des sexes, ainsi que par les valeurs culturelles parfois associées à des domaines d'études particuliers.

Le graphique A2.1 montre que le pourcentage de femmes optant pour une formation professionnelle en ingénierie, industries de transformation et construction est faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elles ne représentent que 11 % des diplômés dans ce domaine d'études. Par contraste, les femmes sont surreprésentées dans les formations dans le domaine de la santé et de la protection sociale, où elles représentent 80 % des diplômés. Dans ce domaine, le pourcentage de diplômés de sexe féminin dépasse nettement les 70 % dans tous les pays, sauf en Inde (41 %), en Pologne (51 %) et en Slovénie (69 %). Entre ces deux extrêmes, certains domaines d'études présentent un plus grand degré de mixité : en moyenne, les femmes représentent ainsi 58 % des diplômés dans le domaine des services, et 63 % des diplômés en commerce, administration et droit.

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

Pyramide des âges des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les taux d'obtention d'un diplôme varient en fonction de l'âge des individus. L'âge d'obtention d'un diplôme est sensible à tout changement instauré dans le système d'éducation, par exemple s'il devient possible de décrocher un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire plus tard dans la vie ou lorsque la durée des formations change en filière générale ou professionnelle. Les diplômés en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 18 ans. Ce chiffre va de 17 ans en Australie, en France, en Israël et aux Pays-Bas à 21 ans en Pologne (voir le tableau A2.1).

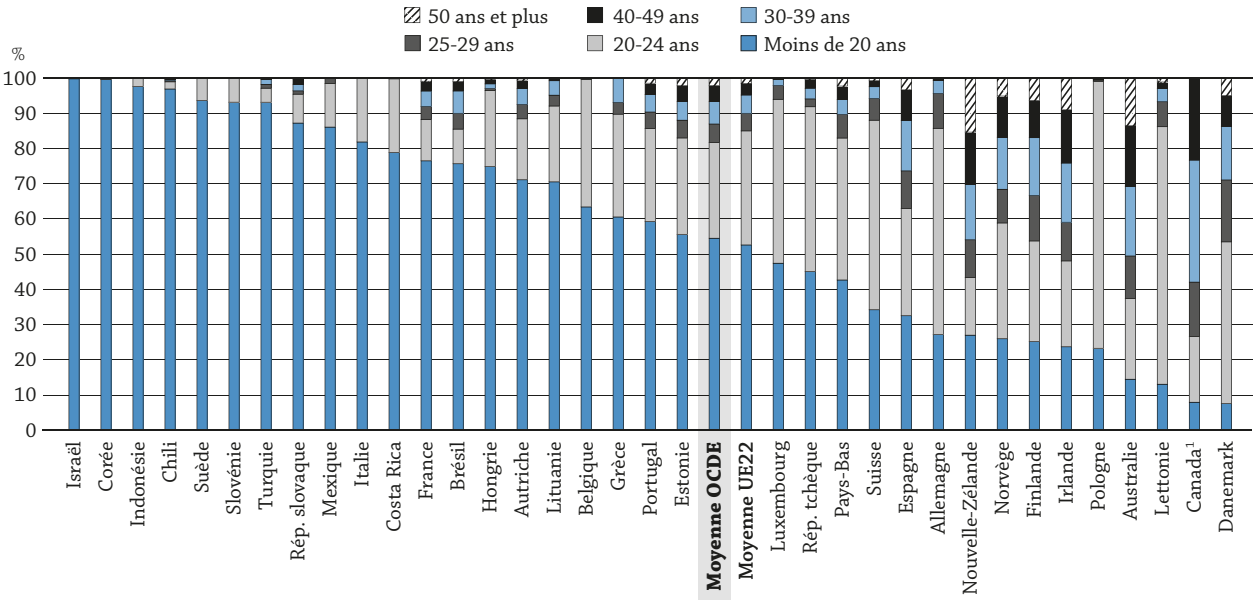
La variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est beaucoup plus marquée parmi les élèves de la filière professionnelle (voir le graphique A2.2). Dans les pays de l'OCDE, les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 22 ans – allant de 17 ans en Israël à 33 ans en Australie.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 55 % des diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont moins de 20 ans, et 27 % ont entre 20 et 24 ans (voir le graphique A2.2). Au Chili, en Indonésie, en Slovénie, en Suède et en Turquie, le nombre de diplômés de moins de 20 ans est remarquablement élevé et dépasse la barre des 90 % ; ce pourcentage atteint 100 % en Corée et en Israël. Par contraste, en Australie, au Danemark, en Lettonie et au Québec (Canada), moins de 20 % des diplômés ont moins de 20 ans.

Seuls 7 % des diplômés en filière professionnelle sont âgés de 40 ans ou plus, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est inférieur à 6 % dans près des trois quart des pays dont les données sont disponibles. Quelques pays font toutefois figure d'exception et affichent des pourcentages particulièrement élevés de diplômés de plus de 39 ans, comme en Australie (31 %), en Nouvelle-Zélande (30 %), en Irlande (24 %) et au Québec (Canada) (23 %).

Le pourcentage élevé de diplômés plus âgés en filière professionnelle dans certains pays peut s'expliquer par l'offre de formations à temps partiel (qui permettent aux individus de concilier leurs études et leurs responsabilités professionnelles et familiales, compte tenu de leur situation financière) et/ou l'existence de programmes d'apprentissage tout au long de la vie. En Australie, par exemple, le système d'EFP est flexible et permet de répondre aux différents besoins que les adultes éprouvent aux divers stades de leur vie, qu'ils se préparent à décrocher leur premier emploi ou qu'ils cherchent à acquérir des compétences susceptibles de les aider dans leur travail ou à rehausser leur niveau de formation. Il est intéressant de noter qu'en Suède, le taux de scolarisation des adultes de plus de 40 ans est relativement élevé (voir l'indicateur C1) mais que le pourcentage de diplômés de ce groupe d'âge est nul – en effet, la plupart des adultes scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire terminent leurs études sans obtenir de diplôme.

Graphique A2.2. Pourcentage de diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2015)



1. Inclut uniquement les données pour le Québec.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de moins de 20 ans.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557033

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

L'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent considérée comme le bagage minimal requis pour réussir à entrer sur le marché du travail et est indispensable pour poursuivre des études. Les coûts engendrés par le fait de ne pas terminer ce niveau d'enseignement dans le délai imparti peuvent être considérables, tant pour les individus que pour la société (voir les indicateurs A6 et A7).

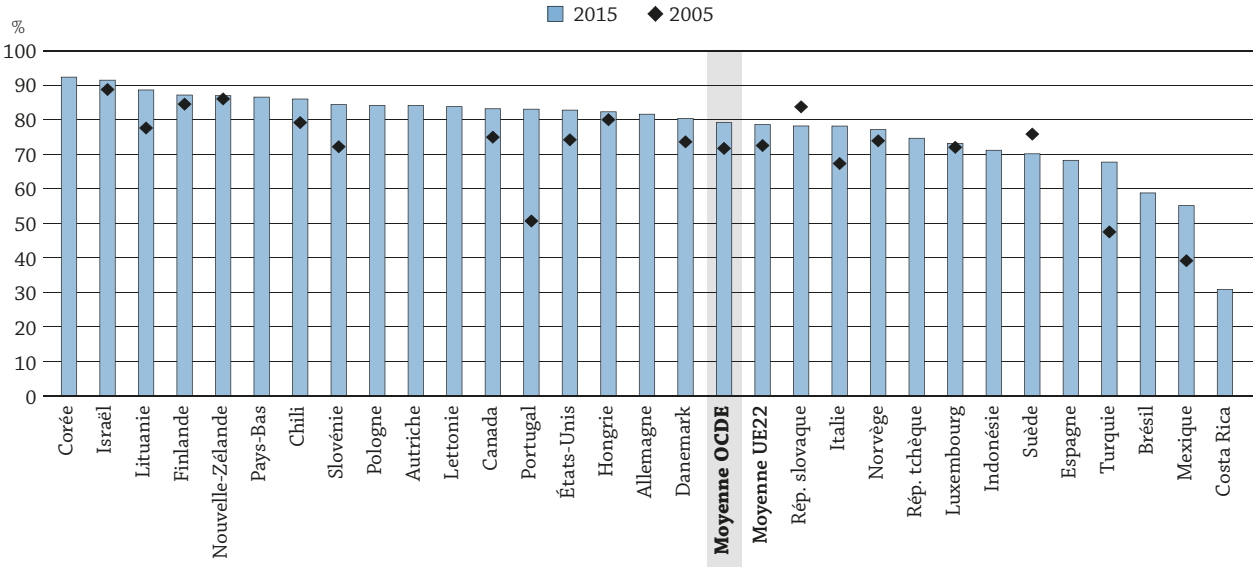
Les taux d'obtention d'un diplôme montrent si les mesures prises par les pouvoirs publics pour accroître le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont efficaces. Les différences marquées de taux d'obtention d'un diplôme entre les pays reflètent la diversité des systèmes d'éducation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

Selon les estimations actuelles, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 86 % des jeunes obtiendront un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie, parmi lesquels 80 % auront moins de 25 ans. (voir le tableau A2.2). Dans huit des pays dont les données sont disponibles, au moins 85 % des individus devraient obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans, alors qu'au Brésil, au Costa Rica et au Mexique, moins de 60 % des jeunes devraient y parvenir.

Dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005, 2010 et 2015 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 25 ans a augmenté de 7 points de pourcentage entre 2005 et 2015 (contre 4 points de pourcentage pour le taux d'obtention d'un premier diplôme tous âges confondus). Cette augmentation a été spectaculaire dans deux pays, à savoir au Portugal (de 32 points de pourcentage) et en Turquie (de 20 points de pourcentage). Par contraste, en République slovaque et en Suède, le taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 25 ans a reculé de 6 points de pourcentage durant cette période (voir le graphique A2.3).

Il ne faut toutefois pas déduire des taux d'obtention d'un diplôme que tous les diplômés entameront des études tertiaires ou entreront immédiatement dans la vie active. Le nombre de diplômés qui ne sont ni sur le marché du travail, ni scolarisés a en effet augmenté dans l'ensemble des pays de l'OCDE (voir l'indicateur C5). C'est la raison pour laquelle il est important de proposer des formations de qualité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'offrir la bonne combinaison de possibilités d'apprentissage et d'orientation, de façon à ce que les individus ne se retrouvent pas dans une impasse une fois leur diplôme en poche.

Graphique A2.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire parmi les moins de 25 ans (2005 et 2015)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire parmi les moins de 25 ans en 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau A2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557052

Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Proposées sous différentes formes dans les pays de l'OCDE, les formations post-secondaires non tertiaires se situent à la frontière entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire : elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres. Les formations post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que celles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais elles servent à enrichir les connaissances de ceux qui sont déjà titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont peu élevés par comparaison avec ceux qui s'observent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 12 % des jeunes d'aujourd'hui décrocheront un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire durant leur vie. Les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire les plus élevés (tous âges confondus) s'observent en Allemagne (25 %), aux États-Unis (22 %), en Hongrie (19 %), en Nouvelle-Zélande (26 %) et en République tchèque (35 %) (voir le tableau A2.2). Dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005, 2010 et 2015 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme (tous âges confondus) est resté constant durant les dix dernières années (10 % en moyenne). Ce niveau d'enseignement n'existe pas dans neuf pays (à savoir au Chili, en Corée, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie).

Définitions

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

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

Les **taux net d'obtention d'un diplôme**, en l'occurrence du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, correspondent au pourcentage d'individus d'un âge donné dont on estime qu'ils réussiront leur formation à ce niveau d'enseignement, sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

Par **âge typique**, on entend l'âge qu'ont les individus au début de la dernière année scolaire/académique du niveau d'enseignement considéré, à l'issue de laquelle le diplôme est décerné.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les taux d'obtention d'un diplôme sont nets (ils correspondent à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge). Dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, ce sont les taux bruts qui sont indiqués. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme communiqué par les pays (voir l'annexe 1). Le nombre de diplômés du niveau d'enseignement considéré, quel que soit leur âge, est divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car celui-ci est très variable.

Les diplômés par filière d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne sont pas comptabilisés comme ayant obtenu un premier diplôme, car ils sont nombreux à avoir réussi plus d'une formation à ces niveaux d'enseignement. Il est impossible d'additionner les taux bruts d'obtention d'un diplôme, car certains titulaires de plus d'un diplôme seraient comptabilisés plus d'une fois. De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement identique dans toutes les formations (voir l'annexe 1). Les formations professionnelles comprennent les formations organisées en milieu scolaire et en alternance (en milieu scolaire et en entreprise) qui sont reconnues par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision des autorités de l'éducation sont exclues.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2014/15 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2016 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm)

Note concernant les données d'Israël

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

Référence

Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), "Women, work, and the economy: Macroeconomic gains from gender equity", IMF Staff Discussion Note, International Monetary Fund, Washington, DC, www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf.

OCDE (2015a), « Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, n°33, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en.

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

Tableaux de l'indicateur A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Tableau A2.1	**Profil des diplômés des filières générale et professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2015)**
Tableau A2.2	**Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2015)**
Tableau A2.3	**Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

 © OCDE 2017

Tableau A2.1. Profil des diplômés des filières générale et professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2015)

		Filière générale		Filière professionnelle									
						Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire selon le domaine d'études				Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire de sexe féminin, selon le domaine d'études			
		Âge moyen	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Âge moyen	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	17	51	33	49	26	27	26	11	49	10	85	61
	Autriche	18	58	20	46	29	35	3	19	67	12	79	73
	Belgique	18	56	19	48	20	25	15	20	54	5	82	68
	Canada	18	51	32	46	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	19	52	18	49	33	39	6	12	65	18	83	69
	République tchèque	20	60	21	44	19	39	7	20	67	12	90	65
	Danemark	19	54	28	51	23	26	30	12	66	10	86	41
	Estonie	19	58	22	39	2	49	3	28	93	21	97	66
	Finlande	19	57	28	53	16	27	21	20	68	17	84	61
	France	17	55	20	49	20	34	19	19	66	10	91	65
	Allemagne	19	54	22	41	33	34	11	12	58	9	82	49
	Grèce	18	54	20	35	17	49	6	8	65	15	83	70
	Hongrie	19	52	19	37	12	48	5	27	78	8	90	55
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	19	49	30	67	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	17	52	17	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	18	62	19	39	34	30	5	18	52	14	74	55
	Japon	m	51	m	43	31	42	6	8	63	11	84	81
	Corée	18	48	18	43	20	44	2	6	76	17	83	67
	Lettonie	19	53	22	43	14	40	3	25	77	10	96	68
	Luxembourg	18	55	20	47	36	27	12	6	60	14	77	57
	Mexique	18	53	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	17	52	23	50	20	19	25	21	53	8	88	44
	Nouvelle-Zélande	18	51	31	61	17	14	6	20	75	13	72	69
	Norvège	19	58	27	39	6	45	25	17	78	7	88	41
	Pologne	21	60	20	38	11	39	0	26	64	11	51	69
	Portugal	18	57	21	45	15	19	13	25	64	17	86	50
	République slovaque	18	59	19	45	18	36	8	25	71	9	84	59
	Slovénie	18	59	18	45	16	32	13	14	67	10	69	56
	Espagne	18	55	26	52	12	16	21	11	65	7	74	52
	Suède	18	55	18	41	8	46	16	20	62	9	75	64
	Suisse	20	57	22	46	33	33	14	9	62	12	90	58
	Turquie	19	52	18	49	16	39	19	8	55	16	88	60
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	18	55	22	46	20	34	12	17	66	12	82	60
	Moyenne UE22	19	56	22	45	19	33	12	19	66	11	82	59
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	19	56	20	57	19	20	10	6	66	32	81	68
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	18	54	19	52	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	48	m	20	1	92	2	0	75	18	41	24
	Indonésie	18	50	18	35	24	39	4	6	69	4	79	56
	Lituanie	18	53	20	36	17	48	1	28	49	3	94	75
	Fédération de Russie	m	55	m	39	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	53	m	44	20	35	11	9	58	12	72	53

Remarque : Ce tableau ne présente pas des données pour tous les domaines d'études. Les données relatives aux autres domaines peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559218

A2

Tableau A2.2. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2015)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la filière d'enseignement

		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire			
		Taux d'obtention d'un premier diplôme		Taux d'obtention d'un diplôme				Taux d'obtention d'un premier diplôme		Taux d'obtention d'un diplôme	
		Toutes filières confondues		Filière générale		Filière professionnelle		Toutes filières confondues		Filière professionnelle	
		Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 30 ans	Tous âges confondus	Moins de 30 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	m	m	77	77	53	20	14	6	22	8
	Autriche	90	84	20	20	80	72	9	4	11	5
	Belgique	m	m	38	38	60	57	m	m	7	7
	Canada	88	83	84	82	5	1	m	m	m	m
	Chili	90	86	61	57	29	29	a	a	a	a
	République tchèque	76	75	24	24	57	54	35	m	9	m
	Danemark	92	80	69	65	44	23	1	0	1	0
	Estonie	m	m	60	59	26	23	m	m	24	15
	Finlande	99	87	45	45	101	55	7	1	8	1
	France	m	m	55	55	73	65	m	m	m	m
	Allemagne	87	82	48	48	38	34	25	23	22	20
	Grèce	m	m	72	72	27	25	m	m	2	1
	Hongrie	86	82	65	62	21	21	19	17	20	19
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	100	100	40	22	m	m	11	7
	Israël	92	92	53	53	39	39	m	m	m	m
	Italie	92	78	39	39	53	39	1	m	m	m
	Japon	98	m	75	m	23	m	m	m	m	m
	Corée	93	92	77	76	16	16	a	a	a	a
	Lettonie	86	84	67	65	26	23	8	7	8	7
	Luxembourg	75	73	34	34	44	41	2	1	2	1
	Mexique	56	55	35	35	21	21	a	a	a	a
	Pays-Bas	93	87	43	43	75	63	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	95	87	78	78	55	23	26	16	m	m
	Norvège	87	77	64	62	38	23	5	3	5	3
	Pologne	88	84	50	47	39	39	15	11	15	11
	Portugal	89	83	45	44	44	39	7	6	7	6
	République slovaque	80	78	27	27	54	53	7	5	7	5
	Slovénie	92	85	35	34	67	56	a	a	a	a
	Espagne	75	68	53	51	30	22	2	1	2	1
	Suède	70	70	51	51	28	28	4	2	4	2
	Suisse	m	m	42	41	72	65	m	m	a	a
	Turquie	73	68	37	33	36	35	a	a	a	a
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	États-Unis	83	83	m	m	m	m	22	m	22	m
	Moyenne OCDE	86	80	54	52	44	36	12	m	10	7
	Moyenne UE22	86	80	50	49	49	41	m	m	9	7
Partenaires	Argentine[1]	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	65	59	61	55	6	5	9	6	9	6
	Chine	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	33	31	27	24	7	6	a	a	a	a
	Inde	m	m	30	m	1	m	m	m	m	m
	Indonésie	71	71	42	42	30	30	a	a	a	a
	Lituanie	92	89	79	76	14	13	18	14	22	17
	Fédération de Russie	98	m	49	m	50	m	4	m	4	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	81	m	54	m	31	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559237

Tableau A2.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2015)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la filière d'enseignement

		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire					
		Taux d'obtention d'un premier diplôme						Taux d'obtention d'un premier diplôme					
		Tous âges confondus			Moins de 25 ans			Tous âges confondus			Moins de 30 ans		
		2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	16	14	m	7	6
	Autriche	m	87	90	m	84	84	m	7	9	m	4	4
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	80	85	88	75	81	83	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	90	79	79	86	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	116	110	76	m	m	75	x(1)	x(2)	35	m	m	m
	Danemark	83	85	92	74	76	80	1	1	1	1	0	0
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	94	95	99	85	85	87	6	7	7	1	1	1
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	78	83	87	m	m	82	23	25	25	m	m	23
	Grèce	95	88	m	95	88	m	9	6	m	9	6	m
	Hongrie	84	86	86	80	82	82	20	18	19	18	16	17
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	92	86	m	90	85	m	14	10	m	14	7	m
	Israël	89	91	92	89	91	92	m	m	m	m	m	m
	Italie	85	85	92	67	67	78	6	4	1	4	2	m
	Japon	m	95	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	94	92	93	m	m	92	a	a	a	a	a	a
	Lettonie	m	89	86	m	88	84	m	3	8	m	2	7
	Luxembourg	74	70	75	72	68	73	m	2	2	m	1	1
	Mexique	40	45	56	39	44	55	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	93	m	m	87	m	m	a	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	95	91	95	86	80	87	26	29	26	12	18	16
	Norvège	90	87	87	74	75	77	5	10	5	3	7	3
	Pologne	m	83	88	m	82	84	14	12	15	12	10	11
	Portugal	54	105	89	51	67	83	0	3	7	0	2	6
	République slovaque	86	86	80	84	84	78	12	10	7	11	8	5
	Slovénie	85	94	92	72	83	85	a	a	a	a	a	a
	Espagne	m	m	75	m	m	68	a	a	2	a	a	1
	Suède	76	75	70	76	75	70	1	3	4	0	2	2
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	48	54	73	48	54	68	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	87	88	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	74	77	83	74	77	83	17	22	22	m	m	m
	Moyenne OCDE	82	85	86	m	77	80	m	10	12	m	m	m
	Moyenne des pays disposant de données pour toutes les années de référence	77	80	80	68	70	75	10	11	11	6	7	7
	Moyenne UE22	85	88	86	m	80	80	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine[1]	m	m	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	65	m	m	59	m	m	9	m	m	6
	Chine	m	m	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	33	m	m	31	a	a	a	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	71	m	m	71	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	82	94	92	78	89	89	8	9	18	8	7	14
	Fédération de Russie	89	97	98	m	m	m	7	12	4	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2014, et non 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

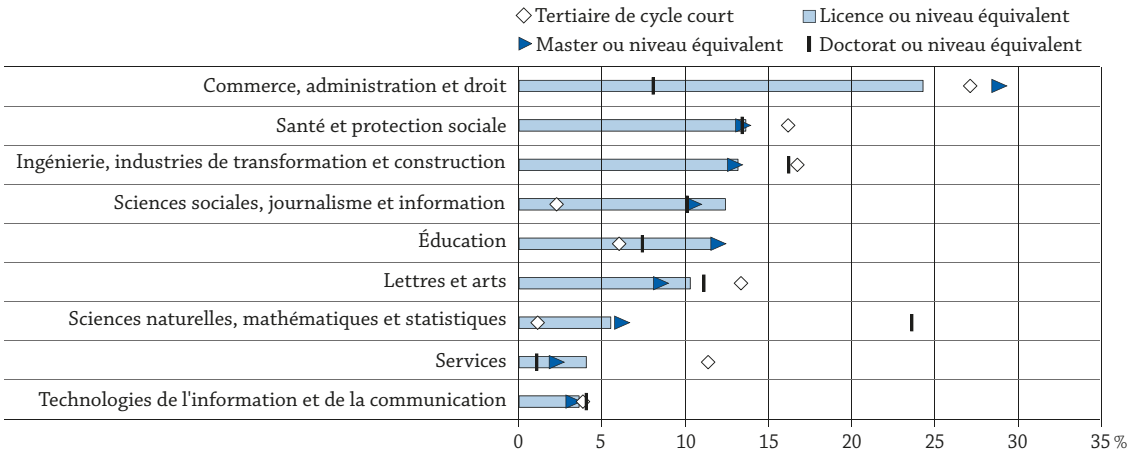
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559256

PROFIL DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- La propension des étudiants à choisir une formation en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) augmente avec le niveau de formation : le pourcentage de diplômés dans ces matières s'établit à 22 % en licence (ou formation équivalente) et à 44 %, soit près du double, en doctorat.
- La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans les pays de l'OCDE. Ainsi en 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 11 %, à l'issue d'un master, et 17 %, à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court.
- Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime que dans les pays de l'OCDE, 49 % des jeunes d'aujourd'hui, en moyenne, termineront au moins une formation tertiaire au cours de leur vie.

Graphique A3.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, en moyenne dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, selon le domaine d'études et le niveau de la CITE (2015)



Remarque : Le domaine « Agriculture, sylviculture et halieutique, et sciences vétérinaires » n'est pas inclus dans ce graphique, mais les données y afférentes peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation*.
Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage de diplômés au niveau licence ou équivalent.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557071

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires illustrent la capacité des pays à former une main-d'œuvre qui se distingue par des savoirs et savoir-faire spécialisés de haut niveau. Dans les pays de l'OCDE, il reste très intéressant de faire des études tertiaires, dans la mesure où un diplôme de ce niveau améliore les perspectives de revenu et d'emploi (voir les indicateurs A5, A6 et A7 pour de plus amples informations sur ces thématiques). La structure et l'étendue de l'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays. Le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dépend, semble-t-il, à la fois de l'accessibilité et de la flexibilité de ces formations, des quotas fixés par niveau d'enseignement et par domaine d'étude, et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail.

L'accès à l'enseignement tertiaire s'est développé de façon spectaculaire au cours des dernières décennies, et de nouveaux types d'établissements qui proposent plus de choix et de nouveaux modes d'enseignement ont fait leur apparition (OCDE, 2014a). En parallèle, les effectifs d'étudiants se sont féminisés et les parcours choisis se sont diversifiés. Les étudiants sont aussi de plus en plus susceptibles de chercher à obtenir un diplôme tertiaire en dehors de leur pays d'origine.

Les responsables politiques explorent des pistes pour faciliter la transition entre l'enseignement tertiaire et l'entrée sur le marché du travail (OCDE, 2015). Comprendre les tendances actuelles en matière d'obtention d'un diplôme permettrait de mieux comprendre le parcours scolaire des élèves dans l'enseignement tertiaire et de mieux anticiper leur afflux dans la population active.

Autres faits marquants

- Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que les cursus de licence (ou formation équivalente) (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). Quelque 26 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2015 sont ainsi des étudiants en mobilité internationale, contre 19 % des étudiants qui ont réussi un premier master (ou formation équivalente), et 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence (ou formation équivalente) (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*).
- Les taux de scolarisation des femmes ont augmenté ces dernières années dans l'enseignement tertiaire, et leur pourcentage est plus élevé dans l'effectif de diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire que dans l'effectif de nouveaux inscrits en première formation tertiaire. Ce constat corrobore celui fait antérieurement : les femmes sont plus susceptibles que les hommes de réussir leur formation (OCDE, 2016).
- L'âge moyen à l'obtention du diplôme est estimé sur la base de l'âge moyen à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et de la durée moyenne des cursus de ce niveau. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est à 26 ans en moyenne que les étudiants décrochent leur premier diplôme tertiaire.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme correspond à l'estimation du pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui obtiendront ce diplôme au cours de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base de l'effectif total d'individus diplômés en 2015 et de la pyramide des âges dans ce groupe. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement instauré dans un système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou la modification de la durée des formations (comme les changements qui s'observent dans de nombreux pays européens dans le cadre de la mise en œuvre du processus de Bologne).

A3

Analyse

Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire, notamment à l'issue d'une première formation

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

Profil des diplômés selon le domaine d'études

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

Aujourd'hui, c'est en commerce, en administration et en droit que l'on compte le plus de diplômés de l'enseignement tertiaire, tous niveaux confondus, dans la plupart des pays de l'OCDE (voir le graphique A3.1). Quelques pays échappent à ce constat : les domaines d'études dans lesquels le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé sont l'ingénierie, les industries de transformation et la construction en Corée et au Portugal ; la santé et la protection sociale en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède ; et les sciences sociales, le journalisme et l'information en Inde. Certaines de ces différences s'expliquent par la structure des systèmes d'éducation et les types d'établissements proposant les cursus dans chaque domaine d'études. Les études d'infirmier (dans le domaine de la santé et de la protection sociale) sont par exemple plus susceptibles de relever de l'enseignement tertiaire dans les pays qui ont intégré la plupart des cursus de la filière professionnelle post-secondaire dans l'enseignement tertiaire.

Dans la plupart des pays, les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) sont moins populaires. Dans la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de diplômés à l'issue de formations en rapport avec les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ainsi qu'avec les technologies de l'information et de la communication reste inférieur au pourcentage de diplômés en commerce, en administration et en droit. En moyenne, 23 % des diplômés de l'enseignement tertiaire en 2015 ont choisi l'une de ces matières dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie toutefois entre 14 % au Luxembourg et 37 % en Allemagne.

Le pourcentage moins élevé de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences et en ingénierie occulte toutefois de grandes différences entre les niveaux d'enseignement. Les taux d'obtention d'un diplôme dans ces domaines augmentent avec le niveau d'enseignement : selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2015 des pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés en sciences naturelles, en mathématiques et statistiques, en ingénierie, en industries de transformation et la construction, ou en technologies de l'information et de la communication est de l'ordre de 22 % en cycle court, en licence et en master, mais de 44 % en doctorat (voir le graphique A3.1). Au Canada, au Chili, en Espagne, en Estonie, en France, en Israël, au Luxembourg et en Suède, au moins 50 % des doctorants diplômés en 2015 ont opté pour des formations en rapport avec les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction, ou les technologies de l'information et de la communication.

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

De nombreux pays s'emploient à parvenir à une meilleure répartition des diplômés entre les domaines d'études, notamment en mettant en œuvre à l'échelle nationale des stratégies visant à promouvoir les formations en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). Non seulement les compétences dans ces domaines sont perçues comme fondamentales afin de stimuler l'innovation pour les générations futures, mais le marché du travail met également clairement l'accent sur l'importance des compétences scientifiques au-delà des professions scientifiques. De nombreux pays ont élaboré des plans stratégiques nationaux pour renouveler l'intérêt des élèves pour les formations en rapport avec les sciences et pour renforcer les compétences scientifiques des individus.

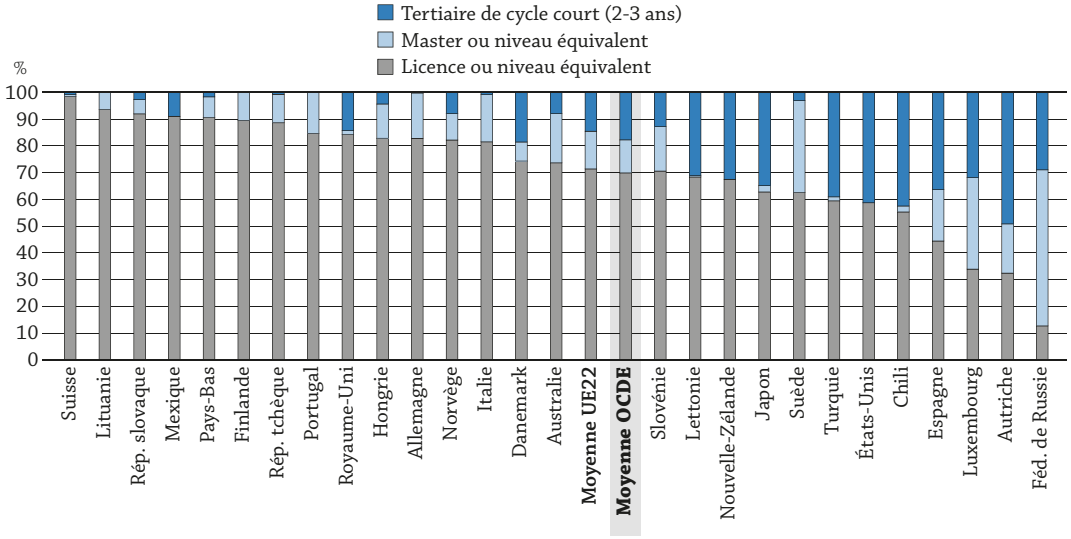
Par exemple, l'Union européenne a récemment lancé le programme « Science avec et pour la Société » pour instaurer une coopération entre la science et la société, recruter de nouveaux talents au service de la science, et concilier l'excellence scientifique et la responsabilité sociale d'ici 2020. Ce programme vise à rendre les carrières scientifiques plus attractives, notamment auprès des jeunes, et à favoriser l'innovation et la poursuite des activités de recherche dans toute l'Europe.

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon le niveau d'enseignement

Les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont ceux qui se voient délivrer un diplôme tertiaire pour la première fois de leur vie dans un pays donné.

En 2015, la plupart des premiers diplômes de l'enseignement tertiaire ont été délivrés à l'issue d'une licence. Ainsi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 11 %, à l'issue d'un master et 17 %, à l'issue d'une formation de cycle court (voir le graphique A3.2).

Graphique A3.2. Répartition des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire selon le niveau d'enseignement (2015)



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

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557090

Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. En Autriche, les diplômés à l'issue d'une formation de cycle court représentent la plus grande part (49 %) des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, tandis qu'au Luxembourg, les pourcentages d'individus diplômés pour la première fois sont similaires entre les trois niveaux de l'enseignement tertiaire. Ces différences peuvent s'expliquer par la structure de l'enseignement tertiaire ou par le fait que certaines formations, comme celles de cycle court, par exemple, font l'objet d'une promotion plus vigoureuse dans certains pays, ou encore par l'attrait des programmes de formation pour les étudiants en mobilité internationale, en particulier au niveau master (voir le graphique A3.2).

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon le sexe

Conscients de l'impact que l'éducation a sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation et de réduire les différences d'opportunités et de résultats d'éducation entre les hommes et les femmes.

En 2015, plus de femmes que d'hommes ont réussi leurs études tertiaires : on compte en moyenne 57 % de femmes dans l'effectif diplômé en 2015 à l'issue d'un premier cursus tertiaire dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 49 % en Suisse et en Turquie et 64 % en Lettonie (voir le tableau A3.2). Le taux de scolarisation des

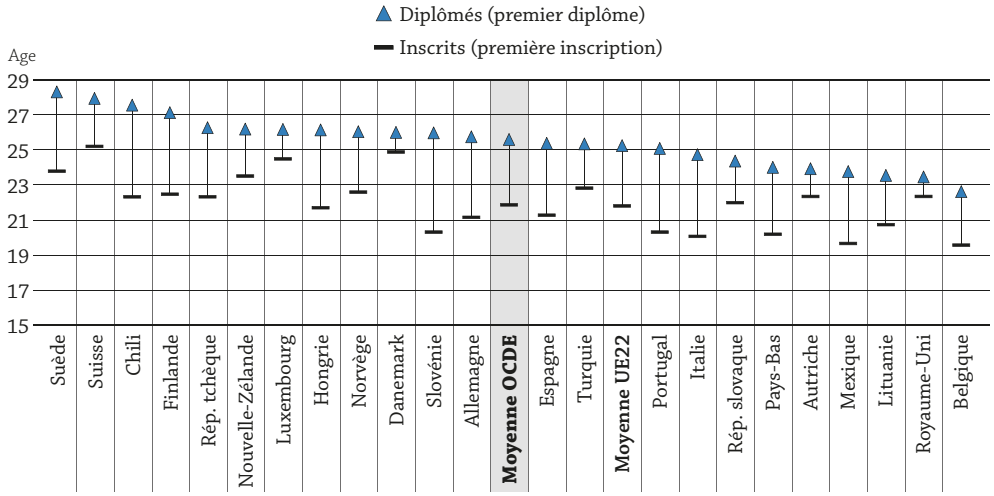
femmes a augmenté ces dernières années dans l'enseignement tertiaire, et elles sont plus nombreuses dans l'effectif de diplômés à l'issue d'un premier cursus tertiaire que dans l'effectif de nouveaux inscrits en premier cursus tertiaire (voir l'indicateur C3) dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Cette tendance corrobore les constats précédents : les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2016).

Bien que la plupart des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2015 soient des femmes, les hommes restent mieux lotis qu'elles sur le marché du travail. Les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne plus que les femmes diplômées de ce niveau d'enseignement, et ils tendent à afficher des taux d'emploi supérieurs à ceux des femmes à niveau égal de formation (voir les indicateurs A5 et A6).

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon l'âge

Depuis quelques années, de nombreux pays de l'OCDE sont préoccupés par le temps que les étudiants mettent à finir leurs études tertiaires. Ils ont conçu des politiques pour encourager les étudiants à terminer leur formation plus rapidement pour qu'ils viennent grossir les rangs de la population active plus tôt. À titre d'exemple, les réformes engagées après l'adoption, en 1999, de la Déclaration de Bologne (qui a instauré une nouvelle structure de délivrance des diplômes dans les pays européens) visaient explicitement à réduire la longueur des études.

Graphique A3.3. Comparaison de l'âge moyen d'obtention du premier diplôme de l'enseignement tertiaire et de celui de la première inscription dans ce niveau d'enseignement (2015)



Remarque : Selon que l'année universitaire débute durant le 1er ou le 2e semestre de l'année civile, l'âge moyen des étudiants se réfère en général respectivement au 1er juillet ou au 1er janvier. L'âge moyen des nouveaux inscrits est donc légèrement surestimé et celui des diplômés, légèrement sous-estimé (les étudiants auront en général 6 à 9 mois de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme à la fin de l'année universitaire).
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen d'obtention du premier diplôme de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableaux A3.2 et C3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557109

Dans les pays de l'OCDE, 84 % des étudiants diplômés en 2015 à l'issue d'un premier cursus tertiaire avaient moins de 30 ans ; l'âge moyen d'obtention d'un diplôme s'établit à 26 ans. Cet âge moyen varie toutefois fortement entre les pays : il est compris entre 23 ans en Belgique et au Royaume-Uni et 28 ans au Chili, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.2). L'âge moyen d'obtention du diplôme dépend de deux facteurs dont les effets se conjuguent : l'âge moyen à l'inscription et la durée des études. L'âge des étudiants au commencement de leur formation tertiaire dépend de la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, des critères d'accès et des processus d'admission dans l'enseignement tertiaire, du service militaire et des diverses possibilités de passer des études au monde du travail. Quant à la durée des études, elle dépend de la structure des cursus ou du mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel). Le Chili fait par exemple figure d'exception : l'âge d'obtention d'un diplôme, 28 ans, compte parmi les plus élevés des pays de l'OCDE et les étudiants entament leur formation à l'âge moyen de 22 ans. La différence d'âge entre les diplômés et les nouveaux inscrits s'explique par la durée des cursus et la longueur de nombreuses formations de premier cycle dans le système tertiaire (voir l'encadré C3.1 dans l'indicateur C3),

en particulier en sciences et en ingénierie. Par contraste, l'âge d'obtention d'un diplôme est aussi supérieur à la moyenne en Suède et en Suisse, mais les étudiants y ont deux ou trois ans de plus que la moyenne de l'OCDE lorsqu'ils commencent leurs études. Dans ces deux pays, le fait que les étudiants soient plus âgés tant lorsqu'ils entament leurs études tertiaires que lorsqu'ils les réussissent reflète la diversité des parcours avant l'enseignement tertiaire, la facilité avec laquelle il est possible de changer de filière d'enseignement ou d'entrer dans la vie active au sortir de l'école et l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. La fréquence supérieure de la scolarisation à temps partiel qui s'observe dans ces pays tend aussi à retarder l'âge moyen d'obtention d'un diplôme (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Dans certains pays, la différence d'âge ténue entre le début et la réussite des études tertiaires s'explique en partie par la prévalence des cursus de cycle court qui durent en général deux ans, alors que les licences durent trois ou quatre ans. De plus, dans certains pays, les cursus de cycle court s'adressent spécifiquement aux étudiants plus âgés, à qui il faut parfois plus de temps pour décrocher leur diplôme, d'où l'âge plus élevé à l'inscription par comparaison avec l'âge d'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement.

Taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire

Selon les chiffres de 2015 sur le taux d'obtention d'un diplôme, 49 % en moyenne des jeunes d'aujourd'hui (dont les étudiants en mobilité internationale) devraient réussir une formation tertiaire à un moment de leur vie dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage ne représente que 24 % au Luxembourg – où 80 % environ des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui entament des études tertiaires s'expatrient pour poursuivre leur formation – mais atteint ou dépasse 70 % en Australie, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.3).

Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau d'enseignement

Au cours de leur vie, les jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés à l'issue d'une licence que de tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. Sur la base des taux d'obtention d'un diplôme observés en 2015 dans l'enseignement tertiaire, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 38 % des jeunes décrocheront, à un moment de leur vie, un diplôme à l'issue d'une licence, 17 %, à l'issue d'un master, 11 %, à l'issue d'une formation de cycle court, et 2 % environ, à l'issue d'un doctorat (voir le tableau A3.3).

La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans la zone OCDE, mais les pays s'emploient à promouvoir d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire. Certains pays désireux d'améliorer l'employabilité et la transition entre les études et le marché du travail cherchent à promouvoir les formations relevant de l'enseignement tertiaire de cycle court. La probabilité pour un individu d'être diplômé à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court durant sa vie est ainsi égale ou supérieure à 25 % en Autriche, au Chili, en Chine, en Fédération de Russie, au Japon et en Nouvelle-Zélande. La promotion des formations professionnelles en licence ou en master est un autre moyen de favoriser l'employabilité des diplômés et de faciliter leur entrée sur le marché du travail.

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

Les étudiants en mobilité internationale (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur) peuvent avoir un impact important sur les taux d'obtention d'un diplôme en gonflant artificiellement les estimations de taux par rapport à l'effectif national. Dans les pays qui accueillent de nombreux étudiants en mobilité internationale, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande, l'écart peut être considérable. Ainsi, lorsque les étudiants en mobilité internationale sont exclus des analyses, les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminuent de 31 points de pourcentage en Australie, et de 20 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.3). Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que les cursus de licence (ou formation équivalente). Quelque 26 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2015 sont ainsi des étudiants en mobilité internationale, contre 19 % des étudiants qui ont réussi un premier master (ou formation équivalente), et 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence (ou formation équivalente) (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

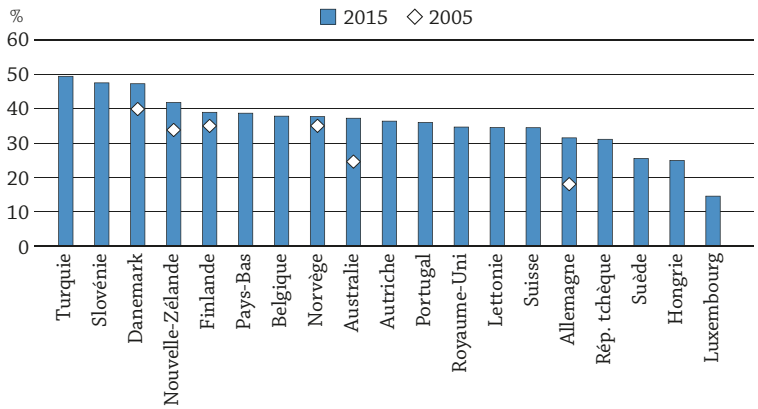
Taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 30 ans

Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans est un indicateur du nombre de jeunes censés arriver sur le marché du travail pour la première fois avec, en poche, un diplôme de ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les 19 pays dont les données sont disponibles, 36 % des jeunes (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale) devraient obtenir un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans. Ce taux est compris entre 25 % en Hongrie et 50 % en Turquie, dans les pays dont les données sont comparables (voir le graphique A3.4).

De plus, l'âge des étudiants varie davantage dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. En Nouvelle-Zélande, en Suède, en Suisse et en Turquie, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminue de plus de 10 points de pourcentage si l'analyse porte uniquement sur les individus âgés de moins de 30 ans (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale). Ce constat suggère que dans ces systèmes d'éducation, les études sont plus flexibles en termes d'accès et de durée, en particulier pour les étudiants n'ayant pas l'âge typique ; il pourrait aussi s'expliquer par les différences de politiques et d'attitudes dans le domaine de la formation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie. Il apparaît en effet que dans tous ces pays sauf en Turquie, l'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme est supérieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui s'explique en grande partie par le fait que les étudiants sont plus âgés au moment où ils entament leurs études.

Les taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire avant l'âge de 30 ans, abstraction faite des étudiants en mobilité internationale, ont augmenté entre 2005 et 2015 dans tous les pays dont les données de cette période sont disponibles. Durant ces dix ans, les taux ont le plus progressé en Allemagne (de 14 points de pourcentage) et en Australie (de 12 points de pourcentage). En Allemagne et au Danemark, les taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire n'ont pas augmenté à un rythme aussi soutenu que les taux de première inscription dans l'enseignement tertiaire durant cette période, signe que l'accès à l'enseignement tertiaire s'est amélioré davantage ces dernières années dans ces deux pays.

Graphique A3.4. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire parmi les étudiants nationaux de moins de 30 ans (2005, 2015)



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

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire parmi les étudiants de moins de 30 ans en 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau A3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557128

Définitions

Les **diplômés à l'issue d'une première formation** sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois une formation d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. En conséquence, si un étudiant a obtenu plusieurs diplômes, il sera comptabilisé comme « diplômé » chaque année, mais n'interviendra qu'une seule fois dans le calcul du taux d'obtention d'un premier diplôme.

Les **diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire** sont les étudiants qui ont obtenu pour la première fois un diplôme de l'enseignement tertiaire, quelle que soit la formation suivie. Cette définition est celle retenue dans les tableaux A3.2 et A3.3 (dans les colonnes 13 à 15).

Les **diplômés à l'issue d'une première formation donnée** dans l'enseignement tertiaire sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois la formation visée ; ces étudiants peuvent toutefois être titulaires d'un diplôme délivré à l'issue d'une autre formation. Les étudiants diplômés pour la première fois à l'issue d'un master peuvent par exemple avoir réussi une licence auparavant. Cette définition est celle retenue dans les tableaux A3.2 (dans les colonnes 5 à 7) et A3.3.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Dans la majorité des pays, les étudiants en mobilité internationale sont considérés comme des diplômés à l'issue d'une première formation, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays. Dans les analyses décrites ici, c'est le nombre d'étudiants étrangers qui a été retenu comme indicateur dans les pays dans l'incapacité de fournir les chiffres relatifs aux étudiants en mobilité internationale. Les **étudiants étrangers** sont ceux qui ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils suivent leurs études (pour plus de détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Le **taux net d'obtention d'un diplôme** est l'estimation du pourcentage d'individus d'un groupe d'âge qui réussiront une formation tertiaire au cours de leur vie, sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

Méthodologie

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

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont utilisés lorsque les données par âge ne sont pas disponibles. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire communiqué par les pays (voir l'annexe 1). L'âge typique d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un niveau d'enseignement donné correspond à l'âge qu'a la moitié au moins des diplômés, selon la définition retenue dans *Regards sur l'éducation*. Le nombre de diplômés dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car celui-ci est très variable.

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 chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés à l'issue d'un premier cursus.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur les taux d'inscription se rapportent à l'année académique 2014/15 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisé chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

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

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

OCDE (2014b), The *State of Higher Education 2014*, Programme de l'OCDE sur l'enseignement supérieur (IMHE), Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/imhe/stateofhighereducation2014.htm.

Tableaux de l'indicateur A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559351

Tableau A3.1	**Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2015)**
Tableau A3.2	**Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2015)**
Tableau A3.3	**Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

 © OCDE 2017

Tableau A3.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2015)

		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Agriculture, sylviculture et halieutique, et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	9	11	7	34	6	4	8	1	19	1
	Autriche	13	9	10	22	6	4	20	2	7	9
	Belgique	9	11	11	21	4	1	12	2	27	1
	Canada	6	11	16	26	7	3	12	2	15	3
	Chili	15	4	4	23	1	3	16	2	21	11
	République tchèque	11	8	11	23	5	4	16	3	11	7
	Danemark	9	13	10	20	5	4	11	2	22	4
	Estonie	8	12	9	25	7	5	14	2	12	6
	Finlande	7	13	7	18	5	7	17	2	19	5
	France	3	9	8	34	7	3	15	2	16	3
	Allemagne	10	12	7	23	10	5	22	2	7	3
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	16	10	10	25	4	2	16	3	8	5
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	8	13	7	24	8	6	10	2	17	5
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon[1]	9[d]	15[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	18[d]	3[d]	15[d]	8[d]
	Corée	7	17	5	16	5	2	22	1	14	9
	Lettonie	7	8	9	32	4	4	13	2	14	8
	Luxembourg	16	9	7	39	4	5	5	0	15	0
	Mexique	12	4	9	34	3	2	23	2	10	1
	Pays-Bas[2]	11	9	15	28	5	2	8	1	16	5
	Nouvelle-Zélande	10	12	9	25	6	7	8	2	15	5
	Norvège	16	9	11	16	5	3	13	1	20	5
	Pologne	14	7	[11]	24	4	3	15	2	13	8
	Portugal	7	9	11	19	6	1	21	2	19	6
	République slovaque	13	7	11	21	6	3	13	2	18	6
	Slovénie	10	9	12	22	6	3	16	3	10	7
	Espagne	16	9	7	19	5	4	16	1	15	7
	Suède	12	6	13	18	4	4	18	1	22	2
	Suisse	10	8	7	28	7	2	15	1	15	6
	Turquie	10	11	8	38	4	2	13	2	8	4
	Royaume-Uni	10	15	12	22	13	4	9	1	13	0
	États-Unis	7	20	12	20	7	4	7	1	17	7
	Moyenne OCDE	10	10	10	24	6	4	14	2	15	5
	Moyenne UE22	10	10	10	24	6	4	14	2	15	5
Partenaires	Argentine[3]	16	10	36[d]	x(3)	8[d]	x(5)	6	2	18	3
	Brésil	20	3	4	37	3	3	10	2	14	4
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	9	4	7	45	1	5	16	2	7	4
	Costa Rica	22	3	5	39	2	4	7	1	16	1
	Inde	9	6	33	17	13	7	11	1	3	0
	Indonésie	28	3	12	16	3	9	8	3	18	0
	Lituanie	7	8	12	32	4	2	17	2	14	2
	Fédération de Russie	8	4	7	38	2	5	22	2	6	7
	Arabie saoudite[4]	15	25	8	20	8	7	8	0	6	2
	Afrique du Sud[4]	19	5	16	32	7	3	9	2	7	0
	Moyenne G20	12	11	12	25	6	4	13	2	12	3

1. Les données sur les technologies de l'information et de la communication sont incluses dans les autres domaines.
2. À l'exclusion des titulaires d'un doctorat.
3. Année de référence : 2013.
4. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559294

A3

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2015)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés de moins de 30 ans (âge typique)	Âge moyen	Pourcentage de diplômés en mobilité internationale	Pourcentage de diplômés (premier diplôme) selon le niveau d'enseignement		
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	56	84	25	41	8	74	18
	Autriche	57	84	24	16	49	32	18
	Belgique	61	96	23	8	m	m	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	57	76	28	m	42	55	2
	République tchèque	63	84	26	10	1	89	11
	Danemark	57	85	26	13	19	74	7
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	57	81	27	9	a	89	11
	France	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51	83	26	3	0	83	17
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	59	80	26	5	4	83	13
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	59	88	25	m	1	81	18
	Japon	52	m	m	4	35	63	2
	Corée	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	64	79	27	3	31	68	1
	Luxembourg	58	80	26	35	32	34	34
	Mexique	53	93	24	m	9	91	a
	Pays-Bas	55	93	24	15	2	91	8
	Nouvelle-Zélande	54	79	26	26	33	67	a
	Norvège	60	83	26	2	8	82	10
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	88	25	2	a	85	15
	République slovaque	63	m	m	5	3	92	5
	Slovénie	60	83	26	2	13	71	17
	Espagne	56	84	25	m	36	44	19
	Suède	62	72	28	10	3	63	34
	Suisse	49	75	28	7	1	98	1
	Turquie	49	83	25	0	39	59	1
	Royaume-Uni	56	90	23	12	14	84	1
	États-Unis	58	m	m	3	41	59	a
	Moyenne OCDE	57	84	26	10	17	72	11
	Moyenne UE22	59	84	25	10	13	73	14
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	63	93	24	m	a	94	6
	Fédération de Russie	57	m	m	m	29	13	58
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559313

Tableau A3.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)

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

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier diplôme de l'enseignement tertiaire		
			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris	
		Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	15	11	6	60	44	35	20	9	6	2.5	1.6	0.8	76	45	37
	Autriche	26	26	25	25	21	18	20	15	13	1.9	1.3	1.0	49	42	36
	Belgique	x(4)	x(5)	x(6)	43[d]	39[d]	38[d]	12	8	8	0.6	0.3	0.2	43	39	38
	Canada	21	17	13	40	37	33	11	9	6	1.5	1.2	0.7	m	m	m
	Chili	25	m	m	36	m	m	9	m	m	0.2	m	m	58	m	m
	République tchèque	0	0	0	37	34	28	26	23	20	1.6	1.4	1.0	41	37	31
	Danemark	12	10	8	53	50	42	28	23	21	3.2	2.2	1.4	65	56	47
	Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	50	47	36	24	22	17	2.6	2.0	0.8	53	48	39
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	32	31	26	17	15	15	2.9	2.4	2.0	39	37	32
	Grèce	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	1	1	1	27	26	21	15	14	12	0.9	0.8	0.6	32	30	25
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	42	41	31	19	18	10	1.5	1.4	0.5	m	m	m
	Italie	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1.5	m	m	35	m	m
	Japon	25	24	m	45	44	m	8	7	m	1.2	1.0	m	72	69	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	14	9	31	30	26	16	15	13	0.9	0.8	0.4	45	44	35
	Luxembourg	8	7	7	9	7	7	9	3	3	1.3	0.1	0.1	24	16	15
	Mexique	2	m	m	24	m	m	4	m	m	0.3	m	m	26	m	m
	Pays-Bas	1	1	1	44	40	38	19	14	14	2.3	1.3	1.1	49	41	39
	Nouvelle-Zélande	27	18	12	57	44	34	9	6	4	2.2	1.1	0.6	75	55	42
	Norvège	4	4	3	39	38	32	17	16	13	2.0	1.5	0.5	46	45	38
	Pologne	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	35	34	30	16	15	15	1.6	1.4	0.6	41	40	36
	République slovaque	1	1	1	38	36	m	36	34	28	2.3	2.3	1.7	41	39	m
	Slovénie	7	7	5	43	42	37	21	20	18	2.8	2.6	1.7	56	55	48
	Espagne	23	m	m	31	31	28	18	16	14	1.7	m	m	60	m	m
	Suède	7	7	4	26	26	18	20	17	13	2.4	1.6	0.8	41	37	26
	Suisse	0	0	0	48	45	34	18	13	12	3.3	1.5	1.2	49	45	35
	Turquie	24	24	18	36	36	30	5	4	3	0.4	0.4	0.3	61	61	50
	Royaume-Uni	6	6	4	44	37	33	22	11	8	3.0	1.7	1.2	44	39	35
	États-Unis	23	23	m	39	38	m	20	17	m	1.6	1.2	m	55	53	m
	Moyenne OCDE	11	10	6	38	36	30	17	15	12	1.8	1.4	0.9	49	44	36
	Moyenne UE22	7	6	6	35	33	28	20	17	14	2.0	1.5	1.0	45	40	34
Partenaires	Argentine[1]	18	m	m	12	m	m	2	m	m	0.3	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	28	m	m	26	m	m	3	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Colombie	14	m	m	21	m	m	9	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Costa Rica	6	m	m	49	m	m	6	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	5	5	5	17	17	14	1	1	1	0.1	m	m	m	m	m
	Lituanie	a	a	a	51	m	m	20	m	m	1.1	m	m	54	m	m
	Fédération de Russie	30	m	m	11	m	m	45	m	m	1.2	m	m	85	m	m
	Arabie saoudite[1]	7	m	m	29	m	m	2	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	15	m	m	30	m	m	12	m	m	1.2	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

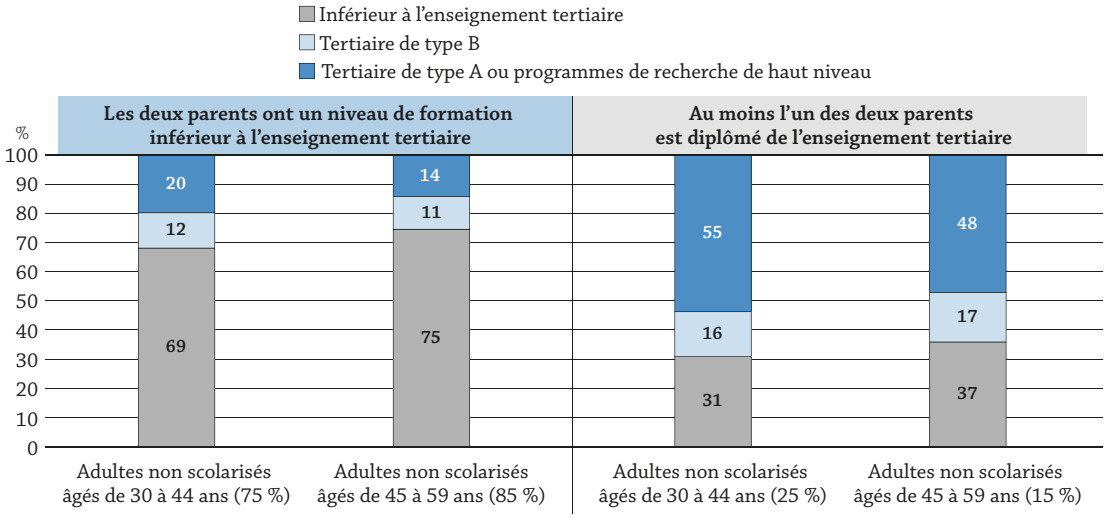
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559332

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

- L'indicateur A1 montre que l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est plus important chez les plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les plus âgés (les 55-64 ans), mais il ressort des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) que dans l'ensemble, les adultes (les 30-59 ans) restent plus susceptibles d'être diplômés de l'enseignement tertiaire si au moins un de leurs parents est diplômé de ce niveau que si aucun ne l'est.
- Les adultes (les 30-59 ans) choisissent plus souvent une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau qu'une formation tertiaire de type B (voir la section « Définitions ») s'ils sont issus d'une famille très instruite que si leurs parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Le niveau de formation des parents est une variable prédictive nettement plus probante du niveau de formation des individus que l'âge ou le sexe.

Graphique A4.1. Niveau de formation des 30-44 ans et des 45-59 ans, selon le niveau de formation de leurs parents (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), moyenne



Remarque : Le pourcentage indiqué entre parenthèses représente le pourcentage de la population de chaque groupe. La somme des valeurs peut ne pas être égale à 100 % en raison de valeurs manquantes dans le tableau source. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97.

Source : OCDE (2017), tableaux A4.1 et A4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557147

Contexte

L'éducation influe fortement sur les revenus professionnels, le taux d'emploi, la richesse et le bien-être des individus ; c'est à ce titre un levier qui permet de réduire les inégalités dans la société. L'éducation peut toutefois aussi perpétuer les inégalités puisque le niveau de formation tend à se transmettre de génération en génération. Pour faciliter l'intégration et la mobilité sociales et améliorer la situation socio-économique des individus aujourd'hui et demain, les pays doivent offrir à tous les jeunes de bonnes chances de bénéficier d'un enseignement de qualité.

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

Il est donc particulièrement important d'accorder aux élèves issus de milieux défavorisés (souvent ceux dont le statut socio-économique est peu élevé) le soutien dont ils ont besoin pour rester scolarisés le plus longtemps possible. Plusieurs orientations politiques – notamment maintenir les coûts de l'enseignement tertiaire à un niveau raisonnable ou financer des systèmes d'aide aux étudiants – peuvent être utiles aux étudiants défavorisés. Permettre à tous d'accéder à l'enseignement tertiaire et de réussir une formation de ce niveau est important, mais réduire les inégalités dès le tout début de la scolarité l'est aussi.

Les jeunes n'ont pas tous vocation à faire des études tertiaires, mais ils devraient au moins avoir les mêmes chances d'atteindre le niveau de formation qu'ils visent. Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont souvent issus de familles instruites, mais les jeunes issus de familles moins instruites devraient bénéficier du soutien dont ils ont besoin pour exploiter tout leur potentiel. L'enseignement tertiaire permet aux individus de développer des compétences transversales et leur donne les outils indispensables pour s'adapter à l'évolution de la demande sur le marché du travail. Ces avantages ne devraient pas être réservés à quelques privilégiés.

Autres faits marquants

- La mobilité ascendante (voir la « Remarque » ci-dessous) vers l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau varie fortement entre les 30-44 ans et les 45-59 ans en Corée, en Finlande, en Pologne et à Singapour.
- En Italie et en Turquie, les individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont peu nombreux ; ils sont nettement plus susceptibles de décrocher un diplôme tertiaire à l'image de leurs parents que ceux dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, l'effectif de diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de type B varie très peu entre les 30-44 ans selon que leurs parents sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire.

Remarque

La mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation telle qu'elle est mesurée dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source ») est dérivée du pourcentage d'individus dont le niveau de formation est différent de celui de leurs parents : leur mobilité est descendante si leur niveau de formation est inférieur à celui de leurs parents, et ascendante s'il est supérieur. La mobilité est nulle lorsque le niveau de formation des enfants est identique à celui de leurs parents (voir la section « Méthodologie » pour plus de détails). Les indicateurs de mobilité sont sensibles aux niveaux de formation retenus dans les comparaisons entre générations (plus le nombre de catégories est élevé, plus la mobilité tend à être importante) et, plus encore, à l'évolution du système d'éducation (en particulier le développement de niveaux spécifiques d'enseignement). Comme le niveau de formation des parents repose sur trois catégories agrégées dérivées de la CITE 97 (niveau inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et égal à l'enseignement tertiaire ; voir la section « Définitions »), il n'est pas possible de rendre compte de la mobilité intergénérationnelle entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire.

Les possibilités d'améliorer la mobilité intergénérationnelle dépendent aussi du niveau de formation des parents. La mobilité ascendante peut par exemple être faible dans les pays où le pourcentage de parents diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé. L'augmentation globale de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population limite naturellement la mobilité ascendante, en particulier dans les pays où l'enseignement tertiaire s'est fortement développé. Dans ce contexte, il est important d'examiner les données à la lumière du niveau de formation des parents, car un taux peu élevé de mobilité ascendante ne signifie pas nécessairement que les jeunes ont moins de possibilités d'atteindre des niveaux de formation plus élevés.

Dans l'ensemble, les données ne reflètent pas l'impact des politiques récemment mises en œuvre par les pays. En effet, les résultats des politiques qui viennent d'être adoptées en faveur des générations plus jeunes ne se traduiront dans les chiffres qu'une fois qu'un nombre significatif d'individus auront terminé leurs études dans les nouvelles conditions. Comme le nombre d'observations est limité dans certaines catégories, les chiffres doivent être interprétés avec prudence, compte tenu de l'erreur-type accompagnant les estimations.

A4

Analyse

Cet indicateur analyse pour la première fois les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire par type de cursus et en fonction du niveau de formation des parents. Il prolonge les analyses sur la mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation présentées dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014 ; 2015 ; et 2016a).

Dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source »), les diplômés de l'enseignement tertiaire sont répartis entre deux catégories de la CITE 97 : 1) l'enseignement tertiaire de type B, qui désigne les formations plus pratiques qui préparent à entrer directement sur le marché du travail ; et 2) l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau, qui sont plus théoriques (voir la section « Définitions » pour plus de détails). Lors de cette enquête, les personnes interrogées indiquent également le niveau de formation de leurs père et mère, selon trois catégories : 1) niveau inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 2) niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ; et 3) niveau égal à l'enseignement tertiaire. Leurs réponses combinées à leur âge sont à la base des analyses présentées dans cet indicateur. Elles permettent de comparer les tendances entre deux groupes d'âge : les 30-44 ans et les 45-59 ans. Les individus encore scolarisés sont exclus des chiffres, car les analyses portent sur le niveau d'enseignement le plus élevé des diplômés.

Le graphique A4.1 montre que quel soit le groupe d'âge, les adultes sont environ deux fois plus susceptibles de n'être pas diplômés de l'enseignement tertiaire si aucun de leurs parents n'est diplômé de ce niveau (les deux segments à gauche) que si au moins l'un de leurs parents est diplômé de ce niveau (les deux segments à droite). Il montre aussi que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les 30-44 ans que chez les 45-59 ans (voir le graphique A4.1).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage d'individus âgés de 45 à 59 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 85 %. Dans ce groupe d'âge, 25 % des individus ont dépassé le niveau de formation de leurs parents (11 % ont réussi un cursus tertiaire de type B et 14 %, un cursus tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau). Les chiffres sont très différents chez les plus jeunes : le pourcentage d'individus âgés de 30 à 44 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 75 %, et 32 % d'entre eux ont dépassé le niveau de formation de leurs parents (12 % ont réussi un cursus tertiaire de type B et 20 %, un cursus tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau). En d'autres termes, le pourcentage d'individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les plus jeunes que chez les plus âgés et les plus jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés de l'enseignement tertiaire que les plus âgés. Des tendances similaires s'observent chez les adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire : le pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement est plus élevé chez les plus jeunes que chez les plus âgés. Ces résultats s'expliquent en partie par le développement de l'enseignement tertiaire au cours des dernières décennies (voir les tableaux A4.1 et A4.2 et l'indicateur A1).

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou de programmes de recherche de haut niveau est nettement plus élevé chez les individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau. Chez les 30-44 ans dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire, 55 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau – soit plus du triple de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de type B (16 %). Chez les 30-44 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau (20 %) représente moins du double de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de type B (12 %) (voir les tableaux A4.1 et A4.2).

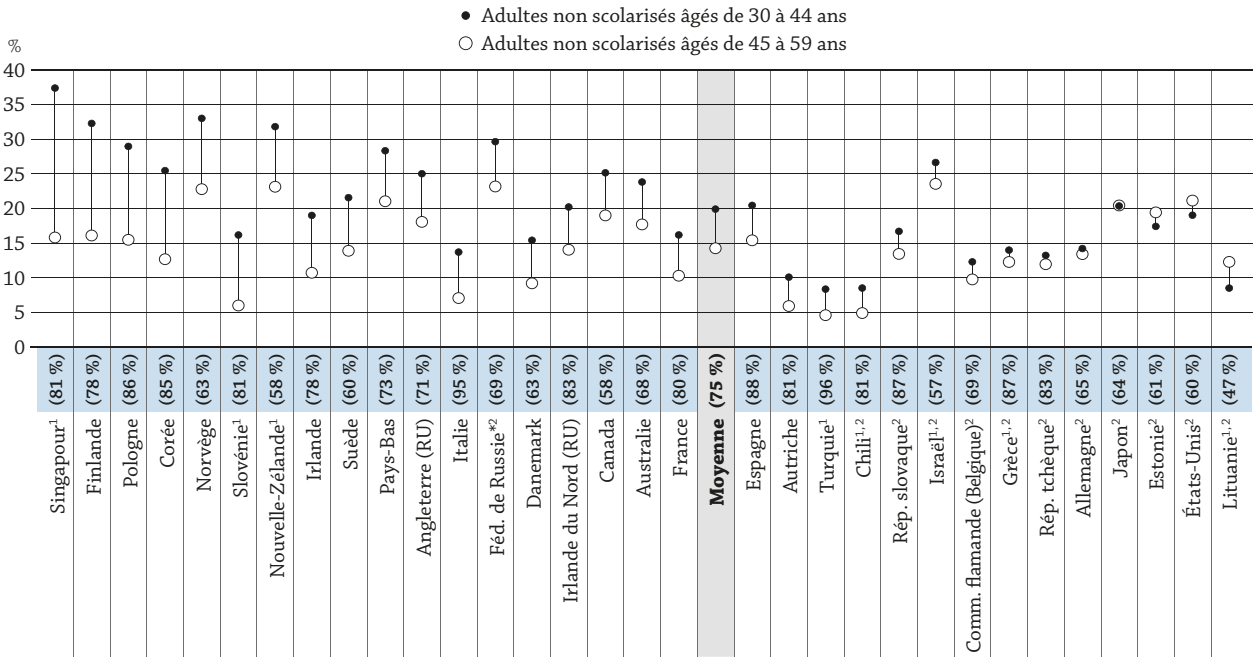
Diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau, par type de cursus et groupe d'âge

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), l'enseignement tertiaire s'est surtout développé dans les formations théoriques. L'importance de ce développement varie toutefois considérablement entre les pays. Le graphique A4.2 montre la variation de la mobilité ascendante entre les 45-59 ans et les 30-44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou de programmes de recherche de haut niveau. La différence entre les deux groupes d'âge représente au moins 12 points de pourcentage en Corée, en Finlande, en Pologne et à Singapour ; elle est la plus importante à Singapour (22 points de pourcentage). Cette évolution de la mobilité ascendante reflète l'expansion assez récente des systèmes d'enseignement supérieur dans ces pays. Le pourcentage de jeunes adultes dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire est supérieur à 80 % en Corée, en Pologne et à Singapour (voir le graphique A4.2).

 © OCDE 2017

Graphique A4.2. Pourcentage de 30-44 ans et de 45-59 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont eux-mêmes un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Remarque : Le pourcentage indiqué entre parenthèses représente le pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 30 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97.

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

2. La différence entre les deux groupes d'âge n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les deux groupes d'âge.

Source : OCDE (2017), tableau A4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557166

Par contraste, l'analyse de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau révèle que la différence de mobilité ascendante entre les deux groupes d'âge est inférieure à 5 points de pourcentage et qu'elle n'est pas statistiquement significative en Allemagne, au Chili, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, aux États-Unis, en Grèce, en Israël, au Japon, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque. Précisons par ailleurs que, parmi ces pays, le pourcentage de 30-44 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur à 65 % en Estonie, aux États-Unis, au Japon et en Lituanie. Dans ces pays, la marge de mobilité ascendante vers l'enseignement tertiaire est donc limitée (voir le tableau A4.1).

Le graphique A4.2 montre aussi que chez les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, la différence de mobilité ascendante entre les deux groupes d'âge est statistiquement significative dans 20 pays. Toutefois, chez ceux dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire, la différence entre les deux groupes d'âge n'est statistiquement significative qu'en Angleterre (Royaume-Uni), au Canada, au Danemark, en Irlande, en Pologne et en Suède. Dans tous ces pays sauf au Canada, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau est plus élevé de 10 points de pourcentage au moins chez les 30-44 ans que chez les 45-59 ans (voir le graphique A4.2 et les tableaux A4.1 et A4.2).

Diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 30 à 44 ans par type de cursus et niveau de formation des parents

Dans l'ensemble, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les 30-44 ans que chez les 45-59 ans, et ce, quel que soit le niveau de formation de leurs parents. Le graphique A4.3 montre toutefois que des inégalités persistent chez les plus jeunes dans tous les pays. Dans tous les pays et économies de l'OCDE dont

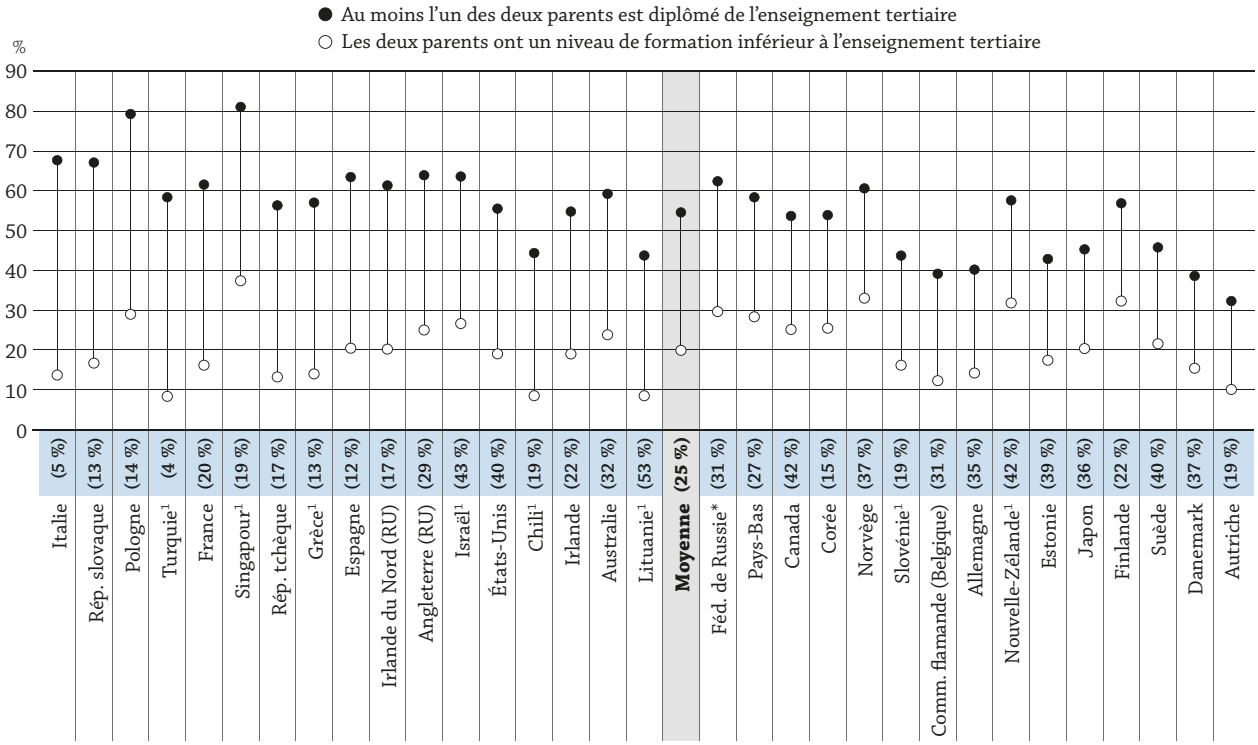
les données sont disponibles, des parents très instruits semblent avoir un impact positif sur la probabilité de réussir une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau. En d'autres termes, les individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de l'être aussi (voir le graphique A4.3 et les tableaux A4.1 et A4.2).

Le fait qu'au moins un des deux parents soit diplômé de l'enseignement tertiaire influe sur le niveau de formation des individus. Les différences les plus importantes entre les individus selon que leur(s) parent(s) sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire s'observent en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie : le pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau est inférieur de 50 points de pourcentage chez ceux dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire par comparaison avec ceux dont au moins un des parents est diplômé de ce niveau. Il y a lieu de préciser par ailleurs que le pourcentage d'individus âgés de 30 à 44 ans dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire est peu élevé en Italie (5 %) et en Turquie (4 %). Dans ces deux pays, les individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont peu nombreux, mais ils sont nettement plus susceptibles d'égaler le niveau de formation de leurs parents (voir les tableaux A4.1 et A4.2).

Par contraste, le pourcentage de 30-44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau semble moins influencé par le niveau de formation de leurs parents en Autriche, au Danemark, en Estonie, en Finlande, au Japon et en Suède. La différence de pourcentage selon le niveau de formation des parents représente au plus 25 points de pourcentage dans ces six pays (voir les tableaux A4.1 et A4.2).

Graphique A4.3. Pourcentage de 30-44 ans ayant un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon le niveau de formation de leurs parents (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), individus non scolarisés âgés de 30 à 44 ans



Remarque : Le pourcentage indiqué entre parenthèses représente le pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 30 à 44 ans dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97.

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

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les deux groupes.

Source : OCDE (2017), tableaux A4.1 et A4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

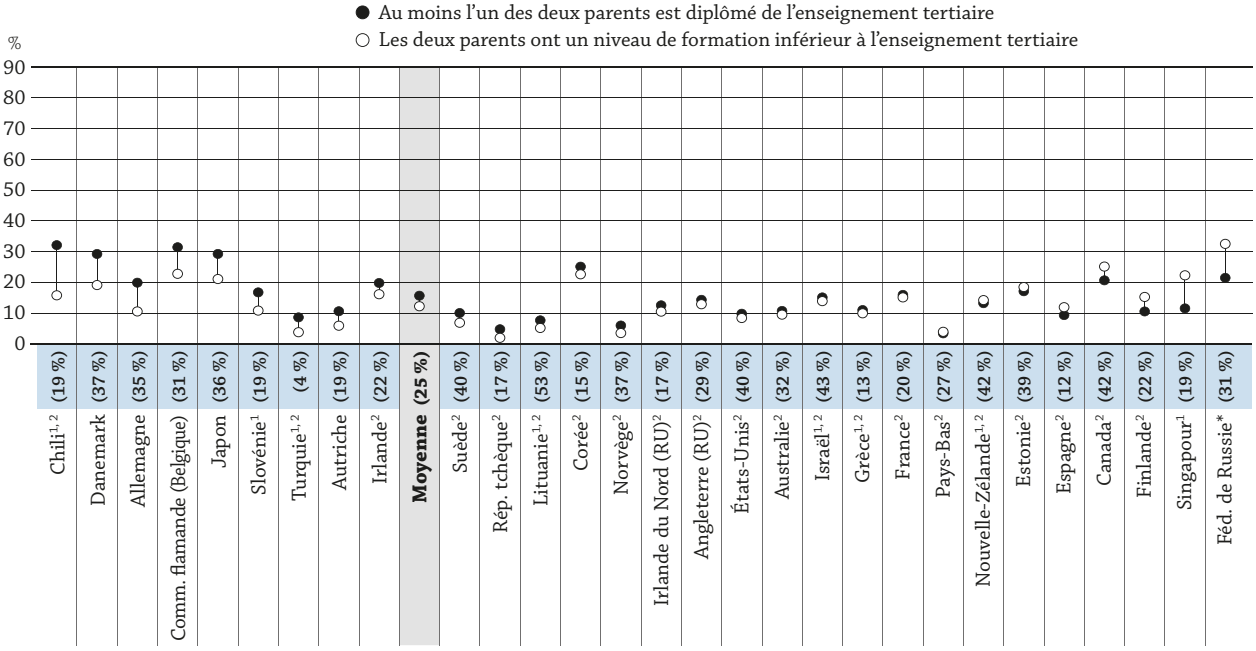
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557185

En Autriche, la différence ne représente que 22 points de pourcentage, mais elle peut s'expliquer par le fait qu'il est plus rare d'opter pour une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau. En Autriche, le pourcentage de diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau s'établit à 32 % chez les 30-44 ans dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Il est inférieur de plus de 20 points de pourcentage à la moyenne des pays et économies de l'OCDE participants (55 %). Il est inférieur de 10 points de pourcentage à l'effectif moyen de diplômés dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire. Ce constat montre à quel point il est important d'interpréter les données compte tenu de la répartition de la population entre les niveaux de formation, qui peut aider à comprendre les tendances qui ressortent des chiffres sur la mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation (voir les tableaux A4.1 et A4.2 et l'indicateur A1).

Le graphique A4.4 porte également sur les 30-44 ans, mais uniquement sur les diplômés de l'enseignement tertiaire de type B. Il montre que dans ce groupe, le niveau de formation des parents influe moins sur le niveau de formation de leurs enfants. La différence n'est pas statistiquement significative dans 21 des 29 pays dont les données sont disponibles. Les 30-44 ans sont plus susceptibles d'être diplômés de l'enseignement tertiaire de type B si au moins un de leurs parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun de leurs parents ne l'est en Allemagne, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon et en Slovénie. La tendance inverse s'observe en Fédération de Russie et à Singapour, où ils sont plus susceptibles de réussir une formation tertiaire de type B si aucun de leurs parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire que si au moins un des deux l'est (voir le graphique A4.4).

Graphique A4.4. Pourcentage de 30-44 ans ayant un diplôme tertiaire de type B, selon le niveau de formation de leurs parents (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), individus non scolarisés âgés de 30 à 44 ans



Remarque : Le pourcentage indiqué entre parenthèses représente le pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 30 à 44 ans dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97.

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

2. La différence entre les deux catégories de niveau de formation des parents n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les deux groupes.

Source : OCDE (2017), tableaux A4.1 et A4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557204

La comparaison des graphiques A4.3 et A4.4 montre que dans l'ensemble, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins nombreux à avoir opté pour un cursus de type B que pour un cursus de type A ou un programme de recherche de haut niveau, et ce, quel que soit le niveau de formation de leurs parents. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les 30-44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dont au moins un des parents est diplômé

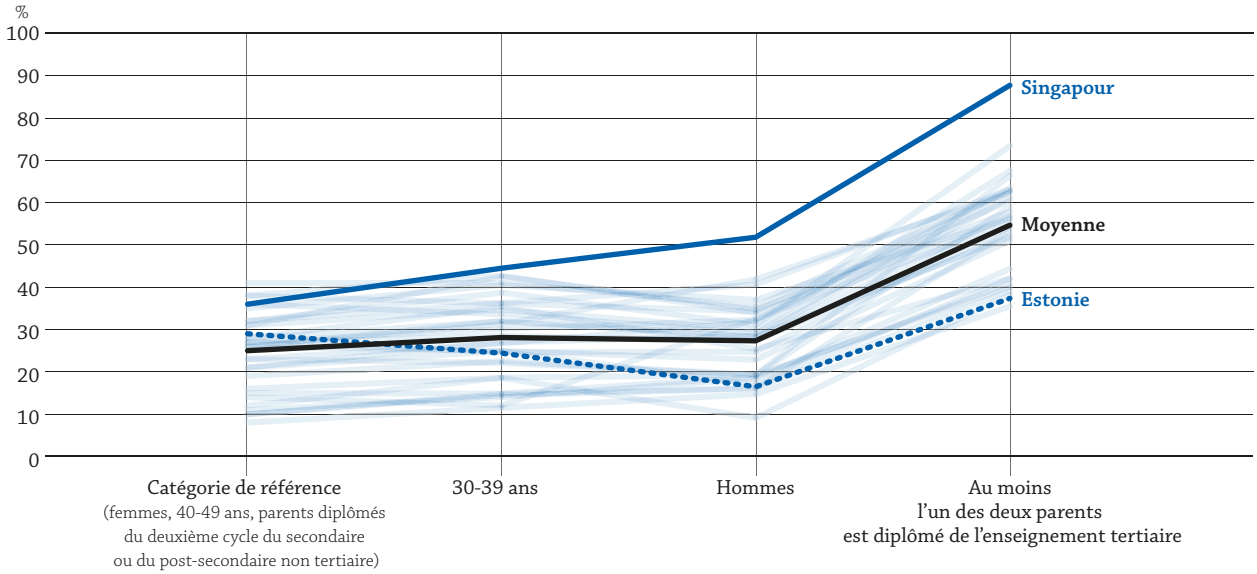
de ce niveau sont 16 % à avoir choisi un cursus de type B, mais 55 % à avoir choisi un cursus de type A ou un programme de recherche de haut niveau. Quant à ceux dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire, ils sont 12 % à avoir opté pour un cursus de type B et 20 % à avoir opté pour un cursus de type A ou un programme de recherche de haut niveau. Cela montre que des parents diplômés de l'enseignement tertiaire augmentent la probabilité de faire des études tertiaires dans l'ensemble, mais davantage celle de réussir une formation de type A ou un programme de recherche de haut niveau que celle de réussir une formation de type B (voir les graphiques A4.3 et A4.4).

Impact cumulé du sexe, de l'âge et du niveau de formation des parents sur la probabilité d'être diplômé de l'enseignement tertiaire

Le graphique A4.5 montre que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), la probabilité qu'ont les individus de réussir une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau augmente significativement si leurs parents sont plus instruits. Le niveau de formation des parents a plus d'impact que l'âge ou le sexe sur la probabilité de réussir un cursus tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau. Le Japon est le seul pays qui échappe à ce constat : le sexe et le niveau de formation des parents semblent avoir autant d'impact sur la probabilité de réussir un cursus tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau (voir le graphique A4.5 et le tableau A4.3).

Graphique A4.5. Probabilité cumulée d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Lecture du graphique

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 25 % des individus de la catégorie de référence (femmes âgées de 40 à 49 ans dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire) ont un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau. Le changement du groupe d'âge pour celui des 30-39 ans fait augmenter ce pourcentage de 3 points, tandis que le changement du sexe pour la catégorie « Hommes » le fait diminuer de 1 point. Enfin, le changement du niveau de formation pour la catégorie « Au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire » fait augmenter ce pourcentage de 27 points.

Remarque : Tous les pays et économies disposant de données sont représentés dans ce graphique, mais seuls deux pays et la moyenne OCDE sont mis en exergue afin de montrer les pays où l'incidence des trois variables retenues est respectivement la plus faible et la plus marquée, ainsi que la moyenne. Les catégories de référence sont « Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire » pour le niveau de formation des parents ; « Femmes » pour le sexe ; et « 40-49 ans » pour le groupe d'âge. Les données présentées dans ce graphique se fondent sur une régression selon la méthode des moindres carrés ordinaires. Chili, Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie, Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays et économies : année de référence : 2012. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97.

Source : OCDE (2017), tableau A4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557223

Le graphique A4.5 montre aussi que par comparaison avec la catégorie de référence (les femmes âgées de 40 à 49 ans dont les parents sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire), la probabilité des femmes du même âge dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire d'avoir réussi une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau est supérieure de 30 points de pourcentage en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE. L'influence de l'âge et du sexe est mineure ou négligeable par comparaison avec la forte influence du niveau de formation des parents (voir le graphique A4.5).

Chez les hommes âgés de 30 à 39 ans, il ressort de la comparaison entre ceux classés dans la catégorie de référence et ceux dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A4.5) que c'est à Singapour que la différence la plus forte (+52 points de pourcentage) et en Estonie qu'elle est la plus faible (+8 points de pourcentage). Ce constat montre que l'âge, le sexe et le niveau de formation des parents ont des effets cumulés sur la probabilité de réussir une formation tertiaire, et que les facteurs contribuant aux inégalités dans les possibilités de faire des études tertiaires varient à la fois entre les pays et au sein même de ceux-ci (voir le tableau A4.3).

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 30 à 59 ans.

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

Par **individus non scolarisés**, on entend les individus qui n'étaient pas scolarisés au moment de l'enquête. À titre d'exemple, les diplômés de l'enseignement tertiaire « non scolarisés » sont les individus ayant réussi une formation tertiaire qui n'étaient pas scolarisés au moment de l'administration de l'enquête.

Niveaux de formation (des répondants) :

- Les **programmes de recherche de haut niveau** désignent les cursus donnant directement lieu à la délivrance d'un titre équivalent à un doctorat. Ces cursus correspondent en théorie à trois années d'études à temps plein dans la plupart des pays (soit un total cumulé d'au moins sept années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais ils durent généralement plus longtemps. Ils sont consacrés à des études très poussées et à des recherches inédites.
- Le niveau de formation **inférieur à l'enseignement tertiaire** correspond aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE 97.
- L'**enseignement tertiaire de type A** désigne les cursus largement théoriques qui visent à préparer les étudiants à entamer un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences comme celles de médecin, de dentiste ou d'architecte. Ces cursus correspondent à au moins trois années d'études à temps plein, mais le plus souvent à quatre années d'études, voire davantage. Ils ne sont pas uniquement proposés à l'université et certains reconnus comme universitaires à l'échelle nationale ne réunissent pas les conditions pour être classés dans l'enseignement tertiaire de type A. Ils incluent les formations de deuxième cycle, comme le *master's degree* aux États-Unis.
- L'**enseignement tertiaire de type B** désigne les cursus d'une durée généralement plus courte que ceux relevant de l'enseignement tertiaire de type A. Ces cursus sont axés sur des compétences pratiques ou techniques requises pour exercer immédiatement des métiers spécifiques, bien qu'ils contiennent parfois des volets plus théoriques. Ils correspondent à au moins deux années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire.

Niveaux de formation (des parents) :

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

Méthodologie

La mobilité intergénérationnelle désigne l'évolution du niveau de formation entre les individus et leurs parents. Ainsi, on entend par mobilité ascendante le fait que les individus sont diplômés d'un niveau d'enseignement supérieur au niveau le plus élevé dont le plus instruit de leurs deux parents est diplômé. La mobilité peut également être descendante, auquel cas les individus sont diplômés d'un niveau d'enseignement inférieur au niveau le plus élevé dont le plus instruit de leurs deux parents est diplômé. Enfin, on parle de statu quo lorsque les individus sont diplômés du même niveau d'enseignement dont le plus instruit de ces deux parents est diplômé.

Les personnes interrogées qui ignoraient le niveau de formation de leurs parents sont exclus des analyses dans tous les tableaux de cet indicateur. Les individus encore scolarisés sont exclus des analyses puisqu'ils sont encore en formation. Les inclure aurait pu donner lieu à une sous-estimation de la mobilité intergénérationnelle puisque leur niveau de formation pourrait être supérieur à celui de leurs parents à la fin de leurs études.

Le taux de non-réponse, qui n'a pas été analysé, pourrait biaiser les résultats. Il peut être significatif si des répondants ignorent le niveau de formation de leurs parents. Dans certaines analyses, les données proviennent d'échantillons peu importants, ce qui explique pourquoi les erreurs-types sont légèrement supérieures à la normale. La prudence est donc de mise lors de l'interprétation des résultats.

Concernant les observations, les chiffres dont le numérateur est inférieur à 3 observations ou dont le dénominateur est inférieur à 30 observations sont remplacés par la lettre « c » dans les tableaux.

Voir les remarques spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

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

Note concernant les données d'Israël

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

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

Il convient de signaler aux lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016b).

Références

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

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

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

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

OCDE (2012, 2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis.

Tableaux de l'indicateur A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559446

Tableau A4.1	**Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur à ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015)**
Tableau A4.2	**Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont au moins l'un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015)**
Tableau A4.3	**Évolution de la probabilité d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation des parents (2012 ou 2015)**
WEB Tableau A4.4	**Évolution de la probabilité d'être diplômé de l'enseignement tertiaire de type B, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation des parents (2012 ou 2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A4

Tableau A4.1. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur à ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), individus non scolarisés âgés de 30 à 59 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, les deux parents de 68 % des individus non scolarisés âgés de 30 à 44 ans ont un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire. Parmi ces individus non scolarisés dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire, 67 % ne sont, comme leurs parents, pas diplômés de l'enseignement tertiaire,10 % ont un diplôme tertiaire de type B, et 24 %, un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau.

	Adultes âgés de 30 à 44 ans								Adultes âgés de 45 à 59 ans							
			Niveau de formation des adultes de ce groupe								Niveau de formation des adultes de ce groupe					
	Pourcentage d'adultes de ce groupe		Inférieur à l'enseignement tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A ou programmes de recherche de haut niveau		Pourcentage d'adultes de ce groupe		Inférieur à l'enseignement tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A ou programmes de recherche de haut niveau	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE																
Pays																
Australie	68	(1.3)	67	(1.5)	10	(1.0)	24	(1.4)	81	(1.0)	72	(1.1)	10	(0.7)	18	(1.1)
Autriche	81	(1.1)	84	(0.7)	6	(0.6)	10	(0.6)	85	(1.0)	86	(0.7)	8	(0.7)	6	(0.7)
Canada	58	(0.9)	50	(1.4)	25	(1.1)	25	(1.0)	76	(0.8)	57	(0.9)	24	(0.9)	19	(0.7)
Chili[1]	81	(2.6)	76	(3.0)	16	(2.4)	9	(1.4)	84	(2.4)	83	(2.2)	12	(1.5)	5	(1.2)
République tchèque	83	(1.1)	85	(1.1)	2	(0.4)	13	(1.0)	90	(1.1)	87	(0.9)	1	(0.4)	12	(0.8)
Danemark	63	(1.2)	65	(1.3)	19	(1.2)	15	(0.9)	81	(1.0)	73	(1.0)	18	(0.9)	9	(0.6)
Estonie	61	(1.1)	64	(1.3)	18	(1.1)	17	(1.0)	78	(0.8)	64	(1.3)	17	(1.0)	19	(1.1)
Finlande	78	(1.2)	52	(1.4)	15	(1.1)	32	(1.3)	91	(0.7)	61	(1.1)	23	(1.0)	16	(0.9)
France	80	(0.9)	69	(0.9)	15	(0.8)	16	(0.7)	90	(0.5)	81	(0.7)	8	(0.6)	10	(0.5)
Allemagne	65	(1.5)	75	(1.1)	11	(0.9)	14	(1.1)	71	(1.1)	72	(1.2)	14	(1.0)	13	(1.0)
Grèce[1]	87	(1.0)	76	(1.2)	10	(0.8)	14	(1.1)	93	(0.7)	81	(1.0)	7	(0.8)	12	(0.9)
Irlande	78	(1.0)	65	(1.1)	16	(0.7)	19	(0.9)	90	(0.7)	80	(0.9)	9	(0.7)	11	(0.6)
Israël[1]	57	(1.3)	59	(1.9)	14	(1.2)	27	(1.5)	72	(1.5)	58	(2.0)	18	(1.4)	24	(1.8)
Italie	95	(0.6)	86	(0.8)	0	(0.1)	14	(0.8)	97	(0.4)	93	(0.7)	0	(0.1)	7	(0.7)
Japon	64	(1.4)	59	(1.3)	21	(1.1)	20	(1.0)	79	(1.2)	62	(1.1)	18	(1.0)	20	(1.1)
Corée	85	(0.9)	52	(0.6)	23	(1.0)	25	(1.0)	90	(0.7)	78	(0.5)	9	(0.6)	13	(0.7)
Pays-Bas	73	(1.2)	68	(1.5)	4	(0.5)	28	(1.3)	85	(0.9)	74	(1.3)	5	(0.7)	21	(1.2)
Nouvelle-Zélande[1]	58	(1.4)	54	(2.0)	14	(1.4)	32	(1.8)	69	(1.4)	58	(2.0)	19	(1.4)	23	(1.7)
Norvège	63	(1.4)	63	(1.5)	4	(0.7)	33	(1.4)	79	(1.1)	72	(1.3)	6	(0.7)	23	(1.1)
Pologne	86	(1.1)	71	(1.3)	c	c	29	(1.3)	92	(0.8)	85	(1.0)	c	c	15	(1.0)
République slovaque	87	(1.1)	83	(1.1)	c	c	17	(1.1)	93	(0.7)	87	(1.1)	c	c	13	(1.1)
Slovénie[1]	81	(1.2)	73	(1.0)	11	(0.7)	16	(0.9)	91	(0.8)	85	(0.8)	9	(0.6)	6	(0.6)
Espagne	88	(0.8)	68	(1.1)	12	(0.8)	20	(1.0)	93	(0.7)	78	(1.0)	7	(0.7)	15	(0.9)
Suède	60	(1.7)	72	(1.5)	7	(1.0)	22	(1.4)	76	(1.2)	77	(1.1)	9	(0.9)	14	(0.9)
Turquie[1]	96	(0.5)	88	(0.7)	4	(0.5)	8	(0.6)	99	(0.3)	92	(0.9)	3	(0.6)	5	(0.6)
États-Unis	60	(1.7)	73	(1.5)	8	(1.1)	19	(1.2)	70	(1.3)	71	(1.4)	8	(1.1)	21	(1.2)
Économies																
Comm. flamande (Belgique)	69	(1.2)	65	(1.6)	23	(1.2)	12	(1.1)	85	(0.9)	69	(1.3)	21	(1.1)	10	(0.9)
Angleterre (RU)	71	(1.3)	62	(1.7)	13	(1.4)	25	(1.3)	83	(1.2)	68	(1.5)	13	(1.3)	18	(0.9)
Irlande du Nord (RU)	83	(1.1)	69	(1.6)	10	(1.1)	20	(1.3)	93	(0.9)	76	(1.5)	10	(1.3)	14	(0.8)
Moyenne	75	(0.2)	69	(0.3)	12	(0.2)	20	(0.2)	85	(0.2)	75	(0.2)	11	(0.2)	14	(0.2)
Partenaires																
Lituanie[1]	47	(1.7)	86	(1.8)	5	(0.9)	8	(1.4)	77	(1.4)	85	(1.0)	3	(0.6)	12	(1.0)
Fédération de Russie*	69	(2.5)	38	(2.5)	32	(1.5)	30	(2.5)	81	(2.9)	41	(2.1)	36	(2.0)	23	(1.6)
Singapour[1]	81	(0.9)	40	(1.1)	22	(1.0)	37	(1.1)	93	(0.6)	70	(1.0)	14	(0.9)	16	(0.9)

Remarque : Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559370

Tableau A4.2. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes dont au moins l'un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement, selon le type de programme et le groupe d'âge (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), individus non scolarisés âgés de 30 à 59 ans

Comment lire ce tableau : En Autriche, au moins l'un des deux parents de 19 % des individus non scolarisés âgés de 30 à 44 ans est diplômé de l'enseignement tertiaire. Parmi ces individus non scolarisés dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire, 57 % ont eux-mêmes un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire, 11 % ont un diplôme tertiaire de type B, et 32 %, un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau.

		Adultes âgés de 30 à 44 ans								Adultes âgés de 45 à 59 ans							
				Niveau de formation des adultes de ce groupe								Niveau de formation des adultes de ce groupe					
		Pourcentage d'adultes de ce groupe		Inférieur à l'enseignement tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A ou programmes de recherche de haut niveau		Pourcentage d'adultes de ce groupe		Inférieur à l'enseignement tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A ou programmes de recherche de haut niveau	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	32	(1.3)	30	(2.3)	11	(1.5)	59	(2.3)	19	(1.0)	37	(3.1)	12	(1.8)	52	(2.9)
	Autriche	19	(1.1)	57	(2.8)	11	(1.8)	32	(2.6)	15	(1.0)	55	(3.3)	15	(2.0)	30	(3.1)
	Canada	42	(0.9)	26	(1.5)	21	(1.3)	54	(1.5)	24	(0.8)	29	(1.7)	24	(1.8)	47	(1.6)
	Chili[1]	19	(2.6)	24	(3.4)	32	(7.1)	44	(6.0)	16	(2.4)	40	(7.2)	35	(7.7)	25	(7.2)
	République tchèque	17	(1.1)	39	(4.4)	5	(1.7)	56	(4.3)	10	(1.1)	60	(6.3)	c	c	40	(6.3)
	Danemark	37	(1.2)	32	(2.2)	29	(1.8)	39	(1.9)	19	(1.0)	37	(2.7)	34	(2.5)	29	(2.2)
	Estonie	39	(1.1)	40	(1.7)	17	(1.6)	43	(1.8)	22	(0.8)	34	(2.0)	18	(1.8)	48	(2.4)
	Finlande	22	(1.2)	33	(3.1)	11	(1.7)	57	(3.4)	9	(0.7)	33	(3.5)	16	(3.0)	51	(4.1)
	France	20	(0.9)	23	(1.9)	16	(1.9)	62	(2.4)	10	(0.5)	37	(3.1)	11	(1.9)	52	(3.5)
	Allemagne	35	(1.5)	40	(2.2)	20	(1.7)	40	(2.2)	29	(1.1)	40	(2.2)	18	(2.1)	42	(2.3)
	Grèce[1]	13	(1.0)	32	(3.9)	11	(2.4)	57	(4.2)	7	(0.7)	42	(5.7)	8	(3.1)	50	(6.0)
	Irlande	22	(1.0)	25	(2.1)	20	(1.9)	55	(2.3)	10	(0.7)	39	(3.7)	22	(2.8)	39	(3.2)
	Israël[1]	43	(1.3)	21	(1.8)	15	(1.5)	64	(1.9)	28	(1.5)	20	(2.6)	21	(2.9)	60	(3.2)
	Italie	5	(0.6)	32	(5.1)	c	c	68	(5.1)	3	(0.4)	32	(6.7)	c	c	68	(6.7)
	Japon	36	(1.4)	25	(1.8)	29	(1.9)	45	(2.2)	21	(1.2)	25	(2.5)	24	(2.7)	51	(2.5)
	Corée	15	(0.9)	21	(2.3)	25	(2.4)	54	(3.2)	10	(0.7)	34	(3.4)	17	(2.9)	49	(3.3)
	Pays-Bas	27	(1.2)	38	(2.6)	3	(1.0)	58	(2.6)	15	(0.9)	36	(3.4)	6	(1.4)	58	(3.5)
	Nouvelle-Zélande[1]	42	(1.4)	29	(2.2)	13	(1.7)	58	(2.7)	31	(1.4)	33	(3.1)	19	(2.1)	48	(2.7)
	Norvège	37	(1.4)	33	(2.1)	6	(1.1)	61	(2.1)	21	(1.1)	40	(3.0)	9	(1.4)	51	(3.0)
	Pologne	14	(1.1)	21	(2.9)	c	c	79	(2.9)	8	(0.8)	39	(5.5)	c	c	61	(5.5)
	République slovaque	13	(1.1)	33	(4.4)	c	c	67	(4.4)	7	(0.7)	32	(5.5)	c	c	68	(5.5)
	Slovénie[1]	19	(1.2)	40	(3.5)	17	(2.2)	44	(3.7)	9	(0.8)	36	(3.8)	23	(3.5)	41	(4.1)
	Espagne	12	(0.8)	27	(3.0)	9	(2.0)	63	(3.4)	7	(0.7)	27	(4.4)	6	(1.8)	67	(4.3)
	Suède	40	(1.7)	44	(1.9)	10	(1.3)	46	(2.0)	24	(1.2)	52	(2.7)	13	(1.9)	35	(2.8)
	Turquie[1]	4	(0.5)	33	(5.8)	9	(3.1)	58	(5.9)	1	(0.3)	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	40	(1.7)	35	(2.2)	10	(1.3)	56	(1.9)	30	(1.3)	40	(2.1)	10	(1.4)	50	(1.8)
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)	31	(1.2)	29	(2.5)	31	(2.1)	39	(2.5)	15	(0.9)	28	(3.0)	33	(3.3)	39	(4.0)
	Angleterre (RU)	29	(1.3)	22	(2.4)	14	(2.1)	64	(2.6)	17	(1.2)	34	(3.5)	14	(2.9)	52	(3.2)
	Irlande du Nord (RU)	17	(1.1)	26	(3.5)	13	(2.1)	61	(3.4)	7	(0.9)	39	(6.5)	11	(3.9)	49	(6.3)
	Moyenne	25	(0.2)	31	(0.6)	16	(0.4)	55	(0.6)	15	(0.2)	37	(0.8)	17	(0.6)	48	(0.8)
Partenaires	Lituanie[1]	53	(1.7)	49	(2.2)	8	(1.3)	44	(1.9)	23	(1.4)	54	(3.4)	5	(1.5)	41	(3.3)
	Fédération de Russie*	31	(2.5)	16	(3.1)	21	(3.1)	62	(4.3)	19	(2.9)	9	(4.5)	20	(6.2)	71	(7.3)
	Singapour[1]	19	(0.9)	7	(1.5)	12	(1.8)	81	(2.4)	7	(0.6)	15	(3.4)	15	(3.5)	70	(4.5)

Remarque : Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559389

Tableau A4.3. Évolution de la probabilité d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation des parents (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), individus non scolarisés âgés de 30 à 59 ans

Comment lire ce tableau : Au Canada, 27 % des femmes âgées de 40 à 49 ans dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire sont susceptibles d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau. Par comparaison avec ce groupe, ceux dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont 8 points de pourcentage moins susceptibles d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, tandis que ceux dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont 25 points de pourcentage plus susceptibles d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau.

	Catégorie de référence (femmes, 40-49 ans, parents diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire)		Évolution de la probabilité d'avoir un diplôme tertiaire de type A ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon :									
			Le sexe		Le groupe d'âge				Le niveau de formation des parents			
			Hommes		30-39 ans		50-59 ans		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Tertiaire	
	%	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	28	(2.1)	-4	(1.8)	4	(2.0)	-2	(2.0)	-9	(1.9)	29	(2.6)
Autriche	8	(1.0)	3	(0.9)	4	(1.4)	-2	(1.1)	-5	(0.9)	21	(2.3)
Canada	27	(1.4)	-1	(1.1)	1	(1.7)	-4	(1.3)	-8	(1.3)	25	(1.4)
Chili[1]	10	(1.9)	1	(1.7)	5	(2.3)	-1	(1.9)	-9	(1.2)	23	(6.4)
République tchèque	10	(1.9)	2	(1.1)	4	(2.4)	3	(2.1)	-12	(1.0)	37	(3.8)
Danemark	12	(1.3)	1	(1.3)	7	(1.8)	-2	(1.2)	-2	(1.3)	21	(2.0)
Estonie	29	(1.6)	-8	(1.5)	-5	(1.7)	4	(1.5)	-16	(1.5)	21	(1.7)
Finlande	31	(1.7)	-8	(1.5)	12	(2.2)	-4	(1.6)	-10	(1.5)	23	(3.3)
France	19	(1.1)	-3	(1.2)	4	(1.3)	-3	(1.3)	-7	(1.1)	40	(2.3)
Allemagne	11	(1.4)	4	(1.5)	3	(1.8)	3	(1.5)	-9	(1.8)	26	(1.9)
Grèce[1]	27	(2.3)	0	(1.3)	-2	(1.9)	-2	(1.7)	-15	(2.2)	29	(3.9)
Irlande	26	(1.8)	-4	(1.0)	6	(1.3)	-4	(1.4)	-15	(1.7)	23	(2.8)
Israël[1]	38	(2.8)	-2	(2.0)	-2	(2.6)	-2	(2.6)	-19	(2.5)	26	(2.7)
Italie	31	(1.9)	-5	(1.1)	4	(1.4)	0	(1.1)	-23	(1.7)	37	(4.9)
Japon	14	(1.7)	20	(1.5)	-2	(2.1)	3	(2.4)	-13	(1.7)	23	(2.1)
Corée	26	(2.1)	11	(1.3)	5	(1.7)	-7	(1.5)	-16	(1.7)	20	(3.1)
Pays-Bas	32	(2.1)	4	(1.5)	4	(2.3)	0	(1.9)	-16	(2.2)	22	(2.9)
Nouvelle-Zélande[1]	35	(2.3)	-4	(2.0)	6	(2.6)	-5	(2.2)	-10	(2.6)	19	(2.7)
Norvège	38	(1.8)	-9	(1.9)	5	(2.0)	-4	(2.2)	-14	(1.8)	22	(2.1)
Pologne	32	(2.0)	-8	(1.8)	7	(2.4)	-5	(2.0)	-18	(1.4)	42	(2.9)
République slovaque	23	(1.5)	-3	(1.3)	-1	(1.8)	-2	(1.6)	-14	(1.4)	47	(3.7)
Slovénie[1]	21	(1.3)	-8	(1.3)	4	(1.9)	-4	(1.2)	-12	(1.0)	25	(3.3)
Espagne	41	(2.7)	-6	(1.3)	0	(1.7)	-3	(1.6)	-22	(2.5)	27	(3.5)
Suède	28	(2.2)	-10	(1.4)	7	(2.2)	-4	(1.7)	-9	(2.0)	17	(2.6)
Turquie[1]	23	(3.8)	5	(1.0)	4	(1.2)	0	(1.0)	-22	(3.9)	31	(6.4)
États-Unis	26	(1.6)	-2	(1.5)	-1	(1.5)	0	(1.7)	-17	(2.0)	28	(2.2)
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	15	(1.9)	4	(1.4)	0	(2.1)	-1	(1.6)	-10	(1.5)	22	(2.5)
Angleterre (RU)	27	(1.9)	2	(1.8)	3	(2.4)	-5	(2.1)	-13	(1.9)	31	(2.8)
Irlande du Nord (RU)	21	(2.3)	2	(2.0)	6	(2.4)	-1	(2.2)	-12	(2.3)	33	(3.8)
Moyenne	25	(0.4)	-1	(0.3)	3	(0.4)	-2	(0.3)	-13	(0.3)	27	(0.6)
Partenaires												
Lituanie[1]	16	(2.0)	-9	(1.7)	3	(2.1)	6	(1.9)	-6	(2.0)	29	(2.2)
Fédération de Russie*	36	(1.9)	-4	(2.6)	-2	(3.8)	-3	(3.0)	-15	(2.5)	33	(4.1)
Singapour[1]	36	(2.3)	7	(1.4)	9	(2.0)	-13	(1.9)	-16	(2.2)	36	(2.9)

Remarque : Les catégories de référence sont « Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire » pour le niveau de formation des parents ; « Femmes » pour le sexe ; et « 40-49 ans » pour le groupe d'âge. Les données présentées dans ce tableau se fondent sur une régression selon la méthode des moindres carrés ordinaires. Les données relatives aux niveaux de formation se réfèrent à la classification CITE-97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

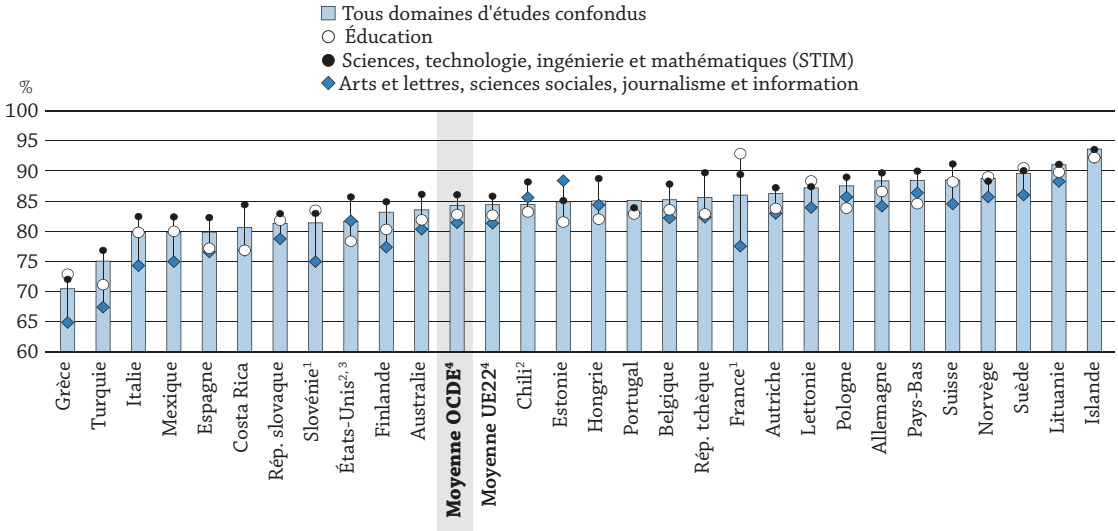
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559408

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

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 84 % des diplômés de l'enseignement tertiaire travaillent. Les taux d'emploi varient toutefois selon le domaine d'études : ils s'établissent à 81 % chez les diplômés en arts et lettres, en sciences sociales, en journalisme et en information, mais à 88 % chez les diplômés en technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, les adultes qui sont allés au-delà de leur scolarité obligatoire ont de meilleures perspectives sur le marché du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont supérieurs de 20 points de pourcentage à ceux des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieur de 10 points de pourcentage environ à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Dans certains pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes (les 25-34 ans) qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'ont pas profité de la reprise économique après la crise ; leurs taux d'emploi de 2016 restent inférieurs à ceux de 2005. Dans ce groupe, les taux d'emploi de 2016 sont, par exemple, inférieurs de plus de 10 points de pourcentage à ceux de 2005 en Espagne, en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande et en Italie.

Graphique A5.1. Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans, selon le domaine d'études (2016)



Remarque : La catégorie « Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques » (STIM) inclut les domaines d'études suivants de la classification CITE-F 2013 : sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; et ingénierie, industries de transformation et construction.

1. Le groupe d'âge se rapporte aux adultes âgés de 25 à 34 ans.
2. Année de référence : 2015.
3. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même pour les adultes titulaires d'autres diplômes de l'enseignement tertiaire.
4. Les moyennes OCDE et UE22 excluent la France et la Slovénie.

Les pays sont classés par ordre croissant, tous domaines d'études confondus.

Source : OCDE (2017), tableau A5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557242

Contexte

Les économies des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre suffisante de travailleurs hautement qualifiés. La multiplication des possibilités de formation a accru la réserve de profils compétents dans l'ensemble des pays et les individus très qualifiés sont plus susceptibles de travailler. À l'autre extrême, il reste des débouchés pour les individus moins qualifiés, mais leurs perspectives sont relativement moins prometteuses sur le marché du travail. Les individus les moins instruits courent un plus grand risque de ne pas travailler et gagnent moins bien leur vie (voir l'indicateur A6). Ces différences sur le marché du travail peuvent exacerber les inégalités dans la société.

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

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % des jeunes (les 25-34 ans) qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage. Ils s'exposent près de deux fois plus au risque de chômage que les jeunes plus instruits qu'eux, sachant que le taux de chômage s'établit en moyenne à 9 % chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 7 % chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans les16 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données infranationales sur la situation au regard de l'emploi sont disponibles, les variations régionales du taux d'emploi tendent à être plus fortes entre les régions où le niveau de formation est inférieur qu'entre celles où il est supérieur.

A5

Analyse

Niveau de formation et taux d'emploi

L'élévation du niveau de formation accroît la probabilité de travailler. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes (les 25-64 ans) est de l'ordre de 85 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, de 75 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de moins de 60 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'affichent des taux d'emploi élevés (entre 70 % et 80 %) que dans quelques pays, à savoir en Colombie, en Islande, en Indonésie et en Nouvelle-Zélande. Ils sont pénalisés sur le marché du travail dans tous les autres pays. Moins de la moitié d'entre eux travaillent en Afrique du Sud, en Belgique, en Grèce, en Irlande, en Israël, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le tableau A5.1).

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont de meilleures perspectives sur le marché du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, leurs taux d'emploi sont supérieurs de 20 points de pourcentage environ. Ils sont supérieurs de plus de 25 points de pourcentage à ceux des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Belgique, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, être diplômé de l'enseignement tertiaire accroît les taux d'emploi de 9 points de pourcentage. Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont supérieurs de 15 points de pourcentage au moins à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Afrique du Sud, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg et en Pologne (voir le tableau A5.1).

Évolution du taux d'emploi des jeunes par niveau de formation

Depuis la grande récession économique de la fin des années 2000 et du début des années 2010, les taux d'emploi des jeunes (les 25-34 ans) ont renoué avec les niveaux de la décennie précédente. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 77 % des jeunes, tous niveaux de formation confondus, travaillaient en 2005, un pourcentage similaire à celui enregistré en 2016. Leurs taux d'emploi de 2016 restent toutefois inférieurs de plus de 5 points de pourcentage à ceux de 2005 en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et en Slovénie (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Le graphique A5.2 montre que dans certains pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont encore plus mal lotis. Les taux d'emploi de 2016 des jeunes (les 25-34 ans) qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire restent inférieurs de 10 points de pourcentage au moins à ceux enregistrés en 2005 en Espagne, en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et en Slovénie. En Grèce par exemple, leur taux d'emploi a chuté, passant de 71 % en 2005 à 51 % en 2016. Dans tous ces pays toutefois, les taux d'emploi de 2016 des adultes plus instruits, c'est-à-dire ceux diplômés au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sont similaires à ceux enregistrés avant la crise. En France par exemple, les taux d'emploi de 2016 sont inférieurs de 13 points de pourcentage à ceux de 2005 chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les taux sont du même ordre pour ces deux années chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A5.2 et le tableau A5.2).

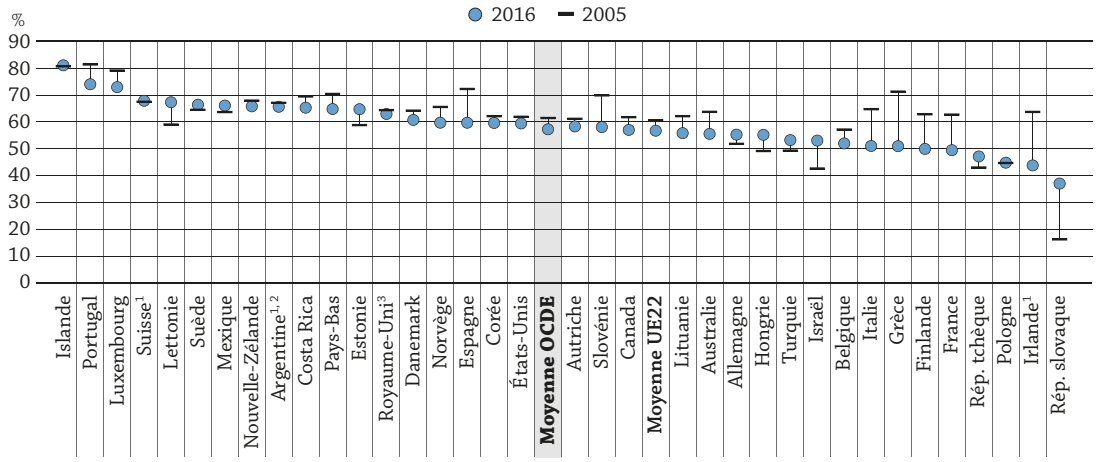
Il y a lieu de préciser à ce sujet qu'entre 2005 et 2016, l'effectif de la population qui n'est pas diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué chez les jeunes (les 25-34 ans) dans tous ces pays, sauf en Espagne et en Finlande, où il n'a pas évolué (voir le tableau A1.2).

Variation des taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale versus en filière professionnelle

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire, la filière professionnelle vise souvent à préparer les jeunes à entrer directement dans la vie active. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes (les 25-34 ans) diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire affichent des taux d'emploi supérieurs s'ils ont suivi une filière professionnelle (80 %) plutôt qu'une filière générale (70 %) (voir le graphique A5.3).

Le graphique A5.3 montre que, dans la plupart des pays, plus le niveau de formation des jeunes est élevé, plus leur taux d'emploi est élevé. Il apparaît toutefois que chez les jeunes, les taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sont presque aussi élevés que les taux des diplômés de l'enseignement tertiaire en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Norvège, en République slovaque, en Slovénie et en Suisse.

Graphique A5.2. Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire (2005 et 2016)



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

2. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

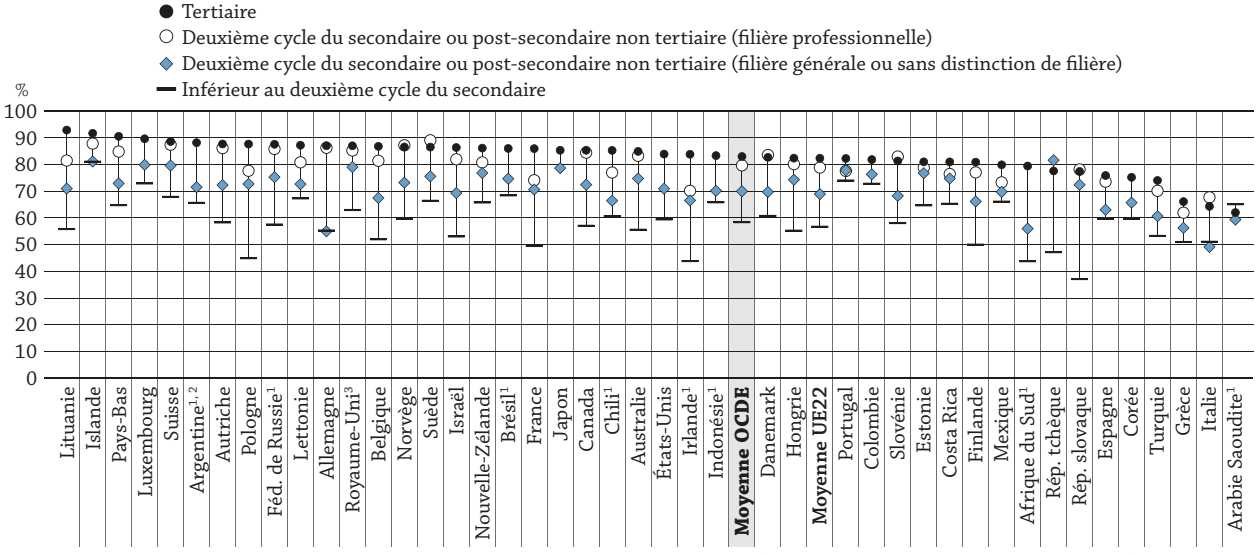
3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, d'après les chiffres de 2016.

Source : OCDE/OIT (2017), tableau A5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557261

Graphique A5.3. Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement (2016)



Remarque : La légende « Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (filière générale ou sans distinction de filière) » se rapporte à la catégorie « filière générale » pour les pays disposant de données, et à la catégorie « sans distinction de filière » pour les autres pays.

1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau A5.1 pour de plus amples informations.

2. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

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

Source : OCDE/OIT (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557280

Il existe dans nombre de ces pays des filières professionnelles avec une forte composante intégrée de formation en entreprise. En Allemagne, en Autriche et en Suisse, une majorité des diplômés en filière professionnelle ont suivi un programme emploi-études, dont le stage en entreprise est rémunéré (formation en alternance). Dans ces pays, les perspectives professionnelles sont bien meilleures pour les diplômés qui ont opté pour un programme emploi-études plutôt que pour une formation exclusivement scolaire (voir le graphique A5.3 et l'encadré A5.1).

La différence de taux d'emploi entre les diplômés en filière professionnelle et ceux en filière générale est la plus importante en Allemagne (31 points de pourcentage), en Italie et en Slovénie (au moins 15 points de pourcentage). Les jeunes (les 25-34 ans) diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale y accusent des taux d'emploi aussi faibles que ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, le taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale s'établit à 55 %, le même taux que ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, l'effectif de jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale est peu important, car la plupart des jeunes poursuivent leurs études et n'entrent pas dans la vie active à ce stade (voir le graphique A5.3 et le tableau A1.1).

Encadré A5.1. Débouchés des diplômés à l'issue d'un programme emploi-études sur le marché du travail

La littérature montre que l'enseignement et la formation professionnels (EFP) facilitent le passage entre l'école et le monde du travail chez les jeunes ; de nombreux pays cherchent d'ailleurs à développer leur système d'éducation en ce sens (voir par exemple OCDE, 2015). Les programmes emploi-études, qui relèvent du système d'EFP, combinent une formation théorique et des stages rémunérés en entreprise. Comme les stagiaires sont rémunérés, les employeurs sont encouragés à les aider à acquérir non seulement les compétences pratiques dont ils auront besoin dans leur futur métier, mais aussi les compétences dont ils ont besoin pour contribuer davantage à la productivité de leur entreprise. En dépit de l'intérêt croissant que les programmes emploi-études suscitent chez les responsables politiques, les indicateurs comparables à l'échelle internationale ne rendent pas compte de leurs résultats, ni même de leur prévalence.

L'OCDE a administré en 2016 une enquête pour combler ces lacunes et évaluer les débouchés des diplômés de programmes emploi-études sur le marché du travail. Cette enquête a été menée dans des pays où les programmes emploi-études sont bien implantés, à savoir en Allemagne, en Autriche, en France et en Suisse. Il en ressort que dans ces quatre pays, une grande partie de la population est au plus diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et que 75 % au moins des 25-34 ans ont suivi la filière professionnelle (voir le graphique A5.a). En Allemagne, en Autriche et en Suisse, plus de 70 % des jeunes qui ont opté pour la filière professionnelle ont suivi un programme emploi-études. En France par contre, la majorité des jeunes diplômés en filière professionnelle ont suivi une formation en milieu scolaire. Dans les quatre pays à l'étude, on compte plus de diplômés à l'issue d'un programme emploi-études parmi les hommes que parmi les femmes (voir le tableau A5.b disponible en ligne).

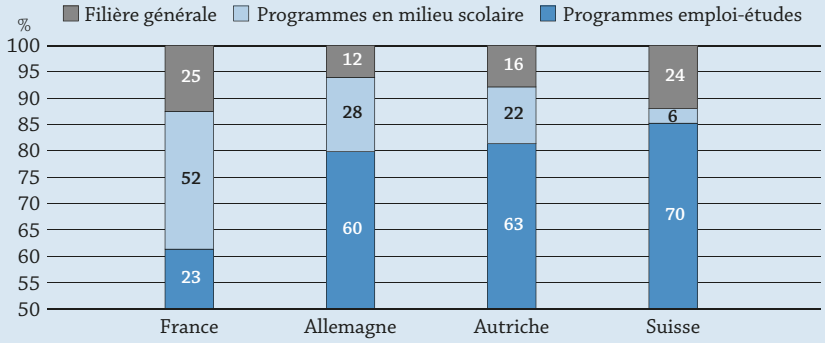
Débouchés des jeunes sur le marché du travail

Selon cette enquête, les jeunes diplômés affichent des taux d'emploi supérieurs et des taux d'inactivité inférieurs s'ils ont opté pour un programme emploi-études plutôt que pour une formation en filière générale dans les quatre pays. En Autriche par exemple, les taux d'emploi des deux groupes s'établissent respectivement à 85 % et à 71 %, leurs taux de chômage, à 6.5 % et à 7.7 % et leurs taux d'inactivité, à 9 % et à 23 %. Toutefois, certains des inactifs poursuivent des études tertiaires, ce qui explique le taux d'inactivité plus élevé (voir le tableau A5.a).

La comparaison des débouchés sur le marché du travail entre les diplômés selon qu'ils ont suivi un programme emploi-études ou une autre formation professionnelle révèle des résultats mitigés et des différences entre les pays. Les taux d'emploi des 25-34 ans sont par exemple similaires qu'ils aient opté pour un programme emploi-études ou pour une autre formation professionnelle en Allemagne et en Autriche (de l'ordre de 85 %).

...

Graphique A5.a. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le type de filière professionnelle (2015)



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans ayant suivi un programme emploi-études.

Source : OCDE (2017), tableau A5.b, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557318

Les taux d'emploi des diplômés sont en revanche plus élevés s'ils ont opté pour un programme emploi-études plutôt que pour une autre formation professionnelle en France (respectivement 81 % et 71 %) et en Suisse (respectivement 89 % et 84 %). Les jeunes diplômés affichent des taux de chômage moins élevés s'ils ont opté pour un programme emploi-études plutôt que pour une autre formation professionnelle en France et en Suisse, alors que l'inverse s'observe en Allemagne et en Autriche (voir le tableau A5.a).

Tableau A5.a. Situation sur la marché du travail des adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le type de filière professionnelle (2015)

		Taux d'emploi			Taux de chômage			Taux d'inactivité		
		Filière professionnelle			Filière professionnelle			Filière professionnelle		
		Programmes emploi-études	Programmes en milieu scolaire	Filière générale	Programmes emploi-études	Programmes en milieu scolaire	Filière générale	Programmes emploi-études	Programmes en milieu scolaire	Filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Autriche	85	87	71	6	4	8	9	10	23
	France	81	71	73	11	16	11	9	16	18
	Allemagne	86	85	54	5	3	6	9	12	43
	Suisse	89	84	80	4	8	4	8	8	17

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

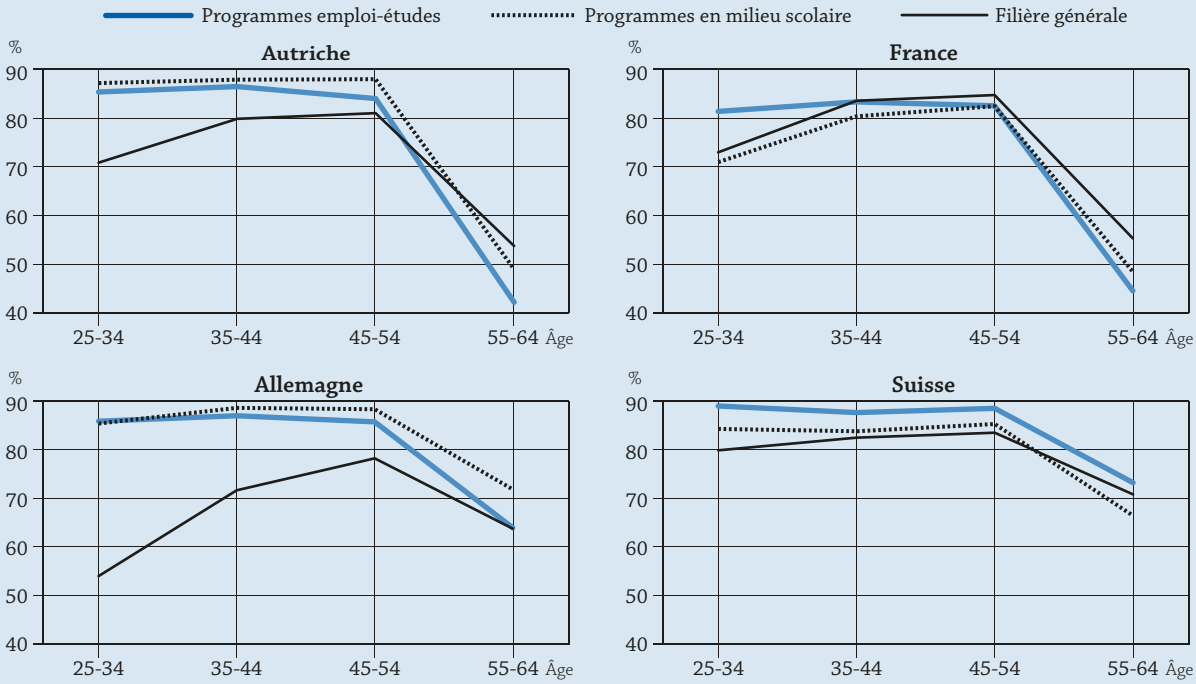
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559541

Il est particulièrement important d'analyser l'impact de la formation professionnelle durant toute la vie active. Selon certaines études, l'avantage que procure la formation professionnelle au début de la vie active sous la forme d'un taux d'emploi plus élevé pourrait diminuer par la suite à cause de la baisse du taux d'emploi imputable au manque de facultés d'adaptation, notamment aux nouvelles technologies, et à une trop grande spécialisation professionnelle, qui risque de perdre de sa pertinence au fil du temps (Hanushek, Schwerdt et Woessmann, 2011 ; Forster, Bol et Werfhorst, 2016).

...

Les différences entre les régimes de retraite ont un impact sur le taux d'emploi des plus âgés (les 55-64 ans) diplômés à l'issue d'un programme emploi-études. Dans les pays où les droits à la retraite s'ouvrent après un certain nombre d'années de carrière, plus les travailleurs ont commencé leur vie professionnelle tôt, plus ils peuvent prendre leur retraite tôt. Les chiffres confirment que dans les quatre pays, les taux d'emploi des jeunes sont plus élevés s'ils ont opté pour un programme emploi-études plutôt que pour une formation en filière générale, mais que les différences de taux d'emploi entre les deux groupes se comblent avec l'âge (voir le graphique A5.b).

Graphique A5.b. Taux d'emploi des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'âge, la filière d'enseignement et le type de filière professionnelle (2015)



Les pays sont présentés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : OCDE (2017), tableau A5.b, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557337

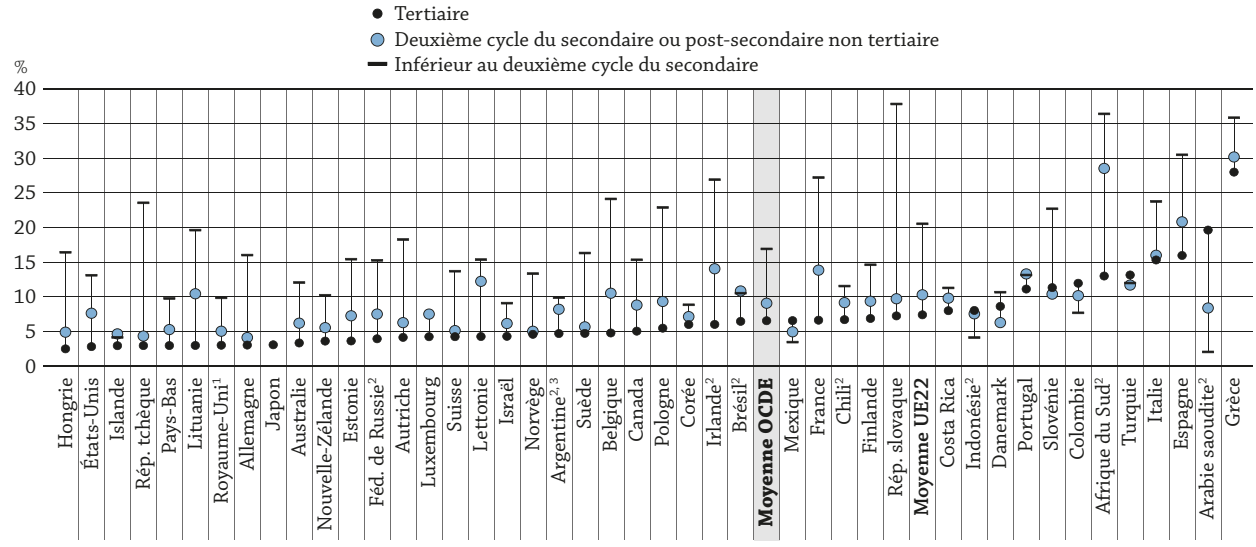
Dans les quatre pays, les taux d'emploi des 25-64 ans diplômés à l'issue d'un programme emploi-études sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes, à niveau de formation égal (voir le tableau A5.b disponible en ligne).

Liens entre les taux de chômage et le niveau de formation chez les jeunes

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux de chômage sont particulièrement élevés chez les jeunes (les 25-34 ans). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire courent près de deux fois plus de risque d'être au chômage que ceux qui sont plus instruits : leur taux de chômage s'établit à 17 %, contre 9 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 7 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A5.4 et le tableau A5.4).

Comme le montre le graphique A5.4, les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont particulièrement mal lotis dans la plupart des pays. Leurs taux de chômage sont égaux ou supérieurs à 30 % en Afrique du Sud, en Espagne, en Grèce et en République slovaque. Un quart d'entre eux environ sont au chômage en Belgique, en France, en Irlande, en Italie et en République tchèque (voir le graphique A5.4).

Graphique A5.4. Taux de chômage des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2016)



1. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

2. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau A5.1 pour de plus amples informations.

3. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de chômage des adultes agés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/OIT (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557299

Le graphique A5.4 montre aussi qu'un niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire réduit le risque de chômage. L'impact positif de l'élévation du niveau de formation sur le risque de chômage est particulièrement important en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Suisse. Dans tous ces pays, le taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente un tiers environ du taux de ceux dont le niveau de formation est inférieur. La poursuite des études au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'obtention d'un diplôme tertiaire ont sur les taux de chômage un effet positif mineur dans de nombreux pays, mais un effet positif majeur en Afrique du Sud, en Belgique, aux États-Unis, en France, en Irlande, en Lettonie et en Lituanie. Dans tous ces pays, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins de 50 % inférieurs à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le graphique A5.4).

Les taux de chômage sont similaires quel que soit le niveau de formation en Corée, en Islande, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Une relation inverse s'observe entre les taux de chômage et les niveaux de formation en Arabie saoudite : 20 % des diplômés de l'enseignement tertiaire sont au chômage, contre 2 % seulement des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A5.4).

Taux d'inactivité des jeunes par niveau de formation

Le pourcentage d'inactifs (soit les individus qui ne travaillent pas et qui ne sont pas à la recherche d'un emploi) est plus élevé chez les moins instruits. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 11 % des jeunes (les 25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire sont inactifs. Ce pourcentage atteint 16 % chez les jeunes qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 30 % (près du double) chez les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'inactifs est de l'ordre de 40 % parmi les jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Irlande, en Israël, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, les taux d'inactivité les plus élevés (égaux ou supérieurs à 20 %) s'observent en Arabie saoudite, en Corée, en Italie et en République tchèque (voir le tableau A5.4).

Divers facteurs contribuent à l'inactivité. Pour un petit nombre de jeunes, l'inactivité s'explique par la poursuite ou la reprise prochaine des études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers des 25-29 ans inactifs sont encore scolarisés. Chez les jeunes non scolarisés, l'inactivité des femmes s'explique par leurs responsabilités familiales, tandis que celle des hommes s'explique plutôt par des problèmes de santé et d'autres raisons (OCDE, 2016).

Les taux d'inactivité sont systématiquement plus élevés chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation, mais ils sont particulièrement élevés chez les jeunes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié (45 %) des femmes moins instruites sont inactives, contre moins d'un cinquième des hommes (18 %). La différence de taux d'inactivité entre les femmes et les hommes est la plus importante en Arabie saoudite (75 % et 4 % respectivement), au Mexique (55 % et 5 % respectivement) et en Turquie (69 % et 6 % respectivement). Le Portugal est le seul pays où l'écart entre les sexes est presque comblé : le taux d'inactivité des moins instruits s'établit à 18 % chez les femmes et à 13 % chez les hommes. Au Portugal, le taux d'inactivité ne varie pratiquement pas entre les femmes et les hommes plus instruits (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études

Dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent les taux d'emploi les plus élevés, mais ceux-ci varient selon les domaines d'études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes (les 25-64 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 84 % dans l'ensemble. Toutefois, les taux varient selon les domaines d'études : ils sont les moins élevés chez les diplômés en arts et lettres, en sciences sociales, en journalisme et en information (81 %) et les plus élevés chez les diplômés en technologies de l'information et de la communication (88 %). Les différences entre ces deux catégories de domaines d'études sont les plus importantes au Costa Rica (14 points de pourcentage), en France (13 points de pourcentage), au Portugal (11 points de pourcentage) et en République slovaque (12 points de pourcentage) ; en Estonie, les taux d'emploi sont similaires dans les deux catégories (moins de 1 point de pourcentage de différence) (voir le tableau A5.3).

Les STIM (les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques) – des domaines d'études qui regroupent les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques ; les technologies de l'information et de la communication ; et l'ingénierie, les industries de transformation et la construction – sont particulièrement importantes pour doper l'innovation et la croissance économique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des diplômés en STIM s'établit à 86 % : il est égal ou supérieur à 90 % en Allemagne, en Islande, en Lituanie, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suède et en Suisse, mais inférieur à 80 % en Grèce et en Turquie. Les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent des taux d'emploi supérieurs s'ils ont opté pour une formation en rapport avec les STIM plutôt que pour une formation en arts et lettres, en sciences sociales, en journalisme ou en information dans tous les pays de l'OCDE sauf en Estonie (3 point de pourcentage de différence) (voir le graphique A5.1).

Les débouchés sur le marché du travail, les perspectives salariales et la réputation globale des enseignants sont quelques-uns des facteurs dont les jeunes tiennent compte pour choisir leur domaine d'études. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-64 ans s'établit en moyenne à 83 % chez les diplômés en éducation, mais à 87 % chez les diplômés en ingénierie, en industries de transformation et en construction. Les taux d'inactivité varient fortement entre ces deux catégories : 14 % des diplômés en éducation sont inactifs, contre 9 % des diplômés en ingénierie, en industries de transformation et en construction. Cet écart s'explique par des différences entre les sexes, car les taux d'inactivité sont supérieurs dans les domaines d'études où l'effectif diplômé est plus féminin : 19 % des femmes ont opté pour une formation en éducation, contre 6 % des hommes, mais 28 % des hommes ont opté pour une formation en ingénierie, en industries de transformation et en construction, contre 6 % des femmes (voir le tableau A5.3 et la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Variations infranationales de la situation au regard de l'emploi

Dans les 16 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données infranationales sur la situation au regard de l'emploi sont disponibles, les variations régionales du taux d'emploi des individus dont le niveau de formation est inférieur tendent dans l'ensemble à être plus fortes que pour les individus avec un niveau de formation supérieur. Aux États-Unis par exemple, le taux d'emploi varie entre les États de 31 % à 66 % chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais de 61 % à 78 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE/NCES, 2017).

Au sein des pays, le ratio entre les taux d'emploi les plus et les moins élevés est égal ou supérieur à 1.5 chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 8 des 16 pays à l'étude, mais est de l'ordre de 1.1 chez les titulaires d'une licence, d'un master ou d'un diplôme équivalent dans la plupart des pays et n'est égal ou supérieur à 1.5 que dans trois pays.

Dans de nombreux pays, les taux d'emploi de la région de la capitale sont supérieurs au taux national quel que soit le niveau de formation. En Espagne par exemple, le taux d'emploi des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à la moyenne nationale (54 %) dans la région de Madrid (59 %). Cette tendance s'observe aussi dans la plupart des autres catégories de niveau de formation. Par contraste, en Allemagne, les taux d'emploi dans la région de Berlin sont inférieurs à la moyenne nationale quel que soit le niveau de formation (OCDE/NCES, 2017).

Encadré A5.2. **Avantage relatif du niveau de formation sur le marché du travail**

Cet encadré présente une nouvelle analyse pour cerner la demande de compétences sur le marché du travail dans les pays. Cette analyse a surtout le mérite de soustraire les résultats aux effets spécifiques des taux nationaux d'emploi et de chômage. Elle rapporte les pourcentages d'actifs occupés aux pourcentages de chômeurs à niveau égal de formation. Pour mieux illustrer les avantages de cette analyse, prenons l'exemple d'un pays où le taux de chômage est très élevé. Dans cet exemple, les taux de chômage par niveau de formation seraient plus élevés que la moyenne à chaque niveau de formation, mais ne permettraient pas de déterminer si à un niveau de formation donné, les adultes sont plus susceptibles de travailler que d'être au chômage.

Cet indice s'interprète comme suit.

$$\text{Indice} = \frac{\dfrac{\text{Effectif d'actifs occupés au niveau de formation « a »}}{\text{Effectif d'actifs occupés tous niveaux de formation confondus}}}{\dfrac{\text{Effectif de chômeurs au niveau de formation « a »}}{\text{Effectif de chômeurs tous niveaux de formation confondus}}}$$

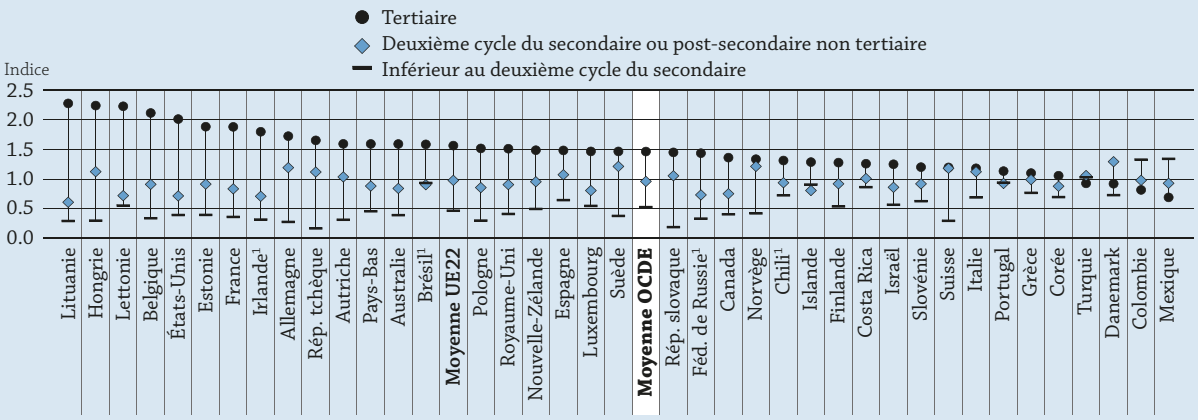
Si l'indice est égal à 1, le pourcentage d'actifs occupés est égal au pourcentage de chômeurs à un niveau de formation donné et le taux de chômage associé à ce niveau de formation est égal au taux de chômage global, tous niveaux de formation confondus. Si l'indice est inférieur à 1, le pourcentage d'actifs occupés est inférieur au pourcentage de chômeurs à un niveau de formation donné. C'est l'inverse si l'indice est supérieur à 1.

Le graphique A5.c montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'indice des 25-34 ans s'établit à 0.5 s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 1.0 s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 1.5 s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire. En d'autres termes, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs occupés est moitié moindre que le pourcentage de chômeurs chez les 25-34 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le même groupe d'âge, le pourcentage d'actifs occupés est équivalent au pourcentage de chômeurs chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et y est supérieur de 50 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans 35 des 39 pays dont les données sont disponibles, les 25-34 ans jouissent sur le marché du travail d'un avantage relatif plus important s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils sont moins instruits. Au Danemark, la comparaison des pourcentages d'actifs occupés et de chômeurs révèle de surcroît que chez les jeunes, les diplômés de l'enseignement tertiaire jouissent sur le marché du travail d'un avantage relatif moins important que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais plus important que les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (l'indice est supérieur à 1). L'indice est supérieur à 1 dans 11 pays chez les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais n'est supérieur à 1 qu'en Colombie et au Mexique chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ce groupe d'âge, l'indice est moins élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Colombie et au Mexique. Cela signifie que dans ces deux pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'être surreprésentés parmi les chômeurs que les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat vaut aussi pour la Turquie, même si l'indice est proche de 1 à tous les niveaux de formation (voir le graphique A5.c).

L'indice est le plus élevé (égal ou supérieur à 2) chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire en Belgique, aux États-Unis, en Hongrie, en Lettonie et en Lituanie. En d'autres termes, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire sont au moins deux fois plus nombreux parmi les actifs occupés que parmi les chômeurs.

...

Graphique A5.c. Avantage relatif des adultes âgés de 25 à 34 ans en matière d'emploi, selon le niveau de formation (2016)



1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau A5.1 pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'avantage relatif des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans en matière d'emploi.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557356

C'est aussi dans ces cinq pays que l'indice varie le plus (les différences sont égales ou supérieures à 1.6 point) entre les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A5.c).

Parmi les pays dont les données sont disponibles, c'est en République slovaque et en République tchèque que l'indice est le moins élevé chez les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces deux pays, l'indice ne dépasse pas 0.2, ce qui signifie que le pourcentage de jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire parmi les actifs occupés est au moins cinq fois moins élevé que parmi les chômeurs (voir le graphique A5.c).

Définitions

Par **population active (main-d'œuvre)**, on entend le nombre total d'actifs occupés et au chômage, conformément à la définition de l'Enquête sur les forces de travail.

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

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

Les **actifs occupés** sont les individus qui durant la semaine de référence : 1) ont travaillé contre rémunération ou en vue d'un bénéfice pendant une heure au moins ; 2) avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail. Le **taux d'emploi** correspond au pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler.

Par **inactifs**, on entend les individus qui n'étaient ni occupés, ni au chômage (qui n'étaient pas à la recherche d'un emploi) durant la semaine de référence. Le **taux d'inactivité** correspond au pourcentage d'individus inactifs dans la population en âge de travailler (le nombre d'inactifs est divisé par le nombre total d'individus en âge de travailler).

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

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

Méthodologie

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

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Voir les sources à l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 16 pays : l'Allemagne, la Belgique, le Brésil, le Canada, la Colombie, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Forster, A.G., T. Bol et H.G. van de Wefhorst (2016), « Vocational education and employment over the life cycle », *Sociological Science*, vol. 3, pp. 473-94.

Hanushek, E.A., G. Schwerdt et L. Woessmann (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *NBER Working Paper*, nº 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

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

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016), *Panorama de la société 2016* : *Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016-fr.

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

OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tableaux de l'indicateur A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559579

	Tableau A5.1	Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2016)
	Tableau A5.2	Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)
	Tableau A5.3	Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans, selon le domaine d'études (2016)
	Tableau A5.4	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2016)
	Tableau A5.a	Situation sur le marché du travail des adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le type de filière professionnelle (2015)
WEB	Tableau A5.b	Situation au regard de l'emploi et niveau de formation, selon l'âge, le sexe, la filière d'enseignement et le type de formation professionnelle (2015)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A5

Tableau A5.1. Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2016)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Tous niveaux de formation confondus
			Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	58	78	82	78	81	84	84	90	84	76
	Autriche	54	76	81	76	86	77	89	92	86	76
	Belgique	46	72	85	73	68	84	87	92	85	71
	Canada	55	71	79	74	80	83	84[d]	x(7)	82	76
	Chili[1]	62	72	a	72	80	86	95[d]	x(7)	84	71
	République tchèque	45	81[d]	x(2)	81	84	80	87	94	86	80
	Danemark	63	81	93	81	87	83	90	90	86	80
	Estonie	61	77	76	77	80	85	86	95	85	78
	Finlande	54	73	94	73	81	83	85	89	83	75
	France	51	73	60	73	83	83	88	90	85	72
	Allemagne	59	80	86	81	90	88	88	93	88	80
	Grèce	48	57	61	58	63	69	82	88	70	59
	Hongrie	52	75	82	76	86	83	88	94	85	74
	Islande	79	87	93	88	90	92	96	98	94	88
	Irlande[1]	49	67	72	69	78	83	86	88	82	71
	Israël	48	73	a	73	83	88	90	92	87	77
	Italie	51	71	73	71	c	69	82	89	80	64
	Japon[2]	x(2)	78[d]	x(5)	m	78[d]	87[d]	x(6)	x(6)	83[d]	80
	Corée	66	72	a	72	77	77[d]	x(6)	x(6)	77	74
	Lettonie	59	71	69	71	86	85	90	98	87	75
	Luxembourg	60	70	77	71	84	83	87	91	86	75
	Mexique	65	70	a	70	70	80	86	85	80	68
	Pays-Bas	61	79	87	79	86	88	90	95	88	78
	Nouvelle-Zélande	72	80	86	82	87	87	87	91	87	82
	Norvège	62	80	84	80	83	90	92	92	89	81
	Pologne	41	68	71	68	77	84	88	97	88	71
	Portugal	65	79	79	79	a	78	87	88	85	73
	République slovaque	38	74	76	74	87	73	82	86	81	73
	Slovénie	46	71	a	71	79	87	87	89	85	72
	Espagne	54	69	63	69	76	79	82	89	80	67
	Suède	66	86	84	85	85	90	93	94	90	84
	Suisse	68	82[d]	x(2)	82	x(6, 7, 8)	88[d]	88[d]	92[d]	88	83
	Turquie	51	62	a	62	67	77	85	94	75	58
	Royaume-Uni[3]	62	83	a	80	82	85	86	89	85	79
	États-Unis	57	69[d]	x(2)	69	77	82	85	90	82	73
	Moyenne OCDE	57	74	79	75	81	83	87	91	84	75
	Moyenne UE22	54	74	77	74	81	82	87	91	84	74
Partenaires	Argentine[4, 5]	65	73	a	73	x(6)	87[d]	x(6)	x(6)	87	73
	Brésil[1]	65	74[d]	x(2)	74	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	71
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	72	76[d]	x(2)	76	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	76
	Costa Rica	62	71	c	71	74	82	87[d]	x(7)	81	68
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	71	73	m	73	x(6)	85[d]	x(6)	x(6)	85	73
	Lituanie	49	70	76	73	a	90	92	97	91	78
	Fédération de Russie[1]	51	68	77	72	78	87	86	87	82	77
	Arabie saoudite[4]	60	65	a	65	x(6)	75[d]	x(6)	x(6)	75	65
	Afrique du Sud[1]	47	62	66	62	79	85	93[d]	x(7)	83	56
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite et l'Indonésie. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.

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

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence 2014.

5. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

Source : OCDE/OIT (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559465

Tableau A5.2. Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)

Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 34 ans dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 34 ans

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
		2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	64[b]	64[b]	61[b]	59	56	80[b]	81[b]	78[b]	79	79	84[b]	85[b]	85[b]	85	85
	Autriche	m	61	59	58	58	m	83	83	83	84	m	86	86	86	88
	Belgique	64[b]	57[b]	56[b]	51	52	84[b]	81[b]	80[b]	77	77	92[b]	90[b]	89[b]	87	87
	Canada	60	62	58	57	57	79	80	77	77	76	86	85	84	84	85
	Chili[1]	m	m	58[b]	61	m	m	m	67[b]	69	m	m	m	83[b]	85	m
	République tchèque	51[b]	43[b]	47[b]	42	47	77[b]	78[b]	76[b]	79	82	83[b]	81[b]	77[b]	77	78
	Danemark	70[b]	64[b]	65[b]	58	61	85[b]	83[b]	82[b]	81	80	88[b]	87[b]	86[b]	82	83
	Estonie	58	59	50	62	65	74	77	71	82	78	82	84	80	85	81
	Finlande	69[b]	63[b]	59[b]	53	50	76[b]	77[b]	76[b]	75	75	84[b]	86[b]	84[b]	81	81
	France	61	63	57	51	50	80	80	79	74	73	85	86	87	84	86
	Allemagne	60[b]	52[b]	55[b]	56	55	79[b]	74[b]	78[b]	82	82	89[b]	85[b]	88[b]	88	87
	Grèce	67[b]	71[b]	66[b]	52	51	69[b]	73[b]	70[b]	58	59	79[b]	79[b]	77[b]	65	66
	Hongrie	50	49	40	51	55	75	75	71	78	80	83	83	79	82	82
	Islande	m	81	67	79	81	m	82	73	83	84	m	94	88	88	92
	Irlande	68[b]	64[b]	44[b]	44	m	85[b]	83[b]	67[b]	68	m	91[b]	89[b]	83[b]	84	m
	Israël	m	43[b]	45[b]	58	53	m	65[b]	68[b]	72	70	m	82[b]	82[b]	86	86
	Italie	60[b]	65[b]	57[b]	51	51	67[b]	72[b]	69[b]	63	63	73[b]	69[b]	67[b]	62	64
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78[db]	78[db]	81[db]	83[d]	85[d]
	Corée	65	62	57	52	60	64	64	64	65	66	74	74	74	76	75
	Lettonie	52	59	56	64	67	74	77	71	80	76	86	84	81	85	87
	Luxembourg	78[b]	79[b]	78[b]	76	73	85[b]	82[b]	83[b]	82	80	83[b]	87[b]	87[b]	87	90
	Mexique	63[b]	64[b]	63[b]	66	66	71[b]	71[b]	71[b]	70	70	80[b]	82[b]	81[b]	80	80
	Pays-Bas	72[b]	70[b]	70[b]	65	65	88[b]	86[b]	87[b]	81	83	93[b]	92[b]	93[b]	91	91
	Nouvelle-Zélande	63	68	64	63	66	78	82	77	78	79	82	81	81	86	86
	Norvège	m	66	64	61	60	m	84	85	82	82	m	86	89	86	87
	Pologne	50[b]	45[b]	49[b]	46	45	71[b]	68[b]	74[b]	75	77	87[b]	83[b]	86[b]	87	88
	Portugal	83	81	75	75	74	83	78	80	78	78	91	87	85	80	82
	République slovaque	29[b]	16[b]	21[b]	39	37	72[b]	73[b]	72[b]	76	78	83[b]	84[b]	78[b]	75	77
	Slovénie	75[b]	70[b]	60[b]	63	58	86[b]	84[b]	81[b]	78	80	92[b]	91[b]	88[b]	82	81
	Espagne	65[b]	72[b]	59[b]	56	60	73[b]	78[b]	69[b]	66	68	76[b]	82[b]	79[b]	75	76
	Suède	67[b]	65[b]	60[b]	66	66	83[b]	81[b]	80[b]	84	84	82[b]	84[b]	85[b]	87	87
	Suisse	68[b]	68[b]	68[b]	66	68	84[b]	83[b]	83[b]	86	86	91[b]	91[b]	87[b]	89	89
	Turquie	55	49	51	53	53	67	64	64	66	65	83	79	77	76	74
	Royaume-Uni[3]	66[b]	64[b]	56[b]	61	63	83[b]	81[b]	79[b]	81	82	91[b]	90[b]	87[b]	88	87
	États-Unis	64	62	55	56	59	80	74	68	71	71	87	83	82	83	84
	Moyenne OCDE	63	61	57	58	59	78	77	75	76	76	85	84	83	83	83
	Moyenne UE22	63	61	56	56	57	79	78	76	76	77	85	85	83	82	82
Partenaires	Argentine[1, 4, 5]	m	67	67	66	m	m	72	73	72	m	m	86	87	88	m
	Brésil[1]	m	m	72	68	m	m	m	79	75	m	m	m	88	86	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	73	73	m	m	m	77	76	m	m	m	84	82
	Costa Rica	64	69	67	68	65	76	78	77	74	75	83	86	84	81	81
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	70	66	m	m	m	71	70	m	m	m	74	83	m
	Lituanie	52[b]	62[b]	41[b]	60	56	71[b]	80[b]	65[b]	76	76	81[b]	89[b]	87[b]	91	93
	Fédération de Russie	m	m	m	58	m	m	m	m	80	m	m	m	m	88	m
	Arabie saoudite[4]	m	m	m	65	m	m	m	m	59	m	m	m	m	62	m
	Afrique du Sud	m	m	42	44	m	m	m	58	56	m	m	m	79	79	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques (indiquée par le code « b »), les données de 2015 et 2016 se rapportant à la classification CITE 2011, tandis que celles des années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie se rapportent à la classification CITE 97 pour l'ensemble des années. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2009, et non 2010.

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

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2014, et non 2015.

5. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

Source : OCDE/OIT (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559484

A5

Tableau A5.3. Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans, selon le domaine d'études (2016)

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

		Éducation	Arts ou lettres (à l'exception des langues), sciences sociales, journalisme et information		Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information	Commerce et administration ou droit		Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé		Santé et protection sociale	Total
			Arts	Lettres (à l'exception des langues), sciences sociales, journalisme et information		Commerce et administration	Droit					Santé (médecine et études dentaires)	Santé (soins infirmiers et domaines associés relevant de la santé)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	82	x(4)	x(4)	80	x(7)	x(7)	85	83	86	88	x(13)	x(13)	84	84
	Autriche	84	78	85	83	85	90	87	82	91	88	90	87	89	86
	Belgique	84	c	85	82	91	86	85	84	88	89	87	88	88	85
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	Chili[1]	83	82	89	86	83	84	83	80	89	89	89	84	85	84
	République tchèque	83	85	82	82	85	88	85	84	92	91	90	82	84	86
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86
	Estonie	81	88	89	88	86	86	86	87	89	84	86	82	83	85
	Finlande	80	82	74	77	82	88	82	84	84	86	89	86	87	83
	France[2]	93	x(4)	x(4)	77	x(7)	x(7)	85	81	90	92	x(13)	x(13)	91	86
	Allemagne	87	86	84	84	89	89	90	86	91	90	91	88	89	88
	Grèce	73	x(4)	x(4)	65	x(7)	x(7)	72	72	71	72	x(13)	x(13)	77	70
	Hongrie	82	84	85	84	83	90	84	83	94	88	92	87	89	85
	Islande	92	x(4)	x(4)	92	x(7)	x(7)	95	92	97	93	x(13)	x(13)	95	94
	Irlande[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Italie	80	71	75	74	82	81	81	78	84	85	m	m	85	80
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83[d]
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77
	Lettonie	88	73	86	84	88	91	89	92	90	85	94	94	93	87
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86
	Mexique	80	78	75	75	80	81	80	75	83	83	80	78	79	80
	Pays-Bas	85	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	90	87	91	91	x(13)	x(13)	88	88
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Norvège	89	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	91	86	88	89	x(13)	x(13)	91	89
	Pologne	84	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	89	86	95	88	x(13)	x(13)	92	88
	Portugal	83	x(4)	x(4)	83	x(7)	x(7)	87	80	94	84	x(13)	x(13)	90	85
	République slovaque	82	81	79	79	81	76	80	68	91	85	84	82	82	81
	Slovénie[2]	83	x(4)	x(4)	75	x(7)	x(7)	80	69	66	90	x(13)	x(13)	91	81
	Espagne	77	x(4)	x(4)	77	x(7)	x(7)	80	82	84	82	x(13)	x(13)	86	80
	Suède	90	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	89	86	90	91	x(13)	x(13)	92	90
	Suisse	88	82	87	84	89	85	88	88	93	91	89	89	88	88
	Turquie	71	x(4)	x(4)	67	x(7)	x(7)	73	73	74	78	x(13)	x(13)	78	75
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
	États-Unis[1, 3]	78	81	82	82	x(7)	x(7)	85	84	86	88	x(13)	x(13)	84	82
	Moyenne OCDE[4]	83	m	m	81	m	m	85	83	88	87	m	m	87	84
	Moyenne UE22[4]	83	m	m	81	m	m	85	83	89	86	m	m	87	84
Partenaires	Argentine[5, 6]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	Costa Rica	77	c	76	77	79	78	83	c	91	81	m	m	80	81
	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	85
	Lituanie	90	85	90	88	92	94	92	91	93	91	97	93	95	91
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.
2. Le groupe d'âge se rapporte aux adultes âgés de 25 à 34 ans.
3. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même pour les adultes titulaires d'autres diplômes de l'enseignement tertiaire.
4. Les moyennes OCDE et UE22 excluent la France et la Slovénie.
5. Année de référence : 2014.
6. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

Source : OCDE/OIT (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559503

Tableau A5.4. Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2016)

		Taux d'emploi			Taux de chômage			Taux d'inactivité		
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	56	79	85	12.1	6.2	3.4	34	16	12
	Autriche	58	84	88	18.3	6.3	4.2	29	10	8
	Belgique	52	77	87	24.1	10.5	4.8	31	13	9
	Canada	57	76	85	15.4	8.8	5.1	33	16	10
	Chili[1]	61	69	85	11.6	9.2	6.7	32	24	9
	République tchèque	47	82	78	23.6	4.4	3.0	38	15	20
	Danemark	61	80	83	10.7	6.3	8.7	32	15	9
	Estonie	65	78	81	15.4	7.3	3.7	23	16	16
	Finlande	50	75	81	14.6	9.4	6.9	40	18	13
	France	50	73	86	27.2	13.9	6.7	32	15	8
	Allemagne	55	82	87	16.0	4.2	3.1	34	14	10
	Grèce	51	59	66	35.8	30.2	28.0	21	16	8
	Hongrie	55	80	82	16.4	4.9	2.5	34	16	15
	Islande	81	84	92	4.2	4.7	3.0	15	12	5
	Irlande[1]	44	68	84	26.9	14.1	6.1	40	21	11
	Israël	53	70	86	9.1	6.2	4.3	42	25	10
	Italie	51	63	64	23.8	16.0	15.3	33	25	24
	Japon[2]	m	m	85[d]	m	m	3.1[d]	m	m	12[d]
	Corée	60	66	75	8.9	7.2	6.0	34	29	20
	Lettonie	67	76	87	15.4	12.3	4.3	20	13	9
	Luxembourg	73	80	90	c	7.5	4.3	18	14	6
	Mexique	66	70	80	3.5	5.0	6.6	31	26	14
	Pays-Bas	65	83	91	9.8	5.3	3.0	28	12	7
	Nouvelle-Zélande	66	79	86	10.3	5.6	3.7	27	16	11
	Norvège	60	82	87	13.4	5.1	4.6	31	13	9
	Pologne	45	77	88	20.0	8.0	4.3	43	17	8
	Portugal	74	78	82	13.2	13.3	11.1	15	10	7
	République slovaque	37	78	77	37.8	9.7	7.3	40	14	17
	Slovénie	58	80	81	22.7	10.4	11.4	25	10	8
	Espagne	60	68	76	30.5	20.8	16.0	14	14	10
	Suède	66	84	87	16.3	5.7	4.8	21	11	9
	Suisse	68	86	89	13.7	5.2	4.3	21	10	7
	Turquie	53	65	74	12.0	11.7	13.2	39	26	15
	Royaume-Uni[3]	63	82	87	9.9	5.1	3.1	30	14	10
	États-Unis	59	71	84	13.1	7.7	2.9	32	23	14
	Moyenne OCDE	58	76	83	16.8	9.1	6.6	30	16	11
	Moyenne UE22	57	77	82	20.4	10.3	7.4	29	15	11
Partenaires	Argentine[4, 5]	66	72	88	9.9	8.2	4.7	27	22	7
	Brésil[1]	68	75	86	10.6	10.9	6.5	23	16	8
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	73	76	82	7.7	10.2	12.0	21	15	7
	Costa Rica	65	75	81	11.3	9.8	8.0	26	17	12
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	66	70	83	4.2	7.6	8.1	31	24	9
	Lituanie	56	76	93	19.6	10.5	3.0	31	15	4
	Fédération de Russie[1]	58	80	88	15.3	7.5	4.0	32	13	9
	Arabie saoudite[4]	65	59	62	2.1	8.4	19.6	33	35	23
	Afrique du Sud[1]	44	56	79	36.3	28.5	13.0	31	22	9
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie se rapportent à la classification CITE 97 pour l'ensemble des années. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.

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

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence 2014.

5. La prudence est de mise lors de l'utilisation des données. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

Source : OCDE/OIT (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

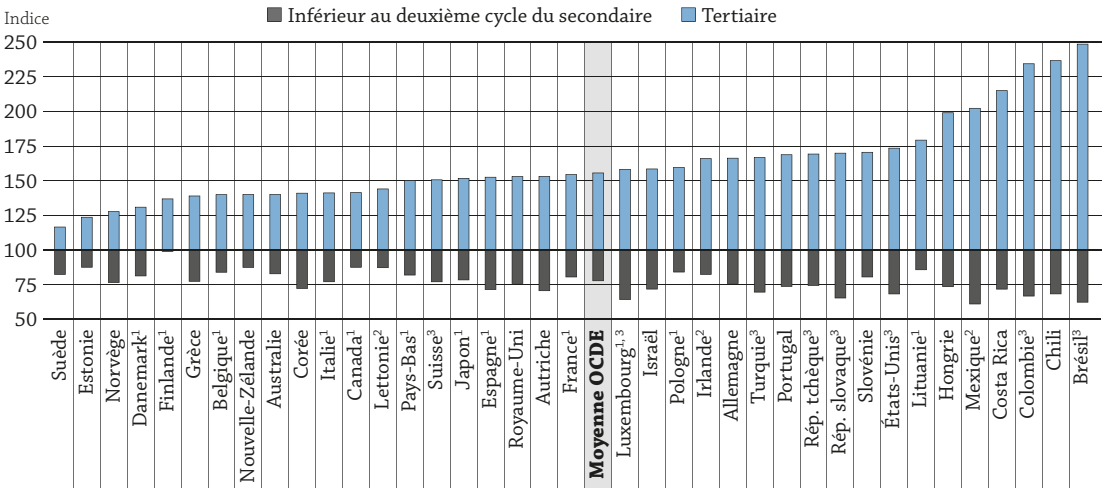
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559522

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

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 56 % de plus que ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en gagnent 22 % de moins.
- Les actifs occupés bénéficient d'un avantage salarial s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire ne gagnent environ que 22 % de plus que les adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'ils ont opté pour un cursus de cycle court, mais ils gagnent environ deux fois plus qu'eux s'ils ont opté pour un master ou un doctorat (ou équivalent).
- Le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif scolarisé est nettement plus élevé chez les 25-29 ans que chez les 15-24 ans : 64 % des plus âgés travaillent, contre seulement 40 % des plus jeunes.

Graphique A6.1. Revenus du travail relatifs des adultes, selon le niveau de formation (2015)

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



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

1. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau source pour plus de détails.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.

Les pays sont classés par ordre croissant des revenus du travail relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans.

Source : OCDE (2017), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557375

Contexte

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A5) et l'augmentation des revenus du travail. Les actifs occupés à temps plein sont en général plus susceptibles de voir leur rémunération augmenter au fil du temps s'ils sont plus instruits, mais de la voir diminuer l'âge venant s'ils sont moins instruits, alors que leur niveau de salaire est habituellement moins élevé en début de carrière. La perspective d'une rémunération plus élevée qui, de surcroît, augmente plus rapidement, peut donc inciter les individus à faire des études et à accroître leur niveau de formation (voir l'indicateur A7). Cette perspective peut aussi compter parmi les facteurs importants dont ils tiennent compte au moment de choisir leur domaine d'études dans l'enseignement tertiaire.

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

Autres faits marquants

- Entre 2005 et 2015, dans les 21 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour les deux années, l'écart salarial entre les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés de l'enseignement secondaire supérieur a, en moyenne, légèrement régressé (passant de 53 % à 50 %).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus de deux fois le revenu médian calculé tous actifs occupés confondus, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, contre seulement 3 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les étudiants perçoivent généralement des revenus inférieurs par rapport aux individus qui ne sont plus scolarisés, à âge et niveau de formation égal. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les revenus des étudiants âgés de 15 à 24 ans représentent environ la moitié des revenus des individus qui ne sont plus scolarisés (56 %). Ce pourcentage passe à 80 % pour les étudiants plus âgés (de 25 à 29 ans).

Analyse

Revenus du travail relatifs, selon le niveau de formation

Dans tous les pays de l'OCDE, les différentiels salariaux sont dans l'ensemble plus marqués entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'entre ces derniers et les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les 25-64 ans actifs occupés à temps plein ou à temps partiel, ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 22 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 56 % de plus en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le graphique A6.1).

Les revenus du travail relatifs des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient peu entre les pays, contrairement à ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est au Mexique que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire pâtissent du plus grand désavantage salarial : qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, ils gagnent en moyenne 39 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les moins instruits sont également très mal lotis (plus de 30 % de désavantage) au Brésil, au Chili, en Colombie, aux États-Unis, au Luxembourg et en République slovaque. En revanche, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent à peu de choses près autant que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande et les différentiels salariaux entre ces deux groupes ne dépassent pas 15 % au Canada, en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande. Quant aux diplômés de l'enseignement tertiaire, leur avantage salarial est le plus élevé au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Mexique, où ils gagnent au moins deux fois plus en moyenne que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et le moins élevé au Danemark, en Estonie, en Norvège et en Suède, où ils ne gagnent que de l'ordre de 25 % à 30 % de plus (voir le graphique A6.1).

Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, l'avantage salarial augmente sous l'effet de l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire à l'issue d'un cursus de cycle court ne gagnent environ que 22 % de plus que les adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que ceux qui ont opté pour un master ou un doctorat (ou équivalent) gagnent deux fois plus qu'eux (voir le tableau A6.1).

Il en va de même si on analyse séparément les revenus relatifs des hommes et des femmes : plus le niveau de formation est élevé, plus l'avantage salarial relatif est élevé. Les femmes gagnent toutefois moins que les hommes quel que soit leur niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la rémunération des femmes âgées de 25 à 64 ans qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire ne représente que 68 % de celle de leurs homologues masculins. L'écart entre les sexes persiste même après contrôle du travail à temps partiel, qui est plus fréquent chez les femmes que chez les hommes : les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein ne gagnent que 74 % de ce que gagnent leurs homologues masculins. L'écart entre les sexes est légèrement moindre chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et chez ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (la rémunération des femmes représente 78 % de celle des hommes aux deux niveaux de formation) (voir le tableau A6.3).

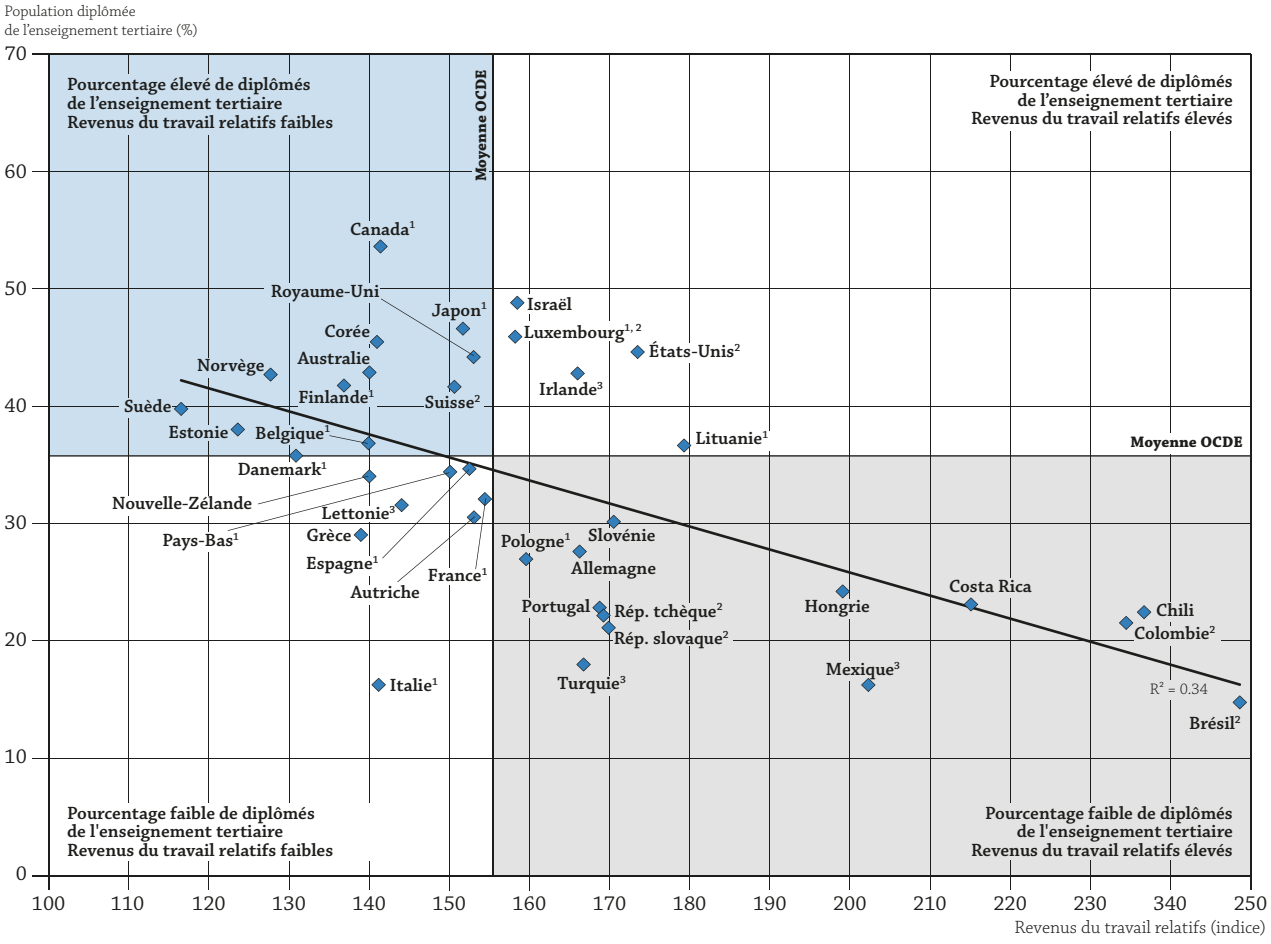
Revenus du travail relatifs et effectif diplômé de l'enseignement tertiaire

Selon les théories économiques classiques, l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire et le désavantage salarial des adultes moins instruits s'expliquent par la loi de l'offre et de la demande. Il n'est pas possible de mesurer directement l'offre et la demande de compétences spécifiques. Toutefois, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population est un indicateur de l'offre de main-d'œuvre qualifiée dans un pays et le taux de chômage – qui reflète la tension du marché du travail – est un indicateur utile de la demande. Comme le montre l'indicateur A5, le taux de chômage diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, signe que la demande de main-d'œuvre varie selon les compétences. En principe, les diplômés de l'enseignement tertiaire devraient bénéficier d'un avantage salarial supérieur dans les pays où ils sont moins nombreux.

Pour montrer si les chiffres confirment cette hypothèse, le graphique A6.2 compare l'avantage salarial des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire à l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population. Les chiffres confirment cette hypothèse : les avantages salariaux sont les plus élevés dans les pays où l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est peu important, comme au Brésil, au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Mexique, et les moins élevés dans des pays où l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est important, comme en Norvège et en Suède (voir le graphique A6.2).

Graphique A6.2. Revenus du travail relatifs des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, et pourcentage de ces derniers dans la population (2015)

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



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

1. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau source pour plus de détails.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2017), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557394

Dans l'ensemble, il existe une relation linéaire inverse entre l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire et l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire (R = -0.59). Toutefois, la relation perd de son intensité si le Brésil, le Chili, la Colombie et le Costa Rica – les pays où les avantages salariaux sont les plus élevés – sont exclus de l'analyse (voir le graphique A6.2).

Certains pays, comme le Canada, les États-Unis et Israël, font figure d'exception dans cette relation (ils se situent loin de la ligne de régression). Dans ces pays, les avantages salariaux sont nettement plus élevés que ce que suggère la ligne de régression. L'Italie fait aussi figure d'exception à l'autre extrême : l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est le moins important des pays de l'OCDE, mais l'avantage salarial est relativement peu élevé et nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique A6.2).

De nombreuses caractéristiques autres que la pénurie de travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire (qui ne sont pas reprises dans le graphique A6.2) expliquent les différentiels salariaux. Les différentiels salariaux dépendent en effet aussi du salaire minimum national, du coût de l'embauche et du licenciement, de la centralisation des conventions collectives, de la puissance des syndicats, de la répartition de l'emploi entre les secteurs public et privé et de la valeur des qualifications officielles.

Évolution des revenus du travail relatifs

En moyenne, dans les 21 pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a légèrement diminué entre 2005 (53 %) et 2015 (50 %). La situation est plus nuancée à l'échelle nationale. Dans deux tiers environ des 21 pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, les revenus relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire sont restés stables ou ont diminué durant cette période. Les avantages salariaux ont diminué dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Corée, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, en Portugal, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Slovénie, en Suède et en Suisse. Ils ont en revanche augmenté de plus de 5 points de pourcentage en Australie, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Espagne et en Nouvelle-Zélande (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Le désavantage salarial des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est resté assez stable dans les pays de l'OCDE (20 % environ). Au Canada, en Estonie, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Slovénie, l'écart salarial a diminué de 5 points de pourcentage au moins entre 2005 et 2015. Une tendance différente s'observe en Belgique et en Espagne, où l'écart a augmenté de 5 points de pourcentage au moins durant cette période. Ce sont les seuls pays où l'écart salarial global entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Encadré A6.1. **Progression de la rémunération en début de carrière**

Des données de diverses sources permettent d'analyser les débouchés des jeunes diplômés sur le marché du travail dans quelques pays. Ces pays disposent de données administratives longitudinales sur les jeunes diplômés, à la fois sur leur formation et sur leur situation au regard de l'emploi à l'issue de leur formation. Ces données administratives permettent de couvrir la quasi-totalité des jeunes diplômés pendant et après leurs études, une fois dans la vie active, et peuvent être combinées avec les résultats d'enquêtes auprès des diplômés menées dans d'autres pays, ce qui multiplie les possibilités de produire sur la base de cohortes de précieuses données qui se prêtent à des comparaisons internationales. Ces données permettent d'évaluer la progression de la rémunération des jeunes diplômés en fonction de leur niveau de formation.

Le graphique A6.a montre que la rémunération des jeunes diplômés augmente fortement au début de leur vie professionnelle. En moyenne, dans les 10 pays dont les données sont disponibles, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent compter sur une progression de leur rémunération de 13 % environ par an entre la première et la troisième année de leur carrière. Les diplômés de l'enseignement tertiaire voient leur rémunération augmenter chaque année de 10 % environ s'ils ont opté pour une licence (ou formation équivalente), mais de seulement 8 % environ s'ils ont opté pour un doctorat (ou formation équivalente). Ces moyennes occultent toutefois des différences marquées entre les pays. La rémunération annuelle augmente le plus chez les plus instruits dans certains pays, comme en Autriche et en Nouvelle-Zélande, mais chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement tertiaire dans d'autres pays, à savoir en Norvège, en Suède et en Turquie (voir le graphique A6.a).

La comparaison de la progression de la rémunération au début de la vie professionnelle avec l'écart de rémunération entre les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne révèle pas de relation entre la progression annuelle de la rémunération et les différentiels salariaux globaux (voir l'édition de 2016 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2016b], encadré A6.1).

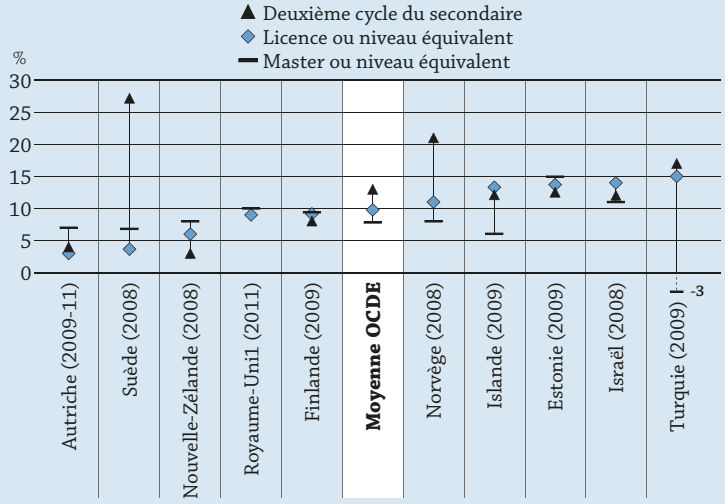
Le taux annuel de progression de la rémunération des jeunes diplômés est le plus élevé en début de carrière et tend à diminuer par la suite.

Comme les données administratives rapportées aux données longitudinales ne sont pas disponibles sur une période plus longue, le taux annuel moyen de progression de la rémunération entre les 25-34 ans et les 55-64 ans est utilisé pour estimer l'évolution de la rémunération tout au long de la carrière (voir le graphique A6.b).

...

Graphique A6.a. Croissance annuelle des revenus du travail des adultes 3 années après l'obtention de leur diplôme, selon le niveau de formation

Croissance annuelle entre la 1re et la 3e année suivant l'obtention du diplôme



Remarque : Les années entre parenthèses indiquent les années où les cohortes de diplômés de l'enseignement tertiaire ont terminé leurs études. Ces données ne comptabilisent pas les diplômés ayant quitté leur pays d'origine. Les tranches d'âge utilisées pour l'âge typique d'obtention d'un diplôme des jeunes diplômés varient selon le niveau de l'enseignement tertiaire et le pays. Tous les diplômés ont moins de 30 ans, sauf en Israël où les données incluent l'ensemble des diplômés ayant fait une première césure d'au moins un an durant leurs études. L'ensemble des données proviennent de sources administratives appariées.

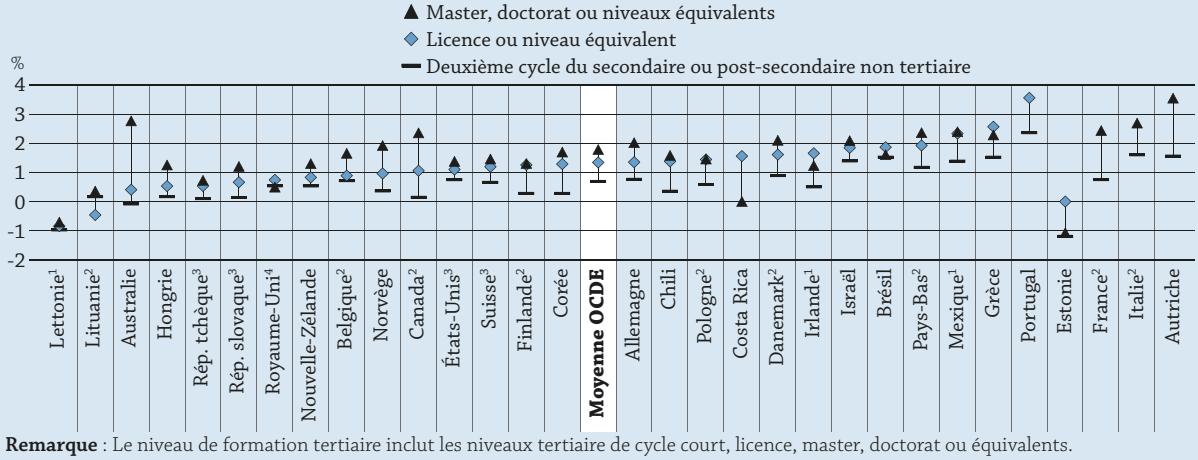
1. Les données se rapportent à la croissance annuelle entre la 1re et la 4e année suivant l'obtention du diplôme.

Les pays sont classés par ordre croissant de la croissance annuelle des revenus du travail des adultes titulaires d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent.

Source : OCDE (2015), Enquête INES LSO 2015 sur les résultats des jeunes diplômés en matière d'emploi. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557451

Graphique A6.b. Croissance annuelle des revenus du travail entre les cohortes de 25-34 ans et de 55-64 ans, selon le niveau de formation (2015)



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

1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.

3. Les données relatives aux diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (16 % des adultes de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau A6.1 pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre croissant de la croissance annuelle des revenus du travail des adultes titulaires d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent.

Source : OCDE, Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557470

...

Par contraste avec ce qui s'observe en début de carrière, la progression annuelle globale de la rémunération est en corrélation positive avec le niveau de formation. En moyenne, dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent espérer voir leur rémunération progresser de 0.7 % par an durant les 30 années de leur carrière, et les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire, de 1.3 % s'ils ont opté pour une licence et de 1.8 % s'ils ont opté pour un master ou un doctorat. Entre d'autres termes, les disparités salariales qui s'observent en début de carrière se creusent fortement au fil de la carrière (voir le graphique A6.b).

Avec le temps, l'écart de rémunération entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire à l'issue d'un master ou d'un doctorat (ou équivalent) augmente le plus en Australie et au Canada. Dans ces deux pays, la rémunération des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne progresse pratiquement pas, alors que celle des diplômés de l'enseignement tertiaire progresse à un taux annuel de 2.8 % s'ils ont opté pour une licence et de 2.4 % s'ils ont opté pour un master ou un doctorat (ou équivalent). Les disparités salariales sont les plus fortes au Brésil, au Chili, en Colombie et au Costa Rica (voir le graphique A6.1).

Au Brésil, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et au Royaume-Uni, les disparités globales de revenus qui s'observent en début de carrière persistent au cours des 30 années suivantes. Dans tous ces pays, le taux annuel de progression de la rémunération varie en valeur absolue de moins de 0.5 point de pourcentage entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire à l'issue d'un master ou d'un doctorat (ou équivalent).

Répartition des revenus entre les niveaux de formation

Pour prolonger l'analyse sur les avantages et désavantages salariaux associés au niveau de formation, les données sur la répartition des revenus du travail entre les niveaux de formation montrent dans quelle mesure les rémunérations sont proches du revenu médian dans chaque pays. Le « revenu médian » est calculé sur la base de la rémunération de tous les actifs occupés, sans contrôle des différences de temps de travail.

Dans l'ensemble, les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire de gagner plus du double du revenu médian et moins susceptibles qu'eux d'en gagner moins de la moitié. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % environ des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus du double du revenu médian calculé sur la base de tous les actifs occupés, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, contre 3 % seulement des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'autre extrême de la répartition, 1 actif sur 10 gagne moins de la moitié du revenu médian parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre plus de 1 sur 4 parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A6.2).

Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent plus du double du revenu médian est le plus élevé au Brésil (60 %), au Chili (50 %), au Costa Rica (51 %) et au Mexique (51 %). Dans ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent moins de la moitié du revenu médian est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui permet de mieux comprendre les revenus relatifs élevés indiqués dans le graphique A6.1. Ce constat donne à penser que des problèmes d'équité se posent dans ces pays (voir le tableau A6.2).

Les individus moins qualifiés sont fortement pénalisés en termes de rémunération dans tous les pays, mais certains d'entre eux se classent dans la catégorie de rémunération la plus élevée (plus du double du revenu médian) dans plusieurs pays. Chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de ceux qui gagnent moins de la moitié du revenu médian varie sensiblement : il atteint jusqu'à 41 % en Allemagne et en Espagne, 47 % aux États-Unis et 40 % en Irlande, mais seulement 3 % en Hongrie, 10 % en Lettonie et 9 % au Portugal. Toutefois, le pourcentage d'adultes peu instruits qui se classent dans la catégorie de revenus la plus élevée atteint ou passe la barre des 5 % dans certains pays – au Brésil (7 %), au Canada (7 %),

en Espagne (5 %), en Estonie (5 %), en Irlande (5 %), au Mexique (6 %) et au Portugal (5 %) –, ce qui donne à penser que dans ces pays, des facteurs autres que le niveau de formation jouent un rôle déterminant dans les rémunérations élevées (voir le tableau A6.2).

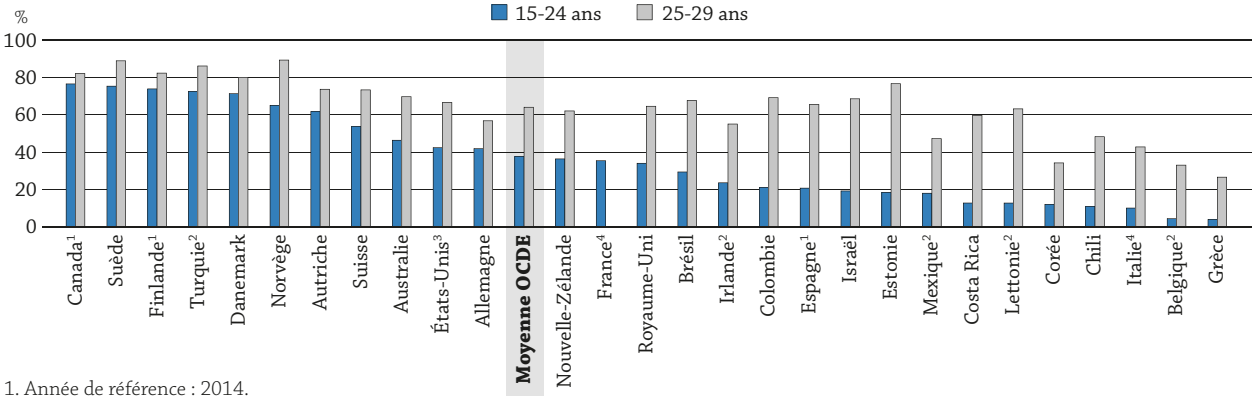
Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les pourcentages de ceux qui gagnent plus du double du revenu médian ou moins de la moitié se situent généralement entre les pourcentages correspondants de diplômés de l'enseignement tertiaire et d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent moins de la moitié du revenu médian, alors que 7 % d'entre eux en gagnent plus du double (voir le tableau A6.2).

Profil des individus scolarisés actifs ou inactifs sur le marché du travail

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ des 15-29 ans sont encore scolarisés. Dans ce groupe d'âge, les plus jeunes sont plus susceptibles d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et les plus âgés, de l'être dans l'enseignement tertiaire (voir les indicateurs C1 et C5).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 38 % des 15-24 ans scolarisés travaillent contre rémunération. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif scolarisé varie fortement : il est inférieur à 5 % en Belgique et en Grèce, mais supérieur à 70 % au Canada, au Danemark, en Finlande, en Suède et en Turquie. Chez les 25-29 ans scolarisés, le pourcentage d'actifs occupés s'établit à 64 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et varie entre 27 % en Grèce et 89 % en Norvège et en Suède (voir le graphique A6.3).

Graphique A6.3. Pourcentage d'élèves/étudiants percevant des revenus du travail, selon l'âge (2015)



1. Année de référence : 2014.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. Les données se rapportent aux 16-24 ans.
4. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans percevant des revenus du travail.

Source : OCDE, Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557413

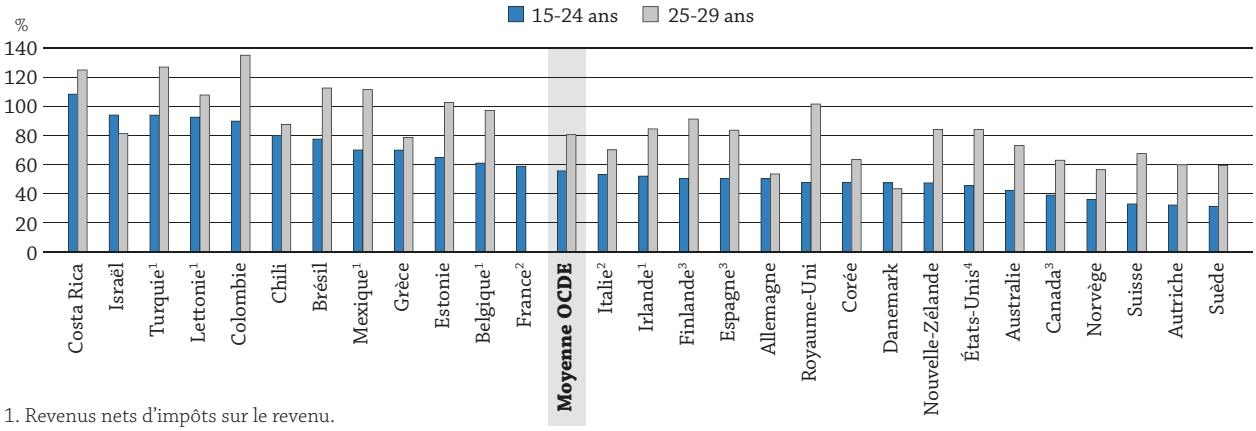
La comparaison des deux groupes d'âge révèle que le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif scolarisé est nettement plus élevé chez les plus âgés (les 25-29 ans) que chez les plus jeunes (les 15-24 ans). Les différences de pourcentage les plus marquées entre les deux groupes d'âge s'observent en Estonie, en Israël et en Lettonie, où l'effectif d'actifs occupés plus âgés est supérieur de plus de 50 points de pourcentage à celui des plus jeunes (voir le graphique A6.3).

À niveau égal de formation, les actifs occupés gagnent dans l'ensemble moins s'ils sont scolarisés que s'ils ne le sont plus. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 15-24 ans scolarisés gagnent environ moitié moins que ceux qui ne sont plus scolarisés (56 %). Les actifs occupés scolarisés gagnent au moins 90 % de ce que gagnent les actifs occupés non scolarisés en Colombie, au Costa Rica, en Israël, en Lettonie et en Turquie, mais en gagnent moins de 40 % en Autriche, au Canada, en Norvège, en Suède et en Suisse (voir le graphique A6.4).

Plusieurs raisons expliquent pourquoi les actifs occupés scolarisés gagnent moins. Les chiffres sur le temps de travail montrent par exemple que les 15-29 ans ont plus tendance à travailler à temps partiel (moins de 35 heures par semaine) s'ils sont scolarisés que s'ils ne le sont plus. Dans ce groupe d'âge, le pourcentage d'actifs occupés à temps partiel s'établit en moyenne à 70 % chez les individus scolarisés et à 25 % chez les individus non scolarisés dans les pays de l'OCDE. De plus, dans les pays où les actifs occupés scolarisés sont plus nombreux, leur rémunération tend à être nettement inférieure à celle des jeunes qui ne sont plus scolarisés. Dans les pays de l'OCDE, les deux variables sont en corrélation négative (R = -0.51) (en d'autres termes, plus le pourcentage d'actifs occupés scolarisés est élevé, moins ils gagnent par rapport aux actifs occupés non scolarisés). Au Canada et en Suède par exemple, 75 % environ des individus scolarisés âgés de 15 à 24 ans travaillent, mais leur rémunération est inférieure de 40 % à celle de leurs homologues non scolarisés. Au Costa Rica et en Lettonie, 13 % seulement des individus scolarisés travaillent, mais leur rémunération atteint plus de 90 % de celle de leurs homologues non scolarisés (voir le graphique A6.4 ; Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Graphique A6.4. Revenus du travail des élèves/étudiants en pourcentage de ceux des individus non scolarisés, selon l'âge (2015)

Individus scolarisés ou non percevant des revenus du travail



1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
2. Année de référence : 2013.
3. Année de référence : 2014.
4. Les données se rapportent aux 16-24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans en pourcentage de ceux des individus non scolarisés.

Source : OCDE, Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557432

L'écart de rémunération entre les actifs occupés scolarisés et non scolarisés se comble sous l'effet de l'élévation du niveau de formation des actifs scolarisés. Chez les 15-24 ans, les actifs occupés scolarisés dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 47 % de ce que gagnent leurs homologues non scolarisés en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart est supérieur à celui qui s'observe dans le même groupe d'âge chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (59 %) ou chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (61 %) (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Chez les plus âgés, la rémunération des individus scolarisés (le plus vraisemblablement dans l'enseignement tertiaire) est proche de celle des individus non scolarisés. Chez les 25-29 ans, les individus scolarisés gagnent environ 80 % de ce que gagnent les individus non scolarisés en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans ce groupe d'âge, les individus scolarisés gagnent plus que les individus non scolarisés au Brésil, au Costa Rica, en Colombie, en Lettonie, au Mexique et en Turquie, mais gagnent environ 50 % de moins qu'eux en Allemagne, au Danemark et en Norvège (voir le graphique A6.4).

Cette section compare la rémunération des actifs occupés entre les individus scolarisés et non scolarisés. Qu'en est-il si la comparaison inclut les individus qui ne travaillent pas, c'est-à-dire si l'on compare la rémunération moyenne de tous les individus scolarisés à celle de tous les individus non scolarisés ? L'écart de rémunération entre les individus scolarisés et non scolarisés est encore plus important : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, chez les 15-24 ans,

les actifs occupés scolarisés gagnent 56 % de ce que gagnent les actifs occupés non scolarisés, mais ce pourcentage n'atteint plus que 28 % si la comparaison porte sur les individus qui travaillent et qui ne travaillent pas. Chez les plus âgés (les 25-29 ans), ces pourcentages sont respectivement de 80 % et de 63 %. Cette différence s'explique notamment par le fait que le pourcentage d'individus qui ne travaillent pas contre rémunération est généralement plus élevé dans l'effectif scolarisé que dans l'effectif non scolarisé (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Définitions

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

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

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

Méthodologie

Les revenus du travail des actifs occupés (âgés de 25 à 64 ans) qui travaillent à temps plein toute l'année sont la variable de la référence dans la plupart des analyses, mais les revenus du travail relatifs correspondant à des niveaux de formation spécifiques sont aussi analysés compte tenu des actifs occupés à temps partiel et des individus non rémunérés. Les données relatives à la répartition des revenus du travail incluent les revenus des actifs occupés à temps partiel quel que soit leur temps de travail, même s'ils peuvent influer sur les revenus en général et sur leur répartition en particulier. Concernant les revenus du travail à temps plein, les pays ont précisé s'ils se sont basés sur une définition spécifique de la condition de travailleur à temps plein ou sur le temps de travail hebdomadaire minimal.

Les données sur les revenus du travail se basent sur une période de référence annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. La longueur de la période de référence des revenus varie aussi. Pour la plupart des pays, les données se rapportent aux revenus avant impôts. Les revenus des travailleurs indépendants sont exclus des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de distinguer les revenus du travail du rendement du capital investi dans l'entreprise.

Cet indicateur ne tient pas compte de l'impact des revenus effectifs générés par les services publics gratuits. Ainsi, dans certains pays, bien que les revenus soient inférieurs, les services de santé et d'éducation sont pris en charge par l'État.

La moyenne totale des revenus (des hommes et des femmes) n'est pas la moyenne simple des revenus des hommes et des femmes, mais la moyenne calculée sur la base des revenus de la population totale. Pour calculer cette moyenne globale, les revenus moyens des hommes et des femmes sont pondérés en fonction du pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Cet indicateur est basé sur la collecte de données du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning, réseau chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société) de l'OCDE sur l'enseignement et les revenus du travail. La collecte de données prend en compte les revenus du travail des actifs occupés durant la période de référence qui travaillent à temps plein ou à temps partiel toute l'année ou pendant une partie de l'année. Cette base de données contient des données sur la dispersion des revenus du travail, ainsi que sur les revenus des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données fournies par la plupart des pays proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016a), *Science, technologie et industrie : Perspectives de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr.

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

Tableaux de l'indicateur A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559655

Tableau A6.1	**Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2015)**
Tableau A6.2	**Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2015)**
Tableau A6.3	**Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau A6.1. Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2015)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux tertiaires confondus
				Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master, doctorat ou niveaux équivalents	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	83	97	108	143	179	140
	Autriche	71	107	138	91	184	153
	Belgique[1]	84	101	c	121	167	140
	Canada[1]	87	122	118	147	189	141
	Chili	68	a	142	264	472	237
	République tchèque[2]	74	m	112	142	180	169
	Danemark[1]	81	129	116	113	169	131
	Estonie	87	87	92	124	133	124
	Finlande[1]	99	115	120	122	164	137
	France[3]	80	c	131	138	205	154
	Allemagne	76	118	153	158	185	166
	Grèce	77	99	114	134	166	139
	Hongrie	73	97	103	177	240	199
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	82	95	124	170	203	166
	Israël	72	a	109	161	211	158
	Italie[3]	77	m	x(5)	x(5)	141[d]	141
	Japon[5]	78	m	m	m	m	152
	Corée	72	a	115	145	190	141
	Lettonie[4]	87	92	111	134	165	144
	Luxembourg[1, 2]	64	m	m	m	m	158
	Mexique[4]	61	a	130	196	371	202
	Pays-Bas[1]	82	124	132	132	184	150
	Nouvelle-Zélande	87	114	115	137	178	140
	Norvège	76	103	119	114	157	128
	Pologne[1]	84	100	m	141	164	160
	Portugal	74	105	165	169[d]	x(4)	169
	République slovaque[2]	65	m	125	125	177	170
	Slovénie	80	a	m	m	m	171
	Espagne[1]	71	114	m	m	m	153
	Suède	82	126	m	m	m	117
	Suisse[2]	77	m	x(4, 5)	137[d]	164[d]	151
	Turquie[4]	70	a	m	m	m	167
	Royaume-Uni	76	a	124	151	181	153
	États-Unis[2]	68	m	114	166	232	174
	Moyenne OCDE	78	m	122	146	198	156
	Moyenne UE22	79	107	124	138	177	153
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	62	m	x(4)	235[d]	449	249
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	67	m	m	m	m	234
	Costa Rica	72	c	133	212	365	215
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[1]	86	113	a	155	213	179
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2014.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
3. Année de référence : 2013.
4. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
5. Année de référence : 2012.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559598

A6

Tableau A6.2. Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2015)

Revenu médian pour les adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail, tous niveaux de formation confondus

	Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
	Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian	Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian	Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE															
Australie	29	42	19	5	4	20	39	26	8	7	15	25	28	17	16
Autriche	35	42	18	4	2	21	32	30	11	6	17	18	24	17	23
Belgique[1]	11	63	25	1	0	5	57	34	3	0	1	28	51	14	6
Canada[2]	37	30	19	8	7	27	29	21	11	12	22	22	20	14	22
Chili	23	53	16	5	3	11	41	24	12	11	3	14	17	17	50
République tchèque	22	58	17	2	0	10	47	32	8	4	3	18	37	18	23
Danemark	27	42	25	4	2	16	38	34	8	4	13	22	40	14	11
Estonie	18	51	19	7	5	15	46	23	8	8	10	32	29	12	16
Finlande[2]	28	37	25	6	3	22	38	30	7	3	13	22	33	17	15
France[3]	34	39	19	4	3	21	37	28	9	5	11	20	32	18	19
Allemagne	41	33	20	5	2	23	35	28	9	5	14	18	24	20	24
Grèce	36	38	20	4	2	21	35	30	9	5	11	23	35	16	15
Hongrie	3	80	14	3	1	0	61	24	9	7	0	15	25	26	34
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	40	29	19	7	5	29	32	22	9	8	15	20	20	19	26
Israël	31	50	13	4	2	19	43	21	8	8	12	27	20	14	27
Italie[3]	30	34	25	7	3	19	29	30	12	10	15	18	27	16	23
Japon[4]	37	33	18	7	4	29	29	19	12	11	17	20	21	16	27
Corée	28	57	12	2	1	14	48	23	8	6	6	30	29	17	19
Lettonie[1]	10	61	22	5	2	5	56	28	7	3	2	27	38	18	15
Luxembourg[2]	11	69	16	4	1	3	53	25	11	7	0	20	29	24	27
Mexique[1]	28	40	20	7	6	13	27	26	15	20	5	10	17	17	51
Pays-Bas[2]	33	36	24	5	2	22	35	28	10	5	15	21	26	18	20
Nouvelle-Zélande	21	47	22	7	3	17	36	28	11	8	11	26	29	17	17
Norvège	31	41	21	5	2	16	38	32	9	5	12	23	39	14	12
Pologne[2]	15	58	20	5	3	10	49	27	8	6	2	25	34	18	21
Portugal	9	55	24	6	5	6	39	29	11	16	3	14	21	20	42
République slovaque	35	47	14	3	1	18	36	28	11	7	12	16	27	18	27
Slovénie	c	84	14	1	0	c	63	28	6	3	c	20	33	25	23
Espagne[2]	41	27	19	8	5	27	25	21	14	14	17	17	18	15	33
Suède	20	52	23	3	2	13	41	32	10	4	16	29	35	12	8
Suisse	28	51	18	1	0	22	39	31	6	2	10	23	33	19	15
Turquie[1]	33	43	18	5	2	19	35	23	14	9	12	12	12	26	38
Royaume-Uni	29	44	19	5	2	21	39	25	10	6	10	22	27	20	21
États-Unis	47	38	10	3	2	27	37	19	9	8	14	22	23	15	26
Moyenne OCDE	27	47	19	5	3	17	40	27	10	7	10	21	28	17	24
Moyenne UE22	25	49	20	5	2	16	42	28	9	6	10	21	30	18	22
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	29	42	15	6	7	9	40	22	12	18	2	12	13	13	60
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	35	35	21	6	3	18	27	33	12	10	6	12	21	15	47
Costa Rica	24	49	19	5	3	12	37	27	13	11	3	12	19	15	51
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[2]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
2. Année de référence : 2014.
3. Année de référence : 2013.
4. Année de référence : 2012.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559617

Tableau A6.3. Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2015)

Population adulte percevant des revenus du travail ; revenus du travail annuels moyens des femmes travaillant à temps plein toute l'année en pourcentage de ceux des hommes

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	82	86	78	74	76	77	79	75	97
	Autriche	79	76	76	82	81	89	69	72	60
	Belgique	c	c	c	83	86	c	81	86	c
	Canada[1]	67	80	64	70	74	70	72	74	72
	Chili	78	81	74	73	72	74	65	71	59
	République tchèque	81	82	83	79	75	86	69	66	82
	Danemark	83	80	83	81	79	83	76	78	74
	Estonie	60	62	66	62	56	69	67	71	72
	Finlande[1]	81	79	80	79	76	79	77	76	74
	France[2]	75	c	c	79	74	100	71	79	c
	Allemagne	84	c	114	86	86	84	74	74	80
	Grèce	82	72	78	82	91	63	71	75	66
	Hongrie	81	81	76	85	83	88	68	62	75
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	86	c	c	73	69	61	70	75	63
	Israël	c	c	c	71	67	82	70	79	73
	Italie[2]	79	83	80	80	82	80	72	71	71
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	68	71	68	63	65	60	71	73	70
	Lettonie[3]	77	77	78	72	69	78	76	75	86
	Luxembourg[1]	90	91	95	96	100	92	86	90	c
	Mexique[3]	74	74	75	76	73	81	70	66	131
	Pays-Bas[1]	87	90	88	83	89	79	77	87	75
	Nouvelle-Zélande	78	76	77	75	74	71	74	77	67
	Norvège	81	79	80	78	77	77	73	74	71
	Pologne[1]	71	67	74	78	71	85	70	67	73
	Portugal	76	77	73	73	74	69	71	75	69
	République slovaque	73	73	73	75	70	81	68	62	72
	Slovénie	83	82	82	87	82	95	82	80	87
	Espagne[1]	75	73	77	76	77	76	82	81	84
	Suède	91	92	94	m	m	m	81	89	85
	Suisse	77	79	78	82	78	80	80	89	84
	Turquie[3]	67	68	63	82	77	c	86	91	c
	Royaume-Uni	81	94	80	75	75	68	77	77	80
	États-Unis	65	65	58	72	66	73	70	69	67
	Moyenne OCDE	78	78	78	78	76	78	74	76	77
	Moyenne UE22	80	79	82	79	78	80	74	76	75
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	69	69	68	65	66	60	65	66	63
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	80	78	77	79	80	73	76	75	67
	Costa Rica	80	79	80	81	82	c	91	102	91
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[1]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2014.
2. Année de référence : 2013.
3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

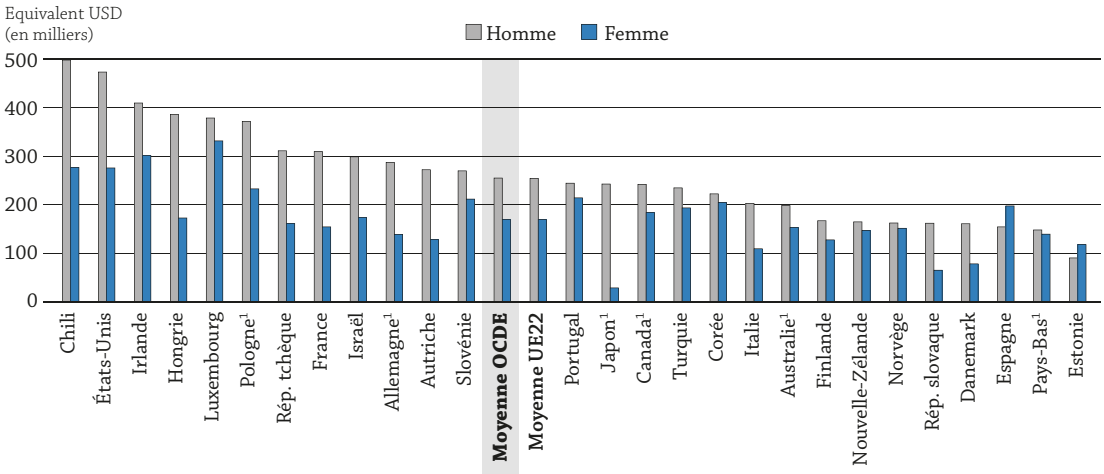
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559636

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

- L'éducation est rentable non seulement pour les individus, mais aussi pour les comptes publics qui profitent des niveaux plus élevés de recettes fiscales et de cotisations sociales versés par les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Le rendement privé de l'investissement dans l'enseignement tertiaire est considérable : les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles que ceux qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement de travailler et d'être mieux rémunérés.
- La situation varie toutefois selon le sexe chez les diplômés de l'enseignement tertiaire : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes accusent un rendement privé net qui représente environ deux tiers de celui des hommes.

Graphique A7.1. Rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2013)

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



1. L'année de référence n'est pas 2013. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Source : OCDE (2017), tableaux A7.1a et A7.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557489

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. Pour les adultes, les débouchés que procure un niveau de formation plus élevé sur le marché du travail compensent le coût initial de la poursuite des études. L'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A5) et la perspective de revenus plus élevés (voir l'indicateur A6) sont des facteurs qui incitent fortement les individus à investir dans l'éducation et à retarder leur entrée dans la vie active. Le niveau de formation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A1), mais ces derniers tirent un plus grand profit de leur investissement dans la poursuite de leurs études, sous la forme de meilleurs débouchés et de salaires plus élevés dans l'ensemble.

Les pays bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population au travers de la réduction des dépenses publiques au titre des programmes d'aide sociale et de l'augmentation des recettes fiscales dès l'entrée des individus dans la vie active. Comme l'élévation du niveau de formation profite aux individus et aux pouvoirs publics, il est important d'analyser le rendement financier de l'éducation à la lumière d'autres indicateurs tels que les taux d'accès et de réussite des niveaux supérieurs d'enseignement (voir les indicateurs A9 et C3).

Il est essentiel pour les responsables politiques de comprendre les facteurs financiers qui incitent les individus à investir dans l'éducation. Ainsi, une forte hausse de la demande de travailleurs très instruits sur le marché du travail peut entraîner une augmentation sensible des salaires et des rendements avant que l'offre ne s'ajuste à la nouvelle conjoncture, signe qu'il faut investir davantage dans l'éducation. Ce signe n'est toutefois pas aussi manifeste dans les pays où le droit du travail et les structures du marché du travail rigides tendent à limiter les écarts de salaire entre les niveaux de formation.

Cet indicateur n'aborde pas d'autres facteurs qui influent sur le rendement de l'éducation. Le rendement financier de l'éducation peut par exemple être affecté par le domaine d'études, la situation économique particulière des pays, le marché du travail et le cadre institutionnel ainsi que par des facteurs culturels et sociaux. De plus, les retombées de l'éducation ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques – car l'accroissement de la productivité dope la croissance économique – et sociales – car les individus plus instruits ont tendance à être en meilleure santé, à être plus épanouis et à participer davantage à la vie de la société (voir l'indicateur A8).

Autres faits marquants

- Dans tous les pays de l'OCDE, le principal coût lié aux études tertiaires est le manque à gagner des étudiants, et non les coûts directs tels que les frais de scolarité et de subsistance.
- Dans les pays de l'OCDE, les hommes investissent de l'ordre de 60 900 USD en moyenne dans l'obtention d'un diplôme tertiaire, et les femmes, de l'ordre de 55 000 USD. Au Japon et aux Pays-Bas, hommes et femmes investissent en moyenne plus de 100 000 USD, coûts directs et indirects confondus.
- C'est au Japon que le rendement financier privé net de l'enseignement tertiaire varie le plus entre les sexes : le rendement des hommes est neuf fois plus élevé que celui des femmes.

Remarque

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

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

Deux types d'investisseurs sont pris en considération :

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

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

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

A7

Analyse

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

Le graphique A7.1 montre qu'investir dans l'éducation est payant à long terme, tant pour les hommes que pour les femmes. Le coût de cet investissement peut paraître élevé au moment où les individus choisissent de poursuivre leurs études, mais les bénéfices qu'ils en retireront pendant leur carrière sont supérieurs au coût qu'ils auront à financer pendant leurs études. Ce constat vaut pour l'enseignement tertiaire ainsi que pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A7.1, les tableaux A7.1a et b et les tableaux A7.4a et b disponibles en ligne).

Dans les pays de l'OCDE, le rendement privé de l'obtention, par un homme, d'un diplôme tertiaire s'élève en moyenne à 252 100 USD. Chez les jeunes, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à suivre des études supérieures (voir l'indicateur A1), mais elles ne bénéficient pas d'un rendement net aussi élevé qu'eux à l'obtention d'un diplôme tertiaire. Ce constat vaut dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf en Espagne et en Estonie. En moyenne, l'obtention d'un diplôme tertiaire procure aux femmes un rendement net de 167 400 USD, soit deux tiers seulement du rendement qu'il procure aux hommes (voir le graphique A7.1).

Le taux de rendement interne permet d'analyser le rendement de l'éducation sous un autre angle, car il évalue les intérêts que l'investissement dans l'élévation du niveau de formation devrait rapporter aux individus chaque année durant leur carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'établit à 13 % chez les hommes et à 11 % chez les femmes (voir les tableaux A7.1a et b).

Les rendements inférieurs des femmes peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment leur rémunération moins élevée, leur taux de chômage plus élevé, leur plus grande propension moyenne à travailler à temps partiel et leurs domaines d'études, qui diffèrent de ceux des hommes. La fiscalité peut dissuader les femmes mariées de travailler à temps plein. Les femmes peuvent aussi décider de ne pas travailler pour s'occuper de leurs enfants en bas âge faute de place dans les services de garde et d'accueil de la petite enfance. C'est au Japon que la différence de rendement est la plus importante entre les sexes : le rendement net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire y est neuf fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes ; dans ce pays, le régime fiscal et la structure du marché du travail tendent à réduire le rendement féminin d'un diplôme tertiaire. Le rendement privé net pour les Japonaises pourrait toutefois augmenter à l'avenir, car le gouvernement en exercice a pris un certain nombre de mesures spécifiques pour accroître le taux d'emploi des femmes (Secrétariat du Cabinet, 2016) (voir les tableaux A7.3a et A7.3b).

Coûts et bénéfices privés de l'enseignement tertiaire

Le rendement privé net correspond à la différence entre les coûts et les bénéfices associés à l'élévation du niveau de formation des individus. Dans cette analyse, les coûts comprennent les coûts directs de l'investissement dans la poursuite des études et le manque à gagner durant les études ; et les bénéfices sont évalués sur la base des revenus du travail et des allocations de chômage. Pour montrer l'impact de la fiscalité sur le bénéfice total, l'effet de l'impôt sur le revenu, l'effet des cotisations sociales et l'effet des transferts sociaux sont également analysés (voir la section « Définitions »).

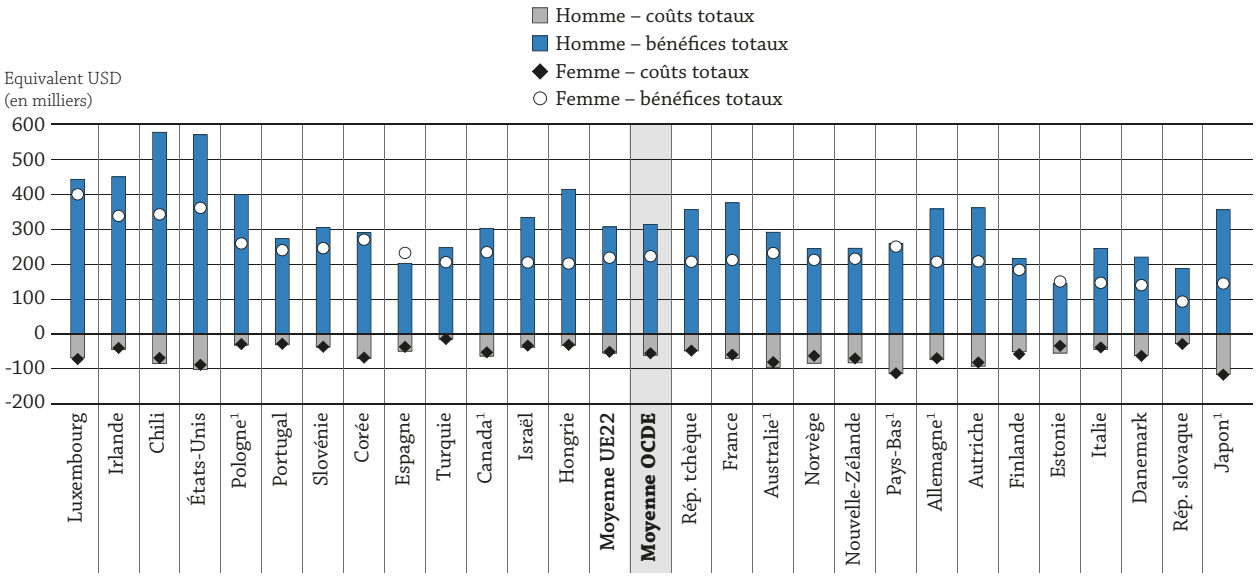
Le coût privé total – qui comprend les coûts directs et le manque à gagner – augmente généralement avec le niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les coûts directs privés de la poursuite des études s'élèvent à 9 800 USD chez les hommes et chez les femmes. Le manque à gagner est toutefois le poste le plus important. Il varie fortement entre les pays selon la durée de la formation, les niveaux de salaire et les différentiels salariaux entre les niveaux de formation. Chez les hommes, le manque à gagner associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève à 10 900 USD en Turquie, mais à plus de 100 000 USD aux Pays-Bas. C'est au Japon que le coût privé total, c'est-à-dire la somme des coûts directs et du manque à gagner, est le plus élevé. Le coût privé total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est plus de sept fois plus élevé au Japon qu'en Turquie, tant chez les hommes que chez les femmes (voir les tableaux A7.1a et b).

Le graphique A7.2 montre que l'élévation du niveau de formation procure des revenus considérables aux individus, qui peuvent toutefois varier entre les hommes et les femmes selon la situation du marché du travail dans leur pays. En moyenne, l'obtention d'un diplôme tertiaire procure un bénéfice total de 313 000 USD aux hommes, mais de 222 400 USD aux femmes. En d'autres termes, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagneront environ 2 265 USD de plus environ par an que leurs homologues féminines en 40 ans de carrière. Cette différence s'explique essentiellement par la variation des rémunérations entre les sexes (voir l'indicateur A6), mais elle est également imputable aux taux d'inactivité et de chômage plus élevés des femmes (voir l'indicateur A5) (voir les tableaux A7.1a et b).

 © OCDE 2017

Graphique A7.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. L'année de référence n'est pas 2013. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier privé net pour une femme.

Source : OCDE (2017), tableaux A7.1a et A7.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557508

L'élévation du niveau de formation accroît les rémunérations des individus tout au long de leur carrière, certes, mais les bénéfices privés qu'elle leur procure dépendent aussi de la fiscalité et du système de protection sociale des pays. Des cotisations sociales et des impôts sur le revenu plus élevés et des transferts sociaux moins élevés peuvent dissuader les individus d'investir dans la poursuite de leurs études, à cause du décalage trop important entre le niveau de rémunération brute requis pour récupérer le coût de l'investissement dans les études et la rémunération nette perçue (Brys et Torres, 2013). Par exemple, un homme qui décide d'investir dans l'obtention d'un diplôme tertiaire versera en moyenne 40 % environ du gain que lui procure son niveau de formation en impôts sur le revenu et cotisations sociales. Les impôts sur le revenu et les cotisations sociales représentent moins d'un quart du salaire brut au Chili, en Corée et en Estonie, mais en représentent plus de la moitié au Danemark, en Irlande et aux Pays-Bas. Comme les femmes tendent à gagner moins, elles se situent souvent dans des tranches inférieures d'imposition. En Irlande et en Israël par exemple, les impôts sur le revenu et les cotisations sociales dus par les diplômés de l'enseignement tertiaire en fonction de leur salaire brut sont moins élevés de 10 points de pourcentage environ chez les femmes que chez les hommes (voir les tableaux A7.1a et b).

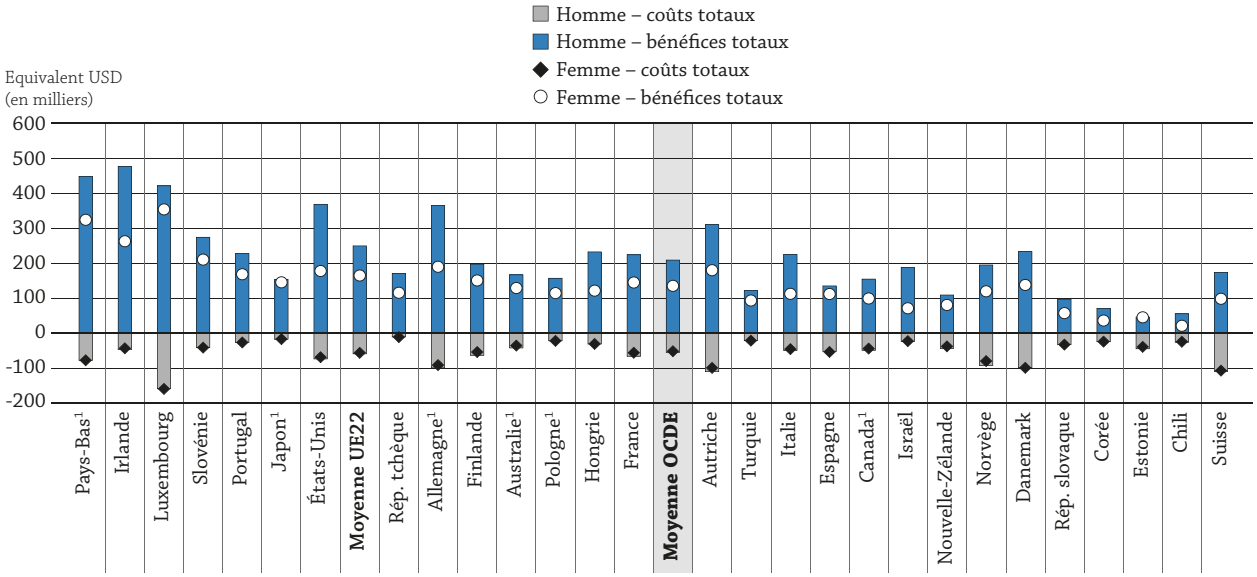
Facteurs financiers incitant les pouvoirs publics à investir dans l'enseignement tertiaire

Les pouvoirs publics investissent massivement dans l'éducation (voir l'indicateur B3). D'un point de vue budgétaire, il est important de déterminer s'ils récupéreront les montants engagés, en particulier en temps d'austérité. Comme l'élévation du niveau de formation tend à se traduire par une augmentation des revenus (voir l'indicateur A6), les investissements dans l'éducation produisent un rendement public, puisque les diplômés de l'enseignement tertiaire paient plus de cotisations sociales et d'impôts sur le revenu et requièrent moins de transferts sociaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans la formation tertiaire d'un homme s'élève à 154 000 USD environ (voir le tableau A7.2a).

La comparaison des graphiques A7.2 et A7.3 montre que dans l'ensemble, le rendement public net de l'investissement est étroitement lié au rendement privé. Les pays où le rendement de l'enseignement tertiaire est le plus élevé pour les individus sont aussi ceux où il est le plus élevé pour les pouvoirs publics. C'est le cas en Irlande, au Luxembourg et au Portugal, des pays où le rendement privé et public net est très élevé. Le rendement privé et public net est le moins élevé au Danemark, en Estonie et en République slovaque (voir les graphiques A7.2 et A7.3).

Graphique A7.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. L'année de référence n'est pas 2013. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier public net pour une femme.

Source : OCDE (2017), tableaux A7.2a et A7.2b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557527

Coûts et bénéfices publics de l'enseignement tertiaire

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

Pour les pouvoirs publics, les coûts directs représentent la plus grande partie du coût public total de l'enseignement tertiaire. C'est en particulier le cas dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, où les étudiants s'acquittent de frais de scolarité minimes ou nuls et bénéficient d'aides publiques généreuses s'ils font des études supérieures (voir l'indicateur B5). Les pays où les coûts directs sont élevés, comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, le Luxembourg, la Norvège et la Suisse sont aussi ceux où le coût public total est le plus élevé (plus de 90 000 USD). Par contraste, la République tchèque est le pays de l'OCDE où le coût public total est le moins élevé (11 000 USD), ce qui s'explique essentiellement par le fait que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui entrent dans la vie active reçoivent plus de prestations sociales qu'ils ne paient d'impôts, réduisant ainsi le manque à gagner fiscal imputable à ceux qui font des études tertiaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève au total à 54 900 USD pour un homme et à 51 800 USD pour une femme (voir les tableaux A7.2a et b).

Les pouvoirs publics compensent les coûts directs de l'investissement et le manque à gagner fiscal associés à l'élévation du niveau de formation par les recettes fiscales et les cotisations sociales des travailleurs mieux rémunérés puisque plus instruits. En moyenne, le bénéfice public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève au total à 208 900 USD pour un homme et à 135 200 USD pour une femme (voir les tableaux A7.2a et b).

Le bénéfice public total varie entre les sexes, essentiellement car hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne sur le marché du travail. Ce constat donne à penser que les gouvernements pourraient prendre des mesures en vue de favoriser l'entrée des femmes sur le marché du travail et d'accroître leur taux d'emploi pour obtenir un meilleur rendement de l'investissement conséquent dans la formation des femmes. En moyenne, le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est environ 50 % plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Irlande que le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est le plus élevé

pour un homme (476 800 USD) et au Luxembourg qu'il est le plus élevé pour une femme (353 900 USD). Le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est le moins élevé pour un homme en Estonie (46 100 USD) et pour une femme au Chili (21 000 USD) (voir les tableaux A7.2a et b).

Pour les pouvoirs publics, le taux de rendement interne de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation est également plus élevé chez les hommes (10 % si le niveau atteint est égal à l'enseignement tertiaire et 9 % s'il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) que chez les femmes (8 % que le niveau atteint soit égal à l'enseignement tertiaire ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir les tableaux A7.2a et b et les tableaux A7.5a et b disponibles en ligne).

En moyenne, le bénéfice public total de l'obtention, par un homme, d'un diplôme tertiaire (208 900 USD) se décompose comme suit : l'effet des recettes fiscales (132 100 USD), l'effet des cotisations sociales (48 700 USD), l'effet des transferts sociaux (400 USD) et l'effet des allocations de chômage (27 700 USD). Quant au bénéfice public total de l'obtention, par une femme, d'un diplôme tertiaire, il est moins élevé (135 200 USD) et se décompose selon les effets suivants : 75 600 USD de recettes fiscales, 33 300 USD de cotisations sociales, 3 700 USD de transferts sociaux et 22 600 USD d'allocations de chômage (voir les tableaux A7.2a et b).

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

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

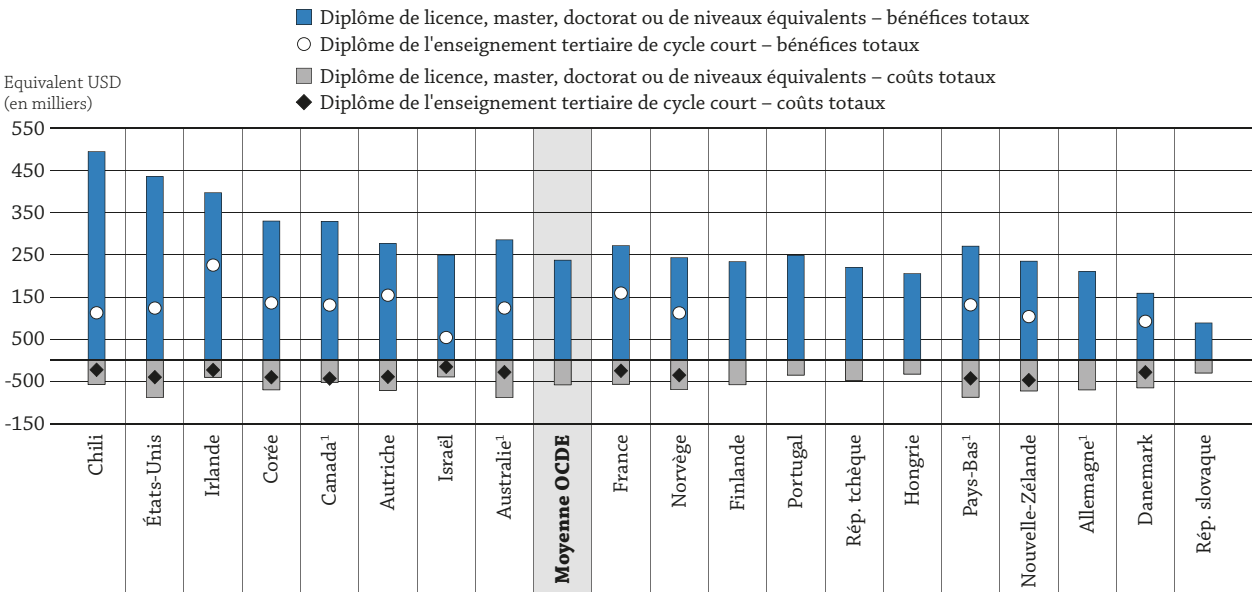
L'indicateur A7 analyse pour la première fois le rendement financier de l'élévation du niveau de formation par niveau de l'enseignement tertiaire. Le rendement de l'enseignement tertiaire peut être analysé, d'une part, dans les cursus de cycle court (niveau 5 de la CITE) et, d'autre part, en licence, en master et en doctorat ou formations équivalentes (niveaux 6, 7 et 8 de la CITE). La composition de l'effectif diplômé de chaque niveau de l'enseignement tertiaire varie entre les pays (voir l'indicateur A1), et la répartition des diplômés entre les niveaux peut grandement influencer le rendement financier global de l'enseignement tertiaire, tous niveaux confondus.

Chez les hommes, une licence, un master ou un doctorat (ou équivalent) génère en moyenne un rendement privé net (316 700 USD) supérieur à la moyenne de l'enseignement tertiaire tous niveaux confondus (252 100 USD) par comparaison avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le rendement privé net de l'enseignement tertiaire suit la même tendance chez les femmes (le rendement d'une licence, d'un master, d'un doctorat ou d'une formation équivalente s'élève à 206 400 USD, contre 167 400 USD tous niveaux confondus). Quant aux formations tertiaires de cycle court, le nombre de pays dont les données sont disponibles est insuffisant pour calculer la moyenne de l'OCDE, mais il apparaît que, dans l'ensemble, le rendement privé net de ces formations est inférieur au rendement de l'enseignement tertiaire tous niveaux confondus. Dans ce contexte, le rendement financier de l'enseignement tertiaire sous-estime le rendement de l'investissement dans une licence, un master ou un doctorat dans les pays où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont nombreux à avoir opté pour une formation de cycle court, par comparaison avec les pays où ils sont moins nombreux à avoir choisi une formation de ce niveau (voir les tableaux A7.1b et A7.3b).

Le graphique A7.4 montre que dans l'enseignement tertiaire, le coût privé total de l'élévation du niveau de formation d'une femme est plus élevé en licence, en master et en doctorat (ou équivalent) que dans les cursus de cycle court. Toutefois, le bénéfice total d'une licence, d'un master ou d'un doctorat (ou équivalent) compense largement le surcoût, de sorte que le rendement privé net de l'investissement dans une licence, un master ou un doctorat (ou équivalent) est plus élevé. La différence de rendement privé net entre ces deux catégories est importante dans certains pays. C'est au Chili et aux États-Unis que la différence est la plus grande chez les femmes : le rendement privé net d'une formation de cycle court est inférieur à 95 000 USD, alors que celui d'une licence, d'un master ou d'un doctorat (ou équivalent) est supérieur à 345 000 USD. Par contraste, c'est au Danemark que la différence est la moins élevée : le rendement privé net d'une formation de cycle court s'élève à 64 600 USD et celui d'une licence, d'un master ou d'un doctorat (ou équivalent), à 94 300 USD. Cela s'explique par une répartition plus uniforme des revenus entre les niveaux de formation au Danemark (voir l'indicateur A6) (voir le graphique A7.4).

Graphique A7.4. Coûts et bénéfices privés de l'obtention, chez les individus de sexe féminin, d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court, ou de licence, master, doctorat ou de niveaux équivalents (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



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

1. L'année de référence n'est pas 2013. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier privé net de l'obtention, chez les individus de sexe féminin, d'un diplôme de licence, de master ou de niveaux équivalents.

Source : OCDE (2017), tableau A7.3b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557546

Encadré A7.1. Manque à gagner et travail rémunéré durant les études

Dans le coût total de l'enseignement tertiaire, le manque à gagner, c'est-à-dire ce que les individus auraient gagné s'ils avaient travaillé au lieu de poursuivre leurs études, est un coût majeur par comparaison avec les coûts directs tels que les frais de scolarité et de subsistance. Les rendements nets indiqués dans les tableaux et graphiques de cet indicateur sont calculés dans l'hypothèse que les étudiants ne gagnent rien durant leur formation, sur la base d'un manque à gagner durant les études tertiaires estimé en fonction des revenus moyens des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il est toutefois très fréquent dans de nombreux pays que les étudiants travaillent durant leurs études tertiaires. En Finlande, en Norvège et en Turquie, plus de 80 % des 15-24 ans scolarisés, notamment dans l'enseignement tertiaire, travaillent contre rémunération (voir l'indicateur A6). Dans ces cas, le manque à gagner durant les études ne représente pas la base des revenus que les étudiants ne perçoivent pas pendant leur formation, mais la différence entre ces revenus et les revenus que les étudiants peuvent percevoir s'ils travaillent. Le graphique A7.a indique l'augmentation de la valeur actuelle nette chez les hommes dans l'hypothèse que les étudiants travaillent pendant leur formation.

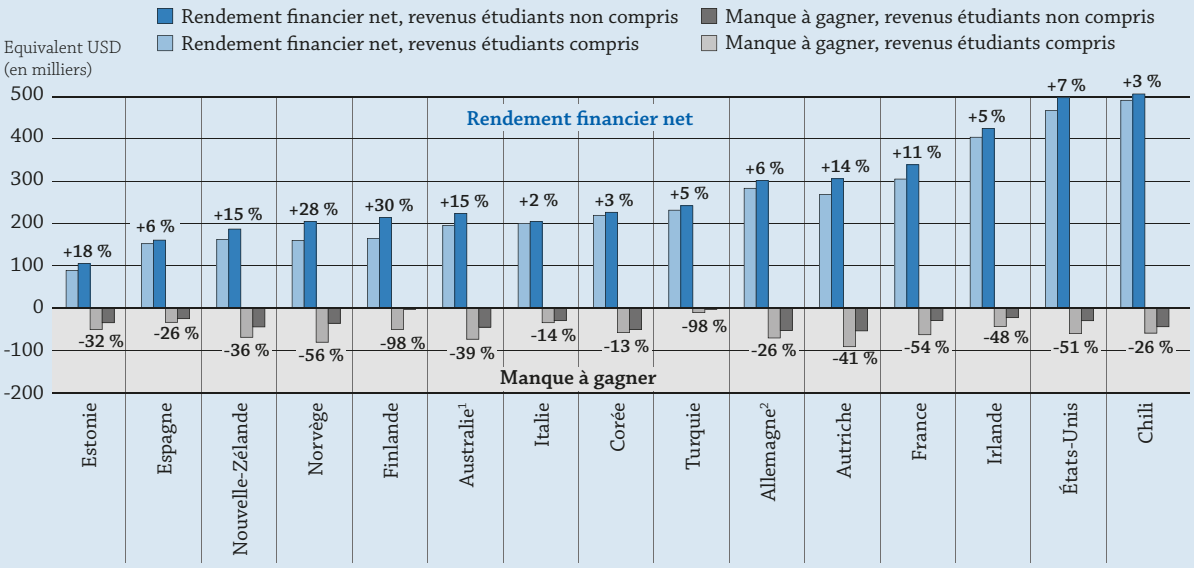
Il est clair que les étudiants qui travaillent peuvent réduire sensiblement leur manque à gagner, ce qui accroît dans une grande mesure le rendement net de leur investissement dans leurs études. La différence de valeur actuelle nette varie entre les pays, selon le pourcentage de travailleurs dans l'effectif d'étudiants et leurs revenus moyens. Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, la valeur actuelle nette augmente de plus de 10 %.

...

Il est important de préciser que l'hypothèse que les étudiants ne travaillent pas contre rémunération surestime le coût des études et, donc, sous-estime le rendement net de l'élévation du niveau de formation présenté dans les autres tableaux et graphiques de cet indicateur. Comme les résultats sont largement positifs, l'hypothèse que les étudiants peuvent travailler contre rémunération pendant leur formation ne fait que renforcer la thèse que l'investissement dans l'éducation est payant.

Graphique A7.a. Évolution du rendement financier et du manque à gagner privés net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, après prise en compte des revenus étudiants (2013)

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



Lecture du graphique

En Estonie, l'inclusion des revenus étudiants dans le modèle fait diminuer de 32 % le manque à gagner associé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (qui passe alors de 50 900 USD à 34 700 USD) et fait augmenter de 18 % la valeur actuelle nette (qui passe alors de 89 300 USD à 105 500 USD).

1. Année de référence : 2012.

1. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre croissant du rendement privé net, revenus étudiants compris.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557565

Encadré A7.2. L'effet du taux d'actualisation sur le rendement net de l'éducation

L'investissement dans l'élévation du niveau de formation coûte cher à court terme, mais est payant à long terme puisque les diplômés ont de meilleurs débouchés sur le marché du travail durant toute leur vie active. La valeur actuelle nette est une variable qui permet d'analyser le rendement de cet investissement – et d'évaluer les coûts et bénéfices sur la base des flux futurs estimés selon un taux d'actualisation.

Le choix du taux d'actualisation dépend de l'estimation du risque de l'investissement. Si les taux d'actualisation sont plus élevés, l'argent a plus de valeur aujourd'hui que demain. Des taux plus élevés sont retenus lorsque les coûts et bénéfices sont plus incertains à l'avenir. Le choix du taux d'actualisation influe fortement sur l'analyse des investissements qui ont des effets à long terme, comme ceux dans l'éducation.

...

Les chiffres indiqués dans les tableaux et graphiques de cet indicateur sont calculés sur la base d'un taux d'actualisation de 2 %, choisi en fonction de la moyenne des taux d'intérêt réel des obligations d'État dans les pays de l'OCDE. On aurait toutefois pu choisir un taux d'actualisation plus élevé au motif qu'investir dans l'éducation n'est pas sans risque. Certains pays de l'OCDE ont par exemple analysé les coûts et bénéfices de l'éducation sur la base de taux d'actualisation plus élevés : le Royaume-Uni et la Suède ont choisi un taux de 3.5 % et l'Irlande et les Pays-Bas, un taux de 5 %.

Le tableau A7.a indique la variation de la valeur actuelle nette de l'obtention, par un homme, d'un diplôme tertiaire, en fonction de trois taux d'actualisation différents. Passer d'un taux d'actualisation de 2 % à un taux de 3.5 % réduit la valeur actuelle nette de plus de 30 % dans tous les pays dont les données sont disponibles. Si le taux d'actualisation de 5 % est utilisé, la valeur actuelle nette chute de plus de 50 % dans tous les pays, et même de 80 % en Norvège et aux Pays-Bas, où la baisse est la plus forte. Le rendement reste positif dans tous les pays même sur la base d'un taux d'actualisation de 5 %, mais ces comparaisons montrent à quel point la valeur actuelle nette est sensible à la variation du taux d'actualisation.

L'analyse du taux de rendement interne, qui correspond au taux d'actualisation auquel le seuil de rentabilité est atteint, permet aussi de prendre la mesure de cette sensibilité. En d'autres termes, tant qu'il est raisonnable de penser que le taux d'actualisation est inférieur au taux de rendement interne, le rendement de l'investissement dans l'éducation devrait être positif.

Table A7.a. Rendement financier net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le taux d'actualisation (2013)

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

	Taux d'actualisation		
	2 %	3.5 %	5 %
Australie[1]	196 000	107 200	51 900
Autriche	269 100	151 300	79 500
Canada	239 300	143 900	84 700
Chili	492 700	311 200	197 400
République tchèque	307 700	206 700	140 800
Danemark	159 000	91 700	49 200
Estonie	89 300	52 600	28 600
Finlande	165 100	102 300	62 000
France	305 900	185 300	110 800
Allemagne[2]	284 000	180 800	114 700
Hongrie	381 800	264 100	187 000
Irlande	405 100	272 600	187 700
Israël	295 400	200 500	138 800
Italie	200 400	121 100	71 900
Japon[1]	239 900	134 700	68 700
Corée	219 900	132 100	77 200
Lettonie[2]	77 700	49 100	30 200
Luxembourg	374 500	243 300	158 900
Pays-Bas[2]	146 300	74 500	29 500
Nouvelle-Zélande	162 800	94 800	51 300
Norvège	160 500	81 600	32 900
Pologne[1]	367 600	246 200	168 500
Portugal	241 600	155 900	102 000
République slovaque	160 000	104 500	68 800
Slovénie	266 800	172 300	112 800
Espagne	152 600	87 500	47 600
Turquie	232 100	153 400	104 100
États-Unis	468 200	303 200	197 300
Moyenne OCDE	252 200	158 000	98 400
Moyenne UE22	251 600	159 600	101 200

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.

2. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559864

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 15 à 64 ans.

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes d'éducation par élève/étudiant.

- Les **coûts privés directs** correspondent aux dépenses totales des ménages au titre de l'éducation. Ils comprennent les montants nets que les ménages versent aux établissements d'enseignement, ainsi que les sommes qu'ils consacrent à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements (fournitures scolaires, tutorat, etc.).
- Les **coûts publics directs** correspondent aux dépenses publiques d'éducation par élève/étudiant. Ils comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement, les bourses et autres prestations versées aux élèves/étudiants et aux ménages ainsi que les transferts publics à d'autres entités privées au titre de l'éducation.

Le **manque à gagner privé** correspond aux revenus nets qu'un individu aurait perçus s'il était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Le **manque à gagner fiscal** correspond aux recettes fiscales que les pouvoirs publics auraient perçues si un individu était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Les **avantages salariaux bruts** correspondent à la somme actualisée des avantages salariaux que perçoit un individu pendant sa vie active grâce à l'élévation de son niveau de formation, pour autant qu'il travaille.

L'**effet de l'impôt sur le revenu** correspond à la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation.

Le **taux de rendement interne** est le taux d'intérêt (hypothétique) calculé sur la base des coûts et bénéfices de l'investissement dans l'éducation. Il indique en quelque sorte les intérêts qu'un individu peut retirer chaque année durant sa carrière de l'investissement dans l'élévation de son niveau de formation.

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

Le **rendement financier net** est la valeur actuelle nette de l'investissement financier dans l'éducation. Le rendement net correspond à la différence entre les coûts et bénéfices actualisés de l'investissement dans l'éducation, soit la plus-value de l'éducation en plus du taux d'intérêt réel de 2 % ajouté à ces flux de trésorerie.

L'**effet des cotisations sociales** est la somme actualisée du supplément de cotisations sociales versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation.

L'**effet des transferts** est la somme actualisée des différences de transferts sociaux résultant de l'élévation du niveau de formation d'un individu au cours de leur carrière. Les transferts sociaux incluent deux types de prestations : les aides au logement et les prestations sociales.

L'**effet des allocations de chômage** est la somme actualisée des allocations plus élevées associées à un niveau de formation plus élevé perçues par un individu au cours de sa carrière pendant ses périodes de chômage.

Méthodologie

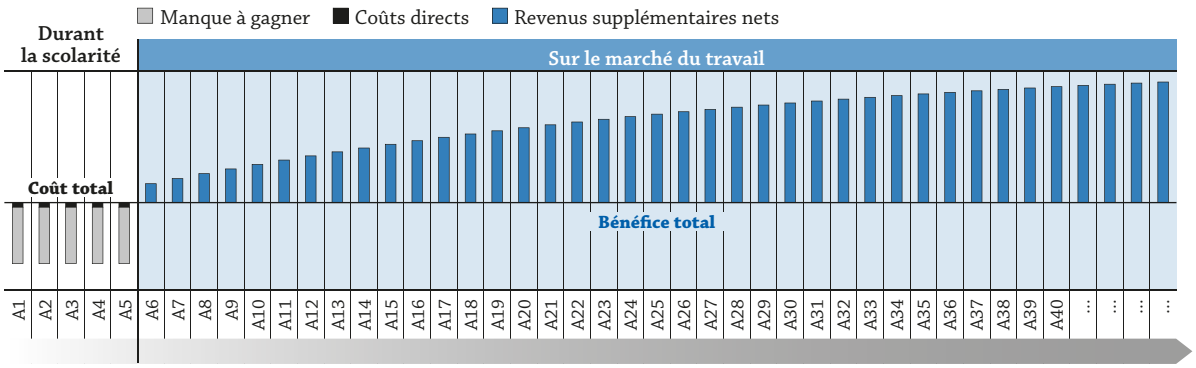
Cet indicateur estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation entre le début de la poursuite des études et un âge théorique de départ à la retraite (64 ans). Le rendement de l'éducation est uniquement étudié sous l'angle d'un investissement financier, c'est-à-dire des coûts et bénéfices de l'investissement.

Deux périodes sont examinées (voir le diagramme 1) :

- Le temps passé en formation, c'est-à-dire la période durant laquelle les individus et les pouvoirs publics paient le coût de l'éducation ;
- Le temps passé sur le marché du travail, c'est-à-dire la période pendant laquelle les individus et les pouvoirs publics bénéficient des retombées financières de l'élévation du niveau de formation.

La méthode retenue ici pour calculer le rendement de l'éducation est celle dite de la valeur actuelle nette de l'investissement. Elle consiste à exprimer les flux financiers qui interviennent à différents moments sous la forme d'une valeur actuelle nette pour que les coûts et bénéfices soient directement comparables. Dans ce cadre, les coûts et bénéfices durant toute la carrière sont rapportés au début de l'investissement. Cela consiste à actualiser tous les flux financiers depuis le début de l'investissement au moyen d'un taux d'intérêt fixe (le taux d'actualisation).

Diagramme 1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation tout au long de la vie pour un individu type



Ce sont les obligations d'État à long terme qui ont été utilisées comme référence pour choisir le taux d'actualisation. Le taux d'intérêt moyen à long terme était de l'ordre de 4.12 % en 2012 dans les pays de l'OCDE, ce qui correspond à un taux d'intérêt moyen de l'ordre de 2 % sur les obligations d'État. Le taux d'actualisation retenu dans cet indicateur (2 %) reflète le fait que les calculs sont effectués en prix constants (OCDE, 2016a ; OCDE, 2016b).

Le taux d'actualisation est difficile à choisir, car il doit refléter non seulement le terme de l'investissement, mais également le coût de l'emprunt ou le risque perçu de l'investissement (voir l'encadré A7.2). Pour permettre les comparaisons et faciliter l'interprétation des résultats, le même taux d'actualisation (2 %) a été appliqué dans tous les pays de l'OCDE. Tous les chiffres présentés dans les tableaux de cet indicateur sont des valeurs actuelles nettes, converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA).

Changements de méthodologie entre les éditions de 2016 et de 2017 de *Regards sur l'éducation*

Dans cette édition, l'enseignement tertiaire est comparé au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) et non au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveaux 3 et 4 de la CITE) comme dans l'édition précédente. De même, les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 0, 1 et 2 de la CITE) sont comparés aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) et non du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveaux 3 et 4 de la CITE) comme dans l'édition de 2016 de *Regards sur l'éducation*. Enfin, le manque à gagner est calculé sur la base des revenus des individus non scolarisés et non du salaire minimum.

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les coûts directs de l'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données financières et se rapportent à l'année 2013 (sauf mention contraire dans les tableaux).

Les données sur les revenus proviennent d'une collecte de données réalisée par le réseau LSO (*Network on Labour Market and Social Outcomes*, réseau chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société) de l'OCDE. Les revenus sont ventilés par âge, sexe et niveau de formation.

Les calculs relatifs à l'impôt sur le revenu ont été effectués sur la base du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, qui détermine l'impôt dû par niveau de revenu. Ce modèle permet de calculer le niveau de la fiscalité sur le travail dans plusieurs scénarios, selon la composition des ménages. Le scénario retenu dans cet indicateur est celui d'un travailleur célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif à l'impôt sur le revenu dans *Les impôts sur les salaires 2016* (OCDE, 2016c).

Les cotisations sociales des salariés sont calculées à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, le scénario retenu étant celui d'un travailleur âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux cotisations sociales dans *Les impôts sur les salaires 2016* (OCDE, 2016c).

Les transferts sociaux et les allocations de chômage sont calculés à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Prestations et salaires* dans l'hypothèse d'un travailleur âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants. On considère que les individus peuvent prétendre aux allocations de chômage prévues durant les périodes où ils sont au chômage. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle de l'OCDE relatif aux transferts sociaux dans *Prestations et salaires : informations spécifiques par pays* (www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Andrews, D., A. Caldera Sánchez et Å. Johansson (2011), « Housing markets and structural policies in OECD countries », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, nº 836, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en.

Brys, B., et C. Torres (2013), « Effective personal tax rates on marginal skills investment in OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur la fiscalité*, nº 16, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

Secrétariat du Cabinet (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015 : Main Achievements to Date and Further Reforms*, Secrétariat du Cabinet, Tokyo, www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf.

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016a), « Taux de change (USD, moyennes mensuelles) », *Statistiques monétaires et financières mensuelles* (PIE) (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx ?QueryId=169.

OCDE (2016b), « Prix à la consommation – Inflation », *Prix à la consommation* (base de données), http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519.

OCDE (2016c), *Les impôts sur les salaires 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-fr.

Tableaux de l'indicateur A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559883

	Tableau A7.1a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)
	Tableau A7.1b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013)
	Tableau A7.2a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)
	Tableau A7.2b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013
	Tableau A7.3a	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau A7.3b	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau A7.a	Rendement financier net de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les hommes, selon le taux d'actualisation (2013)
WEB	Tableau A7.4a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2013)
WEB	Tableau A7.4b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les femmes (2013)
WEB	Tableau A7.5a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2013)
WEB	Tableau A7.5b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2013)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

A7

Tableau A7.1a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)

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

	Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
				Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE											
Australie[1]	- 21 200	- 73 900	**- 95 100**	431 400	- 156 100	0	0	15 800	**291 100**	**196 000**	8%
Autriche	0	- 91 700	**- 91 700**	621 000	- 201 500	- 83 500	0	24 800	**360 800**	**269 100**	8%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[2]	- 18 300	- 44 700	**- 63 000**	405 800	- 122 700	- 9 500	0	28 700	**302 300**	**239 300**	10%
Chili	- 24 800	- 59 400	**- 84 200**	598 300	- 17 200	- 40 900	0	36 700	**576 900**	**492 700**	13%
République tchèque	- 3 900	- 44 500	**- 48 400**	483 800	- 97 200	- 53 200	0	22 700	**356 100**	**307 700**	17%
Danemark	0	- 61 100	**- 61 100**	432 300	- 211 600	0	- 11 500	10 900	**220 100**	**159 000**	8%
Estonie	- 3 500	- 50 900	**- 54 400**	155 600	- 32 000	- 3 100	0	23 200	**143 700**	**89 300**	8%
Finlande	0	- 50 800	**- 50 800**	353 700	- 138 000	- 27 500	0	27 700	**215 900**	**165 100**	11%
France	- 5 900	- 63 300	**- 69 200**	526 000	- 132 100	- 67 900	- 100	49 200	**375 100**	**305 900**	11%
Allemagne[3]	- 2 600	- 71 000	**- 73 600**	653 000	- 216 300	- 110 700	0	31 600	**357 600**	**284 000**	12%
Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Hongrie	- 11 100	- 20 900	**- 32 000**	563 800	- 90 200	- 104 300	0	44 500	**413 800**	**381 800**	24%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	- 500	- 43 700	**- 44 200**	697 400	- 322 800	- 28 200	- 1 200	104 100	**449 300**	**405 100**	21%
Israël	- 11 400	- 26 400	**- 37 800**	476 500	- 113 400	- 57 100	0	27 200	**333 200**	**295 400**	19%
Italie	- 9 600	- 34 800	**- 44 400**	417 500	- 158 400	- 40 600	0	26 300	**244 800**	**200 400**	11%
Japon[1]	- 44 700	- 70 600	**- 115 300**	458 400	- 72 700	- 60 700	0	30 200	**355 200**	**239 900**	8%
Corée	- 11 800	- 58 400	**- 70 200**	344 200	- 40 500	- 28 300	0	14 700	**290 100**	**219 900**	10%
Lettonie[3]	- 7 000	- 23 600	**- 30 600**	130 900	- 28 100	- 13 700	0	19 200	**108 300**	**77 700**	10%
Luxembourg	0	- 67 900	**- 67 900**	817 300	- 301 400	- 101 700	0	28 200	**442 400**	**374 500**	14%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[3]	- 6 900	- 106 300	**- 113 200**	621 500	- 277 100	- 115 000	0	30 100	**259 500**	**146 300**	7%
Nouvelle-Zélande	- 13 200	- 69 300	**- 82 500**	344 800	- 106 300	0	0	6 800	**245 300**	**162 800**	8%
Norvège	- 2 400	- 81 000	**- 83 400**	423 800	- 153 700	- 33 100	0	6 900	**243 900**	**160 500**	7%
Pologne[1]	- 3 300	- 28 400	**- 31 700**	483 100	- 42 700	- 86 100	0	45 000	**399 300**	**367 600**	21%
Portugal	- 7 300	- 23 500	**- 30 800**	406 700	- 145 800	- 44 700	0	56 200	**272 400**	**241 600**	16%
République slovaque	- 5 000	- 22 400	**- 27 400**	213 500	- 35 100	- 28 600	0	37 600	**187 400**	**160 000**	14%
Slovénie	0	- 37 300	**- 37 300**	498 600	- 117 200	- 110 200	0	32 900	**304 100**	**266 800**	15%
Espagne	- 15 300	- 33 800	**- 49 100**	214 700	- 60 600	- 13 400	0	61 000	**201 700**	**152 600**	9%
Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Turquie	- 3 700	- 10 900	**- 14 600**	338 500	- 65 000	- 50 800	0	24 000	**246 700**	**232 100**	23%
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
États-Unis	- 40 700	- 60 700	**- 101 400**	808 200	- 245 100	- 61 800	0	68 300	**569 600**	**468 200**	13%
Moyenne OCDE	- 9 800	- 51 100	**- 60 900**	461 400	- 132 200	- 49 100	- 500	33 400	**313 000**	**252 100**	13%
Moyenne UE22	- 4 600	- 50 100	**- 54 700**	480 000	- 151 800	- 59 900	- 800	38 600	**306 100**	**251 400**	13%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559674

Tableau A7.1b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013)

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

	Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
				Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE											
Australie[1]	- 21 200	- 59 100	**- 80 300**	333 100	- 117 500	0	0	16 000	**231 600**	**151 300**	9%
Autriche	0	- 81 300	**- 81 300**	368 800	- 102 400	- 69 700	0	11 100	**207 800**	**126 500**	6%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[2]	- 18 300	- 34 100	**- 52 400**	294 200	- 63 500	- 24 100	0	27 500	**234 100**	**181 700**	13%
Chili	- 24 800	- 43 600	**- 68 400**	340 100	- 3 200	- 23 800	0	29 100	**342 200**	**273 800**	12%
République tchèque	- 3 900	- 43 400	**- 47 300**	271 500	- 54 500	- 29 900	- 3 800	23 300	**206 600**	**159 300**	11%
Danemark	0	- 62 600	**- 62 600**	235 500	- 96 100	0	- 13 900	14 300	**139 800**	**77 200**	7%
Estonie	- 3 500	- 30 200	**- 33 700**	161 700	- 33 300	- 3 200	0	25 000	**150 200**	**116 500**	14%
Finlande	0	- 57 400	**- 57 400**	282 300	- 99 200	- 22 300	0	22 700	**183 500**	**126 100**	9%
France	- 5 900	- 53 100	**- 59 000**	297 400	- 67 800	- 41 000	- 9 000	32 000	**211 600**	**152 600**	9%
Allemagne[3]	- 2 600	- 66 600	**- 69 200**	363 300	- 93 400	- 74 200	- 4 700	15 500	**206 500**	**137 300**	7%
Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Hongrie	- 11 100	- 19 800	**- 30 900**	270 300	- 43 300	- 50 000	0	24 600	**201 600**	**170 700**	15%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	- 500	- 39 300	**- 39 800**	482 600	- 176 200	- 22 100	- 1 400	54 800	**337 700**	**297 900**	20%
Israël	- 11 400	- 21 700	**- 33 100**	244 400	- 36 700	- 27 900	0	24 800	**204 600**	**171 500**	15%
Italie	- 9 600	- 28 800	**- 38 400**	217 100	- 70 000	- 20 600	0	19 900	**146 400**	**108 000**	8%
Japon[1]	- 44 700	- 71 500	**- 116 200**	266 500	- 22 500	- 36 500	- 72 500	9 400	**144 400**	**28 200**	3%
Corée	- 11 800	- 55 600	**- 67 400**	295 100	- 12 200	- 24 500	0	11 300	**269 700**	**202 300**	9%
Lettonie[3]	- 7 000	- 20 200	**- 27 200**	110 800	- 23 800	- 11 600	0	17 100	**92 500**	**65 300**	10%
Luxembourg	0	- 71 400	**- 71 400**	667 200	- 230 200	- 83 100	0	45 400	**399 300**	**327 900**	14%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[3]	- 6 900	- 105 400	**- 112 300**	488 900	- 193 800	- 80 900	0	35 800	**250 000**	**137 700**	6%
Nouvelle-Zélande	- 13 200	- 56 600	**- 69 800**	258 200	- 64 600	0	- 2 000	23 600	**215 200**	**145 400**	9%
Norvège	- 2 400	- 60 000	**- 62 400**	316 400	- 88 600	- 24 700	0	9 000	**212 100**	**149 700**	9%
Pologne[1]	- 3 300	- 25 500	**- 28 800**	297 600	- 26 300	- 53 100	0	40 700	**258 900**	**230 100**	17%
Portugal	- 7 300	- 20 600	**- 27 900**	311 800	- 100 800	- 34 300	0	63 000	**239 700**	**211 800**	16%
République slovaque	- 5 000	- 23 500	**- 28 500**	96 400	- 15 900	- 12 900	0	25 100	**92 700**	**64 200**	8%
Slovénie	0	- 36 300	**- 36 300**	373 000	- 80 200	- 82 400	0	35 100	**245 500**	**209 200**	13%
Espagne	- 15 300	- 21 300	**- 36 600**	220 900	- 56 000	- 14 000	0	81 000	**231 900**	**195 300**	13%
Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Turquie	- 3 700	- 10 400	**- 14 100**	226 900	- 39 200	- 34 000	0	51 700	**205 400**	**191 300**	26%
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
États-Unis	- 40 700	- 47 300	**- 88 000**	466 500	- 111 600	- 35 700	0	41 500	**360 700**	**272 700**	11%
Moyenne OCDE	- 9 800	- 45 200	**- 55 000**	305 700	- 75 800	- 33 400	- 3 800	29 700	**222 400**	**167 400**	11%
Moyenne UE22	- 4 600	- 46 300	**- 50 900**	318 000	- 90 600	- 40 800	- 1 900	33 500	**218 200**	**167 300**	11%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559693

A7

Tableau A7.2a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2013)

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

	Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
				Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE										
Australie[1]	- 29 300	- 13 100	**- 42 400**	156 100	0	0	10 600	**166 700**	**124 300**	9%
Autriche	- 78 400	- 31 700	**- 110 100**	201 500	83 500	0	25 200	**310 200**	**200 100**	7%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[2]	- 39 400	- 9 400	**- 48 800**	122 700	9 500	0	22 300	**154 500**	**105 700**	8%
Chili	- 21 300	- 4 500	**- 25 800**	17 200	40 900	0	- 2 800	**55 300**	**29 500**	5%
République tchèque	- 28 700	17 700	**- 11 000**	97 200	53 200	0	20 600	**171 000**	**160 000**	27%
Danemark	- 80 500	- 18 200	**- 98 700**	211 600	0	11 500	10 400	**233 500**	**134 800**	6%
Estonie	- 33 000	- 11 700	**- 44 700**	32 000	3 100	0	11 000	**46 100**	**1 400**	2%
Finlande	- 77 700	14 400	**- 63 300**	138 000	27 500	0	31 800	**197 300**	**134 000**	8%
France	- 61 500	- 4 500	**- 66 000**	132 100	67 900	100	24 000	**224 100**	**158 100**	8%
Allemagne[3]	- 70 700	- 28 800	**- 99 500**	216 300	110 700	0	37 800	**364 800**	**265 300**	9%
Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Hongrie	- 26 000	- 5 200	**- 31 200**	90 200	104 300	0	37 800	**232 300**	**201 100**	17%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	- 42 400	- 4 500	**- 46 900**	322 800	28 200	1 200	124 600	**476 800**	**429 900**	19%
Israël	- 22 500	- 1 000	**- 23 500**	113 400	57 100	0	17 300	**187 800**	**164 300**	14%
Italie	- 40 600	- 8 600	**- 49 200**	158 400	40 600	0	25 700	**224 700**	**175 500**	9%
Japon[1]	- 32 600	15 300	**- 17 300**	72 700	60 700	0	20 400	**153 800**	**136 500**	16%
Corée	- 18 900	- 5 700	**- 24 600**	40 500	28 300	0	2 100	**70 900**	**46 300**	7%
Lettonie[3]	- 27 100	- 9 200	**- 36 300**	28 100	13 700	0	19 600	**61 400**	**25 100**	5%
Luxembourg	- 151 700	- 7 400	**- 159 100**	301 400	101 700	0	18 200	**421 300**	**262 200**	7%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[3]	- 77 300	- 300	**- 77 600**	277 100	115 000	0	56 300	**448 400**	**370 800**	11%
Nouvelle-Zélande	- 32 900	- 10 600	**- 43 500**	106 300	0	0	2 700	**109 000**	**65 500**	7%
Norvège	- 66 600	- 25 800	**- 92 400**	153 700	33 100	0	8 100	**194 900**	**102 500**	5%
Pologne[1]	- 23 200	1 100	**- 22 100**	42 700	86 100	0	28 100	**156 900**	**134 800**	15%
Portugal	- 23 900	- 3 200	**- 27 100**	145 800	44 700	0	37 000	**227 500**	**200 400**	12%
République slovaque	- 34 400	1 500	**- 32 900**	35 100	28 600	0	33 500	**97 200**	**64 300**	8%
Slovénie	- 34 300	- 7 300	**- 41 600**	117 200	110 200	0	46 700	**274 100**	**232 500**	13%
Espagne	- 49 700	- 2 400	**- 52 100**	60 600	13 400	0	61 000	**135 000**	**82 900**	6%
Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Suisse	- 92 400	- 17 300	**- 109 700**	130 100	38 200	0	5 400	**173 700**	**64 000**	4%
Turquie	- 19 500	- 2 000	**- 21 500**	65 000	50 800	0	6 300	**122 100**	**100 600**	10%
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
États-Unis	- 59 400	- 14 400	**- 73 800**	245 100	61 800	0	61 500	**368 400**	**294 600**	12%
Moyenne OCDE	- 48 100	- 6 800	**- 54 900**	132 100	48 700	400	27 700	**208 900**	**154 000**	10%
Moyenne UE22	- 53 400	- 5 800	**- 59 200**	151 800	59 900	800	37 000	**249 500**	**190 300**	11%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559712

Tableau A7.2b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2013)

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

	Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
				Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE										
Australie[1]	- 29 300	- 6 300	**- 35 600**	117 500	0	0	11 500	**129 000**	**93 400**	10%
Autriche	- 78 400	- 21 000	**- 99 400**	102 400	69 700	0	7 800	**179 900**	**80 500**	4%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[2]	- 39 400	- 4 700	**- 44 100**	63 500	24 100	0	11 500	**99 100**	**55 000**	7%
Chili	- 21 300	- 3 300	**- 24 600**	3 200	23 800	0	- 6 000	**21 000**	**- 3 600**	1%
République tchèque	- 28 700	17 300	**- 11 400**	54 500	29 900	3 800	27 300	**115 500**	**104 100**	22%
Danemark	- 80 500	- 18 700	**- 99 200**	96 100	0	13 900	27 800	**137 800**	**38 600**	4%
Estonie	- 33 000	- 6 200	**- 39 200**	33 300	3 200	0	8 700	**45 200**	**6 000**	3%
Finlande	- 77 700	23 600	**- 54 100**	99 200	22 300	0	29 200	**150 700**	**96 600**	8%
France	- 61 500	5 400	**- 56 100**	67 800	41 000	9 000	27 000	**144 800**	**88 700**	8%
Allemagne[3]	- 70 700	- 20 700	**- 91 400**	93 400	74 200	4 700	17 500	**189 800**	**98 400**	6%
Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Hongrie	- 26 000	- 4 900	**- 30 900**	43 300	50 000	0	28 200	**121 500**	**90 600**	11%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	- 42 400	- 1 000	**- 43 400**	176 200	22 100	1 400	63 100	**262 800**	**219 400**	15%
Israël	- 22 500	- 400	**- 22 900**	36 700	27 900	0	6 500	**71 100**	**48 200**	8%
Italie	- 40 600	- 5 100	**- 45 700**	70 000	20 600	0	21 800	**112 400**	**66 700**	6%
Japon[1]	- 32 600	15 500	**- 17 100**	22 500	36 500	72 500	13 800	**145 300**	**128 200**	21%
Corée	- 18 900	- 5 400	**- 24 300**	12 200	24 500	0	- 700	**36 000**	**11 700**	4%
Lettonie[3]	- 27 100	- 7 600	**- 34 700**	23 800	11 600	0	12 200	**47 600**	**12 900**	4%
Luxembourg	- 151 700	- 7 800	**- 159 500**	230 200	83 100	0	40 600	**353 900**	**194 400**	6%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[3]	- 77 300	- 300	**- 77 600**	193 800	80 900	0	49 400	**324 100**	**246 500**	10%
Nouvelle-Zélande	- 32 900	- 4 900	**- 37 800**	64 600	0	2 000	14 000	**80 600**	**42 800**	6%
Norvège	- 66 600	- 13 300	**- 79 900**	88 600	24 700	0	6 300	**119 600**	**39 700**	4%
Pologne[1]	- 23 200	1 000	**- 22 200**	26 300	53 100	0	35 000	**114 400**	**92 200**	12%
Portugal	- 23 900	- 2 800	**- 26 700**	100 800	34 300	0	33 300	**168 400**	**141 700**	10%
République slovaque	- 34 400	1 600	**- 32 800**	15 900	12 900	0	28 400	**57 200**	**24 400**	5%
Slovénie	- 34 300	- 7 100	**- 41 400**	80 200	82 400	0	47 700	**210 300**	**168 900**	10%
Espagne	- 49 700	- 4 100	**- 53 800**	56 000	14 000	0	41 900	**111 900**	**58 100**	5%
Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Suisse	- 92 400	- 14 800	**- 107 200**	68 700	28 400	0	1 100	**98 200**	**- 9 000**	2%
Turquie	- 19 500	- 2 000	**- 21 500**	39 200	34 000	0	20 100	**93 300**	**71 800**	11%
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
États-Unis	- 59 400	- 9 500	**- 68 900**	111 600	35 700	0	30 400	**177 700**	**108 800**	7%
Moyenne OCDE	- 48 100	- 3 700	**- 51 800**	75 600	33 300	3 700	22 600	**135 200**	**83 400**	8%
Moyenne UE22	- 53 400	- 3 000	**- 56 400**	90 600	40 800	1 900	31 500	**164 800**	**108 400**	8%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559731

A7

Tableau A7.3a. Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)

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

	Tertiaire de cycle court (CITE 5)						Licence, master et doctorat, ou niveaux équivalents (CITE 6 à 8)					
	Privés			Publics			Privés			Publics		
	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE Australie[1]	- 34 100	183 700	**149 600**	- 16 500	101 300	**84 800**	- 103 400	336 700	**233 300**	- 45 500	195 300	**149 800**
Autriche	- 43 500	238 100	**194 600**	- 51 200	219 600	**168 400**	- 79 800	513 500	**433 700**	- 96 200	422 100	**325 900**
Belgique	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Canada[2]	- 49 600	169 200	**119 600**	- 30 000	91 200	**61 200**	- 63 500	400 100	**336 600**	- 57 300	208 800	**151 500**
Chili	- 28 000	187 700	**159 700**	- 5 400	12 800	**7 400**	- 69 100	774 300	**705 200**	- 23 700	74 600	**50 900**
République tchèque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 48 400	367 100	**318 700**	- 10 900	176 100	**165 200**
Danemark	- 27 300	83 500	**56 200**	- 44 000	73 600	**29 600**	- 63 100	253 000	**189 900**	- 102 000	266 100	**164 100**
Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Finlande	a	a	**a**	a	a	**a**	- 50 800	256 900	**206 100**	- 63 300	235 600	**172 300**
France	- 28 900	205 100	**176 200**	- 27 500	123 600	**96 100**	- 65 600	504 800	**439 200**	- 62 500	306 500	**244 000**
Allemagne[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 73 900	378 400	**304 500**	- 99 900	386 200	**286 300**
Grèce	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Hongrie	m	m	**m**	m	m	**m**	- 33 300	419 100	**385 800**	- 32 000	235 100	**203 100**
Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irlande	- 25 000	273 700	**248 700**	- 26 600	286 000	**259 400**	- 44 200	532 900	**488 700**	- 46 800	567 300	**520 500**
Israël	- 17 500	97 700	**80 200**	- 17 900	49 500	**31 600**	- 43 400	421 200	**377 800**	- 28 100	261 000	**232 900**
Italie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Japon[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Corée	- 41 200	158 600	**117 400**	- 8 600	33 400	**24 800**	- 72 200	331 700	**259 500**	- 28 200	81 700	**53 500**
Lettonie[3]	- 21 600	20 200	**- 1 400**	- 23 900	26 200	**2 300**	- 33 400	115 200	**81 800**	- 40 000	64 000	**24 000**
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[3]	- 42 700	172 400	**129 700**	- 21 500	247 100	**225 600**	- 87 600	275 200	**187 600**	- 60 100	472 700	**412 600**
Nouvelle-Zélande	- 54 800	76 900	**22 100**	- 20 500	30 300	**9 800**	- 85 100	272 600	**187 500**	- 47 900	121 700	**73 800**
Norvège	- 47 000	126 100	**79 100**	- 49 700	107 800	**58 100**	- 92 000	308 500	**216 500**	- 102 000	244 200	**142 200**
Pologne[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 38 200	282 100	**243 900**	- 33 500	237 100	**203 600**
République slovaque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 28 400	181 800	**153 400**	- 34 300	102 600	**68 300**
Slovénie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Espagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Suède	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Turquie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
États-Unis	- 45 500	177 800	**132 300**	- 33 100	116 500	**83 400**	- 100 900	685 700	**584 800**	- 73 600	446 200	**372 600**
Moyenne OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 63 800	373 300	**316 700**	- 54 400	255 200	**200 900**
Moyenne UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 53 900	331 500	**286 100**	- 56 800	289 300	**232 500**

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés d'un niveau donné de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559750

Tableau A7.3b. Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2013)

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

	Tertiaire de cycle court (CITE 5)						Licence, master et doctorat, ou niveaux équivalents (CITE 6 à 8)					
	Privés			Publics			Privés			Publics		
	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Australie[1]	- 27 700	124 000	**96 300**	- 13 500	67 400	**53 900**	- 87 900	285 300	**197 400**	- 38 400	158 300	**119 900**
Autriche	- 38 600	154 300	**115 700**	- 46 200	132 500	**86 300**	- 70 700	276 700	**206 000**	- 86 900	241 300	**154 400**
Belgique	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Canada[2]	- 42 700	131 000	**88 300**	- 26 900	54 900	**28 000**	- 51 600	329 000	**277 400**	- 51 900	144 700	**92 800**
Chili	- 22 100	112 700	**90 600**	- 4 900	6 900	**2 000**	- 56 700	493 900	**437 200**	- 22 800	33 400	**10 600**
République tchèque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 47 300	220 200	**172 900**	- 11 300	122 000	**110 700**
Danemark	- 28 000	92 600	**64 600**	- 44 200	79 700	**35 500**	- 64 700	159 000	**94 300**	- 102 500	131 300	**28 800**
Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Finlande	a	a	**a**	a	a	**a**	- 57 400	233 600	**176 200**	- 54 100	195 800	**141 700**
France	- 24 300	159 400	**135 100**	- 23 100	129 200	**106 100**	- 56 200	271 700	**215 500**	- 53 400	177 100	**123 700**
Allemagne[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 69 500	210 300	**140 800**	- 91 800	195 900	**104 100**
Grèce	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Hongrie	m	m	**m**	m	m	**m**	- 32 200	205 500	**173 300**	- 31 700	123 300	**91 600**
Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irlande	- 22 500	225 500	**203 000**	- 24 600	166 700	**142 100**	- 39 800	396 700	**356 900**	- 43 300	321 500	**278 200**
Israël	- 14 900	54 300	**39 400**	- 17 600	19 600	**2 000**	- 38 800	249 400	**210 600**	- 27 600	99 500	**71 900**
Italie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Japon[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Corée	- 39 600	136 000	**96 400**	- 8 400	15 300	**6 900**	- 69 400	329 700	**260 300**	- 27 900	48 500	**20 600**
Lettonie[3]	- 19 400	25 100	**5 700**	- 22 900	20 700	**- 2 200**	- 29 600	98 500	**68 900**	- 38 300	50 100	**11 800**
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[3]	- 42 300	131 500	**89 200**	- 21 500	138 900	**117 400**	- 86 900	270 300	**183 400**	- 60 100	352 200	**292 100**
Nouvelle-Zélande	- 46 500	103 700	**57 200**	- 16 800	38 800	**22 000**	- 72 000	234 800	**162 800**	- 42 000	88 900	**46 900**
Norvège	- 34 800	112 500	**77 700**	- 42 400	66 600	**24 200**	- 68 800	243 000	**174 200**	- 88 300	137 200	**48 900**
Pologne[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 34 600	248 400	**213 800**	- 33 000	176 400	**143 400**
République slovaque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 29 600	88 700	**59 100**	- 34 300	61 000	**26 700**
Slovénie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Espagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Suède	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Turquie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
États-Unis	- 39 500	123 900	**84 400**	- 30 800	66 300	**35 500**	- 87 600	435 100	**347 500**	- 68 600	221 900	**153 300**
Moyenne OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 57 600	264 000	**206 400**	- 50 400	154 000	**103 600**
Moyenne UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 51 500	223 300	**171 800**	- 53 400	179 000	**125 600**

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées d'un niveau donné de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

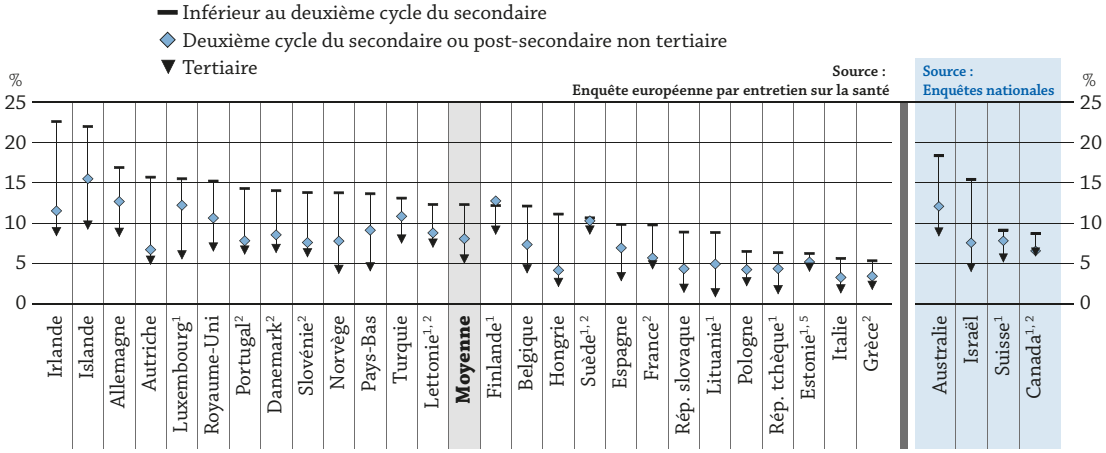
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559769

EN QUOI LES RETOMBÉES SOCIALES SONT-ELLES LIÉES À L'ÉDUCATION ?

- Les individus plus instruits font moins état de dépression dans tous les pays qui ont participé en 2014 à l'Enquête européenne par entretien sur la santé (*European Health Interview Survey*, EHIS) (Eurostat, 2017 ; voir la section « Méthodologie »).
- Le pourcentage de femmes s'estimant dépressives est supérieur au pourcentage d'hommes, mais il diminue plus fortement que celui des hommes sous l'effet de l'élévation du niveau de formation.
- L'éducation peut, avec l'emploi, jouer un rôle dans la prévention de la dépression ; la variation de la prévalence de la dépression entre les niveaux de formation est nettement moins forte chez les actifs occupés que chez les chômeurs ou les inactifs.

Graphique A8.1. Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse.

1. Les différences entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 5 %.

2. Les différences entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 5 %.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire qui indiquent souffrir de dépression.

Source : OCDE (2017), tableau A8.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557584

Contexte

L'éducation et la santé sont deux aspects clés du bien-être des sociétés et des individus. Ensemble, elles absorbent une part significative des dépenses publiques, ce qui montre bien que les gouvernements reconnaissent leur rôle fondamental. Améliorer la santé est un objectif politique majeur dans tous les pays de l'OCDE ; les avantages élevés que procure un bon état de santé font de cet objectif une priorité non seulement dans les politiques sanitaires, mais aussi dans les politiques relatives à l'action sociale et au marché du travail. L'éducation est liée à maints égards à la santé – cette relation est depuis longtemps bien documentée dans de nombreux pays. Un aspect important de cette relation réside dans le fait que les individus plus instruits tendent à se distinguer par des taux moindres de morbidité et une plus longue espérance de vie (Cutler et Lleras-Muney, 2012). Les systèmes d'éducation peuvent aussi contribuer à réduire la dépression, car les individus plus instruits sont dans l'ensemble mieux lotis sur le marché du travail puisque les taux de chômage les concernant sont moins élevés et leurs salaires plus élevés, des facteurs qui réduisent la prévalence de l'anxiété et de la dépression (Bjelland et al., 2008 ; Ross et Mirowsky, 2006).

 © OCDE 2017

Autres faits marquants

- C'est en Estonie et en Suède que le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie le moins entre les niveaux de formation.
- Parmi les pays européens, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, les 25-44 ans tendent à faire plus état de dépression que les 45-64 ans, quel que soit le niveau de formation.
- Les catégories de rémunération expliquent en partie les liens entre la dépression déclarée par les répondants et le niveau de formation. La différence de prévalence de la dépression entre les niveaux de formation diminue si les données de l'EHIS sont analysées dans les mêmes catégories de rémunération.

Remarque

Cet indicateur présente des données provenant de différentes sources. Les données des pays membres de l'Union européenne (UE) proviennent de l'Enquête européenne par entretien sur la santé (*European Health Interview Survey*, EHIS), à laquelle ont participé tous les pays de l'UE membres de l'OCDE ainsi que l'Islande, la Norvège et la Turquie. Les données des pays tiers de l'UE proviennent d'enquêtes nationales (voir la section « Source »). La section « Méthodologie », en fin d'indicateur, fournit des informations sur les différentes questions incluses dans les enquêtes. Comme les questions posées varient entre les différentes enquêtes, les résultats ne sont pas comparés directement dans les analyses. Les différences entre les niveaux de formation qui s'observent au sein même des pays peuvent toutefois permettre de bien cerner les liens entre l'éducation et la prévalence de la dépression.

Analyse

Prévalence de la dépression déclarée par les 25-64 ans, selon le niveau de formation

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EHIS en 2014, 8 % des 25-64 ans disent avoir souffert de dépression durant les 12 mois précédant l'enquête. Dans les pays de l'OCDE, la prévalence de la dépression déclarée par les répondants varie sensiblement selon le niveau de formation. En moyenne, le pourcentage de dépressifs est deux fois plus élevé chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (12 %) que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (6 %). Dans tous les pays dont les données sont disponibles, il est plus élevé chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A8.2).

Le graphique A8.1 montre que le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression est particulièrement élevée chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elle est supérieure de 4 points de pourcentage en moyenne à celle qui s'observe chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La différence atteint 3 points de pourcentage entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage d'adultes disant souffrir de dépression diminue à chaque stade successif de l'élévation du niveau de formation, et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire transmet aux individus des outils importants pour un meilleur bien-être affectif. Ce constat vaut en particulier en Autriche, en Hongrie, au Portugal et en Slovénie, où le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie de 6 points au moins entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux dont il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans ces pays, le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie peu, de 2 points de pourcentage au plus, entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A8.1).

L'éducation contribue au développement d'une série de compétences, mais ces compétences n'interagissent pas toutes de la même façon avec la dépression. Selon le rapport de l'OCDE *Les compétences au service du progrès social*, le renforcement des compétences sociales et affectives (comme l'estime de soi) a plus d'impact que le renforcement d'autres compétences (comme la littératie ou la numératie) sur la réduction de la dépression. En Suisse par exemple, le renforcement des compétences cognitives (en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences) a moitié moins d'impact sur la réduction de la dépression déclarée que le passage de l'estime de soi du décile inférieur au décile supérieur (OCDE, 2015a).

Dépression déclarée par les répondants, selon le sexe et le niveau de formation

Comme dans le cas de la perception de l'état de santé, le pourcentage de femmes s'estimant dépressives est dans l'ensemble supérieur au pourcentage d'hommes, mais il diminue plus fortement que celui des hommes sous l'effet de l'élévation du niveau de formation (OCDE, 2016a).

Le graphique A8.2 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EHIS, 15 % des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent souffrir de dépression. Ce pourcentage chute à 6 % chez les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire, soit 9 points de pourcentage de différence. Quant aux hommes, la prévalence est de 10 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 5 % chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire, soit 5 points de pourcentage d'écart (voir le graphique A8.2).

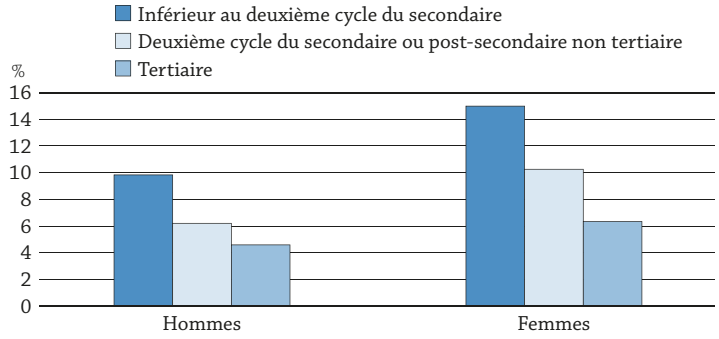
L'Islande accuse non seulement l'un des pourcentages les plus élevés de femmes dépressives (supérieur à 25 %) ; mais également la différence la plus importante de la prévalence de la dépression déclarée entre les femmes peu et très instruites (supérieure à 15 points de pourcentage). Cette différence est nettement moins importante chez les hommes : elle représente 8 points de pourcentage entre les individus peu instruits et les diplômés de l'enseignement tertiaire. Des tendances similaires s'observent dans la plupart des pays où la différence est plus importante chez les femmes que chez les hommes (voir le tableau A8.1).

Ces différences plus importantes de prévalence de la dépression déclarée chez les femmes peuvent s'expliquer par la variation des débouchés sur le marché du travail entre les niveaux de formation (voir l'indicateur A5). Travailler tend à être associé à une prévalence moindre de la dépression (voir les tableaux A8.1 et A8.2). Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, la différence de taux d'emploi entre les sexes diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation ; en d'autres termes, les inégalités entre les sexes sur le marché du travail sont les plus faibles chez les adultes les plus instruits.

 © OCDE 2017

Graphique A8.2. Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon le sexe et le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé, moyenne, adultes âgés de 25 à 64 ans



Source : OCDE (2017), tableau A8.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557603

Ross et Mirowsky (2006) montrent aussi que même si les femmes très instruites accusent des revenus moins élevés que leurs homologues masculins et sont moins nombreuses qu'eux aux postes à responsabilité, elles tendent à être plus en mesure d'utiliser leurs compétences pour préserver leur bien-être affectif que les femmes moins instruites qui n'ont pas eu la chance d'acquérir ces compétences durant leur scolarité. Les femmes moins instruites souffrent davantage de dépression que leurs homologues masculins, en partie parce qu'elles sont plus dépendantes sur le plan financier et qu'elles sont plus susceptibles d'occuper des emplois mal rémunérés où elles effectuent des tâches routinières (Ross et Mirowsky, 2006).

Dépression selon l'âge et le niveau de formation

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EHIS, le pourcentage d'adultes disant souffrir de dépression est légèrement moins élevé chez les 25-44 ans que chez les 45-64 ans. Des tendances similaires liées au niveau de formation s'observent entre les deux groupes d'âge. Chez les 25-44 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 12 % disent avoir souffert de dépression durant les 12 mois précédant l'enquête. Ce pourcentage diminue pour s'établir à 7 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 5 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Chez les 45-64 ans, une différence de 7 points de pourcentage s'observe aussi entre ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire. La seule différence est que le pourcentage d'adultes disant souffrir de dépression est légèrement plus élevé à tous les niveaux de formation chez les 45-64 ans que chez les 25-44 ans (voir le tableau A8.1).

Dans la quasi-totalité des pays, la différence de prévalence entre les deux groupes d'âge est plus élevée chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, le groupe d'âge où le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression est le plus élevé varie entre les pays : il tend, quel que soit le niveau de formation, à être plus élevé chez les plus jeunes que chez les plus âgés au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, mais à être plus élevé chez les plus âgés que chez les plus jeunes dans 16 autres pays (voir le tableau A8.1).

Selon le rapport de l'OCDE *Santé mentale et insertion professionnelle*, la plupart des troubles mentaux apparaissent tôt, souvent avant l'âge de 14 ans. Ce constat donne à penser que les systèmes d'éducation ont un rôle important à jouer pour identifier les individus susceptibles de développer des troubles mentaux et leur donner un soutien adéquat. Cela contribuerait à éviter certaines des conséquences des troubles mentaux, comme l'arrêt précoce de la scolarité, qui peuvent avoir des répercussions négatives plus tard dans la vie (OCDE, 2015b).

Dépression selon la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation

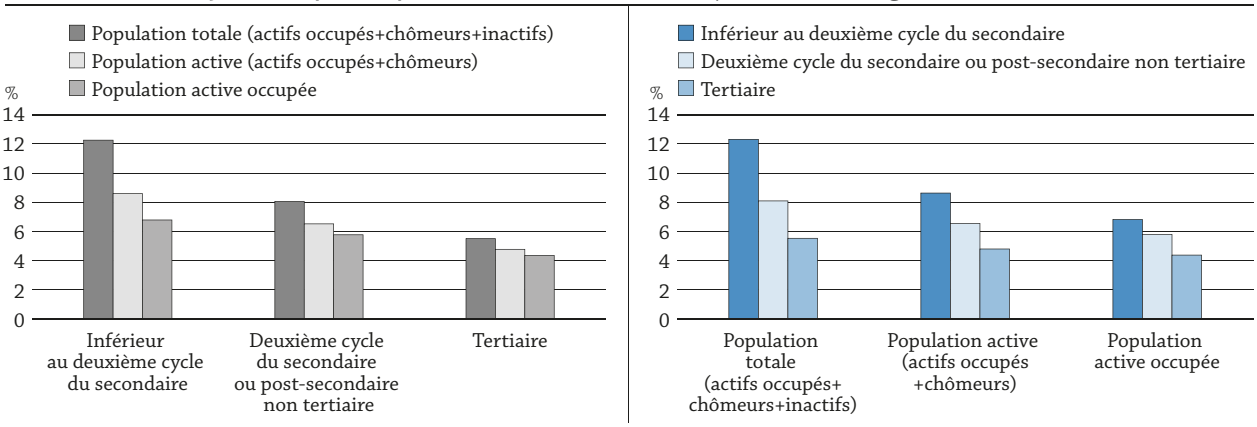
La prévalence des troubles mentaux n'augmente pas, mais une sensibilisation accrue à ces troubles entraîne l'accroissement du nombre de cas diagnostiqués et du nombre de malades mentaux exclus du marché du travail (OCDE, 2012). Les malades mentaux peinent plus à trouver du travail et lorsqu'ils y parviennent, ils ont plus de mal à faire ce que l'on attend d'eux et accusent souvent une productivité relativement moindre (OCDE, 2012).

Toutefois, les malades mentaux qui trouvent du travail voient souvent leur état s'améliorer, car le fait de travailler accroît leur estime de soi et leur donne le sentiment d'être utiles dans la société. Dans ce contexte, il est crucial que les systèmes d'éducation veillent à ce que la transition entre l'école et le monde du travail s'effectue en douceur, même pour ceux qui accusent de mauvais résultats scolaires, car ce sont eux les plus susceptibles de souffrir de troubles mentaux (OCDE, 2015b).

Les deux parties du graphique A8.3 décrivent une autre situation sur la base des mêmes données. La partie de gauche montre la variation du pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression en fonction de la situation au regard de l'emploi à chaque niveau de formation, tandis que la partie de droite montre la variation de cette prévalence en fonction du niveau de formation dans chaque situation au regard de l'emploi (voir le graphique A8.3).

Graphique A8.3. Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé, moyenne, adultes âgés de 25 à 64 ans



Source : OCDE (2017), tableau A8.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557622

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EHIS, les variations les plus fortes s'observent chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ce groupe, 7 % des actifs occupés disent avoir souffert de dépression durant les 12 mois précédant l'enquête. Le pourcentage de dépressifs augmente pour s'établir à 9 % si aux actifs occupés s'ajoutent les chômeurs (soit la population active) et à 12 % si à ces deux catégories s'ajoutent les inactifs, ce qui montre que les inactifs peu instruits sont les plus susceptibles de faire état de dépression. Par contraste, 6 % seulement de l'effectif total de diplômés de l'enseignement tertiaire disent avoir souffert de dépression ; ce pourcentage ne diminue que de 2 points de pourcentage si l'analyse se limite aux seuls actifs occupés à ce niveau de formation. En d'autres termes, quelle que soit la situation au regard de l'emploi, être diplômé de l'enseignement tertiaire est associé à une prévalence moindre de la dépression (voir le graphique A8.3).

La partie de droite du graphique A8.3 montre que le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression diminue non seulement sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, mais également si les adultes travaillent au lieu d'être au chômage ou inactifs. Dans l'ensemble de la population – les actifs occupés, les chômeurs et les inactifs –, le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie le plus entre les niveaux de formation, allant de 12 % chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement à 6 % chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les actifs occupés en revanche, le niveau de formation a moins d'impact sur la dépression, puisqu'elle s'établit à 7 % chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 4 % chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A8.3).

Ces deux parties du graphique A8.3 montrent que le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie le plus entre les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (4 %) et les actifs occupés, chômeurs ou inactifs qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (12 %) : la différence entre les deux groupes atteint 8 points de pourcentage (voir le graphique A8.3 et le tableau A8.2).

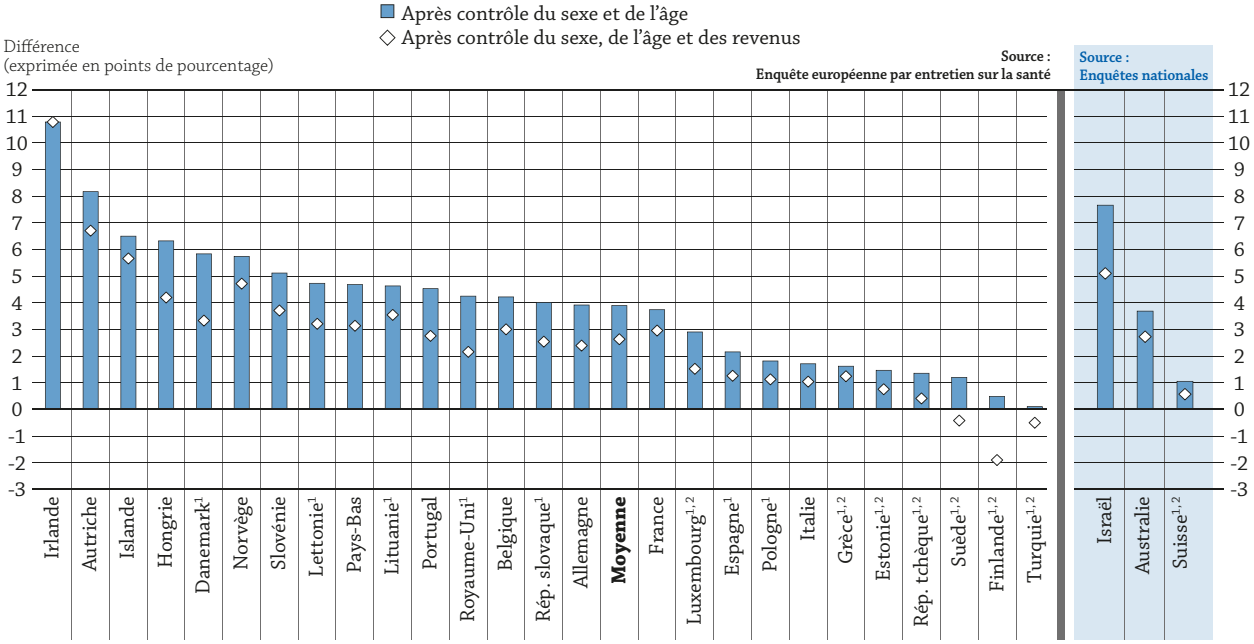
Relation entre la dépression et le niveau de formation après contrôle de l'âge, du sexe, de la situation au regard de l'emploi et des revenus

Les sections précédentes montrent que le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation quels que soient l'âge, le sexe ou la situation au regard de l'emploi. Elles montrent aussi que le gradient du niveau de formation et de la dépression est nettement plus faible chez les actifs occupés, signe que l'effet du niveau de formation sur la dépression est influencé par la situation au regard de l'emploi. Le chômage ou l'inactivité accroît le risque de dépression, car les adultes concernés sont plus susceptibles de souffrir de la solitude et d'être plus préoccupés par des problèmes d'argent. L'élévation du niveau de formation donne aux individus de meilleurs outils pour faire face à ce facteur de risque.

Le graphique A8.4 montre la différence du pourcentage de répondants indiquant souffrir de dépression entre le niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire après contrôle du sexe et de l'âge, et indique dans quelle mesure cette différence varie entre les catégories de rémunération. En moyenne, la différence de prévalence de la dépression entre ces deux niveaux s'établit à 4 points de pourcentage et reste inchangée si le sexe et l'âge restent constants. En d'autres termes, le sexe et l'âge n'expliquent pas la différence de prévalence de la dépression déclarée par les répondants entre ces deux niveaux de formation. Toutefois, l'analyse de la différence de prévalence de la dépression entre ces deux niveaux de formation dans les mêmes catégories de rémunération montre que la différence diminue entre les deux groupes, signe que les revenus ont un effet modérateur. La catégorie de rémunération et le niveau de formation jouent donc un rôle dans la prévalence de la dépression (voir le tableau A8.2 et le graphique A8.4).

Graphique A8.4. Probabilité d'indiquer souffrir de dépression, après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans, différence de prévalence de la dépression entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Remarque : Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse.

1. Les différences ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 5 % après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus.

2. Les différences ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 5 % après contrôle du sexe et de l'âge.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) de pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression entre ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, après contrôle du sexe et de l'âge.

Source : OCDE (2017), tableau A8.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557641

Cet exercice révèle des résultats particulièrement intéressants au Danemark, en Espagne, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et au Royaume-Uni. Dans ces pays, si les revenus sont ajoutés au sexe et à l'âge dans l'analyse, la différence de prévalence de la dépression déclarée par les répondants n'est plus statistiquement significative entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux dont il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans 14 autres pays toutefois, le même exercice réduit légèrement la prévalence de la dépression entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux dont il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais la différence entre les deux groupes reste suffisamment importante pour être statistiquement significative. Enfin, en Estonie, en Finlande, en Grèce, au Luxembourg, en République tchèque, en Suède et en Turquie, les différences de prévalence de la dépression perçue entre ces deux niveaux de formation ne sont pas statistiquement significatives, même avant contrôle des revenus (voir le graphique A8.4).

Encadré A8.1. Cadre thématique de l'indicateur sur l'éducation et les retombées sociales dans *Regards sur l'éducation*

Au cours des 10 à 15 dernières années, l'intérêt porté au bien-être social et aux indicateurs y afférents n'a fait que croître. Le suivi et les collectes des données ont fortement augmenté, et de nombreux pays ont utilisé des normes et des cadres internationaux pour choisir les thématiques et les questions à retenir dans leurs enquêtes sociales. Des données nationales sont désormais recueillies dans de nombreux pays de l'OCDE via des enquêtes sur la situation sociale, la santé, le handicap, les revenus ou les conditions de vie. Un certain nombre de pays ont élaboré ou sont en passe d'élaborer des indicateurs sur un éventail de retombées qui relient les données de recensements administratifs et provenant d'enquêtes, ce qui donne la possibilité d'explorer des relations entre des domaines de l'action publique autrefois séparés. Cette tendance est allée de pair avec la constitution d'un corpus de connaissances démontrant l'importance des aspects non économiques du bien-être et du rôle de l'éducation. S'inspirant de ces développements, l'OCDE a engagé des travaux pour élaborer des indicateurs sur les retombées sociales de l'apprentissage en vue de les publier dans *Regards sur l'éducation*.

Les premiers indicateurs sur les retombées sociales de l'apprentissage ont été publiés en 2009. Ces indicateurs sont basés sur des recherches menées conjointement par le Réseau LSO et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. Ces travaux ont été guidés par le cadre conceptuel des retombées sociales de l'apprentissage élaboré par le CERI (OCDE, 2007 ; 2010). Ce cadre porte sur deux grandes thématiques, toutes deux en rapport avec le bien-être et la cohésion sociale, à savoir : 1) l'éducation et la santé ; et 2) l'éducation et l'engagement social et civique.

Il a guidé le choix initial des indicateurs relatifs aux retombées sociales dans *Regards sur l'éducation*, notamment sur la santé, l'engagement civique et la confiance interpersonnelle. Il a également guidé les éditions suivantes, avec des indicateurs sur l'espérance de vie, la participation électorale, le bénévolat, le point de vue des élèves sur le civisme et la citoyenneté, l'obésité et le tabagisme.

En 2011, l'OCDE a publié le cadre conceptuel du bien-être élaboré lors des travaux relatifs au rapport *Comment va la vie ?* et à l'*Indice du vivre mieux* (OCDE, 2015c). Ce cadre s'inspire du corpus de connaissances en constante évolution sur le bien-être, surtout le *Rapport de la Commission sur la mesure de la performance économique et du progrès social* (Stiglitz et al., 2009). Ce rapport a changé radicalement le raisonnement des responsables politiques et des chercheurs en proposant d'analyser le bien-être des sociétés non pas exclusivement en fonction d'indicateurs économiques comme le PIB, mais aussi d'autres indicateurs. Il a jeté les bases de l'essentiel des travaux de développement qui ont eu lieu par la suite sur le rôle des pouvoirs publics et des organisations dans l'amélioration du bien-être des sociétés, son évaluation et son suivi.

Concrétisation du nouveau cadre thématique dans *Regards sur l'éducation*

L'indicateur sur l'éducation et les retombées sociales publié dans *Regards sur l'éducation* suit les huit dimensions de la qualité de la vie retenues dans le cadre de l'OCDE sur le bien-être (OCDE, 2015c).

...

Avec l'éducation qui est déjà l'une des huit dimensions de la qualité de la vie, les sept autres dimensions constituent le cadre thématique en fonction duquel les vertus de l'éducation peuvent être évaluées et comparées dans l'ensemble des pays (voir le tableau A8.a). Ces sept dimensions couvrent un large éventail de retombées sociales, dont certaines, comme l'état de santé, sont en lien avéré avec l'éducation. Les liens entre l'éducation et d'autres dimensions sont toutefois moins nets.

Tableau A8.a. Cadre thématique de l'indicateur sur l'éducation et les retombées sociales dans *Regards sur l'éducation*

Dimension	Exemples de thèmes susceptibles d'être couverts
1. État de santé	État de santé perçu, handicap, dépression
2. Équilibre entre vie professionnelle et vie privée	Équilibre entre vie professionnelle et vie privée
3. Liens sociaux	Confiance en autrui, bénévolat, participation à la vie culturelle
4. Engagement civique et gouvernance	Confiance à l'égard des autorités, vote
5. Environnement	Qualité de l'eau et de l'air, attitudes et comportements dans les matières environnementales
6. Sécurité personnelle	Sentiment de sécurité des individus seuls dans la rue, victime de la criminalité
7. Bien-être subjectif	Satisfaction à l'égard de la vie, bonheur

Le cadre prévoit de passer les sept dimensions en revue selon un cycle de quatre ans, à raison d'une ou deux dimensions par an, à commencer par l'édition de 2018 de *Regards sur l'éducation* (voir le tableau A8.b).

Tableau A8.b. Synthèse des dimensions susceptibles d'être analysées dans les prochaines éditions de *Regards sur l'éducation*

Dimension	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Environnement	✓				✓			
Équilibre entre vie professionnelle et vie privée		✓				✓		
Liens sociaux		✓				✓		
Engagement civique et gouvernance			✓				✓	
Sécurité personnelle			✓				✓	
État de santé				✓				✓
Bien-être subjectif				✓				✓

L'adoption de ce cadre et le rythme de publication dépendront des données disponibles en lien avec l'éducation, de leur qualité et de leur comparabilité. Le volume de données disponibles a sensiblement augmenté depuis quelques années sur de nombreuses retombées sociales, mais est plus limité sur certaines retombées. Le cycle de compte rendu proposé ici pourrait s'en trouver modifié.

Tableau A8.c. Indicateurs sur l'éducation et les retombées sociales dans *Regards sur l'éducation* depuis 2009

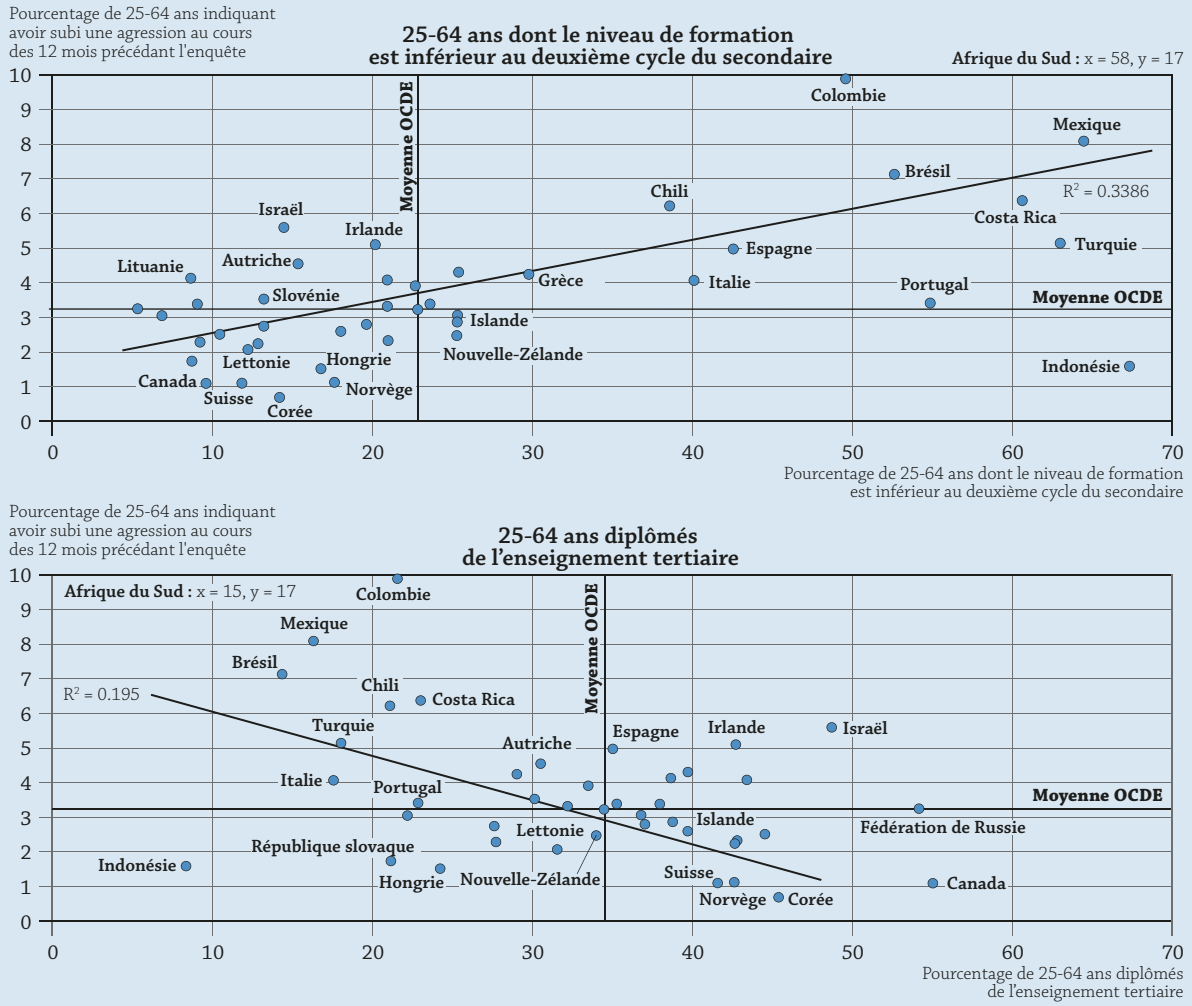
Dimension	Thématique
Santé	Perception de l'état de santé, espérance de vie, obésité, tabagisme, limitation de l'activité ou handicap, dépression
Engagement civique et gouvernance	Vote, intérêt pour la politique, efficacité politique et, chez les élèves, engagement civique, propension à voter à l'âge adulte, attitudes à l'égard de l'égalité des sexes et de l'égalité des droits pour les minorités ethniques et confiance dans les institutions
Liens sociaux	Bénévolat, confiance interpersonnelle et participation à des activités sociales
Bien-être subjectif	Satisfaction à l'égard de la vie

Encadré A8.2. Sécurité personnelle et niveau de formation

La sécurité est un élément majeur du bien-être des individus (OCDE, 2011). Le sentiment d'insécurité a une série d'effets négatifs sur la société et tend à limiter les activités quotidiennes des individus. Les élèves qui se sentent en sécurité à l'école ont par exemple tendance à afficher de meilleurs résultats scolaires. Cela justifie les politiques et les mesures visant à garantir la sécurité de l'environnement d'apprentissage, telles que le « National Safe Schools Framework » en Australie (Cornell et Mayer, 2010 ; OCDE, 2015a). La sécurité personnelle est un vaste concept qui peut être évalué de différentes façons, mais le taux de criminalité est l'un des facteurs déterminants les plus courants (OCDE, 2011).

Graphique A8.a. Pourcentage d'adultes indiquant avoir subi une agression, selon le niveau de formation (2015)

Données du Gallup Worl Poll et Regards sur l'éducation 2016, *adultes âgés de 25 à 64 ans*



Remarque : La prudence est de mise lors de l'interprétation des données relatives aux déclarations d'agression, cet indicateur subjectif pouvant subir l'influence de facteurs sociaux et culturels susceptibles de varier tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci. Les résultats représentent une moyenne nationale de déclarations individuelles, recueillies dans le cadre d'une enquête représentative à l'échelon national. Ils ne reflètent pas les différences au sein des pays où le taux de criminalité peut ne pas être si élevé dans l'ensemble, mais peut être très élevé dans certaines localités. Afin de faciliter la lecture, certains noms de pays ont été supprimés du graphique, mais l'ensemble des données peuvent être consultées dans le tableau source disponible en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : Pourcentage de la population indiquant avoir subi une agression : Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Niveau de formation : *Regards sur l'éducation 2016*, tableau A1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557660

...

La criminalité et la violence ont un grand impact sur la santé physique et mentale des individus ; elles affectent aussi le degré de confiance en autrui et d'autres relations interpersonnelles au sein de la société, en forte corrélation avec la cohésion sociale. Il y a également lieu de préciser que, selon le cadre de la Charge mondiale de morbidité de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), la violence est une cause significative de blessures, qui constituent avec les maladies transmissibles et non transmissibles les trois catégories du cadre.

Dans l'ensemble, les économies où la population est plus instruite et le marché du travail plus dynamique affichent des taux moins élevés de criminalité violente. Le graphique A8.a montre que le pourcentage d'individus ayant à leurs dires été victimes de voies de fait durant les 12 mois précédant l'enquête est le plus élevé dans les pays où l'effectif d'individus moins instruits est élevé, comme en Afrique du Sud, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Mexique. Par contraste, des pays comme le Canada, la Corée, la Norvège et la Suisse, où la population est très instruite, affichent les pourcentages les moins élevés de victimes de voies de fait. Le niveau de formation semble associé à la sécurité personnelle, certes, mais la relation perd de son intensité si l'analyse se limite aux pays de l'OCDE où, dans l'ensemble, le PIB et le taux d'emploi sont plus élevés et l'effectif de la population au plus diplômé de l'enseignement primaire est moins élevé. Les résultats montrent toutefois que les taux de criminalité sont supérieurs dans les pays où il existe de fortes inégalités de revenus, qui peuvent aussi contribuer à perpétuer la criminalité violente. Par exemple, le Chili et le Mexique sont les deux pays de l'OCDE où le pourcentage de victimes de voies de fait est le plus élevé ainsi que ceux où le coefficient de Gini est le plus élevé, ce qui signifie que les inégalités de revenus et de richesses sont les plus fortes (OCDE, 2016b).

L'Indonésie fait figure d'exception : le pourcentage d'adultes moins instruits est le plus élevé de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais le pourcentage d'individus ayant été victimes de voies de fait durant les 12 mois précédant l'enquête est l'un des moins élevés. Ces constats corroborent ceux faits dans d'autres études. Par exemple, l'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (ONUDC) classe aussi l'Indonésie parmi les pays où le taux d'agression est peu élevé (ONUDC, 2017).

La corrélation entre l'éducation et la violence pourrait s'expliquer par les divers liens qui existent entre les deux. Il ressort de l'analyse des faits que les agresseurs sont plus susceptibles d'être peu instruits. Cela pourrait s'expliquer sous l'angle du capital humain : les coûts d'opportunité d'un acte criminel augmentent avec l'élévation du niveau de formation, puisque les individus plus instruits ont de meilleurs débouchés sur le marché du travail et sont mieux rémunérés (Lochner, 2004). Par ailleurs, la commission d'actes criminels a des effets négatifs sur l'assiduité et la réussite scolaires ; les auteurs d'actes criminels sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (Hjalmarsson, 2008). La réduction de la criminalité améliore naturellement le sentiment de sécurité personnelle ; investir dans un enseignement inclusif et de qualité peut contribuer à atteindre cet objectif.

Définitions

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

Le **niveau de formation** correspond au niveau d'enseignement le plus élevé 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.

Méthodologie

Les données des pays membres de l'UE proviennent de la deuxième vague de l'Enquête européenne par entretien sur la santé (EHIS) qui a évalué, entre 2013 et 2015, l'état de santé, les déterminants de la santé et les obstacles limitant l'accès aux services de soins de santé. Les données sur la dépression proviennent d'un sous-module sur les affections ou troubles chroniques et sont dérivées des pourcentages d'individus qui ont répondu par l'affirmative à la question de savoir si au cours des 12 derniers mois, ils avaient entre autres souffert de dépression.

Les données de l'**Australie** proviennent de l'Enquête nationale sur la santé et se rapportent à l'année budgétaire 2014-15. La prévalence de la dépression est estimée sur la base des pourcentages d'individus qui se disent dépressifs ou déprimés ; qui sont en dépression ou en état dépressif selon le diagnostic d'un médecin ou d'un infirmier et dont les symptômes persistent ; ou dont la dépression ou l'état dépressif n'a pas été diagnostiqué par un médecin ou un infirmier et dont les symptômes persistent, ce qui renvoie au concept des troubles « chroniques » (six mois au mois).

Les données du **Canada** proviennent de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes et se rapportent à l'année 2012. La prévalence de la dépression est estimée sur la base des pourcentages d'individus qui ont répondu par l'affirmative aux items sur la dépression dans les questions suivantes :

> « Rappelez-vous, nous sommes intéressés [par les] problèmes de santé diagnostiqués par un professionnel de la santé qui durent ou qui devraient durer six mois ou plus.
>
> Avez-vous un trouble de l'humeur tel que la dépression, le trouble bipolaire, la manie ou la dysthymie ? Oui / Non
>
> Quel trouble de l'humeur avez-vous ?
>
> 1. Dépression / 2. Trouble bipolaire (maniaco-dépression) / 3. Manie / 4. Dysthymie / 5. Autre »

Les données d'**Israël** sur la dépression proviennent de l'Enquête sociale nationale et se rapportent à l'année 2016. La prévalence de la dépression est estimée sur la base des pourcentages d'individus qui ont répondu par l'affirmative à la question de savoir si au cours des 12 derniers mois, ils s'étaient sentis déprimés.

Les données de la **Suisse** proviennent de l'Enquête suisse sur la santé et se rapportent à l'année 2012. La prévalence de la dépression est estimée sur la base des réponses aux questions suivantes, dont l'un des items est la dépression :

> « Avez-vous suivi un traitement médical – ou êtes-vous actuellement en traitement – pour un plusieurs des problèmes de santé ou maladies suivants ?
>
> Oui, je suis actuellement encore en traitement / Oui, j'ai suivi un traitement au cours des 12 derniers mois / Oui, j'ai suivi un traitement il y a plus de 12 mois / Non
>
> Si vous n'avez pas suivi de traitement médical au cours des 12 derniers mois pour l'une ou l'autre de ces maladies, l'avez-vous néanmoins eue au cours des 12 derniers mois ?
>
> Oui / Non »

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE et de l'Islande, de la Norvège et de la Turquie proviennent de l'Enquête européenne par entretien sur la santé. Les données proviennent d'enquêtes nationales en Australie (Enquête nationale sur la santé), au Canada (Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes), en Israël (Enquête sociale) et en Suisse (Enquête suisse sur la santé).

Les données sur la sécurité personnelle (dérivée de l'effectif de la population victime de voies de fait au cours des 12 derniers mois) présentées dans l'encadré A8.2 proviennent du Gallup World Poll.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Bjelland, I. et al. (2008), « Does a higher educational level protect against anxiety and depression ? The HUNT study », *Social Science & Medicine*, vol. 66/6, pp. 1334-1345.

Cornell, D.G. et M.J. Mayer (2010), « Why do school order and safety matter ? » *Educational Researcher*, vol. 39/1, pp. 7-15.

Cutler, D.M. et A. Lleras-Muney (2012), « Education and health : Insights from international comparisons », *NBER Working Paper*, nº 17738, National Bureau of Economic Research, New York, www.nber.org/papers/w17738.

Eurostat (2017), Base de données d'Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

Gallup (2016), The Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx.

Hjalmarsson, R. (2008), « Criminal justice involvement and high school completion », *Journal of Urban Economics*, vol. 63, pp. 613-630.

Lochner, L. (2004), « Education, work and crime : A human capital approach », *International Economic Review*, vol. 45/3, pp. 811-843, www.nber.org/papers/w10478.

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OCDE (2016b), *Base de données sur la distribution des revenus* : *Gini, pauvreté, revenus, méthodes et concepts* (IDD), www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm.

OCDE (2015a), *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr.

OCDE (2015b), *Santé mentale et insertion professionnelle* : *De la théorie à la pratique*, Santé mentale et emploi, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264242074-fr.

OCDE (2015c), *Comment va la vie ? 2015 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

OCDE (2014), *Making Mental Health Count* : *The Social and Economic Costs of Neglecting Mental Health Care*, Études de l'OCDE sur les politiques de santé, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208445-en.

OCDE (2012), *Mal-être au travail* ? *Mythes et réalités sur la santé mentale et l'emploi*, Santé mentale et emploi, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264124561-fr.

OCDE (2011), *Comment va la vie* ? *Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

OCDE (2010), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086333-fr.

OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264034204-fr.

Ross, C.E., et J. Mirowsky (2006), « Sex differences in the effect of education on depression : Resource multiplication or resource substitution ? », *Social Science & Medicine*, vol. 63/5, pp. 1400-1413.

Stiglitz, J.E., A. Sen et J.P. Fitoussi (2009), *Rapport de la Commission sur la mesure de la performance économique et du progrès social*, www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000427.pdf.

UNODC (2017), *Crime Database*, Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, Vienne, https://data.unodc.org/.

Tableaux de l'indicateur A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559959

Tableau A8.1	**Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2014)**
Tableau A8.2	**Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation (2014)**
Tableau A8.3	**Variation de la probabilité d'indiquer souffrir de dépression, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2014)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

A8

Tableau A8.1. Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Enquête européenne par entretien sur la santé															
		Hommes				Femmes				25-44 ans				45-64 ans			
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Autriche	15	5	4	6	16	8	7	10	13	5	5	6	17	8	6	9
	Belgique	10	6	3	6	15	9	5	8	9	5	4	5	14	10	4	9
	République tchèque	6	4	3	3	7	5	1	4	6	3	1	3	7	6	3	6
	Danemark	11	8	6	7	19	9	8	9	18	10	7	9	12	7	6	7
	Estonie	6	4	3	4	7	6	5	6	6	3	4	4	7	7	5	6
	Finlande	12	11	8	9	13	16	10	12	21	15	9	12	10	11	9	10
	France	6	4	4	4	13	8	5	8	8	5	4	5	11	7	6	8
	Allemagne	16	11	8	10	18	14	10	13	18	12	7	10	16	14	11	13
	Grèce	3	3	2	3	8	4	3	5	6	3	2	3	5	4	3	4
	Hongrie	7	3	2	3	15	5	3	6	6	2	2	2	15	6	4	7
	Islande	18	13	9	12	27	19	10	16	26	18	11	16	19	13	7	12
	Irlande	21	9	8	11	26	14	10	13	22	11	9	10	23	12	10	14
	Italie	4	2	2	3	7	4	2	5	3	2	2	2	7	5	2	6
	Lettonie	9	5	5	6	17	13	9	11	11	6	6	7	15	11	9	11
	Luxembourg	15	11	4	9	16	14	8	12	14	11	6	9	16	13	6	12
	Pays-Bas	14	8	4	8	14	11	5	10	15	8	5	8	13	10	4	9
	Norvège	12	5	3	6	16	11	5	9	17	8	4	8	11	8	4	7
	Pologne	4	3	2	3	9	6	3	5	4	3	2	3	8	6	4	6
	Portugal	7	2	4	5	22	13	9	16	9	6	6	7	17	12	9	15
	République slovaque	9	3	2	3	9	6	2	5	6	3	1	3	11	6	3	6
	Slovénie	8	7	6	7	18	9	6	10	11	6	5	6	15	9	8	11
	Espagne	6	5	2	5	14	9	4	9	7	4	3	5	12	10	5	10
	Suède	7	7	9	8	16	14	9	12	12	13	9	11	10	8	9	9
	Turquie	8	8	6	7	19	16	11	17	12	10	7	10	15	14	11	14
	Royaume-Uni	14	9	6	8	16	13	8	11	14	10	6	8	16	11	9	11
	Moyenne	10	6	5	6	15	10	6	10	12	7	5	7	13	9	6	9
	Moyenne UE22	10	6	4	6	14	10	6	9	11	7	5	6	13	9	6	9
Partenaire	Lituanie	4	3	1	2	17	7	2	5	8	3	1	2	10	6	3	5

		Enquêtes nationales															
		Hommes				Femmes				25-44 ans				45-64 ans			
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	17	10	7	9	20	15	11	14	19	11	8	10	18	14	10	13
	Canada	5r	5	5	5	13r	9	8	9	10r	7	5	6	8	6	8	7
	Israël	14	7	3	6	17	8	6	8	12	8	4	6	19	8	5	8
	Suisse	6	7	4	6	12	9	8	9	6	7	6	7	11	8	6	8

Remarque : Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559902

Tableau A8.2. Pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression, selon la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Enquête européenne par entretien sur la santé											
		Population totale (actifs occupés, chômeurs et inactifs)				Population active (actifs occupés et chômeurs)				Population active occupée			
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Autriche	16	7	5	8	16	5	4	6	10	4	3	5
	Belgique	12	7	4	7	7	5	4	5	5	5	3	4
	République tchèque	6	4	2	4	1	3	2	3	1	3	2	3
	Danemark	14	9	7	8	9	7	6	7	6	7	5	6
	Estonie	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
	Finlande	12	13	9	11	6	10	8	9	2	9	7	7
	France	10	6	5	6	8	5	4	5	7	4	4	5
	Allemagne	17	13	9	12	14	11	8	10	12	11	8	10
	Grèce	5	3	2	4	4	3	2	3	2	2	2	2
	Hongrie	11	4	3	5	6	2	2	3	5	2	2	2
	Islande	22	16	10	14	14	12	9	11	13	11	9	11
	Irlande	23	12	9	12	20	11	8	11	16	9	8	9
	Italie	6	3	2	4	4	2	2	3	3	2	1	2
	Lettonie	12	9	7	9	6	7	7	7	5	6	6	6
	Luxembourg	16	12	6	10	13	12	5	9	12	11	5	8
	Pays-Bas	14	9	5	9	8	7	4	6	6	6	3	5
	Norvège	14	8	4	8	10	5	3	5	8	4	3	4
	Pologne	7	4	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2
	Portugal	14	8	7	11	12	8	6	9	9	7	5	8
	République slovaque	9	4	2	4	5	2	2	2	3	2	2	2
	Slovénie	14	8	6	8	13	7	6	7	10	5	5	6
	Espagne	10	7	3	7	7	5	3	5	5	5	3	4
	Suède	11	10	9	10	8	9	8	8	7	8	8	8
	Turquie	13	11	8	12	9	9	7	8	8	8	6	8
	Royaume-Uni	15	11	7	10	11	8	6	7	8	7	5	6
	Moyenne	12	8	6	8	9	7	5	6	7	6	4	5
	Moyenne UE22	12	8	5	8	8	6	5	6	6	5	4	5
Partenaire	Lituanie	9	5	1	4	3	3	1	2	3	2	1	2

		Enquêtes nationales											
		Population totale (actifs occupés, chômeurs et inactifs)				Population active (actifs occupés et chômeurs)				Population active occupée			
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	18	12	9	11	12	10	8	9	11	9	8	9
	Canada	9	7	6	7	5[r]	5	6	5	4[r]	4	5	5
	Israël	15	8	5	7	12	7	4	5	11	6	3	5
	Suisse	9	8	6	7	8	7	5	6	7	7	5	6

Remarque : Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559921

A8

Tableau A8.3. [1/2] Variation de la probabilité d'indiquer souffrir de dépression, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans, différences (exprimées en points de pourcentage) entre les niveaux de formation

Comment lire ce tableau : En Norvège, dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans, le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie de 6 points de pourcentage entre ceux dont le niveau est inférieur au deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, après contrôle du sexe et de l'âge. Ce constat signifie que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire sont 6 points de pourcentage plus susceptibles d'indiquer souffrir de dépression que ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Après inclusion des revenus dans le modèle de régression linéaire, cette différence diminue pour passer à 5 points de pourcentage, ce qui semble indiquer que les revenus comptent parmi les facteurs explicatifs et que, à revenus égaux, l'incidence du niveau de formation est atténuée.

		Enquête européenne par entretien sur la santé							
		Population totale (actifs occupés, chômeurs et inactifs)							
		Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			
		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus	
		pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Autriche	8	(1.9)	7	(1.9)	-1	(0.6)	0	(0.7)
	Belgique	4	(1.5)	3	(1.5)	-3	(0.9)	-2	(1.0)
	République tchèque	1	(1.8)	0	(1.8)	-2	(0.7)	-1	(0.7)
	Danemark	6	(2.1)	3	(2.1)	-2	(1.1)	-1	(1.1)
	Estonie	1	(1.4)	1	(1.4)	-1	(0.8)	0	(0.8)
	Finlande	0	(2.2)	-2	(2.1)	-4	(1.2)	-2	(1.2)
	France	4	(0.9)	3	(0.9)	-1	(0.6)	0	(0.6)
	Allemagne	4	(1.1)	2	(1.1)	-3	(0.6)	-2	(0.6)
	Grèce	2	(0.9)	1	(0.9)	-1	(0.7)	-1	(0.7)
	Hongrie	6	(1.3)	4	(1.4)	-1	(0.7)	0	(0.7)
	Islande	7	(2.2)	6	(2.2)	-7	(1.6)	-5	(1.6)
	Irlande	11	(1.5)	11	(1.5)	-3	(1.0)	-3	(1.0)
	Italie	2	(0.4)	1	(0.4)	-1	(0.3)	-1	(0.4)
	Lettonie	5	(1.8)	3	(1.8)	-2	(1.0)	0	(1.0)
	Luxembourg	3	(2.0)	2	(2.0)	-6	(1.3)	-5	(1.3)
	Pays-Bas	5	(1.4)	3	(1.3)	-5	(0.9)	-3	(0.9)
	Norvège	6	(1.5)	5	(1.5)	-4	(0.8)	-3	(0.8)
	Pologne	2	(0.8)	1	(0.8)	-1	(0.4)	0	(0.4)
	Portugal	5	(1.1)	3	(1.1)	-2	(1.2)	0	(1.2)
	République slovaque	4	(1.7)	3	(1.7)	-2	(0.7)	-1	(0.7)
	Slovénie	5	(1.8)	4	(1.8)	-1	(0.9)	0	(1.0)
	Espagne	2	(0.7)	1	(0.7)	-3	(0.6)	-3	(0.6)
	Suède	1	(1.7)	0	(1.7)	-2	(1.2)	-1	(1.2)
	Turquie	0	(0.9)	-1	(0.9)	-3	(1.0)	-2	(1.1)
	Royaume-Uni	4	(1.1)	2	(1.1)	-4	(0.7)	-1	(0.7)
	Moyenne	4	(0.3)	3	(0.3)	-3	(0.2)	-1	(0.2)
	Moyenne UE22	4	(0.3)	3	(0.3)	-2	(0.2)	-1	(0.2)
Partenaire	Lituanie	5	(2.1)	4	(2.1)	-3	(0.7)	-3	(0.7)

		Enquêtes nationales							
		Population totale (actifs occupés, chômeurs et inactifs)							
		Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			
		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus	
		pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	4	(0.8)	3	(0.8)	-3	(0.6)	-2	(0.6)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	8	(1.7)	5	(1.6)	-3	(0.8)	-2	(0.8)
	Suisse	1	(1.4)	1	(1.5)	-2	(0.6)	-1	(0.7)

Remarque : Les données présentées dans ce tableau se fondent sur une régression selon la méthode des moindres carrés ordinaires, dans laquelle la catégorie de référence pour le niveau de formation est « Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire ». Six modèles de régression différents sont utilisés dans ce tableau : le modèle 1 se rapporte aux colonnes 1, 2, 5 et 6 ; le modèle 2, aux colonnes 3, 4, 7 et 8 ; le modèle 3, aux colonnes 9, 10, 13 et 14 ; le modèle 4, aux colonnes 11, 12, 15 et 16 ; le modèle 5, aux colonnes 17, 18, 21 et 22 ; et le modèle 6, aux colonnes 19, 20, 23 et 24. Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559940

Tableau A8.3. [2/2] Variation de la probabilité d'indiquer souffrir de dépression, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé et enquêtes nationales, adultes âgés de 25 à 64 ans, différences (exprimées en points de pourcentage) entre les niveaux de formation

Comment lire ce tableau : En Norvège, dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans, le pourcentage d'adultes indiquant souffrir de dépression varie de 6 points de pourcentage entre ceux dont le niveau est inférieur au deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, après contrôle du sexe et de l'âge. Ce constat signifie que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire sont 6 points de pourcentage plus susceptibles d'indiquer souffrir de dépression que ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Après inclusion des revenus dans le modèle de régression linéaire, cette différence diminue pour passer à 5 points de pourcentage, ce qui semble indiquer que les revenus comptent parmi les facteurs explicatifs et que, à revenus égaux, l'incidence du niveau de formation est atténuée.

		Enquête européenne par entretien sur la santé															
		Population active (actifs occupés et chômeurs)								Population active occupée							
		Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			
		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus	
		pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Autriche	10	(2.6)	8	(2.5)	-1	(0.6)	0	(0.6)	5	(2.2)	5	(2.0)	-1	(0.5)	0	(0.6)
	Belgique	1	(1.3)	0	(1.3)	-2	(0.9)	-1	(1.0)	0	(1.2)	-1	(1.3)	-2	(0.9)	-1	(1.0)
	République tchèque	-2	(0.7)	-3	(0.8)	-1	(0.8)	-1	(0.8)	-2	(0.8)	-2	(0.8)	-1	(0.8)	-1	(0.8)
	Danemark	3	(2.2)	1	(2.2)	-2	(1.1)	-1	(1.1)	0	(2.0)	-1	(1.9)	-2	(1.0)	-1	(1.1)
	Estonie	1	(1.5)	0	(1.5)	0	(0.8)	0	(0.8)	1	(1.5)	0	(1.5)	0	(0.8)	0	(0.8)
	Finlande	-3	(2.1)	-4	(2.0)	-3	(1.3)	-2	(1.3)	-5	(1.7)	-5	(1.6)	-2	(1.2)	-2	(1.3)
	France	3	(0.9)	2	(0.9)	-1	(0.6)	0	(0.6)	3	(1.0)	3	(1.0)	0	(0.6)	0	(0.7)
	Allemagne	2	(1.2)	1	(1.2)	-3	(0.6)	-2	(0.6)	1	(1.2)	1	(1.2)	-3	(0.6)	-2	(0.6)
	Grèce	1	(1.1)	1	(1.1)	-1	(0.7)	0	(0.7)	0	(0.9)	0	(0.8)	-1	(0.7)	-1	(0.7)
	Hongrie	4	(1.4)	2	(1.4)	-1	(0.6)	0	(0.7)	3	(1.5)	2	(1.4)	-1	(0.6)	0	(0.6)
	Islande	2	(2.1)	2	(2.1)	-4	(1.6)	-3	(1.6)	2	(2.1)	1	(2.1)	-3	(1.6)	-2	(1.6)
	Irlande	9	(2.2)	9	(2.2)	-3	(1.7)	-3	(1.7)	6	(2.3)	6	(2.3)	-1	(1.7)	-1	(1.7)
	Italie	1	(0.4)	1	(0.4)	-1	(0.4)	0	(0.4)	1	(0.4)	0	(0.4)	-1	(0.3)	0	(0.4)
	Lettonie	0	(1.6)	-1	(1.6)	-1	(1.0)	0	(1.0)	0	(1.7)	-1	(1.7)	-1	(0.9)	0	(0.9)
	Luxembourg	1	(2.4)	0	(2.4)	-7	(1.4)	-6	(1.4)	1	(2.3)	0	(2.4)	-6	(1.4)	-5	(1.4)
	Pays-Bas	1	(1.3)	0	(1.3)	-3	(0.9)	-2	(0.9)	0	(1.2)	0	(1.2)	-3	(0.8)	-2	(0.8)
	Norvège	5	(1.5)	5	(1.5)	-2	(0.7)	-2	(0.7)	3	(1.4)	3	(1.4)	-2	(0.7)	-2	(0.7)
	Pologne	0	(0.7)	0	(0.7)	-1	(0.4)	0	(0.4)	0	(0.7)	0	(0.7)	0	(0.4)	0	(0.4)
	Portugal	3	(1.1)	2	(1.1)	-3	(1.2)	-1	(1.3)	2	(1.2)	1	(1.2)	-3	(1.2)	-1	(1.3)
	République slovaque	3	(1.6)	2	(1.6)	-1	(0.6)	0	(0.7)	1	(1.9)	1	(1.9)	-1	(0.6)	0	(0.7)
	Slovénie	5	(2.2)	4	(2.3)	-1	(1.0)	0	(1.0)	4	(2.4)	3	(2.4)	0	(1.0)	1	(1.0)
	Espagne	2	(0.7)	1	(0.7)	-2	(0.6)	-2	(0.6)	0	(0.7)	0	(0.8)	-2	(0.7)	-2	(0.7)
	Suède	0	(1.7)	-2	(1.7)	-2	(1.2)	-1	(1.2)	0	(1.7)	-1	(1.7)	-1	(1.2)	0	(1.2)
	Turquie	-1	(1.0)	-2	(1.1)	-4	(1.1)	-3	(1.2)	-1	(1.0)	-1	(1.0)	-3	(1.1)	-3	(1.2)
	Royaume-Uni	3	(1.2)	2	(1.2)	-3	(0.7)	-1	(0.7)	1	(1.2)	1	(1.2)	-2	(0.7)	-1	(0.7)
	Moyenne	2	(0.3)	1	(0.3)	-2	(0.2)	-1	(0.2)	1	(0.3)	1	(0.3)	-2	(0.2)	-1	(0.2)
	Moyenne UE22	2	(0.3)	1	(0.3)	-2	(0.2)	-1	(0.2)	1	(0.3)	1	(0.3)	-2	(0.2)	-1	(0.2)
Partenaire	Lituanie	1	(1.4)	0	(1.5)	-2	(0.6)	-1	(0.6)	1	(1.7)	1	(1.8)	-2	(0.6)	-2	(0.6)

		Enquêtes nationales															
		Population active (actifs occupés et chômeurs)								Population active occupée							
		Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire				Différence entre un niveau de formation tertiaire et un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire			
		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus	
		pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.	pp	Er.-T.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Australie	1	(0.9)	0	(0.9)	-3	(0.6)	-2	(0.6)	1	(0.9)	0	(0.9)	-2	(0.6)	-1	(0.6)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	5	(1.9)	4	(1.9)	-3	(0.8)	-2	(0.8)	5	(1.9)	4	(1.9)	-3	(0.8)	-2	(0.8)
	Suisse	0	(1.6)	0	(1.7)	-1	(0.7)	-1	(0.7)	1	(1.7)	0	(1.7)	-1	(0.7)	-1	(0.7)

Remarque : Les données présentées dans ce tableau se fondent sur une régression selon la méthode des moindres carrés ordinaires, dans laquelle la catégorie de référence pour le niveau de formation est « Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire ». Six modèles de régression différents sont utilisés dans ce tableau : le modèle 1 se rapporte aux colonnes 1, 2, 5 et 6 ; le modèle 2, aux colonnes 3, 4, 7 et 8 ; le modèle 3, aux colonnes 9, 10, 13 et 14 ; le modèle 4, aux colonnes 11, 12, 15 et 16 ; le modèle 5, aux colonnes 17, 18, 21 et 22 ; et le modèle 6, aux colonnes 19, 20, 23 et 24. Les questions posées variant entre les différentes enquêtes, les résultats desdites enquêtes ne font pas l'objet d'une comparaison directe dans cette analyse. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

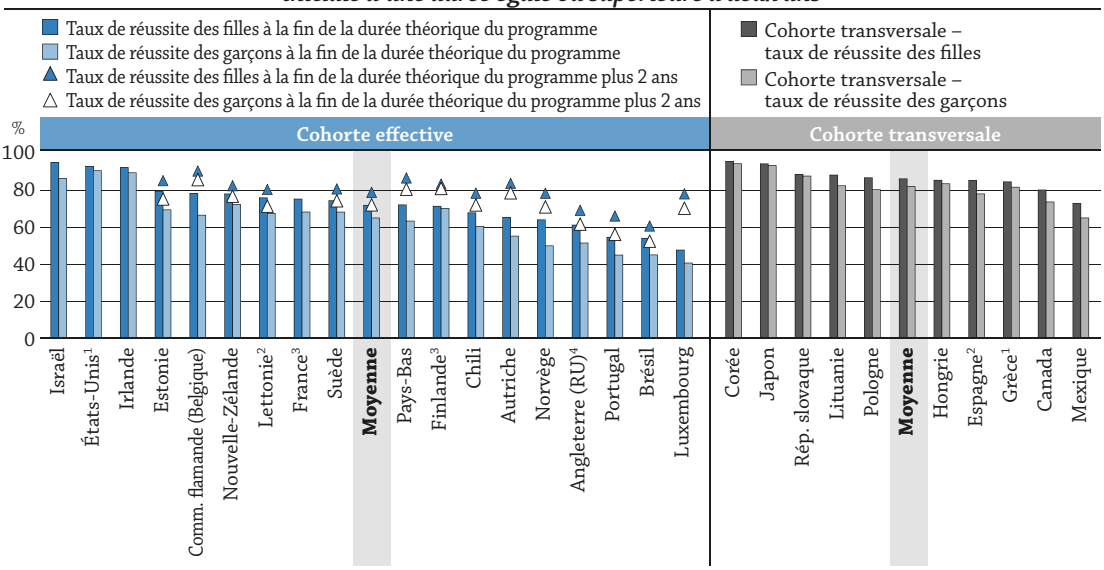
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559940

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

- En moyenne, dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives (données longitudinales), 68 % des élèves qui ont entamé des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études. Deux ans après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite moyen augmente pour atteindre 75 %. Dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales (données agrégées sur les cohortes d'élèves ; voir la section « Analyse »), le taux de réussite s'établit en moyenne à 84 %.
- Dans tous les pays, le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les filles que chez les garçons, mais l'écart entre les sexes diminue si la comparaison porte sur le taux deux ans après la fin de la durée théorique des études. En d'autres termes, les garçons ont plus tendance que les filles à obtenir leur diplôme plus tard.
- En moyenne, 4 % des élèves sont encore scolarisés deux ans après la fin de la durée théorique des études qu'ils ont entamées, tandis que 21 % d'entre eux ne sont pas diplômés et ne sont plus scolarisés.

Graphique A9.1. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2015)

Taux de réussite des élèves scolarisés à temps plein dans des programmes de formation initiale d'une durée égale ou supérieure à deux ans



1. Année de référence : 2013.
2. Programmes de la filière générale du deuxième cycle du secondaire uniquement.
3. Année de référence : 2013.
4. Année de référence : 2016 ; les données couvrent la réussite de deux années de programmes de GCSE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des filles (cohorte effective, à la fin de la durée théorique du programme).

Source : OCDE (2017), tableau A9.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557679

Contexte

Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire indique le nombre d'élèves qui entament des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et en sont diplômés dans un certain délai. L'un des défis à relever par les systèmes d'éducation dans de nombreux pays réside dans le désengagement des élèves et le phénomène du décrochage scolaire, qui a pour conséquence que les élèves arrêtent leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces jeunes tendent à éprouver beaucoup de difficultés à entrer sur le marché du travail – et à y rester. Par conséquent, quitter l'école trop tôt pose un problème, tant aux individus qu'à la société.

Des éléments montrent que le risque de ne pas réussir des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être lié à des caractéristiques socio-économiques, démographiques et

scolaires. Alors que les responsables politiques examinent les moyens à mettre en œuvre pour réduire l'abandon scolaire, il est important d'identifier les groupes à risque et de prendre des mesures les concernant (voir l'encadré A9.1).

Cet indicateur se limite à la formation initiale : il rend donc exclusivement compte des élèves qui entament des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour la première fois. Il indique le taux de réussite de ces élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le pourcentage d'entre eux qui sont encore scolarisés à deux moment spécifiques : 1) à la fin de la durée théorique des études qu'ils ont entamées ; et 2) deux ans après la fin de la durée théorique de leurs études. La différence de pourcentage entre ces deux moments donne des indications sur la propension des élèves à décrocher leur diplôme dans le « délai imparti » (ou dans le délai prévu selon la durée théorique de leur formation). Cet indicateur permet aussi de comparer les taux de réussite entre les sexes et les filières d'enseignement.

Comme le taux d'obtention d'un diplôme (voir l'indicateur A2), le taux de réussite n'est pas un indicateur de la qualité du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais rend compte, jusqu'à un certain point, de la capacité des systèmes d'éducation d'amener les élèves à aller au bout de leur formation à ce niveau.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, les taux de réussite sont plus élevés en filière générale qu'en filière professionnelle. En Estonie, au Luxembourg et en Norvège, le taux de réussite en filière générale est supérieur de plus de 20 points de pourcentage au taux en filière professionnelle.
- Dans certains pays, il est courant que les élèves changent de filière pendant leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Chili, en Communauté flamande de Belgique, en Israël et en Norvège, 10 % ou plus des élèves sont diplômés d'une filière autre que celle dans laquelle ils ont commencé leur formation.
- Les taux de réussite de la filière professionnelle à la fin de la durée théorique des formations varient fortement entre les pays, de 33 % au Luxembourg à 92 % en Israël. Dans les pays où les données se basent sur des cohortes transversales, les taux varient entre 58 % en Grèce et 92 % en Corée et au Japon.

Remarque

Le taux de réussite décrit dans cet indicateur correspond au pourcentage d'élèves qui entament pour la première fois une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la réussissent après un nombre donné d'années. Limiter les analyses aux élèves qui entament pour la première fois des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exclut les individus qui suivent des programmes de formation pour adultes ainsi que ceux qui reprennent des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire après leur formation initiale. Cet indicateur ne rend par exemple pas compte des élèves déjà diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui entament une formation en filière professionnelle au même niveau d'enseignement. De plus, il se limite aux formations de deux années d'études au moins, même si certains pays proposent des formations d'une année d'études sanctionnées par un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et des qualifications reconnues sur le marché du travail.

Les taux de réussite et d'obtention d'un diplôme sont deux indicateurs différents ; il ne faut pas confondre cet indicateur sur le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec l'indicateur sur le taux d'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement (voir l'indicateur A2). Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage d'individus d'un âge donné qui obtiendront un diplôme à un certain moment de leur vie. Ce taux est donc le rapport entre le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'effectif de la population. Dans chaque pays, le nombre d'individus diplômés une année donnée est ventilé par groupes d'âge (par exemple, le nombre de diplômés âgés de 16 ans est divisé par le nombre total d'individus de cet âge dans la population). Le taux d'obtention d'un diplôme est la somme des taux à chaque âge.

Regards sur l'éducation propose un troisième indicateur en rapport avec le niveau de formation (voir l'indicateur A1), qui montre le pourcentage d'individus qui ont atteint un certain niveau de formation, en l'occurrence le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans la population. Ce taux est le rapport entre tous les diplômés (de l'année en cours et des années précédentes) et la population.

A9

Analyse

Taux de réussite dérivés des données sur les cohortes effectives et les cohortes transversales

Dans cet indicateur, le taux de réussite est calculé selon deux méthodes différentes, en fonction de la disponibilité des données. La première méthode, dite de la cohorte effective, consiste à suivre les élèves pendant une période qui débute au moment où ils entament une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et se termine un certain nombre d'années plus tard. Le taux de réussite correspond alors au pourcentage d'inscrits qui réussissent leur formation pendant cette période. La deuxième méthode, dite de la cohorte transversale, est utilisée lorsqu'il n'existe pas de données longitudinales sur les élèves. Le taux de réussite est alors calculé comme suit : le nombre d'individus diplômés d'une formation durant l'année de référence est divisé par le nombre de nouveaux inscrits à cette formation un certain nombre d'années auparavant, qui correspond à la durée de la formation en question.

La prudence est de mise lors de la comparaison des taux de réussite calculés selon ces deux méthodes en raison des différences qu'elles impliquent. Les pays dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles sont capables d'indiquer exactement le nombre d'individus d'une cohorte spécifique qui ont obtenu leur diplôme pendant une période donnée. Les taux de réussite calculés selon ces données de cohorte effective correspondent donc aux individus diplômés à la fin de cette période (même s'ils sont diplômés à l'issue d'une formation d'un autre niveau que celle qu'ils ont entreprise) et excluent les individus qui seront diplômés après la fin de cette période.

Par contre, le nombre de diplômés utilisé dans les calculs pour les cohortes transversales est le nombre total d'individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire durant une année civile spécifique. Il inclut donc tous les élèves diplômés cette année-là, quel que soit le temps qu'il leur a fallu pour réussir leur formation. Prenons l'exemple d'une formation dont la durée théorique est de trois ans. Les taux de réussite sont calculés sur la base de la cohorte d'individus diplômés en 2015 et de la cohorte de nouveaux inscrits trois années scolaires plus tôt, soit en 2012/13. Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, la cohorte d'individus diplômés en 2015 inclut les élèves qui ont entamé la formation visée en 2012/13 et ont obtenu leur diplôme dans le délai imparti (trois ans), ainsi que ceux qui l'ont entamée avant 2012/13 et ont obtenu leur diplôme en 2015. En conséquence, dans les pays où un pourcentage significatif d'élèves réussissent leur formation après la fin de la période correspondant à la durée théorique de cette formation, les taux de réussite basés sur les cohortes transversales seront surestimés par comparaison avec les taux basés sur les cohortes effectives, qui portent sur une période limitée. La méthode de la cohorte transversale peut aussi être plus sensible à l'évolution des effectifs d'élèves en raison de l'immigration.

La durée théorique des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut varier entre les pays. C'est pourquoi les années de référence des cohortes de nouveaux inscrits peuvent différer entre les pays, alors que l'année de référence des cohortes de diplômés (2015, sauf mention contraire) est la même pour tous les pays. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations sur la durée théorique des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays.

Taux de réussite basés sur les cohortes effectives

En moyenne, dans les pays qui ont fourni des données de cohorte effective, 68 % des élèves qui entament des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en sont diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études, 20 % sont encore scolarisés et 12 % ne sont pas diplômés et ne sont plus scolarisés. Deux ans après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite moyen augmente pour atteindre 75 %. Le taux de réussite augmente entre la fin de la durée théorique et deux ans après dans tous les pays, certes, mais dans une grande mesure dans certains d'entre eux : il augmente de plus de 15 points de pourcentage en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas et en Norvège ; et de 30 points de pourcentage au Luxembourg.

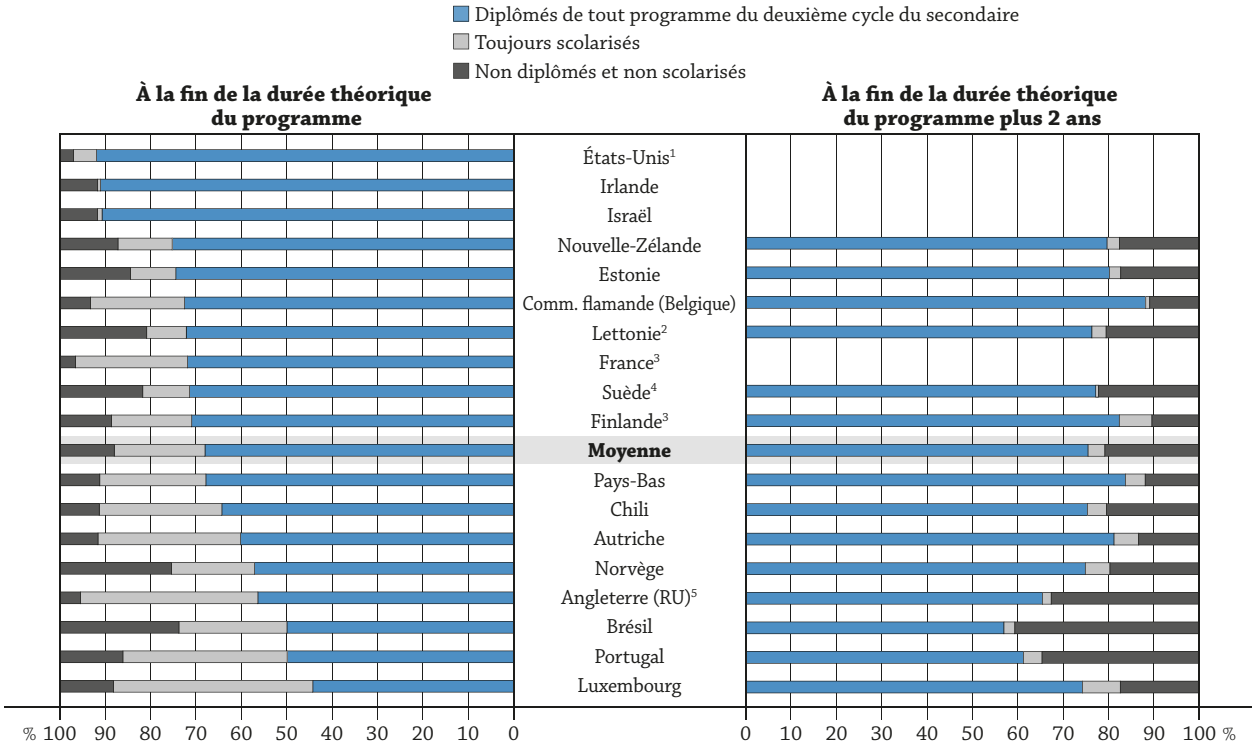
Le fait que les taux de réussite varient sensiblement entre la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations et après une certaine période n'est pas nécessairement négatif. Il peut s'expliquer par le fait que le système est plus souple dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qu'il est courant que les élèves changent de filière ou de formation, ce qui retarde le moment où ils terminent leurs études. En Communauté flamande de Belgique par exemple, 19 % des élèves qui entament une formation en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés en filière professionnelle deux ans après la fin de la durée théorique de leur première formation. En Norvège, de nombreux élèves font l'inverse : 21 % des élèves qui entament des études en filière professionnelle passent en filière générale et en sont diplômés. Au Chili et en Israël également, 10 % ou plus des élèves sont diplômés d'une autre filière que celle dans laquelle ils s'étaient inscrits initialement (voir le tableau A9.2).

Plus généralement, dans les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est largement accessible, la souplesse peut être importante pour donner plus de temps aux élèves d'atteindre les normes fixées par leur établissement d'enseignement. Dans les pays où l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est limité, que ce soit parce que des critères d'admission sont appliqués ou que ce niveau est moins accessible aux élèves issus de milieux défavorisés, les taux de réussite peuvent être plus élevés à cause du biais lié à la sélection (voir l'indicateur C1 pour plus d'informations sur les taux de scolarisation par âge dans l'enseignement secondaire).

Toutefois, les élèves qui tardent trop à obtenir leur diplôme ou qui arrêtent leurs études avant d'être diplômés sont source de préoccupation. Dans la plupart des pays, la majorité des élèves encore scolarisés à la fin de la durée théorique de leurs études obtiendront leur diplôme dans les deux ans qui suivent. Ce n'est cependant pas le cas dans tous les pays. Au Chili et au Portugal par exemple, plus d'un quart des élèves qui entament des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont encore scolarisés après la fin théorique de leurs études ; parmi eux, plus de la moitié ne seront plus scolarisés deux ans plus tard. Dans ces pays, la réussite plus tardive des études pourrait indiquer que des élèves sont à la traîne et risquent d'abandonner leurs études. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 4 % des élèves sont encore scolarisés deux ans après la fin de la durée théorique des études qu'ils ont entamées, mais 21 % d'entre eux ne sont pas diplômés et ne sont plus scolarisés (voir le graphique A9.2).

Graphique A9.2. Situation des élèves ayant entamé un programme du deuxième cycle du secondaire, à la fin de la durée théorique de ce programme ou à la fin de cette durée plus deux ans (2015)

Taux de réussite des élèves scolarisés à temps plein dans des programmes de formation initiale d'une durée égale ou supérieure à deux ans ; cohorte effective uniquement



1. Année de référence : 2013.
2. Filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement.
3. Année de référence : 2014.
4. Les élèves qui ont poursuivi leurs études dans le cadre du système de formation pour adultes sont inclus dans le pourcentage de la catégorie « Non diplômés et non scolarisés ».
4. Année de référence : 2016 ; les données couvrent la réussite de deux années de programmes de GCSE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves diplômés de tout programme du deuxième cycle du secondaire à la fin de la durée théorique de ce programme.

Source : OCDE (2017), tableau A9.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557698

Taux de réussite basés sur les cohortes transversales

Les taux de réussite des pays qui ont fourni des données basées sur des cohortes transversales tendent à être supérieurs à ceux des pays dont les données sont basées sur des cohortes effectives, car ils incluent tous les diplômés, quel que soit le temps qu'ils aient mis pour terminer leur formation. Le taux de réussite dérivé des cohortes transversales ne permet pas de déterminer si des élèves réussissent leurs études très longtemps après les autres, mais il donne des informations utiles sur le pourcentage d'élèves qui finissent par réussir leurs études. En moyenne, dans les 10 pays qui ont fourni des données basées sur des cohortes transversales, 84 % réussissent leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays, allant de 69 % au Mexique à 94 % au Japon et à 95 % en Corée.

Encadré A9.1. L'impact du niveau de formation des parents et du statut au regard de l'immigration sur les taux de réussite

Les derniers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent qu'un certain nombre de facteurs démographiques, sociaux et scolaires peuvent avoir un impact significatif sur la performance et le bien-être des élèves à l'école (OCDE, 2016b). De même, il apparaît que ne pas réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'est pas imputable à l'effet d'un seul facteur de risque, mais s'explique par une série d'obstacles et de handicaps différents dont les effets se conjuguent et se cumulent durant toute la vie des élèves. Le graphique A9.a indique le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en fonction de deux indicateurs du milieu socio-économique des élèves : le fait qu'ils sont issus ou non de l'immigration et le niveau de formation de leurs parents.

Dans tous les pays sauf en Israël, le taux de réussite des élèves augmente sous l'effet de l'élévation du niveau de formation de leurs parents. Les élèves dont au moins l'un des deux parents est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nettement plus susceptibles d'être diplômés de ce niveau d'enseignement. En Finlande, en Communauté flamande de Belgique, en Norvège et en Suède, les élèves dont les parents (au moins l'un des deux) sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent un taux de réussite supérieur de plus de 10 points de pourcentage à celui des élèves dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau.

La probabilité des élèves d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente encore si au moins un de leurs parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. En Norvège, le taux de réussite des élèves dont la mère ou le père est diplômé de l'enseignement tertiaire est supérieur de 33 points de pourcentage à celui des élèves dont les parents accusent un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces résultats concordent avec ceux du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]), qui soulignent les écueils de la mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation (voir l'indicateur A4 dans *Regards sur l'éducation 2015* [OCDE, 2015]).

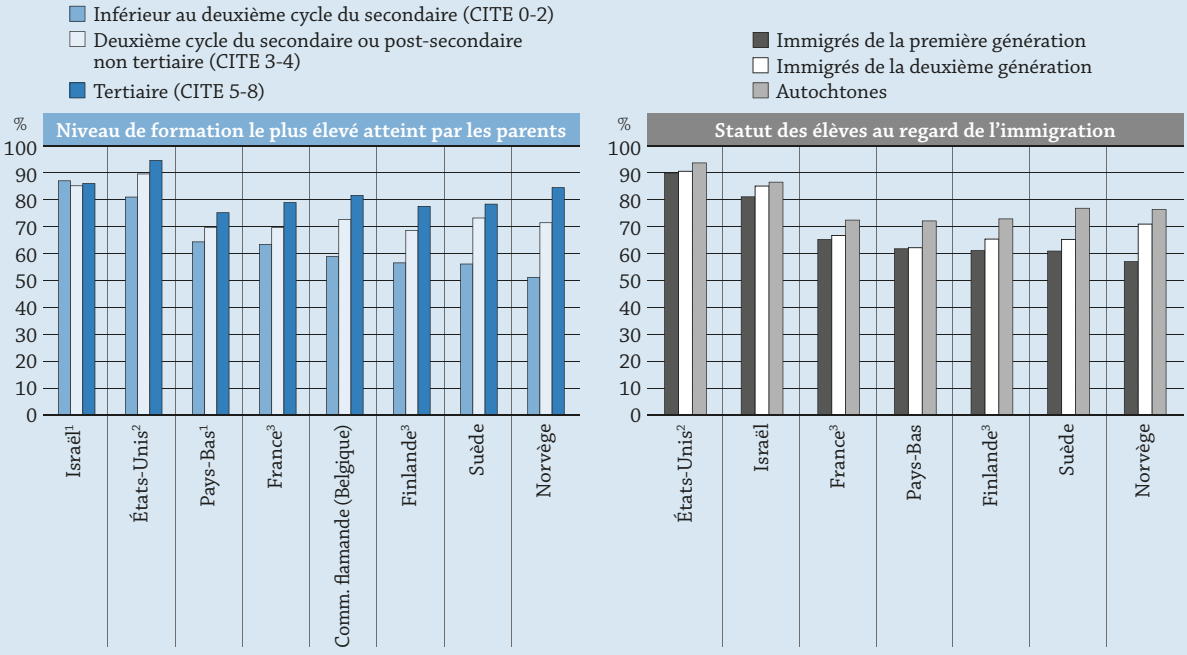
Être issu de l'immigration, que ce soit de la première ou de la deuxième génération, semble également influer sur la probabilité des élèves de réussir leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite des élèves autochtones est supérieur à celui des élèves issus de l'immigration, tant de la première génération (ceux nés à l'étranger et dont les deux parents sont nés à l'étranger, à l'exception des élèves en mobilité internationale) que de la deuxième génération (ceux nés sur le territoire national dont les deux parents sont nés à l'étranger). Ces taux de réussite moins élevés des élèves issus de l'immigration s'ajoutent aux autres préoccupations concernant leur parcours scolaire, notamment le fait qu'ils sont plus de deux fois plus susceptibles d'être peu performants aux épreuves PISA, même après contrôle des différences socio-économiques (OCDE, 2016b).

La différence de taux de réussite entre les élèves autochtones et les élèves immigrés de la première génération représente plus de 10 points de pourcentage en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède – même si les élèves immigrés de la première génération représentent moins de 5 % de la cohorte en Finlande. Chez les élèves issus de l'immigration, ceux de la deuxième génération affichent des taux de réussite plus élevés que ceux de la première génération, mais la différence de taux tend à être moins marquée entre ces deux groupes qu'entre eux et les élèves autochtones.

...

Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ont plus d'obstacles à surmonter pour faire des études et accusent de surcroît des résultats scolaires inférieurs aux autres élèves. Le rendement de l'apprentissage des élèves qui sont issus de l'immigration ou dont les parents sont peu instruits devrait compter parmi les préoccupations des responsables politiques, en particulier dans les pays où ces élèves accusent des taux de réussite nettement inférieurs à ceux des autres élèves.

Graphique A9.a. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation des parents et le statut des élèves au regard de l'immigration (2015)



Pourcentage d'élèves de la cohorte selon le niveau de formation le plus élevé atteint par les parents :

	12	7	14	16	24	7	7	10
	55	34	25	47	37	40	46	44
	12	59	18	35	38	53	46	45

Pourcentage d'élèves de la cohorte selon leur statut au regard de l'immigration (première ou deuxième génération) :

	5	4	2	5	3	9	7
	11	10	7	10	1	10	4
	79	86	91	84	96	82	90

Remarque : Il est possible que le niveau de formation des parents ou le statut au regard de l'immigration de certains élèves de la cohorte ait été déclaré comme inconnu. C'est pourquoi la somme des pourcentages d'élèves indiqués sous chaque graphique n'est pas toujours égale à 100 %. Les données de la France et des États-Unis proviennent d'enquêtes longitudinales, tandis que celles des autres pays sont tirées de registres. Les résultats relatifs au statut des élèves au regard de l'immigration peuvent ne pas être comparables entre ces deux méthodes, les enquêtes longitudinales ne prenant pas en compte les vagues d'immigration les plus récentes.

1. En Israël et aux Pays-Bas, le nombre de nouveaux inscrits pour lesquels on ignore le niveau de formation des parents est considérable : respectivement 22 % et 43 %.

2. Année de référence : 2013. Dans la classification internationale, le deuxième cycle du secondaire correspond uniquement aux années d'études 10 à 12 aux États-Unis.

3. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire des élèves dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ou des élèves immigrés de la première génération.

Source : Enquête ad hoc de l'OCDE en 2016 sur les taux de réussite. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557736

Variation des taux de réussite entre les sexes

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les taux de réussite des filles sont supérieurs à ceux des garçons toutes filières confondues dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat vaut pour les deux échéances dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives ainsi que dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales (voir le graphique A9.1). Ces résultats corroborent ceux d'autres indicateurs de l'éducation, à savoir la probabilité supérieure des filles d'être diplômées du deuxième cycle

de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur A2), la probabilité supérieure des femmes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire si leurs parents ne sont pas diplômés de ce niveau (voir l'indicateur A4) ainsi que le taux de réussite supérieur des femmes dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A9 dans *Regards sur l'éducation 2016* [OCDE, 2016a]).

En moyenne, dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives, 72 % des filles sont diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin de la durée théorique des études qu'elles ont entamées, contre 64 % seulement des garçons. La différence de taux de réussite entre les sexes à cette échéance est la plus élevée (11 points de pourcentage) en Communauté flamande de Belgique et en Norvège.

Dans la plupart des pays, la différence de taux de réussite entre les sexes diminue deux ans après la fin de la durée théorique des études, ce qui signifie que les garçons ont plus tendance que les filles à prendre plus de temps pour terminer leurs études. De nombreux facteurs peuvent contribuer à ce retard, notamment l'incidence du redoublement : les garçons sont en effet plus susceptibles de redoubler que les filles même après contrôle des performances scolaires et des attitudes et comportements déclarés par les élèves (OCDE, 2016b). En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 79 % des filles et 72 % des garçons décrochent leur diplôme dans les deux ans suivant la fin de la durée théorique de leur formation. Dans les deux pays et économie où la différence de taux entre les sexes est la plus importante à la fin de la durée théorique des études (la Communauté flamande de Belgique et la Norvège), la différence de taux deux ans après la durée théorique se réduit de la manière la plus significative (environ 7 points de pourcentage).

Suivant la tendance à la baisse de la différence de taux entre les sexes à plus longue échéance, les taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient moins entre les filles et les garçons dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales. En moyenne, le taux de réussite des filles est supérieur de 4 points de pourcentage à celui des garçons ; c'est au Mexique que la différence de taux est la plus importante entre les sexes (8 points de pourcentage).

Les taux des filles et des garçons varient également entre les filières : l'écart de taux de réussite favorable aux filles tend à être plus élevé encore en filière générale, tandis que les taux de réussite des garçons sont supérieurs à ceux des filles en filière professionnelle dans plusieurs pays, à savoir en Finlande (cohorte effective à la fin de la durée théorique des études), en Grèce, en Hongrie, en Lituanie et en République slovaque (les données de ces quatre pays étant basées sur des cohortes transversales).

Taux de réussite selon la filière d'enseignement

Dans tous les pays sauf en Israël et au Portugal, le taux de réussite est plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A9.3). En moyenne, dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est de 73 % en filière générale, contre 58 % en filière professionnelle. En Estonie, au Luxembourg et en Norvège, le taux de réussite en filière générale est supérieur de plus de 30 points de pourcentage au taux en filière professionnelle. Il faut préciser toutefois que l'importance, la durée et même le taux de réussite des formations professionnelles varient fortement entre les pays. Le taux de réussite en filière professionnelle à la fin de la durée théorique des études varie par exemple de 33 % au Luxembourg à 92 % en Israël.

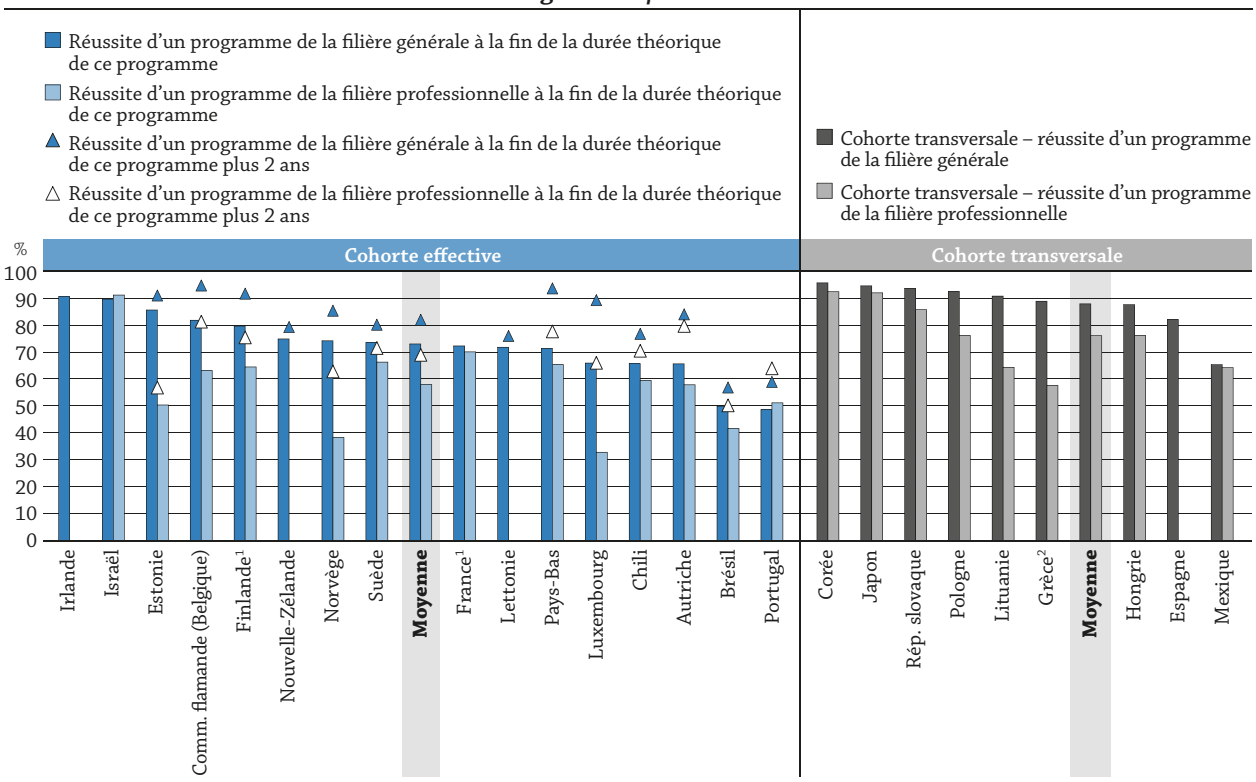
Dans la plupart des pays, la différence de taux de réussite entre les deux filières ne varie pas sensiblement deux ans après la fin de la durée théorique des formations. Deux pays, le Luxembourg et la Norvège, échappent à ce constat : la différence diminue de 10 et 13 points de pourcentage respectivement entre la première et la deuxième échéance. Les Pays-Bas font aussi figure d'exception : la différence augmente de 10 points de pourcentage, car le taux de réussite en filière générale est nettement supérieur au taux en filière professionnelle deux ans après la fin de la durée théorique des études.

Dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales, le taux de réussite s'établit à 88 % en filière générale, contre 76 % en filière professionnelle. Les différences les plus marquées s'observent en Grèce et en Lituanie, où les taux de réussite en filière générale sont supérieurs de 31 et 26 points de pourcentage respectivement aux taux de réussite en filière professionnelle. Toutefois, le taux de réussite en filière professionnelle varie fortement entre les pays, de 58 % en Grèce à 92 % en Corée et au Japon.

Comme de nombreux pays s'emploient à développer la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour mieux préparer les élèves au monde du travail, les taux de réussite inférieurs dans cette filière sont source de préoccupation. Certains pays sont toutefois parvenus à accroître sensiblement les taux de réussite en filière professionnelle et à réduire sensiblement l'écart de taux entre les filières générale et professionnelle (voir l'encadré A9.2).

Graphique A9.3. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2015)

Taux de réussite des élèves scolarisés à temps plein dans des programmes de formation initiale d'une durée égale ou supérieure à deux ans



1. Année de référence : 2014.
2. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des programmes de la filière générale (cohorte effective, à la fin de la durée théorique du programme).

Source : OCDE (2017), tableau A9.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557717

Encadré A9.2. Évolution des taux de réussite

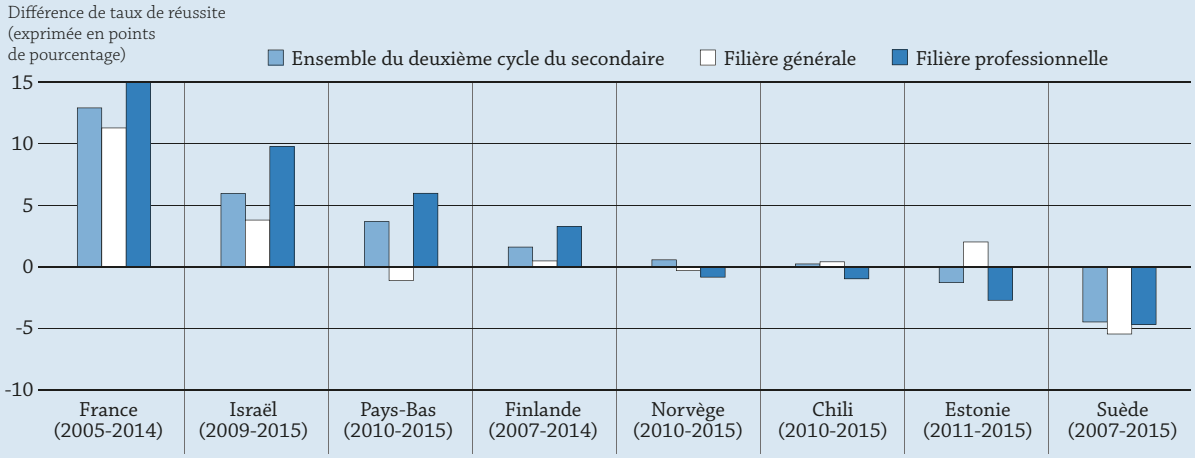
Accroître l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est une priorité pour de nombreux responsables de la politique de l'éducation. C'est toutefois un objectif difficile à atteindre, car il faut parfois introduire des changements dans le système, à l'école et en classe pour y parvenir. Le graphique A9.b montre l'évolution des taux de réussite par filière d'enseignement. Comme les périodes de comparaison varient entre les pays (et sont indiquées sous chaque pays en abscisse) par manque de données, ce graphique ne se prête pas à des comparaisons internationales.

Il permet toutefois de constater que des pays comme la Finlande, la France et Israël sont parvenus ces dernières années à accroître les taux de réussite tant en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces trois pays, le taux de réussite a davantage progressé en filière professionnelle qu'en filière générale. En France, le taux de réussite dans l'ensemble du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 13 points de pourcentage entre 2005 et 2014, surtout sous l'effet de la progression de 15 points de pourcentage du taux de réussite en filière professionnelle. Une forte augmentation du taux de réussite en filière professionnelle s'observe aussi en Israël entre 2009 et 2015 et aux Pays-Bas entre 2010 et 2015, même si le taux de réussite en filière générale a légèrement diminué durant cette période.

...

En Suède, l'évolution négative des taux enregistrée entre 2007 et 2015 pourrait s'expliquer par la réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2011. Cette réforme a, entre autres, durci les critères de réussite et supprimé les dispositions qui permettaient aux diplômés en filière professionnelle d'accéder directement à l'enseignement tertiaire.

Graphique A9.b. Évolution des taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement



Lecture du graphique
En France, le taux de réussite dans l'ensemble du deuxième cycle du secondaire a augmenté de 13 points de pourcentage entre 2005 et 2014. En Suède, il a diminué de 5 points de pourcentage entre 2007 et 2015.

Remarque : Taux de réussite à la fin de la durée théorique du programme.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution (exprimée en points de pourcentage) des taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire.
Source : Enquête ad hoc de l'OCDE en 2016 sur les taux de réussite. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557755

Définitions

La **durée théorique** des études correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour obtenir le diplôme de la formation visée. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour des informations sur la durée théorique des formations tertiaires dans chaque pays.

Niveau de formation des parents

- Par parents dont **le niveau est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**, on entend le fait que les deux parents sont au plus diplômés du niveau 0, 1 ou 2 de la CITE 2011. Se classent également dans cette catégorie au sens de la CITE 2011 les formations reconnues de niveau 3 (voir le « Guide du lecteur ») qui ne sont pas suffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés du niveau 3 et qui ne donnent pas directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire.
- Par parents dont **le niveau de formation est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire**, on entend le fait que l'un des deux parents au moins est au plus diplômé du niveau 3 ou 4 de la CITE.
- Par parents dont **le niveau de formation est égal à l'enseignement tertiaire**, on entend le fait que l'un des deux parents au moins est au plus diplômé du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE.

Par **immigrés de la première génération,** on entend les individus nés à l'étranger de parents tous deux nés à l'étranger. Les élèves en mobilité internationale sont exclus de cet indicateur.

Par **immigrés de la seconde génération,** on entend les individus nés dans le pays de parents tous deux nés à l'étranger.

Méthodologie

Dans la méthode de la **cohorte effective,** il faut suivre une cohorte de nouveaux inscrits pendant une période spécifique, correspondant ici à la durée théorique des formations, *n*, plus 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 d'un registre d'élèves (où les élèves sont répertoriés individuellement) ou des résultats d'une enquête longitudinale auprès d'une cohorte d'élèves.

Dans la méthode de la **cohorte transversale**, des données sur le nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et le nombre de diplômés *n* années plus tard (où *n* correspond à la durée théorique de la formation visée) suffisent. Dans l'hypothèse de flux constants (une augmentation ou une diminution constante au fil du temps de l'effectif de nouveaux inscrits dans 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 élèves, quel que soit le temps qu'ils ont mis pour décrocher leur diplôme). Dans les pays où un pourcentage élevé d'élèves ne sont pas diplômés dans le « délai imparti » (c'est-à-dire à la fin de la durée théorique de leur formation), 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.

Quelle que soit la méthode employée, le taux de réussite correspond au nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* ou *n* + 2 années plus tôt (où *n* est la durée théorique de la formation).

Dans les pays qui ont soumis des données selon la méthode de la cohorte effective, il est possible aussi de calculer le pourcentage d' élèves encore en formation et le pourcentage d' élèves qui ne sont pas diplômés et qui ne sont plus en formation – ces deux pourcentages pouvant être calculés dans les deux périodes, *n* années et *n* + 2 années. Ces deux pourcentages sont calculés comme suit : le nombre d'élèves dans la situation visée est divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* ou *n* + 2 années plus tôt.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et ont été recueillies lors d'une enquête spéciale administrée en 2016. Les pays pouvaient fournir leurs données sur la base soit de cohortes effectives, soit de cohortes transversales.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

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

Tableaux de l'indicateur A9

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560016

Tableau A9.1	**Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015)**
Tableau A9.2	**Répartition des élèves entamant un programme du deuxième cycle du secondaire, selon leur filière d'enseignement et leur situation à la fin de la durée théorique du programme et à la fin de cette durée plus deux ans (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

A9

Tableau A9.1. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le sexe (2015)

	Filière générale			Filière professionnelle			Ensemble du deuxième cycle du secondaire		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Cohorte effective – Réussite du deuxième cycle du secondaire dans le délai correspondant à la durée théorique								
Autriche	59	71	66	54	63	58	55	65	60
Comm. flamande (Belgique)	76	87	82	59	69	63	67	78	73
Brésil	45	54	50	40	44	42	45	54	50
Chili	62	70	66	57	63	60	61	68	64
Estonie	84	88	86	50	51	51	70	80	74
Finlande[1]	79	81	80	65	64	65	70	71	71
France[1]	69	76	73	68	74	70	68	75	72
Irlande	90	92	91	a	a	a	90	92	91
Israël	85	95	90	89	95	92	86	95	91
Lettonie	68	76	72	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	62	70	66	32	34	33	41	48	44
Pays-Bas	69	74	72	61	71	66	63	72	68
Nouvelle-Zélande	72	78	75	a	a	a	72	78	75
Norvège	70	78	75	33	45	38	50	64	57
Portugal	45	52	49	46	59	51	45	55	50
Suède	70	77	74	66	67	67	68	75	71
Angleterre (RU)[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	52	61	56
États-Unis[3]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	91	93	92
Moyenne	69	76	73	55	62	58	64	72	68
	Cohorte effective – Réussite du deuxième cycle du secondaire dans le délai correspondant à la durée théorique plus deux ans								
Autriche	82	87	84	78	83	80	79	84	81
Comm. flamande (Belgique)	94	97	95	80	84	82	86	91	88
Brésil	53	61	57	48	53	50	53	61	57
Chili	74	80	77	68	74	71	72	79	75
Estonie	90	93	91	57	58	57	75	85	80
Finlande[1]	91	93	92	76	76	76	81	84	82
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	72	81	76	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	88	92	90	63	70	66	70	78	74
Pays-Bas	93	95	94	74	82	78	81	87	84
Nouvelle-Zélande	77	83	80	a	a	a	77	83	80
Norvège	82	89	86	62	65	63	71	79	75
Portugal	55	62	59	57	74	64	56	66	61
Suède	77	84	81	71	73	72	74	81	78
Angleterre (RU)[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	62	69	65
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne	79	84	82	67	72	69	72	79	75
	Cohorte transversale								
Canada	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	74	80	77
Grèce[3]	86	91	89	60	56	58	82	85	83
Hongrie	86	89	88	78	74	76	84	86	85
Japon	94	95	95	91	93	92	93	94	94
Corée	95	96	96	92	93	92	95	96	95
Lituanie	89	93	91	65	63	64	83	88	85
Mexique	62	69	65	60	69	64	65	73	69
Pologne	91	93	93	75	78	76	80	87	84
République slovaque	92	95	94	86	85	86	88	89	88
Espagne	78	85	82	m	m	m	m	m	m
Moyenne	86	90	88	76	76	76	83	86	84

Remarque : Les données présentées dans ce tableau proviennent d'une enquête ad hoc et concernent uniquement les programmes de formation initiale. Pour les cohortes effectives, l'année de référence (2015, sauf mention contraire) se rapporte à l'année d'obtention du diplôme dans le délai correspondant à la durée théorique plus deux ans. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2016 ; les données couvrent la réussite de deux années de programmes de GCSE.

3. Année de référence : 2013.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559978

Tableau A9.2. Répartition des élèves entamant un programme du deuxième cycle du secondaire, selon leur filière d'enseignement et leur situation à la fin de la durée théorique du programme et à la fin de cette durée plus deux ans (2015)

Cohorte effective uniquement

	Situation des élèves à la fin de la durée théorique du programme						Situation des élèves à la fin de la durée théorique du programme plus deux ans					
	Diplômés			Toujours scolarisés	Non diplômés et non scolarisés[1]	Total (3)+(4)+(5)	Diplômés			Toujours scolarisés	Non diplômés et non scolarisés[1]	Total (9)+(10)+(11)
	De la filière générale	De la filière professionnelle	Total				De la filière générale	De la filière professionnelle	Total			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Répartition des élèves ayant entamé un programme de la filière générale du deuxième cycle du secondaire											
Autriche	63	3	66	25	9	**100**	76	9	84	4	11	**100**
Comm. flamande (Belgique)	70	12	82	15	2	**100**	77	19	95	0	4	**100**
Brésil	50	0	50	23	26	**100**	57	0	57	2	40	**100**
Chili	51	15	66	26	8	**100**	59	18	77	4	19	**100**
Estonie	86	0	86	9	5	**100**	89	3	91	3	6	**100**
Finlande[2]	79	1	80	16	4	**100**	89	3	92	4	4	**100**
France[2]	72	1	73	26	1	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Irlande	91	a	91	1	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Israël	80	10	90	1	9	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Lettonie	72	0	72	9	19	**100**	75	2	76	3	21	**100**
Luxembourg	65	1	66	30	4	**100**	84	6	90	3	7	**100**
Pays-Bas	72	0	72	28	0	**100**	92	2	94	5	1	**100**
Nouvelle-Zélande	71	4	75	12	13	**100**	73	7	80	3	18	**100**
Norvège	75	0	75	9	17	**100**	85	1	86	2	12	**100**
Portugal	49	0	49	34	17	**100**	59	0	59	4	37	**100**
Suède[3]	73	1	74	10	16	**100**	78	2	81	0	19	**100**
Angleterre (RU)[4]	x(3)	x(3)	56[d]	39[d]	5[d]	**100**	x(9)	x(9)	65[d]	2[d]	33[d]	**100**
États-Unis[5]	x(3)	x(3)	92[d]	5[d]	3[d]	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Moyenne	70	3	73	18	9	**100**	76	6	81	3	17	**100**
	Répartition des élèves ayant entamé un programme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire											
Autriche	0	58	58	33	8	**100**	0	80	80	6	14	**100**
Comm. flamande (Belgique)	0	63	63	26	11	**100**	0	81	82	1	17	**100**
Brésil	9	33	42	35	23	**100**	15	36	50	3	46	**100**
Chili	4	55	60	30	11	**100**	6	65	71	5	24	**100**
Estonie	1	50	51	12	38	**100**	1	56	57	2	41	**100**
Finlande[2]	1	64	65	19	17	**100**	1	75	76	9	15	**100**
France[2]	0	70	70	22	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Irlande	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	**a**
Israël	10	81	92	0	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Lettonie	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**
Luxembourg	0	33	33	51	16	**100**	0	66	66	11	23	**100**
Pays-Bas	0	65	66	21	13	**100**	0	78	78	4	18	**100**
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	**a**
Norvège	15	24	38	28	33	**100**	21	42	63	9	28	**100**
Portugal	0	51	51	40	9	**100**	0	64	64	5	31	**100**
Suède[3]	1	66	67	10	23	**100**	2	70	72	0	28	**100**
Angleterre (RU)[4]	x	x	x	m	x	**x**	x	x	x	x	x	**x**
États-Unis[5]	x	x	x	x	x	**x**	m	m	m	m	m	**m**
Moyenne	3	55	58	25	17	**100**	4	65	69	5	26	**100**

Remarque : Les données présentées dans ce tableau proviennent d'une enquête ad hoc et concernent uniquement les programmes de formation initiale. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

1. Les colonnes de la catégorie « Non diplômés et non scolarisés » peuvent inclure des élèves ayant quitté le pays avant l'obtention de leur diplôme.

2. Année de référence : 2014.

3. Les élèves qui ont poursuivi leurs études dans le cadre du système de formation pour adultes sont inclus dans les colonnes de la catégorie « Non diplômés et non scolarisés ».

4. Année de référence : 2016 ; les données couvrent la réussite de deux années de programmes de GCSE. La filière professionnelle est incluse dans la filière générale.

5. Année de référence : 2013 ; la filière professionnelle est incluse dans la filière générale. Dans la classification internationale, le deuxième cycle du secondaire correspond uniquement aux années d'études 10 à 12 aux États-Unis.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559997

Chapitre

B

Ressources financières et humaines investies dans l'éducation

Indicateur B1 Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560130

Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils a l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560225

Indicateur B3 Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560339

Indicateur B4 Quel est le montant total des dépenses d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560415

Indicateur B5 Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560529

Indicateur B6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560605

Indicateur B7 Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560795

Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, tandis que les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement constituent l'autre composante.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrée aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en gris.

Fonds publics | Fonds privés | Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (Exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/étudiants)	**Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement** (Exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses d'éducation	*Exemple :* dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	*Exemple :* dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres
	Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	*Exemple :* dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires, et aux cours particuliers
	Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité	
Dépenses en matière de recherche et développement	*Exemple :* dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire	
	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement	
Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	*Exemple :* dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)	*Exemple :* dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou des réductions des frais de transport
	Exemple : dépenses publiques au titre des droits liés aux services auxiliaires	*Exemple :* dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport

 © OCDE 2017

Champ couvert par l'indicateur

Pour les indicateurs B1, B2, B3 et B6

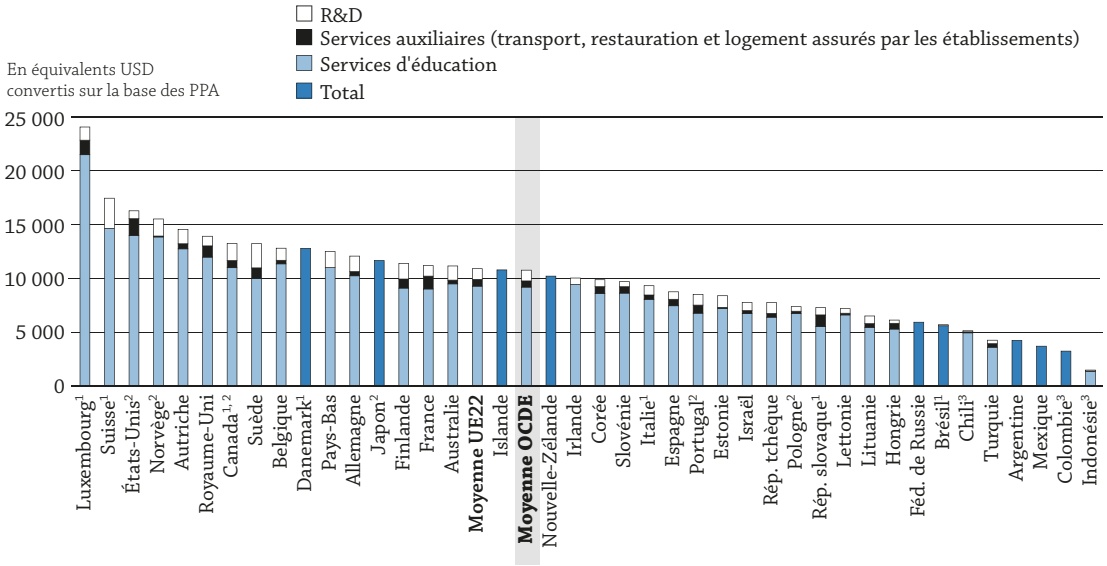
Pour les indicateurs B4

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 10 759 USD par an pour financer l'instruction de chaque élève/étudiant (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire). Leurs dépenses unitaires (c'est-à-dire par élève/étudiant) annuelles s'élèvent en moyenne à 8 733 USD dans l'enseignement primaire, à 10 235 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, à 10 182 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 16 143 USD dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services d'éducation proprement dits absorbent 94 % des dépenses unitaires d'éducation (8 948 USD), les 6 % restants allant aux services auxiliaires, dont l'aide aux élèves (540 USD). Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses unitaires d'éducation dévolue aux services d'éducation est nettement moins élevée (64 %), mais celle allouée aux activités de recherche et développement (R-D) est plus élevée, de l'ordre de 30 % (5 084 USD).
- Entre 2008 et 2014, les dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 8 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses unitaires ont progressé de 10 % durant cette période, car les effectifs d'élèves/étudiants ont diminué de 2 %.

Graphique B1.1. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type de service (2014)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, du primaire au tertiaire, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : Par PPA et USD, on entend respectivement parités de pouvoirs d'achat et dollars des États-Unis.

1. Établissements publics uniquement (Italie : primaire et secondaire ; Canada et Luxembourg : tertiaire et du primaire au tertiaire ; République slovaque : licence, master et doctorat).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

3. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557793

Contexte

Les responsables politiques veulent multiplier les possibilités d'apprentissage et dispenser un enseignement de qualité, mais ces objectifs peuvent donner lieu à une augmentation des coûts unitaires qui doit être équilibrée par rapport à d'autres postes de dépenses et à l'ensemble des charges fiscales. C'est pourquoi la question de savoir si l'investissement dans l'éducation est suffisamment rentable est une thématique majeure du débat public. Certes, il est difficile de déterminer le volume optimal de ressources requises pour préparer chaque individu à vivre et à travailler au sein des sociétés modernes, mais les comparaisons internationales des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie ») peuvent fournir des valeurs de référence utiles.

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs B7 et D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir l'indicateur B7), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, des filières d'enseignement (générale ou professionnelle) et des effectifs scolarisés (voir l'indicateur C1). Les politiques mises en œuvre pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille moyenne des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont aussi contribué à la variation des dépenses unitaires. Les services auxiliaires et les activités de recherche et développement (R-D) peuvent en outre influer sur le niveau de dépense des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement augmentent avec le niveau d'enseignement, sauf dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elles sont moins élevées, en moyenne, qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement.
- Dans l'enseignement secondaire, l'orientation de la filière suivie par les élèves influe sur le niveau des dépenses unitaires des établissements d'enseignement dans la plupart des pays. En 2014, les 26 pays de l'OCDE dont les données ventilées par filière (générale ou professionnelle) sont disponibles pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire dépensaient en moyenne 855 USD de plus par élève en filière professionnelle que par élève de la filière générale.
- Abstraction faite des activités autres que l'enseignement proprement dit (R-D ou services auxiliaires, tels que l'aide sociale aux élèves/étudiants), les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 9 189 USD par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent environ 70 % de plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Toutefois, les activités de R-D et les services auxiliaires constituent des postes de dépenses importants dans l'enseignement tertiaire (représentant, en moyenne, 36 % des dépenses). Abstraction faite de ces postes de dépenses, dans l'enseignement tertiaire, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits restent, en moyenne, supérieures de 16 % à celles enregistrées dans le primaire, le secondaire et le post-secondaire non tertiaire.
- Les élèves sont censés passer, en moyenne, six ans dans l'enseignement primaire, ce qui représente un coût unitaire total de 51 266 USD durant cette période. Le coût cumulé est encore plus élevé dans l'enseignement secondaire, où les élèves sont censés passer sept ans, puisqu'il s'établit au total à 72 371 USD par élève. À la fin de l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses totales s'élèvent donc à 123 637 USD par élève.
- Les dépenses unitaires annuelles des établissements d'enseignement représentent 22 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, et 25 % dans l'enseignement secondaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elles sont beaucoup plus élevées dans l'enseignement tertiaire : les pays investissent en moyenne l'équivalent de 40 % de leur PIB par habitant pour financer les licences, masters et doctorats.

Analyse

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement

Selon les chiffres de 2014, les dépenses unitaires annuelles, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, sont les moins élevées en Indonésie, où elles sont de l'ordre de 1 500 USD, et les plus élevées au Luxembourg, où elles sont proches des 25 000 USD (voir le tableau B1.1 et le graphique B1.2). Elles varient parfois sensiblement entre les niveaux d'enseignement même dans les pays où elles sont similaires. Dans l'enseignement primaire, les dépenses d'éducation atteignent en moyenne 8 733 USD par élève dans les pays de l'OCDE, mais elles varient fortement entre les pays : elles sont inférieures à 1 500 USD en Indonésie, mais supérieures à 21 000 USD au Luxembourg (voir le tableau B1.1 et le graphique B1.2). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation s'élèvent à 10 106 USD en moyenne, mais elles n'atteignent que 1 175 USD en Indonésie, alors qu'elles passent la barre des 21 500 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, la moyenne plus élevée de 16 143 USD s'explique par les dépenses importantes – supérieures à 20 000 USD – de quelques pays de l'OCDE, en particulier le Canada, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse.

Ces différences de dépenses unitaires annuelles à chaque niveau d'enseignement peuvent également entraîner une forte variation des dépenses unitaires des établissements cumulées sur toute la durée de la scolarité (voir ci-dessous et voir le tableau B1.4, disponible en ligne).

Les dépenses unitaires d'éducation augmentent avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, mais l'ampleur des différentiels varie sensiblement d'un pays à l'autre (voir le tableau B1.1). Elles sont en moyenne 1.2 fois plus élevées au titre de l'enseignement secondaire qu'au titre de l'enseignement primaire. Ce coefficient atteint ou dépasse 1.5 en France, en Hongrie, aux Pays-Bas et en République tchèque, mais est inférieur à 1 au Danemark, en Indonésie, en Islande, en Pologne, en Slovénie et en Turquie. Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement dépensent en moyenne 1.8 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire. Toutefois, la structure des dépenses varie fortement selon les pays, essentiellement parce que les politiques d'éducation sont plus différenciées dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5). Ainsi, le Canada, les États-Unis, la France, la Hongrie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Suède et la Turquie dépensent entre 2.2 et 2.6 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire, alors que le Brésil et le Mexique en dépensent 3 fois plus (voir le tableau B1.1).

Ces comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB, c'est-à-dire sur le coût de la production, en devise nationale, d'un panier de biens et de services équivalent au coût de la production, en dollars des États-Unis (USD), du même panier de biens et de services aux États-Unis (voir la section « Méthodologie » à la fin de cet indicateur).

Variation des dépenses unitaires entre les filières générale et professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

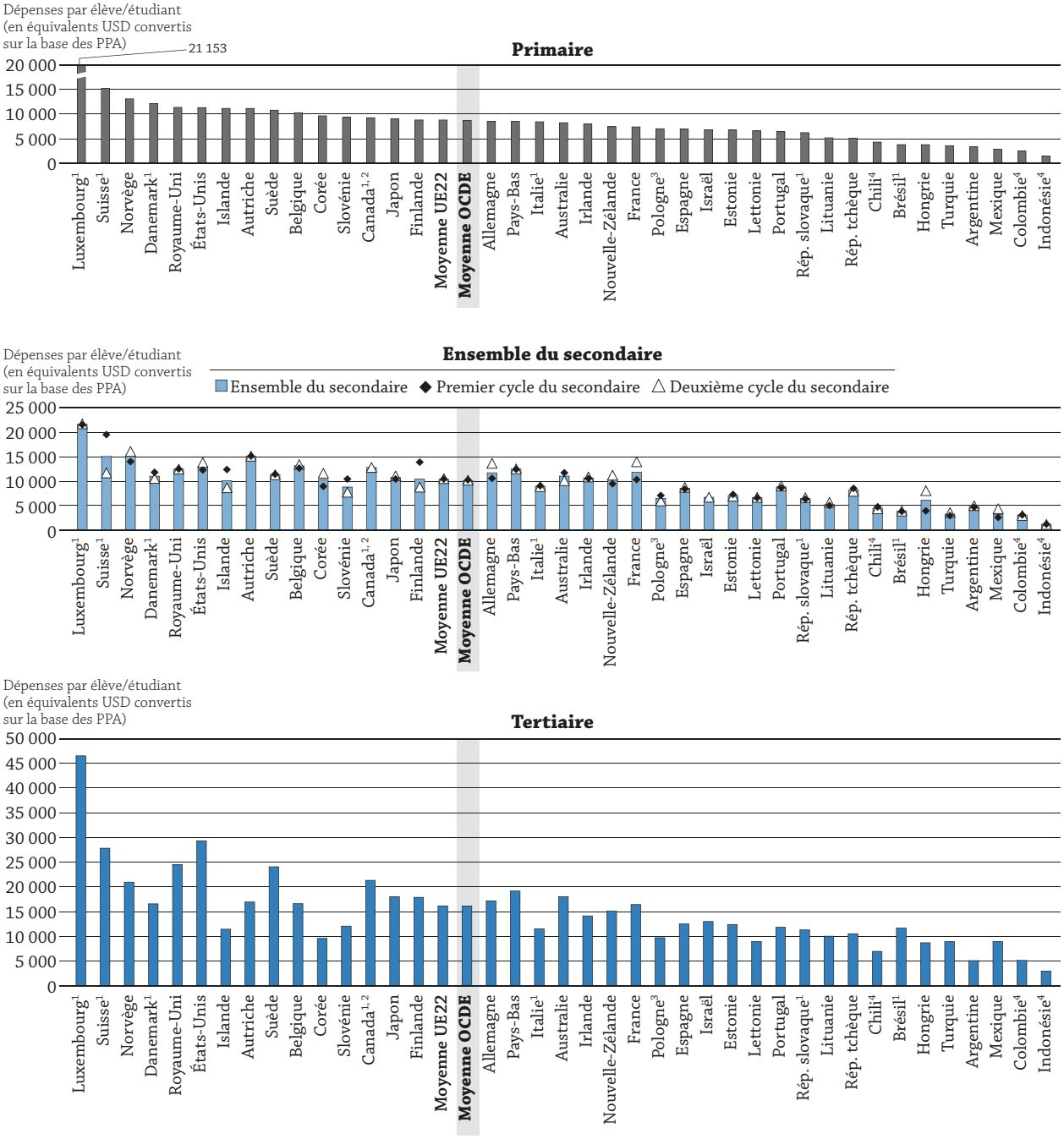
En moyenne, les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles dépensent 855 USD de plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais cette moyenne occulte une forte variation des dépenses par élève entre les pays. Dans 6 des 26 pays à l'étude, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement sont plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle. L'Australie dépense par exemple 6 434 USD de plus par élève en filière générale qu'en filière professionnelle. À l'inverse, des pays comme l'Allemagne et la Suède dépensent plus de 4 000 USD de plus par élève en filière professionnelle. Le Luxembourg et la Norvège sont les pays qui dépensent le plus par élève en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (22 964 USD au Luxembourg et 16 523 USD en Norvège), mais leurs dépenses ne sont pas très différentes en filière générale au même niveau d'enseignement (21 809 USD au Luxembourg et 15 561 USD en Norvège). La sous-estimation des dépenses des entreprises privées au titre des formations professionnelles en alternance peut en partie expliquer ces différences entre la filière générale et professionnelle (voir le tableau C1.3).

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits (tels que la rémunération des enseignants) représentent en moyenne 85 % des dépenses unitaires totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage dépasse 90 % au Chili, en Indonésie, en Irlande, en Lettonie et en Pologne. Il n'y a qu'en France et en République slovaque que les dépenses au titre des services auxiliaires (c'est-à-dire les services à caractère social, notamment la cantine, le logement et le transport scolaire, fournis par les établissements d'enseignement) représentent plus de 10 % des dépenses unitaires.

Graphique B1.2. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2014)

Dépenses au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : Par PPA et USD, on entend respectivement parités de pouvoirs d'achat et dollars des États-Unis.

1. Établissements publics uniquement (Italie : primaire et secondaire ; Canada et Luxembourg : tertiaire et du primaire au tertiaire ; République slovaque : licence, master et doctorat).
2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des données de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.
4. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses des établissements d'enseignement primaire par élève.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557812

Toutefois, cette tendance globale occulte une variation importante entre les niveaux d'enseignement (voir le tableau B1.2). Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ce sont les services d'éducation qui représentent le poste de dépenses le plus important. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses au titre des services d'éducation représentent 94 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement, soit 8 948 USD par élève/étudiant. Les dépenses au titre des services auxiliaires représentent toutefois plus de 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en République slovaque et en Suède (voir le tableau B1.2).

Dans l'enseignement tertiaire, les services d'éducation constituent aussi le plus gros poste de dépenses dans tous les pays (10 348 USD par étudiant en moyenne) : ils représentent à peine 2 562 USD en Indonésie, mais plus de 30 700 USD au Luxembourg (voir le tableau B1.2). Les services auxiliaires sont encore moins importants dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs. En moyenne, ils représentent 4 % seulement des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire ; leur pourcentage est même négligeable en Corée, en Estonie, en Finlande, en Irlande, en Israël, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suède et en Suisse. Les États-Unis et le Royaume-Uni se distinguent des autres pays puisqu'ils consacrent plus de 3 000 USD par étudiant aux services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire. Les activités de R-D absorbent toutefois une grande partie du budget de l'enseignement tertiaire dans tous les pays : elles représentent 31 % des dépenses par étudiant en moyenne, mais plus de 50 % en Suède (13 137 USD) et en Suisse (15 229 USD). Dans les pays de l'OCDE où les activités de recherche sont en grande partie du ressort des établissements d'enseignement tertiaire (par exemple, au Portugal et en Suisse, ainsi qu'en Suède, pour les activités de R-D financées par les pouvoirs publics), la part des dépenses par étudiant qui y est affectée est plus élevée. Dans d'autres pays, des dépenses moins élevées par étudiant au titre de la R-D peuvent s'expliquer par le fait que les activités de R-D sont en grande partie effectuées en dehors du cadre académique.

Dépenses unitaires cumulées sur la durée théorique des études

Les ressources que les pays peuvent consacrer à l'éducation peuvent en partie expliquer la variation de la performance entre les systèmes d'éducation (voir l'encadré B1.1). Pour comparer le coût de l'éducation à un niveau d'enseignement entre les pays, il est important de tenir compte non seulement des dépenses unitaires annuelles à ce niveau, mais également des dépenses unitaires cumulées sur la durée totale des études de ce niveau. Des dépenses unitaires élevées peuvent par exemple être compensées par l'existence de formations courtes ou par l'accessibilité moindre de certains niveaux d'enseignement. À l'inverse, un système d'éducation à première vue économe peut se révéler dispendieux si les élèves/étudiants sont nombreux et font des études plus longues.

Comme l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire relèvent généralement de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires cumulées sur ces deux niveaux permettent d'évaluer le budget à consacrer à chaque élève durant la scolarité obligatoire dans les conditions actuelles (voir le graphique B1.3 et le tableau B1.4 disponible en ligne). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la durée totale de l'enseignement primaire et secondaire est estimée à 13 ans, ce qui correspond à des dépenses unitaires cumulées de 123 637 USD. Le Luxembourg et la Suisse dépensent plus de 195 000 USD par élève à ces deux niveaux, alors que l'Indonésie et le Mexique dépensent moins de 40 000 USD par élève.

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant

Comme la scolarisation est universelle (et le plus souvent obligatoire) aux premiers niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, rapporter les dépenses unitaires au PIB par habitant permet de déterminer si le budget consacré à chaque élève est en corrélation avec la capacité financière des pays. Aux niveaux supérieurs d'enseignement, cet indicateur n'est plus aussi probant, car les taux de scolarisation varient fortement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire, la valeur de cet indicateur peut par exemple être assez élevée dans les pays de l'OCDE qui consacrent une part relativement importante de leur richesse aux études d'un nombre relativement restreint d'individus.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) représentent en moyenne 27 % du PIB par habitant, et plus précisément 22 % dans l'enseignement primaire, 25 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 25 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 40 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4 disponible en ligne).

Certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées investissent toutefois davantage dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant. En Slovénie par exemple, le budget par élève au titre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le PIB par habitant sont tous deux inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais le budget unitaire est supérieur à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant.

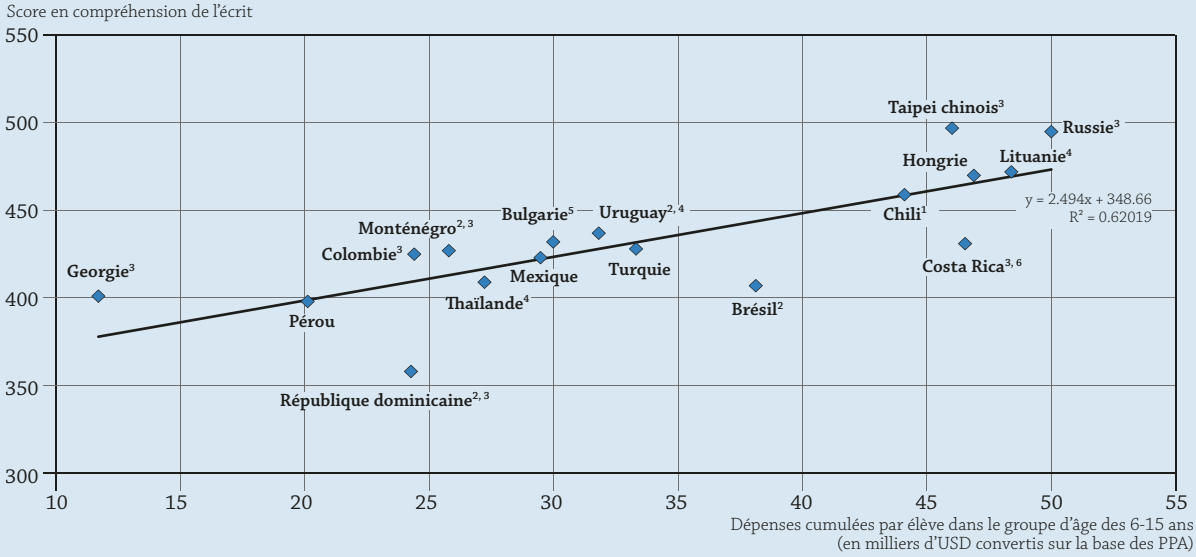
Encadré B1.1. Le lien entre les dépenses unitaires cumulées et les résultats aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit

Les pays plus riches peuvent consacrer plus d'argent à l'éducation, et le budget qu'ils y affectent est un facteur important de la variation de la performance entre les systèmes d'éducation. Le graphique B1.a compare les résultats des élèves aux épreuves de compréhension de l'écrit du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) entre les pays qui dépensent moins de 50 000 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans (OCDE, 2016). Les dépenses unitaires cumulées sont calculées comme suit : les dépenses publiques et privées de 2014 au titre de chacun des niveaux d'enseignement jusqu'à l'âge de 15 ans sont multipliées par la durée théorique des études à ces niveaux.

Le graphique montre l'existence d'un lien positif entre les dépenses unitaires cumulées et les scores PISA en compréhension de l'écrit dans les pays où le budget est inférieur à 50 000 USD par élève. Le score moyen des pays en compréhension de l'écrit augmente en effet de 25 points par tranche supplémentaire de 10 000 USD de dépenses unitaires cumulées. Des résultats similaires ressortent de l'analyse des scores PISA en sciences et en mathématiques : les scores théoriques augmentent de 30 points en sciences et de 34 points en mathématiques par tranche supplémentaire de 10 000 USD de dépenses unitaires cumulées dans les pays où le budget par élève est inférieur à 50 000 USD. Si le budget par élève est supérieur à 50 000 USD, la performance n'est plus en relation avec les dépenses unitaires cumulées, signe qu'au-delà d'un certain seuil, la façon de répartir les fonds peut être plus importante que le total des dépenses cumulées (OCDE, 2016).

Graphique B1.a. Relation entre les dépenses cumulées par élève entre les âges de 6 et 15 ans et la performance moyenne en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA

Zoom sur les pays dont les dépenses cumulées par élève sont inférieures à 50 000 USD ; les dépenses cumulées par élève se rapportent à l'année 2014, tandis que la performance moyenne en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA se rapporte à 2015



Remarque : Les dépenses cumulées par élève sont calculées sur la base de la durée théorique de la scolarité. Par PPA et USD, on entend respectivement parités de pouvoirs d'achat et dollars des États-Unis.

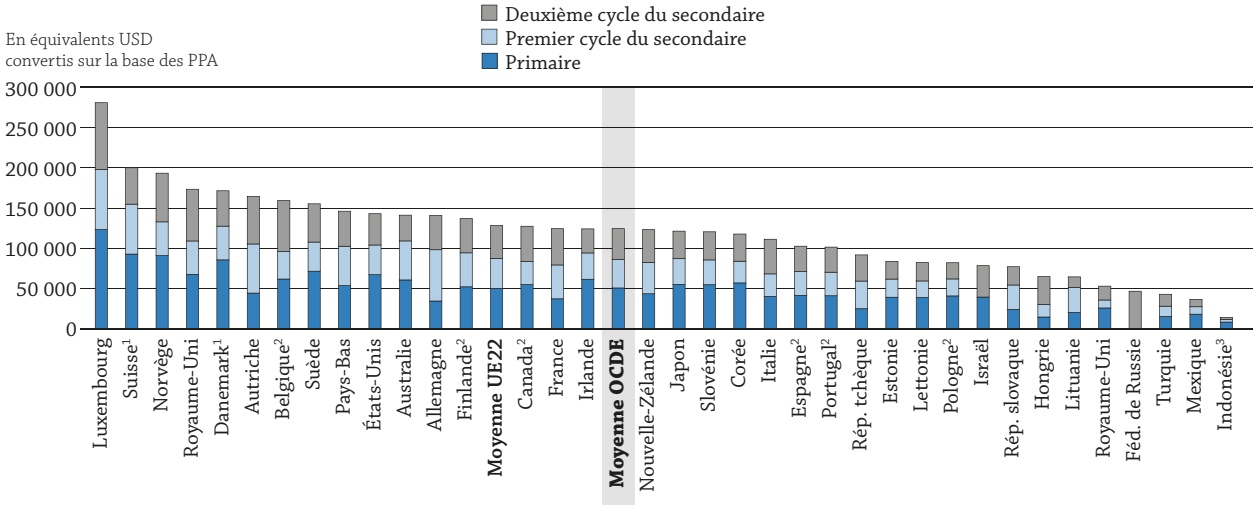
1. Année de référence : 2015.
2. Établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2013.
4. Les données sur les dépenses totales incluent le préprimaire.
5. Année de référence : 2012.
6. Établissements publics et privés subventionnés par l'État confondus.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B1.4. (disponible en ligne) ; OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.4.2 et tableau II.6.58. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557793

Graphique B1.3. Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2014)

Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève, multipliées par la durée théorique de la scolarité, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : Les dépenses cumulées des établissements d'enseignement par élève sont calculées sur la base de la durée théorique de la scolarité. Par PPA et USD, on entend respectivement parités de pouvoirs d'achat et dollars des États-Unis.

1. Établissements publics uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

3. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B1.4 (disponible en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557831

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires des établissements d'enseignement est complexe. Il existe toutefois une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire et secondaire, et le PIB par habitant : les dépenses unitaires tendent à être plus faibles dans les pays plus pauvres que dans les pays plus riches. Cette relation est généralement positive à ces niveaux d'enseignement, mais des différences s'observent même entre des pays dont le PIB par habitant est comparable, en particulier parmi ceux où il est supérieur à 30 000 USD. Par exemple, l'Australie et l'Autriche affichent un PIB par habitant du même ordre (de, respectivement, 48 000 et 50 000 USD environ) (voir le tableau X2.1 à l'annexe 2), mais en affectent un pourcentage très différent à l'enseignement primaire et secondaire. L'Australie consacre l'équivalent de 17 % de son PIB par habitant à l'enseignement primaire (un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 22 %) et de 23 % à l'enseignement secondaire (un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 25 %), alors que l'Autriche y consacre respectivement 23 % et 31 % de son PIB par habitant (voir le tableau B1.5, disponible en ligne).

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement varient davantage dans l'enseignement tertiaire selon les pays, et la relation entre la richesse relative des pays et leur niveau de dépenses est plus variable à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, le Brésil, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède consacrent par étudiant l'équivalent de plus de 50 % de leur PIB par habitant (voir le tableau B1.5, disponible en ligne). Le pourcentage élevé des dépenses unitaires de la Suède, par exemple, s'explique clairement par le montant exceptionnel des dépenses du pays au titre de la R-D, qui représentent plus de la moitié des dépenses unitaires totales (voir le tableau B1.2).

Évolution des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre 2008 et 2014

Les dépenses des établissements d'enseignement sont largement soumises à l'évolution de la population d'âge scolaire et du niveau de rémunération des enseignants, deux facteurs qui tendent à augmenter en valeur réelle au cours du temps. La rémunération des enseignants (qui est le principal poste de dépenses) a progressé au cours des dix dernières années dans la majorité des pays (voir l'indicateur D3). La taille de la population d'âge scolaire

a un impact sur l'effectif scolarisé et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus la population à scolariser est importante, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Les dépenses unitaires peuvent également varier entre les différents niveaux d'éducation au sein même des pays, car à chaque niveau d'enseignement, les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes.

Les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans la plupart des pays entre 2008 et 2014 ; elles ont augmenté de 8 % en moyenne en dépit de la crise économique (voir le tableau B1.3). Durant la même période, les effectifs de ces niveaux d'enseignement ont légèrement diminué, de 2 % au total au cours de ces six ans. La baisse des effectifs conjuguée à la hausse des dépenses a entraîné un accroissement des dépenses unitaires à ces niveaux : elles sont 10 % plus élevées en 2014 qu'en 2008. La plupart des pays ont dépensé plus en 2014 qu'avant la crise, en 2008, à l'exception des États-Unis et de certains pays européens durement frappés par la crise économique, à savoir l'Espagne, l'Estonie, la Hongrie, l'Islande, l'Italie et la Slovénie. Dans certains pays, cette diminution des dépenses est allée de pair avec des réorientations stratégiques. En Italie, le budget public de l'éducation a par exemple diminué après l'entrée en vigueur de la réduction des taux d'encadrement prévue, entre autres mesures, par la loi n° 133 de 2008. Les dépenses ont en revanche fortement augmenté entre 2008 et 2014 dans d'autres pays : elles ont progressé de 76 % en Turquie, de 36 % en Israël, de 32 % au Royaume-Uni et de 27 % au Portugal.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme nettement plus soutenu qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement : elles ont progressé de 18 % en moyenne entre 2008 et 2014. Cette progression s'explique en partie par l'accroissement des effectifs, qui ont augmenté de 10 % au total entre 2008 et 2014. Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 50 % durant cette période dans des pays comme le Brésil et la Turquie. En Turquie, le budget de l'enseignement tertiaire a plus que doublé, mais les dépenses unitaires n'ont progressé que de 60 %. En dépit de ces progrès récents, le Brésil, le Chili et la Turquie restent parmi les pays où les dépenses unitaires sont les moins élevées (voir le tableau B1.3).

Variation infranationale des dépenses unitaires annuelles des établissements d'enseignement (2014)

Les dépenses unitaires annuelles varient au sein même des pays. Des différences marquées s'observent entre les régions dans les quatre pays dont les données de 2014 sont disponibles. C'est en Fédération de Russie que les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement primaire et secondaire varient le plus, avec un ratio de près de 9 entre les deux régions où elles sont les plus élevées (27 448 USD) et les moins élevées (3 053 USD). À titre de comparaison, les différences régionales sont les plus ténues en Allemagne et en Belgique (essentiellement en raison d'un dispositif efficace de péréquation fiscale). En Allemagne, la valeur la plus élevée d'un *Land* représente toutefois moitié moins que la valeur infranationale la plus élevée qui s'observe au Canada et en Fédération de Russie. Concernant l'homogénéité des dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement primaire et secondaire entre les régions, en Fédération de Russie, les dépenses sont inférieures à la moyenne nationale dans 61 des 83 régions, signe qu'une petite minorité de régions privilégiées affichent des dépenses extrêmement élevées. Ce constat contraste avec ce qui s'observe en Allemagne et au Canada, où le niveau de dépenses est inférieur à la moyenne nationale dans près de la moitié des entités régionales. En Allemagne, la majorité des *Länder* où les dépenses sont inférieures à la moyenne nationale se situent dans la partie occidentale du pays (OCDE/NCES, 2017).

Définitions

Les **services auxiliaires** sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Il s'agit principalement des services à caractère social à l'intention des élèves/étudiants. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ces services à caractère social englobent la cantine, les soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la cantine et les soins de santé.

Les **services d'éducation** comprennent toute dépense en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les manuels, et enfin, la gestion des établissements.

Les **activités de recherche et développement (R-D)** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes des établissements d'enseignement en fonction des effectifs d'élèves/étudiants rapportés en équivalents temps plein. Les aides publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays.

Le tableau B1.3 montre la variation des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre les années budgétaires 2008, 2011 et 2014. Les pays de l'OCDE ont été invités à recueillir les données de 2008 et de 2011 compte tenu des définitions et du champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données de 2016. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 2008 et de 2011 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2014 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Les **dépenses au titre des services d'éducation** sont considérées comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires. Les dépenses de R-D sont classées sur la base des données recueillies auprès des établissements qui se livrent à ces activités, et non auprès des bailleurs de fonds.

Les **dépenses unitaires des établissements d'enseignement** pour un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs de ce niveau en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les programmes de cours dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les données sur les dépenses unitaires des établissements privés ne sont pas disponibles dans certains pays. Dans d'autres pays, les données sur les établissements privés indépendants sont lacunaires. Dans ce cas, seules sont prises en compte les dépenses au titre des établissements publics et des établissements privés subventionnés par l'État.

Les **dépenses unitaires des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant** correspondent aux dépenses unitaires, exprimées en devise nationale, rapportées en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en devise nationale. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées à l'aide des taux d'inflation nationaux de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Effectif d'élèves/étudiants en équivalents temps plein : le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est influencé par les différences de définition des notions de scolarisation à « temps plein » et à « temps partiel », et d'« équivalent temps plein » entre les pays. Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparentes plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Les dépenses unitaires d'éducation des entités infranationales sont ajustées sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) à l'échelle nationale. Des travaux plus approfondis s'imposent au sujet de la variation infranationale du coût de la vie pour ajuster les dépenses unitaires utilisées dans cette section.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2014 (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 2016 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans quatre pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada et la Fédération de Russie. Les estimations infranationales proviennent de sources nationales et ont été fournies par les pays.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

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

OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tableaux de l'indicateur B1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560130

	Tableau B1.1	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2014)
	Tableau B1.2	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2014)
	Tableau B1.3	Variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs selon le niveau d'enseignement (2008, 2011, 2014)
WEB	Tableau B1.4	Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2014)
WEB	Tableau B1.5	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2014)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

B1

Tableau B1.1. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2014)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)	Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues							
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	8 251	11 698	12 397	5 963	10 082	11 023	5 963	9 299	19 772	18 038	11 434	**11 149**
	Autriche	11 154	15 106	13 198	16 306	15 079	15 094	4 817	16 275	17 061	16 933	12 528	**14 549**
	Belgique	10 216	12 649	13,571[d]	13,224[d]	13,363[d]	13,118[d]	x(3, 4, 5)	11 901	16 780	16 599	10 747	**12 796**
	Canada[1, 2]	9 256[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12 780	12 780	m	14 377	25 185	21 326	15 004	**13 235**
	Chili[3]	4 321	4 737	4 287	4 501	4 349	4 478	a	3 989	8 186	6 952	6 591	**5 135**
	République tchèque	5 101	8 507	6 661	8 340	7 905	8 191	2 428	17 292	10 504	10 521	6 225	**7 751**
	Danemark[1]	12 158	11 792	x(5)	x(5)	10 526	10 998	a	x(10)	x(10)	16 568	m	**12 785**
	Estonie	6 760	7 272	6 313	7 972	6 900	7 077	8 014	a	12 375	12 375	8 210	**8 389**
	Finlande	8 812	13 865	7 978	9 056[d]	8 759[d]	10 387[d]	x(4, 5, 6)	a	17 893	17 893	10 586	**11 381**
	France	7 396	10 309	13 399	14 811	13 927	11 815	9 736	14 122	17 178	16 422	11 310	**11 184**
	Allemagne	8 546	10 554	11 389	15 861	13 615	11 684	10 646	10 107	17 181	17 180	10 048	**12 063**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	3 789	3 915	8 350	7 076	8 033	6 104	9 855	6 187	8 831	8 688	7 000	**6 126**
	Islande	11 163	12 359	7 115	12 278	8 631	10 078	12 336	9 388	11 476	11 435	m	**10 782**
	Irlande	8 007	10 518	10 837	a	10 837	10 665	11 359	x(10)	x(10)	14 131	10 525	**10 030**
	Israël	6 833	x(3, 4, 5)	5 880[d]	9 768[d]	6 699[d]	6 699	2 380	4 669	14 924	12 989	8 426	**7 758**
	Italie[1]	8 442	9 033	x(5)	x(5)	8 859	8 927	m	5 771	11 527	11 510	7 114	**9 317**
	Japon	9 062	10 422	x(5)	x(5)	11 047[d]	10 739[d]	x(5, 6, 8, 9, 10)	11 297[d]	19 836[d]	18 022[d]	m	**11 654**
	Corée	9 656	8 932	x(5)	x(5)	11 610	10 316	a	5 432	10 765	9 570	7 681	**9 873**
	Lettonie	6 585	6 587	6 581	6 785	6 665	6 629	8 357	9 146	8 931	8 962	7 171	**7 190**
	Luxembourg[1]	21 153	21 499	21 809	22 964	21 682	21 595	1 364	24 855	48 756	46 526	31 364	**24 045**
	Mexique	2 896	2 579	4 280	4 489	4 360	3 219	a	x(10)	x(10)	8 949	7 060	**3 703**
	Pays-Bas	8 529	12 404	10 326	13 532	12 491	12 446	11 313	11 477	19 188	19 159	11 948	**12 495**
	Nouvelle-Zélande	7 438	9 448	11 013	11 745	11 195	10 267	10 019	10 312	16 219	15 088	12 063	**10 205**
	Norvège	13 104	13 975	15 561	16 523	16 047	15 149	15 979	12 813	21 262	20 962	13 059	**15 510**
	Pologne[4]	7 026	7 058	5 057	6 673[d]	5 949[d]	6 455[d]	3 950	14 012	9 697	9 708	7 890	**7 374**
	Portugal	6 474	8 634	x(5, 6)	x(5, 6)	9 015[d]	8 821[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	a	11 813[d]	11 813[d]	6 691[d]	**8 516**
	République slovaque[1]	6 235	6 308	5 194	7 401	6 618	6 453	7 590	8 118	11 346	11 290	7 542	**7 279**
	Slovénie	9 335	10 432	8 535	7 267	7 716	8 785	a	3 943	13 326	12 067	9 904	**9 698**
	Espagne	6 970	8 347	8 153	9 773[d]	8 704[d]	8 528[d]	x(4, 5, 6)	8 784	13 464	12 489	9 144	**8 752**
	Suède	10 804	11 411	8 224	15 362	11 291	11 342	4 313	6 590	25 554	24 072	10 935	**13 219**
	Suisse[1]	15 177	19 483	17 873[d]	9 030[d]	11 671[d]	15 022[d]	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	27 831	27 831	12 602	**17 436**
	Turquie	3 589	2 953	3 566	3 574	3 570	3 268	a	x(10)	x(10)	8 927	6 931	**4 259**
	Royaume-Uni	11 367	12 478	12 862	11 539	12 435	12 452	a	x(10)	x(10)	24 542	18 743	**13 906**
	États-Unis	11 319	12 261	x(5)	x(5)	13 776	12 995	15 086	x(10)	x(10)	29 328	26 256	**16 268**
	Moyenne OCDE	8 733	10 235	9 645	10 454	10 182	10 106	8 184	10 423	16 674	16 143	11 056	**10 759**
	Moyenne UE22	8 803	10 413	9 913	11 408	10 494	10 360	7 211	11 239	16 189	16 164	10 781	**10 897**
Partenaires	Argentine	3 356	4 663	4 985	a	4 985	4 790	a	x(10)	x(10)	5 085	m	**4 240**
	Brésil[1]	3 799	3 814	x(5)	x(5)	3 870[d]	3 837[d]	a	x(10)	x(10)	11 666	10 552	**5 610**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	2 490	3 093	x(5)	x(5)	2 976	3 060	a	x(10)	x(10)	5 126	m	**3 245**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	**m**
	Indonésie[3]	1 476	1 200	1 395	795	1 143	1 175	a	x(10)	x(10)	2 962	2 706	**1 486**
	Lituanie	5 179	5 017	4 839	7 763	5 631	5 205	7 306	a	10 021	10 021	7 237	**6 508**
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5)	x(3, 4, 5)	5 084[d]	3 664[d]	4 939[d]	4 939	x(5)	6 117	9 496	8 808	7 960	**5 928**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Remarque : Les données sur l'éducation de la petite enfance sont disponibles dans l'indicateur D2. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Établissements publics uniquement (Italie : primaire et secondaire ; Canada et Luxembourg : tertiaire et du primaire au tertiaire ; République slovaque : licence, master et doctorat).

2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

3. Année de référence : 2015.

4. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des données de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560035

Tableau B1.2. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2014)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type de service, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	R-D	Total	Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	R-D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	9 189	249	**9 438**	10 701	733	6 603	**18 038**	9 490	345	1 314	**11 149**
	Autriche	12 901	606	**13 507**	12 373	155	4 405	**16 933**	12 740	469	1 339	**14 549**
	Belgique	11 581	314	**11 896**	10 360	387	5 852	**16 599**	11 348	328	1 120	**12 796**
	Canada[1, 2]	9 937	503	**10 440**	13 808	1 196	6 323	**21 326**	10 989	662	1 584	**13 235**
	Chili[3]	4 401	0	**4 401**	6 496	96	361	**6 952**	5 004	28	104	**5 135**
	République tchèque	6 475	432	**6 907**	6 148	77	4 296	**10 521**	6 399	349	1 003	**7 751**
	Danemark[2]	x(3)	x(3)	**11 529**	x(7)	x(7)	x(7)	**16 568**	x(11)	x(11)	x(11)	**12 785**
	Estonie	6 881	110	**6 991**	8 207	3	4 165	**12 375**	7 225	82	1 082	**8 389**
	Finlande	8 732	1 047	**9 779**	10 586	0	7 307	**17 893**	9 098	840	1 443	**11 381**
	France	8 671	1 274	**9 944**	10 474	836	5 112	**16 422**	9 016	1 190	979	**11 184**
	Allemagne	10 486	289	**10 776**	9 252	796	7 131	**17 180**	10 238	391	1 434	**12 063**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hongrie	5 053	525	**5 578**	6 434	566	1 688	**8 688**	5 296	532	298	**6 126**
	Islande	x(3)	x(3)	**10 615**	x(7)	x(7)	x(7)	**11 435**	x(11)	x(11)	x(11)	**10 782**
	Irlande	9 203	a	**9 203**	10 525	a	3 606	**14 131**	9 425	a	605	**10 030**
	Israël	6 417	311	**6 728**	8 384	43	4 563	**12 989**	6 740	267	751	**7 758**
	Italie[1]	8 519	407	**8 926**	6 694	420	4 396	**11 510**	8 058	396	864	**9 317**
	Japon[1]	x(3)	x(3)	**9 934**	x(7)	x(7)	x(7)	**18 022**	x(11)	x(11)	x(11)	**11 654**
	Corée	9 129	901	**10 030**	7 594	86	1 890	**9 570**	8 604	622	647	**9 873**
	Lettonie	6 484	152	**6 635**	6 998	174	1 790	**8 962**	6 606	157	427	**7 190**
	Luxembourg[2]	19 950	1 247	**21 197**	30 759	606	15 162	**46 526**	21 475	1 347	1 224	**24 045**
	Mexique	x(3)	x(3)	**3 049**	x(7)	x(7)	1 889	**8 949**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 703**
	Pays-Bas	10 739	a	**10 739**	11 948	a	7 211	**19 159**	10 991	a	1 504	**12 495**
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	**9 051**	x(7)	x(7)	3 025	**15 088**	x(11)	x(11)	x(11)	**10 205**
	Norvège[1]	14 144	0	**14 144**	12 843	216	7 903	**20 962**	13 883	43	1 584	**15 510**
	Pologne[1]	6 476	184	**6 661**	7 654	236	1 818	**9 708**	6 752	196	426	**7 374**
	Portugal[1]	6 956	760	**7 716**	6 002	689	5 122	**11 813**	6 770	746	1 000	**8 516**
	République slovaque[2]	5 498	903	**6 401**	5 691	1 851	3 748	**11 290**	5 533	1 073	673	**7 279**
	Slovénie	8 359	674	**9 034**	9 600	304	2 164	**12 067**	8 631	593	474	**9 698**
	Espagne	7 164	609	**7 772**	8 578	565	3 345	**12 489**	7 457	600	695	**8 752**
	Suède	9 802	1 177	**10 979**	10 935	0	13 137	**24 072**	9 996	976	2 248	**13 219**
	Suisse[2]	15 092	a	**15 092**	12 602	a	15 229	**27 831**	14 634	a	2 802	**17 436**
	Turquie	3 103	272	**3 375**	6 320	611	1 996	**8 927**	3 610	326	323	**4 259**
	Royaume-Uni	11 626	344	**11 970**	13 868	4 875	5 799	**24 542**	11 971	1 042	893	**13 906**
	États-Unis[1]	11 163	1 013	**12 176**	23 014	3 242	3 072	**29 328**	13 990	1 545	733	**16 268**
	Moyenne OCDE	8 948	540	**9 489**	10 348	710	5 084	**16 143**	9 189	571	999	**10 759**
	Moyenne UE22	9 105	616	**9 721**	10 123	694	5 346	**16 164**	9 278	630	989	**10 897**
Partenaires	Argentine	x(3)	x(3)	**4 047**	x(7)	x(7)	x(7)	**5 085**	x(11)	x(11)	x(11)	**4 240**
	Brésil[2]	x(3)	x(3)	**5 113**	x(7)	x(7)	1 114	**11 666**	x(11)	x(11)	84	**5 610**
	Chine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	x(3)	x(3)	**2 781**	x(7)	x(7)	x(7)	**5 126**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 245**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonésie[3]	1 288	55	**1 344**	2 562	144	257	**2 962**	1 401	63	23	**1 486**
	Lituanie	5 072	225	**5 297**	6 576	661	2 784	**10 021**	5 457	337	713	**6 508**
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	**4 939**	x(7)	x(7)	848	**8 808**	x(11)	x(11)	x(11)	**5 928**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

2. Établissements publics uniquement (Italie : primaire et secondaire ; Canada et Luxembourg : tertiaire et du primaire au tertiaire ; République slovaque : licence, master et doctorat).

3. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560054

B1

Tableau B1.3. Variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs selon le niveau d'enseignement (2008, 2011, 2014)

Indice de variation (déflateur du PIB 2010 = 100, prix constants)

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire									Tertiaire								
		Variation des dépenses (2010 = 100)			Variation des effectifs d'élèves/étudiants (2010 = 100)			Variation des dépenses par élève/étudiant (2010 = 100)			Variation des dépenses (2010 = 100)			Variation des effectifs d'élèves/étudiants (2010 = 100)			Variation des dépenses par élève/étudiant (2010 = 100)		
		2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	83	98	102	98	102	108	84	96	94	88	102	127	86	103	113	102	99	113
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	100	101	104	101	100	102	100	101	102	93	102	110	92	103	112	101	98	99
	Canada[1]	92	97	101	101	99	102	91	98	98	89	97	104	99	100	115	89	97	91
	Chili	102	104	109	105	98	94	97	106	115	78	110	121	82	107	122	95	103	99
	République tchèque	96	103	101	104	98	97	92	105	104	95	117	108	90	101	89	106	116	121
	Danemark[1]	91	92	107	94	105	105	97	88	102	92	102	97	93	93	130	98	110	74
	Estonie	114	93	94	106	98	94	107	95	101	93	114	142	99	100	86	94	113	164
	Finlande	96	101	99	101	99	98	95	102	101	93	104	96	99	101	101	94	103	95
	France	99	99	100	100	100	102	98	98	98	96	101	105	97	101	106	99	100	99
	Allemagne	94	100	98	103	98	94	92	101	105	92	104	109	92	105	123	100	99	89
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[2, 3]	113	94	105	102	99	93	111	95	112	110	117	85[d]	114	107	92	97	109	92
	Islande	115	103	110	100	100	99	115	103	111	114	97	121	94	103	102	121	94	118
	Irlande	91	96	90	m	101	106	m	96	85	95	94	82	m	100	108	m	94	76
	Israël	92	111	126	96	102	109	96	109	115	92	111	115	87	101	100	106	110	115
	Italie[1]	108	96	98	100	101	101	108	95	97	101	102	97	102	99	93	99	103	104
	Japon[2]	98	100	102	101	99	97	96	101	106	99	104	105[d]	101	100	99[d]	98	104	106
	Corée	82	103	103	105	97	87	78	106	118	92	105	106	101	101	100	92	104	106
	Lettonie	130	96	114	109	96	91	119	100	126	128	116	119	112	95	86	114	123	138
	Luxembourg[1]	87	95	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	93	104	112	98	101	104	94	103	108	89	97	118	92	105	119	97	92	99
	Pays-Bas	93	99	97	100	100	98	93	99	99	92	104	109	93	103	108	99	101	100
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	89	95	100	100	101	102	89	94	98	90	97	111	94	103	111	96	94	100
	Pologne[2]	95	98	105[d]	107	98	93[d]	89	101	112	77	93	98	102	98	89	76	95	110
	Portugal[1, 2]	89	94	112	101	98	92	88	96	122	94	94	91[d]	95	103	94[d]	99	91	97
	République slovaque[1]	86	93	101	107	97	89	80	96	113	97	111	129	100	98	88	97	113	146
	Slovénie	101	98	91	103	99	99	98	99	92	96	104	89	98	98	89	97	106	100
	Espagne	97	98	90	97	101	106	100	96	85	94	98	93	95	103	107	99	95	86
	Suède	101	100	104	106	99	103	95	101	100	90	102	108	91	103	99	99	99	109
	Suisse[1]	m	m	m	102	99	98	m	m	m	m	m	m	90	106	106	m	m	m
	Turquie[1, 3]	84	118	147	96	110	113	87	108	130	80	195	230	84	116	151	95	168	152
	Royaume-Uni	91	102	120	99	101	103	92	101	117	m	m	m	96	105	109	m	m	m
	États-Unis	102	98	97	102	101	101	100	97	96	96	104	106	90	104	100	107	100	106
	Moyenne OCDE	97	99	104	101	100	99	95	99	105	94	107	111	95	102	105	99	105	106
	Moyenne UE22	99	97	102	102	99	98	96	98	103	96	104	104	98	101	101	98	103	103
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	88	104	106	105	97	67	83	106	158	83	113	107	89	120	134	93	94	80
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	94	90	109	95	86	m	100	105	96	119	120	106	98	97	91	121	124
	Fédération de Russie[1]	105	104	117	101	101	104	104	103	113	99	93	95	m	94	81	m	99	116
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Établissements publics uniquement (Italie : primaire et secondaire ; Canada et Luxembourg : tertiaire ; Fédération de Russie : primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ; République slovaque : licence, master et doctorat).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

3. Dépenses publiques uniquement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

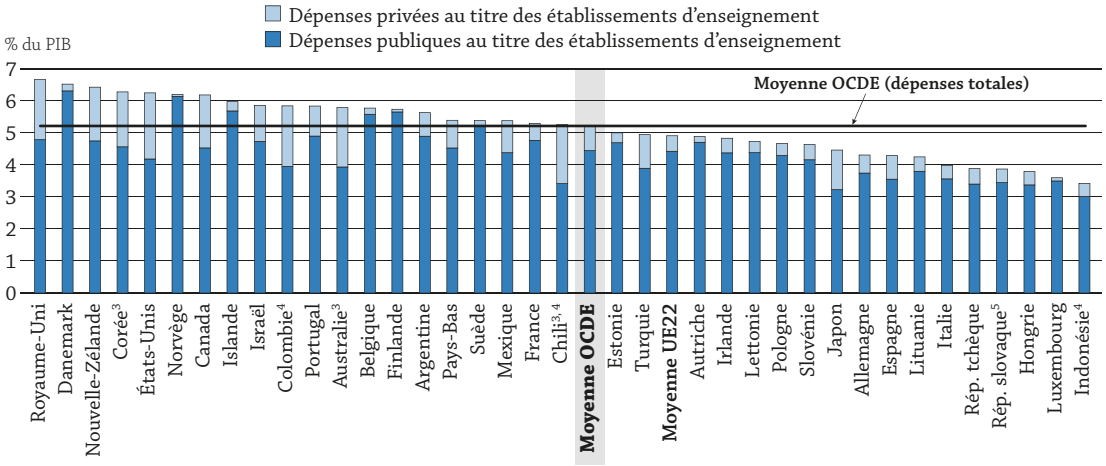
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560073

QUELLE PART DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

- En 2014, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.2 % de leur produit intérieur brut (PIB) au financement de leurs établissements d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire). Ce pourcentage est compris dans les pays membres et partenaires de l'OCDE entre 3.3 % en Fédération de Russie et 6.6 % au Royaume-Uni.
- Entre 2005 et 2014, 21 des 30 pays dont les données sont disponibles ont revu à la hausse la part du PIB qu'ils affectent au financement de leurs établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les dépenses moyennes au titre des établissements d'enseignement n'ont toutefois guère varié en pourcentage du PIB : elles n'ont progressé que de 0.2 point de pourcentage durant cette période de neuf ans.
- Entre 2008, au début de la crise économique, et 2010, le PIB a diminué en valeur réelle dans 23 des 41 pays dont les données sont disponibles, mais les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement n'ont diminué que dans 9 des 33 pays dont les données sont disponibles. Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement n'ont régressé en pourcentage du PIB que dans quatre pays durant cette période. Entre 2010 et 2014, les dépenses publiques n'ont toutefois pas augmenté au même rythme que le PIB, de sorte qu'en pourcentage du PIB, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont diminué de 2 % dans les pays de l'OCDE.

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2014)

Dépenses publiques[1] et privées,[2] programmes non classifiés compris, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire



1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.
2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.
3. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.
4. Année de référence : 2015.
5. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557850

Contexte

Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social, et à réduire les inégalités sociales. Le niveau des dépenses au titre des établissements d'enseignement dépend toutefois de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, du niveau de salaire des enseignants et de la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (dont les effectifs sont âgés de 5 à 14 ans, dans l'ensemble), les taux de scolarisation sont proches de 100 % dans les pays de l'OCDE, et la variation des effectifs dépend dans une grande mesure de l'évolution démographique. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, car une partie de la population concernée n'est plus scolarisée (voir l'indicateur C1).

Pour tenir compte de ces facteurs, le présent indicateur évalue les dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport à leur richesse nationale. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, des entreprises, ainsi que des élèves/étudiants et de leur famille. La part du PIB consacrée à l'éducation dépend en partie des diverses priorités des différents acteurs publics et privés, mais les pouvoirs publics surveillent le budget de l'éducation de très près, car il est largement financé par les deniers publics. En temps de ralentissement économique, des coupes budgétaires peuvent être décidées, même dans des secteurs majeurs tels que l'éducation.

Autres faits marquants

- Les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 70 % des dépenses totales d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), soit en moyenne 3.6 % du PIB dans les pays de l'OCDE. Le Danemark, l'Islande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni sont les pays qui consacrent la part la plus élevée de leur PIB, 4.5 % au moins, à ces niveaux d'enseignement. La Fédération de Russie, la Lituanie et la République tchèque y consacrent moins de 2.7 % de leur PIB.
- La part du PIB allouée en 2014 aux établissements d'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 1.6 % dans les pays de l'OCDE ; elle est en légère hausse par rapport à 2005, où elle était de 1.4 % en moyenne. Les pays dont les dépenses sont les plus élevées à ce niveau – le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis – consacrent entre 2.3 % et 2.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire.
- C'est dans l'enseignement tertiaire que les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement sont les plus élevées en pourcentage du PIB en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En Australie, au Canada, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, plus de la moitié du budget alloué aux établissements d'enseignement tertiaire est financé par des fonds privés, ce qui représente au moins 0.5 % du PIB.

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Tous les pays membres et partenaires de l'OCDE investissent une part importante de leur richesse nationale dans l'éducation. En 2014, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.2 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (le tableau C2.3 indique le pourcentage du PIB consacré à l'éducation de la petite enfance), dépenses publiques et privées confondues.

La part du PIB consacrée au financement des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, est égale ou supérieure à 6 % au Canada, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. À l'autre extrémité du spectre, elle représente moins de 4 % en Fédération de Russie, en Hongrie, en Indonésie, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque (voir le graphique B2.1 et le tableau B2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est nettement supérieure à celle consacrée à l'enseignement tertiaire. Dans tous les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbe en moyenne plus des deux tiers du budget de l'éducation (abstraction faite de l'éducation de la petite enfance), le reste, un peu moins d'un tiers, allant à l'enseignement tertiaire. Le budget alloué aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente plus de 50 % des dépenses d'éducation dans tous les pays, et en représente même plus de 75 % en Argentine, en Belgique, au Brésil, en Indonésie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Slovénie. En pourcentage du PIB, ce sont le Danemark, l'Islande et le Royaume-Uni qui investissent le plus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire cumulés (au moins 4.7 % de leur PIB) ; par comparaison, le budget alloué à ces niveaux d'enseignement représente moins de 2.8 % du PIB en Fédération de Russie, en Indonésie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque.

Dans l'enseignement primaire, les dépenses au titre des établissements d'enseignement représentent en moyenne 1.5 % du PIB dans les pays de l'OCDE, tandis que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, elles en représentent 1 %. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement est toutefois fortement influencée par la composition démographique des pays. Les pays où les taux de fécondité sont relativement élevés sont plus susceptibles de consacrer une plus grande part de leur richesse à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. Tous les pays qui investissent moins de 1 % de leur PIB dans l'enseignement primaire se situent en Europe centrale et orientale et affichent des taux de natalité peu élevés ; c'est le cas de l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Lituanie, la République slovaque et la République tchèque (voir le tableau B2.3 et l'indicateur C1).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière générale et la filière professionnelle absorbent chacune, en moyenne, 0.6 % du PIB. Les chiffres varient toutefois fortement entre les pays. Parmi les 29 pays dont les données sont disponibles, 15 pays investissent davantage dans la filière générale et 14 pays, davantage dans la filière professionnelle. Le budget de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui comporte souvent des formations professionnelles, est nettement inférieur : il représente en moyenne 0.1 % du PIB dans les pays de l'OCDE.

Enfin, la part de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 1.5 % du PIB, mais elle varie davantage que celle des niveaux d'enseignement inférieurs, notamment en raison des dépenses de recherche et développement (R-D) (voir l'indicateur B1). De plus, comme l'enseignement tertiaire ne relève pas de la scolarité obligatoire, ses effectifs et, donc, son budget ne dépendent pas autant de la composition démographique que les niveaux d'enseignement inférieurs. C'est également à l'enseignement tertiaire qu'est imputable l'essentiel de la variation dans le temps des dépenses au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, principalement entre 2005 et 2011 (voir le tableau B2.2). Le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis sont les pays où le budget des établissements d'enseignement tertiaire en 2014 est le plus élevé en pourcentage du PIB (plus de 2 %). Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement de ce niveau d'enseignement est la plus élevée : elle représente par exemple 1.3 % du PIB au Canada et au Chili, et 1.7 % aux États-Unis (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.2).

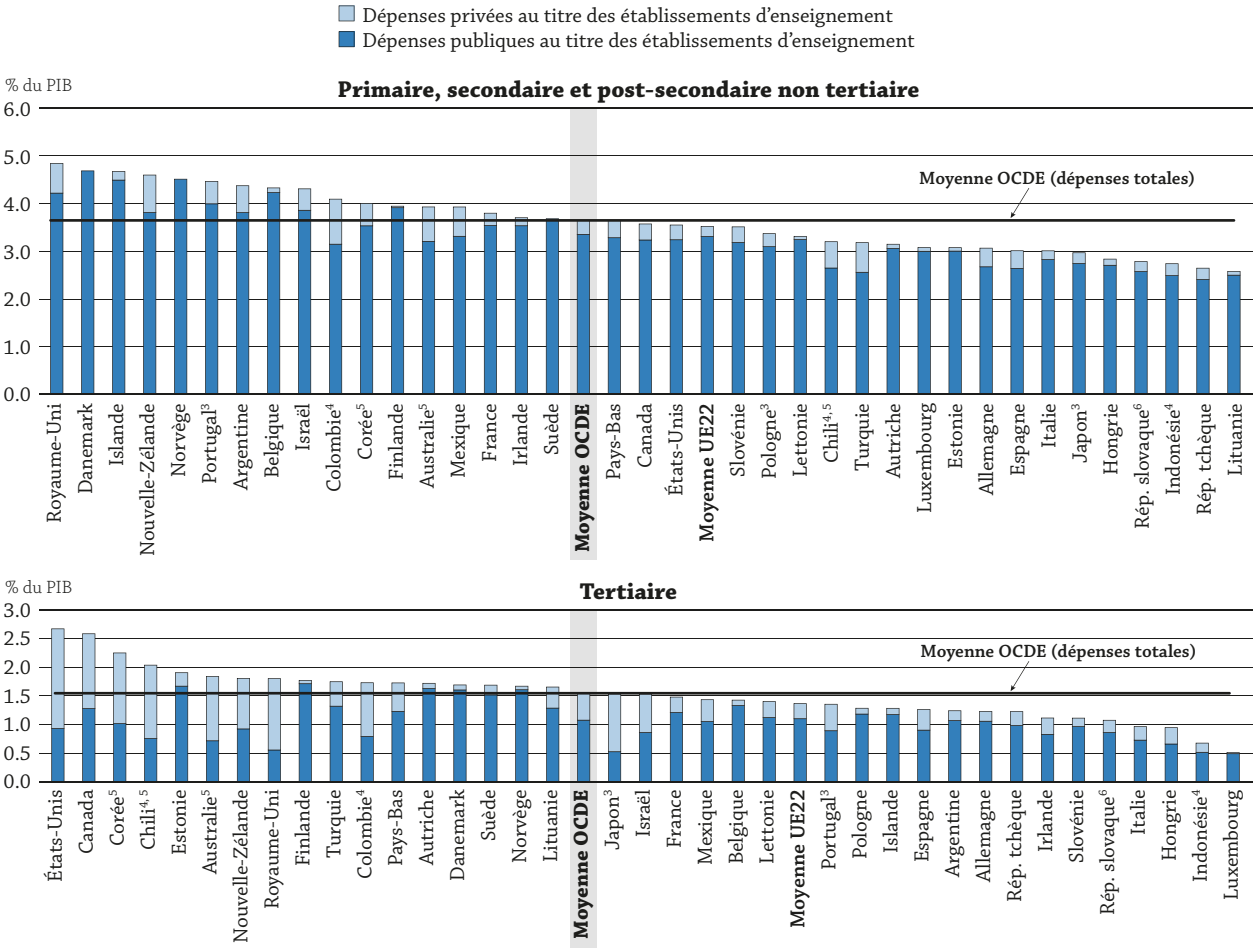
Part des dépenses publiques et privées en pourcentage du PIB

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics consacrent en moyenne 4.4 % du PIB au financement des établissements d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), tandis que les acteurs privés n'y consacrent que 0.8 % (voir le graphique B2.1). Toutefois, la part des dépenses privées varie fortement entre les pays. Les dépenses

privées au titre des établissements d'enseignement sont relativement élevées en pourcentage du PIB (au moins 1.8 %) en Australie, au Chili, en Colombie, aux États-Unis et au Royaume-Uni, en comparaison avec d'autres pays. À l'autre extrême, elles sont les moins élevées en pourcentage du PIB (0.2 % au plus) en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède.

Graphique B2.2. Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2014)

Dépenses publiques[1] et privées,[2] selon le niveau d'enseignement et la provenance des financements



1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B2.1.

4. Année de référence : 2015.

5. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.

6. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557869

L'investissement privé est peu élevé aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire : il représente en moyenne 0.3 % du PIB dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La part relative des dépenses privées au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est la plus élevée en Australie (0.7 % du PIB), en Colombie (0.9 %) et en Nouvelle-Zélande (0.8 %). En Nouvelle-Zélande, ce chiffre s'explique en partie par l'importance relativement grande de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans ce pays, la part privée des dépenses d'éducation est nettement plus élevée à ces niveaux qu'aux niveaux relevant de la scolarité obligatoire et est en grande partie constituée des frais de scolarité à charge des ménages que les pouvoirs publics subventionnent très largement via un système de prêts d'études et versent directement aux établissements au nom des élèves. En Australie, la part privée des dépenses d'éducation ne varie guère entre l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Colombie, elle est plus élevée dans l'enseignement primaire, où elle représente environ un quart des dépenses totales.

Dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B2.2), les dépenses privées (dont les prêts d'études) sont toutefois plus importantes : elles représentent en moyenne 31 % du budget environ, soit 0.5 % du PIB. Dans certains pays, le financement privé est très important tant en valeur relative qu'en valeur absolue afin qu'une grande part de la richesse nationale soit investie dans l'enseignement tertiaire. Comme indiqué ci-dessus, le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis sont les pays où le budget de l'enseignement tertiaire est le plus élevé en pourcentage du PIB, ce qui s'explique en partie par le fait que la part des dépenses privées est la plus élevée. Parmi les pays qui consacrent plus de 1.9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire, l'Estonie est le seul où la part privée est peu élevée (0.2 % du PIB).

Évolution des dépenses d'éducation entre 2005 et 2014

Tous niveaux confondus, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses moyennes au titre des établissements d'enseignement ont augmenté en moyenne de 0.2 point de pourcentage en pourcentage du PIB dans les pays de l'OCDE entre 2005 et 2014 (voir le tableau B2.2). Durant la même période, des pays tels que le Brésil, la Fédération de Russie et le Portugal ont enregistré de loin la plus forte hausse des dépenses en pourcentage du PIB, qui résulte davantage d'une augmentation des dépenses que d'une diminution du PIB. La part du PIB allouée aux établissements d'enseignement a progressé de 1 point de pourcentage au Brésil et au Portugal, et de 0.8 point de pourcentage en Fédération de Russie.

Les dépenses moyennes au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'ont guère évolué entre 2005 et 2014, mais cette stabilité globale occulte des variations significatives dans certains pays. Durant cette période de neuf ans, la part du PIB allouée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a, par exemple, diminué de 0.5 point de pourcentage au moins au Chili, en Hongrie et en Slovénie, mais a augmenté de 0.9 point de pourcentage au Brésil et au Portugal.

Quant à l'enseignement tertiaire, la part du PIB qui y est consacrée est plus élevée en 2014 qu'en 2005 dans tous les pays, sauf en Hongrie, en Israël, en Pologne et en Slovénie. Elle a augmenté en moyenne de 0.1 point de pourcentage dans les pays de l'OCDE, et même de 0.8 point de pourcentage en Estonie.

Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB après la crise de 2008

La crise économique mondiale qui a éclaté en 2008 a eu des effets négatifs majeurs sur plusieurs secteurs d'activité. Les chiffres de 2008 à 2014 montrent clairement l'impact que la crise a eu sur le financement des établissements d'enseignement, en particulier si sont comparés les chiffres de 2008 à 2010 et ceux de 2010 à 2014 (voir le tableau B2.4 disponible en ligne).

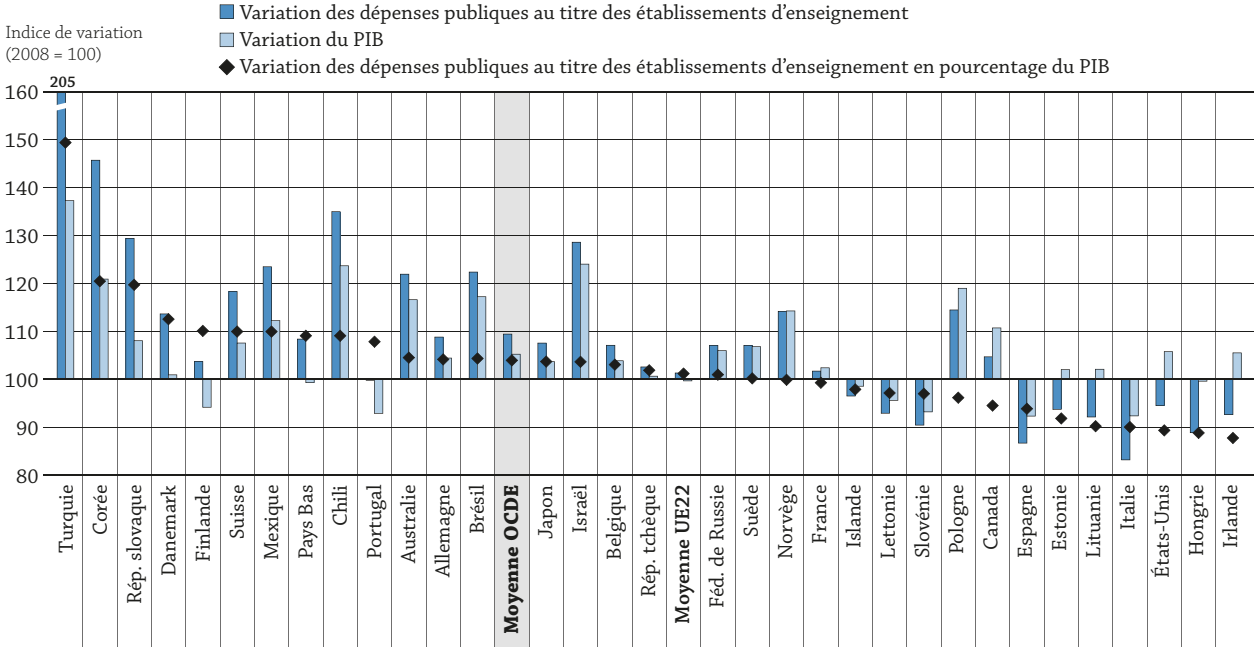
Entre 2008 et 2010, le PIB a diminué (en prix constants) dans la majorité des pays (dans 22 des 35 pays de l'OCDE) – il a diminué de 2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, et dans une mesure égale ou supérieure à 6 % en Estonie, en Grèce, en Islande, en Lettonie et en Slovénie. En dépit de cette baisse et du fait que les pouvoirs publics financent plus de trois quarts des dépenses d'éducation dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, les chiffres montrent que les dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au tertiaire ont été relativement épargnées lors des premières coupes budgétaires. Le financement de l'éducation est rigide à plusieurs égards car, dans la plupart des pays, les budgets publics sont approuvés de nombreux mois avant que les fonds ne soient dépensés. En outre, la plupart des gouvernements tentent de protéger l'éducation de la réduction massive des investissements publics. En fait, parmi les 33 pays dont les données de 2008 à 2010 sont disponibles, 8 pays seulement ont réduit les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en valeur réelle) : l'Estonie (de 11 %), les États-Unis (de 1 %), la Fédération de Russie (de 4 %), la Hongrie (de 11 %), l'Islande (de 13 %), l'Italie (de 6 %), la Lettonie (de 26 %) et la Lituanie (de 8 %). En Hongrie, en Islande, en Italie et en Lettonie, cette réduction s'est traduite par une diminution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (car ces dépenses ont diminué plus que le PIB ou que le PIB a augmenté dans le même temps). En Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie et en Lituanie, les dépenses d'éducation n'ont pas évolué ou ont augmenté en pourcentage du PIB, car la baisse des dépenses a été compensée par une baisse équivalente ou supérieure du PIB.

Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement sont restées stables ou ont augmenté dans tous les autres pays, même si le PIB a diminué dans certains d'entre eux. C'est ce qui explique pourquoi la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté en moyenne de 6 % entre 2008 et 2010 dans les pays de l'OCDE.

La crise a toutefois eu un impact plus important sur les dépenses publiques d'éducation entre 2010 et 2014. Le PIB a diminué entre 2008 et 2010 dans 22 des 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais est resté stable ou a augmenté entre 2010 et 2014 dans tous les pays sauf dans 4 pays où il a régressé (de 4 % en Espagne, de 18 % en Grèce, de 4 % en Italie et de 6 % au Portugal). En moyenne, le PIB a augmenté de 7 % dans les pays de l'OCDE entre 2010 et 2014. Par ailleurs, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont en moyenne augmenté de 5 % dans les pays de l'OCDE entre 2010 et 2014. Les effets conjugués de ces deux tendances expliquent la diminution des dépenses publiques en pourcentage du PIB dans tous les pays dont les données sont disponibles (34 pays membres et partenaires de l'OCDE) sauf 12. La diminution atteint 2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Graphique B2.3. Indice de variation du PIB et des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (2008 à 2014)

Indice de variation, entre 2008 et 2014, des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2008 = 100, prix constants de 2014)



1. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B2.4 (disponible en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557888

En résumé, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de 9 % pendant les 6 ans qui ont suivi le début de la crise (entre 2008 et 2014) (voir le graphique B2.3). En pourcentage du PIB, elles ont augmenté de 6 % entre 2008 et 2010 alors que le PIB était en baisse, puis ont diminué de 2 % entre 2010 et 2014 alors que le PIB était en hausse. La variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a donc été plus négative en pourcentage du PIB entre 2010 et 2014 qu'entre 2008 et 2010 dans tous les pays, sauf au Chili, en Fédération de Russie, en Islande, en Israël, en Lettonie et en Turquie.

Définitions

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondent aux dépenses publiques et privées 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.

Méthodologie

Les **dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB** d'un niveau d'enseignement sont calculées comme suit : les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau sont divisées par le PIB. Les dépenses et le PIB exprimés en devise nationale sont divisés par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB 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).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2014 (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 2016 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note concernant les données d'Israël

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

Tableaux de l'indicateur B2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560225

Tableau B2.1	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2014)
Tableau B2.2	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2010 à 2014)
Tableau B2.3	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2014)
WEB Tableau B2.4	Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2008, 2010, 2014)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2014)

Dépenses publiques et privées[1]

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Du primaire au tertiaire
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	1.8	1.2	0.6	0.2	0.8	2.0	0.1	0.3	1.6	1.8	**5.8**
	Autriche	0.9	1.2	0.3	0.7	1.0	2.2	0.0	0.3	1.5	1.7	**4.9**
	Belgique	1.6	0.9	0.8[d]	1.1[d]	1.8[d]	2.8[d]	x(4, 5, 6)	0.0	1.4	1.4	**5.8**
	Canada[2]	2.1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.5	1.5	m	0.9	1.7	2.6	**6.2**
	Chili[3]	1.5	0.6	0.8	0.3	1.1	1.7	a	0.3	1.7	2.0	**5.2**
	République tchèque	0.8	0.9	0.2	0.7	0.9	1.9	0.0	0.0	1.2	1.2	**3.9**
	Danemark[4]	2.1	1.3	x(5)	x(5)	1.4	2.7	a	x(10)	x(10)	1.7	**6.5**
	Estonie	1.4	0.7	0.4	0.3	0.7	1.4	0.2	a	1.9	1.9	**5.0**
	Finlande	1.4	1.1	0.4	1.1[d]	1.5[d]	2.6[d]	x(4, 5, 6)	a	1.8	1.8	**5.7**
	France	1.2	1.3	0.8	0.5	1.3	2.6	0.0	0.3	1.2	1.5	**5.3**
	Allemagne	0.6	1.3	0.4	0.5	0.9	2.2	0.2	0.0	1.2	1.2	**4.3**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	0.6	0.6	1.1	0.3	1.4	2.0	0.2	0.0	0.9	0.9	**3.8**
	Islande	2.3	1.1	0.7	0.5	1.2	2.3	0.1	0.0	1.3	1.3	**6.0**
	Irlande	1.8	0.8	0.7	a	0.7	1.6	0.3	x(10)	x(10)	1.1	**4.8**
	Israël	2.3	x(3, 4, 5)	1.2[d]	0.8[d]	2.0[d]	2.0	0.0	0.2	1.3	1.5	**5.8**
	Italie	1.1	0.7	x(5)	x(5)	1.2	1.9	0.1	0.0	1.0	1.0	**4.0**
	Japon	1.3	0.8	x(5)	x(5)	0.9[d]	1.7[d]	x(5, 6, 8, 9, 10)	0.2[d]	1.3[d]	1.5[d]	**4.4**
	Corée	1.7	1.0	x(5)	x(5)	1.3	2.3	a	0.3	2.0	2.3	**6.3**
	Lettonie	1.6	0.8	0.5	0.4	0.9	1.6	0.1	0.2	1.2	1.4	**4.7**
	Luxembourg	1.3	0.8	0.3	0.6	0.9	1.8	0.0	0.0	0.5	0.5	**3.6**
	Mexique	2.0	1.0	0.6	0.4	1.0	2.0	a	x(10)	x(10)	1.4	**5.4**
	Pays-Bas	1.2	1.2	0.3	0.9	1.2	2.4	0.0	0.0	1.7	1.7	**5.4**
	Nouvelle-Zélande	1.6	1.4	1.1	0.4	1.4	2.8	0.2	0.2	1.6	1.8	**6.4**
	Norvège	2.1	1.0	0.7	0.8	1.5	2.4	0.0	0.0	1.6	1.7	**6.2**
	Pologne[4]	1.6	0.8	0.3	0.5	0.9	1.7	0.1	0.0	1.3	1.3	**4.7**
	Portugal	1.8	1.3	x(5)	x(5)	1.4[d]	2.7[d]	x(5, 6, 9, 10)	a	1.4[d]	1.4[d]	**5.8**
	République slovaque[5]	0.9	1.0	0.2	0.6	0.9	1.9	0.1	0.0	1.1	1.1	**3.9**
	Slovénie	1.7	0.9	0.4	0.6	1.0	1.9	a	0.0	1.1	1.1	**4.6**
	Espagne	1.3	0.8	0.5	0.3[d]	0.9[d]	1.7[d]	x(4, 5, 6)	0.2	1.1	1.3	**4.3**
	Suède	1.7	0.8	0.5	0.6	1.1	1.9	0.0	0.0	1.7	1.7	**5.4**
	Suisse[6]	1.5	1.0	0.4	0.5	0.9	1.9	x(4, 5, 6)	x(9, 10)	1.3[d]	1.3[d]	**4.7**
	Turquie	1.2	0.9	0.5	0.5	1.0	2.0	a	x(10)	x(10)	1.8	**4.9**
	Royaume-Uni	2.0	1.1	1.2	0.5	1.7	2.8	a	m	m	1.8	**6.6**
	États-Unis	1.6	0.9	x(5)	x(5)	1.0	1.9	0.0	x(10)	x(10)	2.7	**6.2**
	Moyenne OCDE	1.5	1.0	0.6	0.6	1.2	2.1	0.1	0.2	1.4	1.5	**5.2**
	Moyenne UE22	1.4	1.0	0.5	0.6	1.1	2.1	0.1	0.1	1.3	1.4	**4.9**
Partenaires	Argentine	1.9	1.5	1.0	a	1.0	2.5	a	x(10)	x(10)	1.2	**5.6**
	Brésil[6]	1.6	1.4	x(5)	x(5)	1.0[d]	2.5[d]	x(5, 6)	x(10)	x(10)	0.8	**4.9**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	2.1	1.5	x(5)	x(5)	0.5	2.0	m	x(10)	x(10)	1.7[d]	**5.8**
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	**m**
	Indonésie[3]	1.6	0.5	0.4	0.2	0.6	1.2	a	x(10)	x(10)	0.7	**3.4**
	Lituanie	0.7	1.2	0.4	0.2	0.6	1.7	0.2	a	1.7	1.7	**4.2**
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5)	x(3, 4, 5)	1.9[d]	0.2[d]	2.1[d]	2.1[d]	x(5, 6)	0.2	1.1	1.3	**3.3**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Remarque : Les données sur l'éducation de la petite enfance sont disponibles dans l'indicateur D2. Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dépenses d'origine internationale comprises.
2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2015.
4. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des données de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.
5. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.
6. Dépenses publiques uniquement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560149

B2

Tableau B2.2. Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2010 à 2014)

Dépenses publiques et privées, par année

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	3.7	4.3	4.1	4.0	3.9	3.9	1.5	1.6	1.6	1.6	1.7	1.8	**5.2**	**5.9**	**5.7**	**5.6**	**5.6**	**5.8**
	Autriche	m	m	m	3.1	3.2	3.1	m	m	m	1.8	1.8	1.7	**m**	**m**	**m**	**4.9**	**5.0**	**4.9**
	Belgique	4.1	4.3	4.3	4.3	4.4	4.3	1.2	1.3	1.3	1.4	1.4	1.4	**5.3**	**5.6**	**5.6**	**5.7**	**5.8**	**5.8**
	Canada	3.5	4.0	3.7	3.6	3.6	3.6	2.4	2.8	2.6	2.6	2.6	2.6	**5.9**	**6.7**	**6.3**	**6.2**	**6.2**	**6.2**
	Chili	3.6	3.4	3.4	3.8	3.4	3.1	1.9	2.3	2.4	2.5	2.4	2.3	**5.5**	**5.7**	**5.7**	**6.2**	**5.8**	**5.5**
	République tchèque	2.8	2.7	2.7	2.8	2.7	2.6	1.0	1.2	1.4	1.4	1.3	1.2	**3.7**	**3.9**	**4.1**	**4.2**	**4.0**	**3.9**
	Danemark[1]	4.3	4.6	4.1	4.5	4.4	4.7	1.6	1.7	1.7	1.5	1.6	1.6	**5.9**	**6.2**	**5.8**	**6.0**	**6.1**	**6.3**
	Estonie	3.4	3.8	3.3	3.2	3.2	3.1	1.1	1.6	1.7	1.6	2.0	1.9	**4.6**	**5.4**	**4.9**	**4.8**	**5.2**	**5.0**
	Finlande	3.7	4.0	3.9	3.9	3.9	3.9	1.7	1.8	1.9	1.8	1.8	1.8	**5.4**	**5.8**	**5.8**	**5.8**	**5.7**	**5.7**
	France	3.9	3.9	3.8	3.8	3.8	3.8	1.3	1.5	1.5	1.4	1.5	1.5	**5.2**	**5.4**	**5.3**	**5.2**	**5.3**	**5.3**
	Allemagne	3.3	3.3	3.2	3.1	3.1	3.1	1.0	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	**4.3**	**4.5**	**4.4**	**4.3**	**4.3**	**4.3**
	Grèce	2.7	m	m	m	m	m	1.5	m	m	m	m	m	**4.2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie	3.4	m	m	2.6	2.5	2.8	1.1	m	m	1.2	1.3	0.9	**4.5**	**m**	**m**	**3.8**	**3.8**	**3.8**
	Islande	5.2	4.7	4.7	4.6	4.6	4.7	1.2	1.2	1.1	1.3	1.3	1.3	**6.4**	**5.8**	**5.8**	**6.0**	**5.8**	**6.0**
	Irlande	3.2	4.5	4.3	4.3	4.0	3.7	1.1	1.5	1.4	1.4	1.2	1.1	**4.3**	**5.9**	**5.7**	**5.7[d]**	**5.2**	**4.8**
	Israël	3.7	4.0	4.2	4.3	4.3	4.3	1.6	1.5	1.6	1.4	1.6	1.5	**5.3**	**5.5**	**5.8**	**5.7**	**5.8**	**5.8**
	Italie	3.0	3.0	2.8	3.0	3.0	3.0	0.8	1.0	1.0	0.9	1.0	1.0	**3.9**	**3.9**	**3.8**	**3.9**	**4.0**	**4.0**
	Japon[2]	2.9	3.0	3.0	2.9	2.9	2.9	1.4	1.5	1.6	1.5	1.6	1.5	**4.3**	**4.5**	**4.5**	**4.5**	**4.4**	**4.4**
	Corée	3.8	4.4	4.4	4.3	4.2	4.0	2.1	2.4	2.4	2.3	2.3	2.3	**6.0**	**6.8**	**6.8**	**6.7**	**6.5**	**6.3**
	Lettonie	3.3	3.4	3.0	2.9	3.1	3.3	1.4	1.4	1.5	1.4	1.4	1.4	**4.7**	**4.7**	**4.5**	**4.2**	**4.5**	**4.7**
	Luxembourg	m	3.5	3.3	3.3	2.9	3.1	m	m	m	0.4	0.5	0.5	**m**	**3.5**	**3.3**	**3.7**	**3.5**	**3.6**
	Mexique	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9	1.2	1.4	1.3	1.3	1.3	1.4	**5.0**	**5.3**	**5.2**	**5.2**	**5.2**	**5.4**
	Pays-Bas	3.6	3.8	3.7	3.8	3.8	3.6	1.5	1.6	1.6	1.7	1.7	1.7	**5.0**	**5.4**	**5.4**	**5.4**	**5.5**	**5.4**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	4.9	4.6	4.6	m	m	m	1.8	1.7	1.8	**m**	**m**	**m**	**6.7**	**6.4**	**6.4**
	Norvège[2]	4.9	4.9	4.7	4.6	4.7	4.5	m	1.6	1.6	1.6	1.6	1.7	**m**	**6.5**	**6.4**	**6.2**	**6.3**	**6.2**
	Pologne	3.7	3.6	3.4	3.4	3.4	3.4	1.6	1.5	1.3	1.3	1.4	1.3	**5.3**	**5.0**	**4.6**	**4.8**	**4.7**	**4.7**
	Portugal[2]	3.6	3.7	3.6	4.5	4.7	4.5	1.3	1.4	1.3	1.3	1.4	1.4	**4.8**	**5.1**	**4.9**	**5.8**	**6.1**	**5.8**
	République slovaque[3]	2.8	3.0	2.7	2.7	2.7	2.8	0.9	0.9	1.0	1.0	1.1	1.1	**3.7**	**3.9**	**3.7**	**3.7**	**3.8**	**3.9**
	Slovénie	4.1	3.8	3.7	3.7	3.7	3.5	1.3	1.2	1.3	1.2	1.2	1.1	**5.3**	**5.1**	**5.0**	**4.9**	**4.8**	**4.6**
	Espagne	2.8	3.2	3.2	3.1	3.1	3.0	1.1	1.3	1.3	1.3	1.3	1.3	**3.9**	**4.5**	**4.5**	**4.4**	**4.3**	**4.3**
	Suède	4.0	3.8	3.7	3.7	3.7	3.7	1.5	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	**5.5**	**5.4**	**5.3**	**5.4**	**5.4**	**5.4**
	Suisse[1]	3.5	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	1.3	1.2	1.3	1.3	1.3	1.3	**4.8**	**4.6**	**4.7**	**4.7**	**4.7**	**4.7**
	Turquie	m	m	3.0	3.1	3.1	3.2	m	m	2.0	1.8	1.7	1.8	**m**	**m**	**5.0**	**4.9**	**4.8**	**4.9**
	Royaume-Uni	4.1	4.3	4.4	4.4	4.8	4.8	m	m	m	1.8	1.8	1.8	**m**	**m**	**m**	**6.2**	**6.7**	**6.6**
	États-Unis	3.8	3.9	3.8	3.7	3.6	3.5	2.5	2.7	2.8	2.8	2.6	2.7	**6.3**	**6.7**	**6.6**	**6.5**	**6.2**	**6.2**
	Moyenne OCDE	3.6	3.8	3.7	3.7	3.7	3.6	1.4	1.6	1.6	1.6	1.6	1.6	**5.0**	**5.3**	**5.2**	**5.2**	**5.2**	**5.2**
	Moyenne UE22	3.5	3.7	3.5	3.5	3.5	3.5	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	**4.7**	**5.0**	**4.8**	**4.9**	**4.9**	**4.8**
Partenaires	Argentine	m	m	m	4.2	4.5	4.4	m	m	m	m	1.2	1.2	**m**	**m**	**m**	**m**	**5.6**	**5.6**
	Brésil[1]	3.2	4.2	4.2	4.2	4.2	4.1	0.7	0.9	0.9	0.9	0.9	0.8	**3.9**	**5.1**	**5.3**	**5.0**	**5.0**	**4.9**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombie	m	m	m	m	4.3	4.1	m	m	m	m	1.8	1.6	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.1**	**5.7**
	Costa Rica	m	m	m	m	5.6	m	m	m	m	m	2.4	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**8.0**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	2.8	2.3	m	m	m	m	0.8	0.5	m	**m**	**m**	**m**	**3.6**	**2.8**	**m**
	Lituanie	m	3.4	3.0	2.8	2.7	2.6	1.3	1.6	1.8	1.7	1.7	1.7	**m**	**5.0**	**4.8**	**4.5**	**4.4**	**4.2**
	Fédération de Russie	1.8	1.9	1.9	2.1	2.2	2.1	0.7	1.5	1.3	1.3	1.3	1.3	**2.5**	**3.4**	**3.2**	**3.4**	**3.5**	**3.3**
	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 G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Remarque : Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dépenses publiques uniquement.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B2.1.
3. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560168

Tableau B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2014)

Dépenses publiques et privée

		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire		
		Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie[3]	1.6	0.2	**1.8**	0.9	0.3	**1.2**	0.7	0.2	**0.9**	0.7	1.1	**1.8**	3.9	1.8	**5.8**
	Autriche	0.9	0.0	**0.9**	1.2	0.0	**1.2**	1.0	0.1	**1.0**	1.6	0.1	**1.7**	4.7	0.2	**4.9**
	Belgique	1.5	0.0	**1.6**	0.9	0.0	**0.9**	1.8	0.0	**1.8**	1.3	0.1	**1.4**	5.6	0.2	**5.8**
	Canada	1.9[d]	0.2[d]	**2.1[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	1.3	0.1	**1.5**	1.3	1.3	**2.6**	4.5	1.6	**6.2**
	Chili[3, 4]	1.3	0.3	**1.5**	0.5	0.1	**0.6**	0.9	0.2	**1.1**	0.8	1.3	**2.0**	3.4	1.8	**5.2**
	République tchèque	0.7	0.1	**0.8**	0.8	0.1	**0.9**	0.8	0.1	**1.0**	1.0	0.2	**1.2**	3.4	0.5	**3.9**
	Danemark	2.1	0.0	**2.1**	1.2	0.1	**1.3**	1.4	0.0	**1.4**	1.6	0.1	**1.7**	6.3	0.2	**6.5**
	Estonie	1.4	0.0	**1.4**	0.7	0.0	**0.7**	1.0	0.0	**1.0**	1.7	0.2	**1.9**	4.7	0.3	**5.0**
	Finlande	1.4	0.0	**1.4**	1.1	0.0	**1.1**	1.5	0.0	**1.5**	1.7	0.1	**1.8**	5.6	0.1	**5.7**
	France	1.1	0.1	**1.2**	1.2	0.1	**1.3**	1.2	0.1	**1.3**	1.2	0.3	**1.5**	4.8	0.5	**5.3**
	Allemagne	0.6	0.0	**0.6**	1.2	0.0	**1.3**	0.8	0.3	**1.2**	1.1	0.2	**1.2**	3.7	0.6	**4.3**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hongrie	0.5	0.0	**0.6**	0.6	0.0	**0.6**	1.6	0.0	**1.6**	0.7	0.3	**0.9**	3.4	0.4	**3.8**
	Islande	2.3	0.0	**2.3**	1.1	0.0	**1.1**	1.1	0.1	**1.3**	1.2	0.1	**1.3**	5.7	0.3	**6.0**
	Irlande	1.8	0.1	**1.8**	0.8	0.1	**0.8**	1.0	0.1	**1.0**	0.8	0.3	**1.1**	4.4	0.5	**4.8**
	Israël	2.2	0.1	**2.3**	x(7)	x(8)	**x(9)**	1.7[d]	0.4[d]	**2.0[d]**	0.9	0.7	**1.5**	4.7	1.1	**5.8**
	Italie	1.0	0.1	**1.1**	0.7	0.0	**0.7**	1.1	0.1	**1.2**	0.7	0.2	**1.0**	3.6	0.4	**4.0**
	Japon[5]	1.2	0.0	**1.3**	0.7	0.0	**0.8**	0.7	0.2	**0.9**	0.5	1.0	**1.5**	3.2	1.2	**4.4**
	Corée[3]	1.6	0.1	**1.7**	0.9	0.0	**1.0**	1.0	0.3	**1.3**	1.0	1.2	**2.3**	4.6	1.7	**6.3**
	Lettonie	1.6	0.0	**1.6**	0.7	0.0	**0.8**	0.9	0.0	**0.9**	1.1	0.3	**1.4**	4.4	0.3	**4.7**
	Luxembourg	1.3	0.0	**1.3**	0.8	0.0	**0.8**	0.9	0.0	**0.9**	0.5	0.0	**0.5**	3.5	0.1	**3.6**
	Mexique	1.7	0.3	**2.0**	0.9	0.1	**1.0**	0.8	0.2	**1.0**	1.1	0.4	**1.4**	4.4	1.0	**5.4**
	Pays-Bas	1.2	0.0	**1.2**	1.2	0.1	**1.2**	0.9	0.3	**1.2**	1.2	0.5	**1.7**	4.5	0.9	**5.4**
	Nouvelle-Zélande	1.5	0.1	**1.6**	1.2	0.2	**1.4**	1.2	0.5	**1.6**	0.9	0.9	**1.8**	4.7	1.7	**6.4**
	Norvège	2.1	0.0	**2.1**	1.0	0.0	**1.0**	1.5	0.0	**1.5**	1.6	0.1	**1.7**	6.1	0.1	**6.2**
	Pologne[5]	1.5	0.1	**1.6**	0.7	0.1	**0.8**	0.8	0.1	**0.9**	1.2	0.1	**1.3**	4.3	0.4	**4.7**
	Portugal[5]	1.6	0.2	**1.8**	1.2	0.1	**1.3**	1.2	0.2	**1.4**	0.9	0.5	**1.4**	4.9	0.9	**5.8**
	République slovaque[6]	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.1	**1.0**	0.9	0.1	**0.9**	0.9	0.2	**1.1**	3.4	0.4	**3.9**
	Slovénie	1.5	0.1	**1.7**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.1	**1.0**	1.0	0.1	**1.1**	4.1	0.5	**4.6**
	Espagne	1.1	0.2	**1.3**	0.7	0.1	**0.8**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.4	**1.3**	3.5	0.7	**4.3**
	Suède	1.7	0.0	**1.7**	0.8	0.0	**0.8**	1.1	0.0	**1.1**	1.5	0.2	**1.7**	5.2	0.2	**5.4**
	Suisse	1.5	m	**m**	1.0	m	**m**	0.9	m	**m**	1.3	m	**m**	4.7	m	**m**
	Turquie	1.0	0.2	**1.2**	0.8	0.2	**0.9**	0.8	0.3	**1.0**	1.3	0.4	**1.8**	3.9	1.0	**4.9**
	Royaume-Uni	1.8	0.2	**2.0**	1.0	0.1	**1.1**	1.4	0.3	**1.7**	0.6	1.3	**1.8**	4.8	1.9	**6.6**
	États-Unis	1.5	0.1	**1.6**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.1	**1.0**	0.9	1.7	**2.7**	4.2	2.1	**6.2**
	Moyenne OCDE	1.4	0.1	**1.5**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.1	**1.2**	1.1	0.5	**1.6**	4.4	0.8	**5.2**
	Moyenne UE22	1.3	0.1	**1.4**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.1	**1.2**	1.1	0.3	**1.4**	4.4	0.5	**4.9**
Partenaires	Argentine	1.6	0.3	**1.9**	1.3	0.2	**1.5**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.2	**1.2**	4.9	0.7	**5.6**
	Brésil	1.6	m	**m**	1.4	m	**m**	1.0	m	**m**	0.8	m	**m**	4.9	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie[4]	1.6	0.5	**2.1**	1.2	0.3	**1.5**	0.4	0.1	**0.5**	0.8	0.9	**1.7**	3.9	1.9	**5.8**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie[4]	1.5	0.0	**1.6**	0.5	0.0	**0.5**	0.5	0.2	**0.6**	0.5	0.2	**0.7**	3.0	0.4	**3.4**
	Lituanie	0.7	0.0	**0.7**	1.1	0.0	**1.2**	0.7	0.0	**0.7**	1.3	0.4	**1.7**	3.8	0.4	**4.2**
	Fédération de Russie	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**x(9)**	m	m	**2.1[d]**	m	m	**1.3**	m	m	**3.3**
	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 G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Remarque : Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.
2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.
3. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.
4. Année de référence : 2015.
5. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B2.1.
6. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

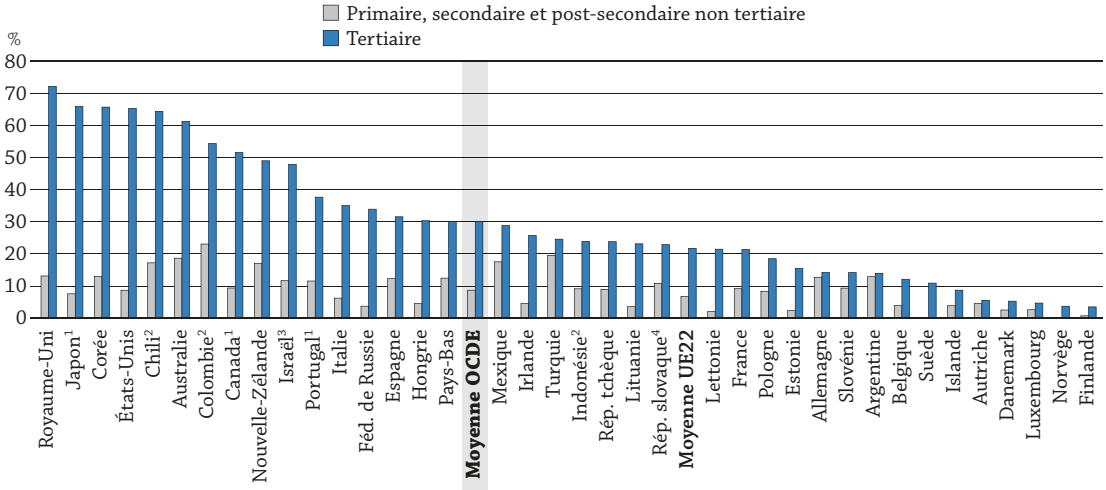
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560187

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE LES INVESTISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 85 % du financement des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire proviennent directement de sources publiques.
- Le financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provient à 91 % de sources publiques, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, contre 70 % pour les établissements d'enseignement tertiaire.
- Entre 2010 et 2014, les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 13 %, mais les dépenses publiques de 3 % seulement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique B3.1. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2014)



Lecture du graphique

Ce graphique montre la part des dépenses privées en pourcentage des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Cela comprend tous les fonds privés versés aux établissements d'enseignement, notamment les financements publics à travers les subventions aux ménages, les frais de scolarité au titre des services d'éducation ou toute autre dépense privée (au titre d'un logement, par exemple) versée à l'établissement d'enseignement.

Remarque : Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale. Les paiements de frais de scolarité acquittés par les élèves/étudiants et subventionnés par des prêts d'études sont présentés à titre de dépenses privées, et aucun ajustement n'est effectué pour prendre en compte les coûts publics en cas de remboursements non acquittés.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
2. Année de référence : 2015.
3. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.
4. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B3.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557907

Contexte

Aujourd'hui, plus que jamais, face à l'accroissement sans précédent des taux de scolarisation et à l'élargissement de l'éventail des formations et des prestataires de services d'éducation, la question de savoir qui, des pouvoirs publics ou des intéressés, doit soutenir les efforts que consentent les individus pour améliorer leur niveau de formation, se fait de plus en plus pressante. Dans la conjoncture économique actuelle, de nombreux gouvernements peinent à réunir les fonds nécessaires pour financer la demande d'éducation en hausse en comptant uniquement sur les deniers publics.

De plus, selon certains responsables politiques, ceux qui profitent le plus de l'éducation – ceux qui suivent des études – devraient prendre en charge au moins une partie des coûts y afférents. Les fonds publics financent toujours une partie élevée de l'investissement dans l'éducation, mais les fonds privés prennent de plus en plus d'importance pour certains niveaux d'enseignement.

Le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire et secondaire, soit les niveaux d'enseignement relevant de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur C2) et l'enseignement tertiaire, la clé de répartition entre fonds publics et fonds privés varie davantage entre les pays de l'OCDE, car le financement public y est rarement intégral ou quasi intégral. À ces niveaux d'enseignement, ce sont essentiellement les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité d'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la balance ne penche exagérément d'un côté, au point de décourager certains individus d'entamer une formation tertiaire. Les uns estiment que les pouvoirs publics devraient revoir sensiblement à la hausse les aides aux étudiants, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement est légèrement plus élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le financement public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est quant à lui inférieur à celui du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, sauf en Hongrie et en Pologne. La dotation privée est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement dans tous les pays.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les pouvoirs publics financent plus de 85 % des dépenses dans tous les pays, sauf en Australie (81 %), au Chili (83 %), en Colombie (77 %), au Mexique (82 %), en Nouvelle-Zélande (83 %) et en Turquie (80 %). Ils les financent en totalité en Suède. En revanche, la part du financement public varie fortement dans l'enseignement tertiaire. Elle est inférieure à moins de 40 % en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, mais est supérieure à 95 % en Finlande, au Luxembourg et en Norvège.
- Dans tous les pays, sauf au Canada et aux Pays-Bas, les dépenses des ménages constituent la part la plus importante du financement privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, ce sont aussi les ménages qui contribuent le plus au financement privé dans tous les pays sauf trois (la Finlande, la République tchèque et la Suède).
- Dans l'enseignement primaire, les dépenses publiques unitaires annuelles sont nettement plus élevées au titre des établissements publics (8 660 USD) qu'au titre des établissements privés (4 855 USD), en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'écart est encore plus marqué dans l'enseignement tertiaire, où elles représentent 12 656 USD au titre des établissements publics, mais 4 900 USD seulement au titre des établissements privés.

Analyse

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement restent en grande partie financés directement par les pouvoirs publics, même si la part des fonds privés est substantielle dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 85 % du financement des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire proviennent directement de sources publiques (voir le tableau B3.1b).

Toutefois, dans cette moyenne globale, les parts publique et privée du financement varient fortement entre les pays. La comparaison des dépenses de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire inclus montre que la part privée représente plus de 30 % du financement en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée et aux États-Unis Par contraste, elle représente 5 % ou moins en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède (voir le tableau B3.1b).

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements, de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La part privée du financement de ces niveaux d'enseignement représente moins de 10 %, sauf en Allemagne, en Argentine, en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée, en Espagne, en Israël, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le tableau B3.1b et le graphique B3.1). Dans la plupart des pays, la part privée des dépenses à ces niveaux d'enseignement est en grande partie supportée par les ménages, principalement sous forme de frais de scolarité. Toutefois, aux Pays-Bas, la majorité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir l'encadré B3.1 dans OCDE, 2011).

En moyenne, 93 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire proviennent de sources publiques. En Finlande, en Norvège et en Suède, le financement est entièrement public à ce niveau d'enseignement. À l'inverse, le financement privé de l'enseignement primaire représente 18 % au Chili et 23 % en Colombie, soit les parts les plus élevées de tous les pays dont les données sont disponibles.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la part du financement public représente en moyenne 93 % des dépenses totales d'éducation. Dans 25 des 31 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses publiques représentent plus de 90 % des dépenses totales. Les dépenses privées représentent toutefois plus d'un cinquième des dépenses totales à ce niveau en Australie et en Colombie.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la part du financement privé représente légèrement plus en filière professionnelle (14 % des dépenses) qu'en filière générale (11 % des dépenses). En Allemagne, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, la part privée du financement est plus élevée de 25 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il n'est ainsi pas surprenant de constater que les effectifs des programmes emploi-études comptent parmi les plus élevés en Allemagne (40 %) (voir l'indicateur C1). En Nouvelle-Zélande, le rôle important du financement privé est influencé par une composante professionnelle plus étendue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. À ces niveaux d'enseignement non obligatoires, les ménages financent une part nettement plus importante des dépenses des établissements par le biais de frais de scolarité, qui sont en majorité payés directement aux établissements, pour le compte des élèves, par des sources publiques sous forme de prêts d'études subventionnés. À l'inverse, la part publique du financement est plus élevée de 15 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale au Chili et en Turquie. Dans l'ensemble, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépend davantage du financement privé que l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La part du financement public diminue aussi dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elle ne représente plus que 77 %, en moyenne. Contrairement aux trois niveaux d'enseignement inférieurs, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est davantage financé par des sources privées que publiques dans deux pays (aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande).

La plupart des pays ont dépensé plus au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en 2014 qu'en 2005 (voir le tableau B3.2a). La part moyenne du financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a augmenté de 7 points de pourcentage durant les trois ans qui ont précédé la crise de 2008 (entre 2005 et 2008), et également de 7 points de pourcentage après cette crise (soit entre 2008 et 2014).

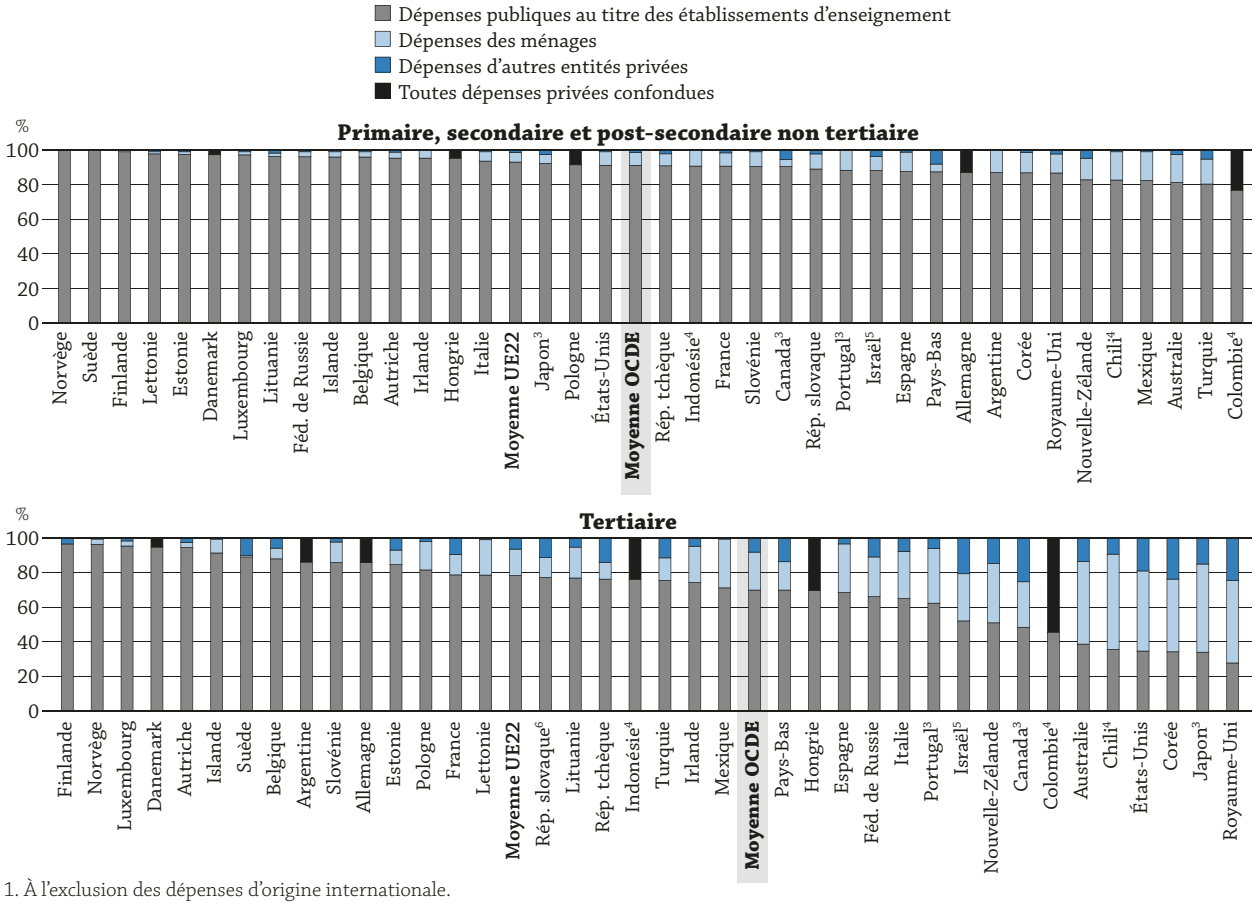
Le financement privé a augmenté dans une mesure comparable avant la crise (de 9 points de pourcentage), mais dans une mesure nettement plus forte durant les six années qui ont suivi la crise (de 14 points de pourcentage au total). Entre 2008 et 2014, les dépenses privées au titre de ces niveaux d'enseignement ont augmenté de 80 points de pourcentage en Estonie et de 108 points de pourcentage en Israël. Malgré une certaine variation des dépenses publiques et privées en valeur absolue, la part des dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a guère évolué dans les pays de l'OCDE, passant de 92 % à 91 % entre 2005 et 2014.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A7) suggère qu'une participation plus importante des individus et d'autres entités privées aux coûts des études tertiaires peut se justifier, pour autant que des dispositifs soient en place pour garantir l'accès des étudiants à un financement, quelle que soit leur situation financière (voir l'indicateur B5). Dans tous les pays, la part privée des dépenses d'éducation est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire – elle représente, en moyenne, près de 30 % des dépenses totales à ce niveau d'enseignement – que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B3.1 et le tableau B3.1b).

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques[1] et privées[2] au titre des établissements d'enseignement (2014)

Selon le niveau d'enseignement



1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
4. Année de référence : 2015.
5. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.
6. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B3.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557926

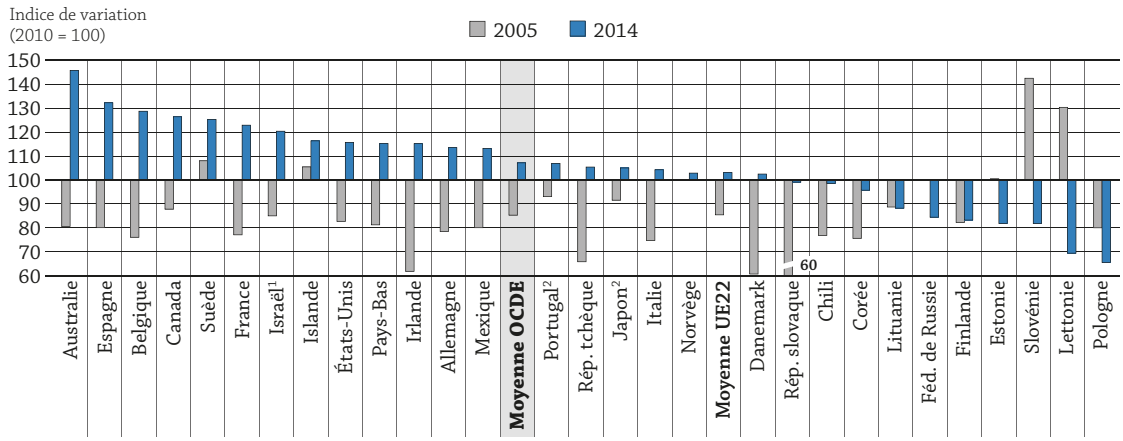
La part des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés tels que les prêts d'études – va de moins de 10 % en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège (où les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement tertiaire sont peu élevés ou négligeables), à plus de 60 % en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. Ces pourcentages peuvent être liés au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1b, ainsi que l'indicateur B5). En Corée, par exemple, 80 % des étudiants fréquentent un établissement privé et plus de 42 % du budget alloué à l'éducation est financé par les frais de scolarité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages représentent deux tiers des dépenses privées. Les dépenses des ménages constituent la partie la plus importante du financement privé dans la majorité des pays, mais pas en Finlande et en Suède, où elles sont minimes, voire nulles, et où la quasi-totalité du financement privé provient d'autres entités privées (essentiellement dans le cadre de la recherche et du développement).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C1) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Cet accroissement est allé de pair avec une augmentation du niveau d'investissement de la part des pays, tant public que privé, et avec des variations des parts publique et privée du financement (voir le tableau B3.2b). Contrairement à ce qui s'observe dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses publiques ont augmenté davantage (de 29 points de pourcentage) que les dépenses privées (de 22 points de pourcentage) entre 2005 et 2014. En dépit de la progression plus rapide du financement public que du financement privé, le pourcentage des dépenses publiques au titre des établissements n'a augmenté que de 0.1 point de pourcentage entre 2005 et 2014. Ce pourcentage est toutefois fortement influencé par des chiffres hors normes, comme ceux du Chili, de la Lettonie et de la Turquie, où la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 50 % entre 2010 et 2014. D'importantes augmentations de la part des dépenses publiques (de 20 % ou plus) ont été observées dans certains pays, notamment en Australie, en Belgique, au Canada, en Espagne, en France, en Israël et en Suède.

Le financement public de l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays, mais reste inférieur au niveau record de 2008 dans certains d'entre eux. C'est le cas, par exemple, au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie, où les dépenses publiques de 2014 sont restées inférieures à celles de 2008. Quant aux dépenses privées, celles de 2014 sont inférieures à celles de 2008 en Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en Slovénie (voir le tableau B3.2b et le graphique B3.3).

Graphique B3.3. Variation des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

2010 = 100 (2005 et 2014)



Remarque : Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

1. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire en 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B3.2b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557945

Dépenses publiques par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, selon le type d'établissement

Le niveau de dépenses publiques indique, en partie, la valeur que les gouvernements attachent à l'éducation (voir les indicateurs B2 et B4). La plupart des fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais dans certains cas, une partie significative de ces fonds peut toutefois être aussi consacrée aux établissements privés (établissements privés subventionnés par l'État et établissements privés indépendants). Le tableau B3.3 (disponible en ligne) rapporte l'investissement public dans les établissements d'enseignement à la taille des systèmes d'éducation. Les données portent sur les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics et privés, exception faite des prêts d'études publics. Cet indicateur vient donc en complément des données sur les dépenses publiques en pourcentage du revenu national (voir l'indicateur B2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics (9 841 USD) sont supérieures de 48 % à celles relevées au titre des établissements privés (6 652 USD). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement (voir le tableau B3.3, disponible en ligne). Les dépenses publiques par élève sont supérieures de 78 % environ au titre des établissements publics (8 660 USD) qu'au titre des établissements privés (4 855 USD) dans l'enseignement primaire, et de 46 % au titre des établissements publics (10 208 USD) qu'au titre des établissements privés (6 981 USD) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences de financement public entre les deux types d'établissements s'accentuent davantage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements publics reçoivent des fonds publics supérieurs de 50 % à ceux perçus par les établissements privés. Toutefois, c'est dans l'enseignement tertiaire que la variation est la plus marquée ; les dépenses publiques par étudiant y sont trois fois plus élevées dans les établissements publics (12 656 USD, en moyenne) que dans les établissements privés (4 900 USD).

Ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement primaire, les dépenses publiques par élève varient fortement au titre des établissements publics entre les pays : elles sont comprises entre 21 154 USD au Luxembourg et 2 721 USD au Mexique. Elles varient toutefois encore plus au titre des établissements privés. Dans l'enseignement primaire, les établissements privés ne sont pas subventionnés par l'État dans des pays comme l'Irlande, les Pays-Bas et la Turquie, alors que leur dotation publique par élève est supérieure à 9 500 USD au Danemark, en Finlande et en Suède. Il n'y a guère de différence entre l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, si ce n'est que l'écart de dotation se creuse entre les établissements publics et privés. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la dotation publique par élève est nettement plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés dans tous les pays, sauf en Finlande, en Israël, en Norvège, en Pologne et en Suède. Toutefois, les dépenses publiques unitaires les plus élevées s'observent dans l'enseignement tertiaire, où elles s'élèvent en moyenne à 10 830 USD par an dans les pays de l'OCDE. La dotation publique varie davantage entre les établissements publics et privés à ce niveau d'enseignement, où les dépenses publiques au titre des établissements privés représentent environ plus d'un tiers en moyenne de celles au titre des établissements publics. Israël et la Lettonie sont les seuls pays où la dotation publique est plus élevée dans les établissements privés.

Définitions

Par « **autres entités privées** », on entend les entreprises privées et les organisations à but non lucratif, notamment les organisations confessionnelles, caritatives, patronales et syndicales.

Les **établissements privés** incluent les établissements privés indépendants et les établissements privés subventionnés par l'État.

Les **dépenses privées** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées en partie par des aides publiques. La contribution des entreprises privées au financement du volet pratique des formations en alternance est également incluse.

Les **parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement** sont exprimées en pourcentage des dépenses publiques et privées totales.

Les **dépenses publiques** se rapportent à la totalité des effectifs scolarisés dans les établissements d'enseignement publics et privés, que ces établissements reçoivent ou non un financement public.

Méthodologie

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent, par exemple, acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce,

ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans les indicateurs B4 et B5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les élèves/étudiants est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et représentent en tant que telles un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. De nombreux pays mettent en place un système de prêt/remboursement au niveau de l'enseignement tertiaire. Le paiement des prêts publics est pris en considération, mais les remboursements privés des individus ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2014 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2016 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données relatives à l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, la Colombie, l'Inde et l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005, 2008, 2011 et 2014 proviennent d'une enquête menée en 2016-2017. Les dépenses de 2005 à 2013 ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2011), « Encadré B3.1. Dépenses privées au titre de la composante professionnelle des programmes de formation », dans OCDE, *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr.

Tableaux de l'indicateur B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560339

	Tableau B3.1a	**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)**
	Tableau B3.1b	**Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)**
	Tableau B3.2a	**Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2005, 2008, et 2011 à 2014)**
	Tableau B3.2b	**Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2005, 2008, et 2011 à 2014)**
WEB	**Tableau B3.3**	**Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2014)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B3.1a. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)

Répartition des dépenses publiques[1] et privées[2] au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire	
						Filière générale		Filière professionnelle		Toutes filières confondues			
		Dépenses publiques	Dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	88	12	76	24	73	27	82	18	76	24	82	18
	Autriche	96	4	97	3	93	7	95	5	95	5	51	49
	Belgique	97	3	96	4	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)
	Canada[3]	91[d]	9[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91[d]	9[d]	m	m
	Chili[4]	82	18	85	15	78	22	93	7	82	18	a	a
	République tchèque	93	7	93	7	88	12	88	12	88	12	65	35
	Danemark	98	2	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100	0	a	a
	Estonie	97	3	98	2	97	3	99	1	98	2	98	2
	Finlande	100	0	100	0	100	0	98[d]	2[d]	99[d]	1[d]	x(7, 9)	x(8, 10)
	France	93	7	91	9	91	9	84	16	88	12	81	19
	Allemagne	98	2	97	3	96	4	61	39	76	24	51	49
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	92	8	93	7	97	3	98	2	98	2	98	2
	Islande	99	1	99	1	89	11	89	11	89	11	89	11
	Irlande	97	3	93	7	93	7	a	a	93	7	99	1
	Israël[5]	95	5	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	86[d]	14[d]	74[d]	26[d]	81[d]	19[d]	a	a
	Italie	94	6	95	5	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	92[d]	8[d]	100	0
	Japon	99	1	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	82[d]	18[d]	x(9)	x(10)
	Corée	93	7	95	5	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	74	26	a	a
	Lettonie	99	1	98	2	98	2	94	6	97	3	93	7
	Luxembourg	97	3	97	3	95	5	99	1	98	2	100	0
	Mexique	86	14	84	16	74	26	74	26	74	26	a	a
	Pays-Bas	99	1	94	6	92	8	61	39	69	31	56	44
	Nouvelle-Zélande	92	8	86	14	83	17	57	43	76	24	42	58
	Norvège	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Pologne[6]	93	7	90	10	91	9	93[d]	7[d]	92[d]	8[d]	50	50
	Portugal	88	12	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	x(9)	x(10)
	République slovaque	89	11	90	10	84	16	91	9	89	11	91	9
	Slovénie	91	9	91	9	88	12	90	10	90	10	a	a
	Espagne	84	16	91	9	87	13	95[d]	5[d]	90[d]	10[d]	x(7, 9)	x(8, 10)
	Suède	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Suisse	m	m	m	m	m	m	55[d]	45[d]	m	m	x(7)	x(8)
	Turquie	85	15	82	18	61	39	86	14	74	26	a	a
	Royaume-Uni	90	10	87	13	81	19	88	12	83	17	a	a
	États-Unis	93	7	92	8	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91	9	17	83
	Moyenne OCDE	93	7	93	7	89	11	86	14	88	12	77	23
	Moyenne UE22	94	6	94	6	93	7	90	10	91	9	81	19
Partenaires	Argentine	85	15	89	11	88	12	a	a	88	12	a	a
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[4]	77	23	78	22	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	74	26	x(9)	x(10)
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	97	3	92	8	74	26	75	25	74	26	a	a
	Lituanie	97	3	97	3	97	3	94	6	96	4	94	6
	Fédération de Russie	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	97[d]	3[d]	92[d]	8[d]	96[d]	4[d]	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données sur les dépenses privées incluent les prêts au titre du financement des frais de scolarité. Les remboursements privés des individus ne sont pas pris en considération, la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
4. Année de référence : 2015.
5. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.
6. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des données de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560244

B3

Tableau B3.1b. Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)

Répartition des dépenses publiques[1] et privées[2] (ventilées) au titre des établissements d'enseignement après transferts de fonds publics

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
			Dépenses privées				Dépenses privées				Dépenses privées		
		Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues	Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues	Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	81	16	3	19	39	48	14	61	68	26	6	32
	Autriche	95	3	1	5	94	3	3	6	95	3	2	5
	Belgique	96	4	0	4	88	6	6	12	94	4	2	6
	Canada[3]	91	4	5	9	48	26	25	52	73	13	14	27
	Chili[4]	83	17	0	17	36	55	9	64	64	32	4	36
	République tchèque	91	7	2	9	76	10	14	24	87	8	5	13
	Danemark	97	x(4)	x(4)	3	95	x(8)	x(8)	5	97	x(12)	x(12)	3
	Estonie	98	2	1	2	85	8	7	15	93	4	3	7
	Finlande	99	1	0	1	96	0	4	4	98	1	1	2
	France	91	8	1	9	79	12	10	21	87	9	4	13
	Allemagne	87	x(4)	x(4)	13	86	x(8)	x(8)	14	87	x(12)	x(12)	13
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	95	x(4)	x(4)	5	70	x(8)	x(8)	30	89	x(12)	x(12)	11
	Islande	96	4	0	4	91	8	1	9	95	5	0	5
	Irlande	95	5	a	5	74	21	5	26	91	8	1	9
	Israël[5]	88	8	4	12	52	27	21	48	79	13	8	21
	Italie	94	6	0	6	65	27	8	35	87	11	2	13
	Japon[3]	92	5	2	8	34	51	15	66	72	21	7	28
	Corée	87	12	1	13	34	42	24	66	68	23	9	32
	Lettonie	98	2	0	2	79	20	1	21	92	7	0	8
	Luxembourg	97	2	0	3	95	3	2	5	97	2	0	3
	Mexique	82	17	0	18	71	29	0	29	79	20	0	21
	Pays-Bas	88	5	8	12	70	16	14	30	82	8	10	18
	Nouvelle-Zélande	83	12	5	17	51	34	15	49	74	19	7	26
	Norvège	100	0	0	0	96	3	0	4	99	1	0	1
	Pologne	92	x(4)	x(4)	8	81	16	2	19	89	x(12)	x(12)	11
	Portugal[3]	88	12	0	12	62	31	6	38	82	16	1	18
	République slovaque[6]	89	9	2	11	77	12	11	23	86	10	5	14
	Slovénie	91	9	0	9	86	12	2	14	90	10	1	10
	Espagne	88	11	1	12	68	28	3	32	82	16	2	18
	Suède	100	0	0	0	89	1	10	11	97	0	3	3
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	80	14	5	20	75	13	12	25	79	14	7	21
	Royaume-Uni	87	11	2	13	28	48	25	72	71	21	8	29
	États-Unis	91	9	0	9	35	46	19	65	67	25	8	33
	Moyenne OCDE	91	7	2	9	70	22	10	30	85	12	4	15
	Moyenne UE22	93	6	1	7	78	15	7	22	89	8	3	11
Partenaires	Argentine	87	13	0	13	86	x(8)	x(8)	14	87	x(12)	x(12)	13
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[4]	77	x(4)	x(4)	23	46	x(8)	x(8)	54	68	x(12)	x(12)	32
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	91	9	0	9	76	x(12)	x(12)	24	88	x(12)	x(12)	12
	Lituanie	96	2	2	4	77	18	5	23	89	8	3	11
	Fédération de Russie	96	3	1	4	66	23	11	34	85	10	5	15
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données sur les dépenses privées incluent les prêts au titre du financement des frais de scolarité. Les remboursements privés des individus ne sont pas pris en considération, la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée. Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
4. Année de référence : 2015.
5. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.
6. Dépenses au titre des établissements publics pour les licences, masters et doctorats.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560263

Tableau B3.2a. Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2005, 2008, et 2011 à 2014)

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement après transferts de fonds publics et privés[1], par année

		Part des dépenses publiques[2] au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2005 et 2014, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2010 = 100, prix constants)											
								Dépenses publiques						Dépenses privées					
		2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	84	83	84	82	82	81	74	80	97	95	96	98	81	94	105	113	117	124
	Autriche	m	m	m	96	96	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	95	95	96	96	96	96	88	100	101	103	104	105	113	121	95	95	95	101
	Canada	90	89	90	92	91	91	83	91	97	101	101	102	81	97	97	77	91	92
	Chili	69	77	79	78	78	79	78	100	105	123	115	110	125	107	102	122	116	106
	République tchèque	90	90	91	91	91	91	90	96	103	103	100	101	100	100	101	101	102	99
	Danemark	98	98	97	97	97	97	93	91	92	101	100	107	80	90	108	120	123	114
	Estonie	99	99	99	99	98	98	92	114	93	94	94	93	78	92	81	67	131	172
	Finlande	99	99	99	99	99	99	90	96	101	101	100	99	96	121	94	95	90	92
	France	91	91	91	91	91	91	95	99	98	98	98	99	94	98	101	102	105	105
	Allemagne	86	86	87	87	87	87	92	93	100	98	97	98	102	103	99	103	100	97
	Grèce	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	95	m	m	94	92	95	119	113	94	89	86	105	m	m	m	m	m	m
	Islande	96	96	96	96	96	96	107	115	103	102	105	110	107	110	101	106	111	112
	Irlande	97	98	96	96	95	95	72	93	96	95	89	89	55	52	99	101	99	100
	Israël[3]	94	93	89	90	90	88	78	93	108	114	118	120	57	84	153	148	152	192
	Italie	96	97	96	95	96	94	102	107	95	91	91	88	113	92	108	123	111	168
	Japon	90	90	93	93	93	92	93	95	100	102	100	102	136	141	101	104	106	112
	Corée	77	78	83	86	86	87	68	79	106	112	111	111	84	93	90	74	72	69
	Lettonie	97	98	97	98	98	98	99	131	97	94	106	115	115	102	86	75	77	82
	Luxembourg	m	m	98	98	97	97	95	m	95	92	84	93	m	104	90	99	121	118
	Mexique	83	83	83	83	83	82	90	93	104	107	110	112	89	92	105	106	111	114
	Pays-Bas	87	87	87	87	87	88	88	92	99	99	100	98	86	95	101	101	95	92
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	83	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	100	100	100	100	100	100	91	89	95	95	99	100	a	a	a	a	a	a
	Pologne[4]	98	94	94	92	92	92	86	95	99	99	99	101	24	93	97	129	128	139
	Portugal	m	m	m	85	88	88	93	89	94	89	94	90	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	86	85	89	88	89	89	72	82	94	93	97	102	85	107	89	92	92	91
	Slovénie	92	92	91	91	91	91	98	101	98	94	92	91	91	97	100	98	98	99
	Espagne	93	93	91	89	88	88	85	98	97	90	86	86	67	81	106	129	134	135
	Suède	100	100	100	100	100	100	98	101	100	101	102	104	a	a	a	a	a	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	92	94	102	104	106	107	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	84	82	83	80	69	84	118	130	141	147	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	86	84	84	87	96	90	111	112	124	132	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	92	92	91	91	91	91	91	101	97	95	95	96	98	109	110	111	109	110
	Moyenne OCDE	92	92	92	91	91	91	89	97	100	100	101	103	90	99	101	104	107	113
	Moyenne UE22	94	94	94	93	93	93	92	99	98	97	97	100	87	97	97	102	106	113
Partenaires	Argentine	m	m	m	92	87	87	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	61	88	104	105	108	106	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	78	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	85	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	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	97	97	97	96	m	m	m	m	m	m	m	m	117	116	135	139
	Fédération de Russie	m	97	96	97	96	96	79	105	103	119	123	117	m	109	139	129	144	143
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.
4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560282

B3

Tableau B3.2b. Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2005, 2008, et 2011 à 2014)

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement après transferts de fonds publics et privés[1], par année

		Part des dépenses publiques[2] au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2005 et 2014, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2010 = 100, prix constants)											
								Dépenses publiques						Dépenses privées					
		2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	45	45	46	45	42	39	77	85	100	101	103	106	81	91	104	108	121	146
	Autriche	m	m	m	95	95	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	91	90	90	90	89	88	85	93	101	102	106	107	76	92	100	104	110	129
	Canada	55	63	57	52	50	48	80	97	97	91	89	88	88	77	97	111	122	126
	Chili	15	14	22	24	35	38	46	48	104	124	178	194	77	87	112	119	103	99
	République tchèque	81	79	81	79	77	76	76	97	124	111	97	91	66	96	108	108	108	105
	Danemark	97	96	95	m	94	95	94	93	102	88	94	97	61	82	112	m	114	103
	Estonie	70	79	80	78	82	85	76	102	118	100	136	146	100	84	88	85	94	82
	Finlande	96	95	96	96	96	96	86	92	104	102	99	97	82	105	105	96	95	83
	France	84	82	81	80	79	79	87	95	99	98	99	100	77	97	107	112	120	123
	Allemagne	87	87	87	86	86	86	81	92	105	105	105	108	79	91	103	110	112	114
	Grèce	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[3]	78	m	m	54	63	70	104	110	117	82	97	85	m	m	m	m	m	m
	Islande	91	92	91	92	91	91	98	115	97	111	114	118	105	101	104	103	113	116
	Irlande	84	83	80	84	78	74	75	97	93	97	79	77	62	89	98	82	98	115
	Israël[4]	53	51	49	57	53	52	81	87	100	106	112	111	85	98	124	94	120	120
	Italie	73	71	66	66	67	65	98	106	99	94	96	93	75	92	104	101	97	104
	Japon[3]	34	33	34	34	35	34	89	96	104	103	109	104	92	101	104	104	105	105
	Corée	24	22	27	29	33	34	64	75	104	111	124	132	76	99	105	100	97	96
	Lettonie	56	65	63	64	68	79	109	149	130	128	136	168	130	123	117	110	98	69
	Luxembourg	m	m	m	95	98	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69	70	67	70	68	71	77	89	93	105	98	121	80	88	106	106	109	113
	Pays-Bas	73	71	71	71	70	70	86	91	102	103	103	105	81	93	107	109	111	115
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	52	52	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	97	96	96	96	96	98	91	97	98	102	111	m	70	99	94	101	103
	Pologne	74	71	76	78	80	81	91	80	99	103	114	115	80	80	81	75	69	66
	Portugal[3]	68	62	69	54	58	62	89	86	92	69	76	80	93	117	94	130	121	107
	République slovaque	77	73	77	74	76	77	86	98	121	125	136	142	60	86	86	105	104	99
	Slovénie	77	84	85	86	87	86	84	96	101	97	92	90	142	102	97	86	75	82
	Espagne	78	79	77	73	69	68	79	95	97	85	81	80	80	91	101	113	129	132
	Suède	88	89	90	89	90	89	84	88	101	102	104	106	108	105	114	119	117	125
	Suisse	m	m	m	m	m	m	98	89	105	109	111	118	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	81	75	76	75	70	80	195	201	215	230	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	42	41	39	38	36	35	90	99	101	101	94	92	83	94	105	110	109	116
	Moyenne OCDE	70	70	70	70	71	70	85	94	107	105	110	114	85	94	103	104	106	107
	Moyenne UE22	80	80	80	78	80	78	87	98	106	99	103	105	85	96	101	103	104	103
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	93	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	70	83	113	107	110	107	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	43	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	59	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	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	64	68	74	75	75	77	74	94	128	129	128	134	89	97	99	95	92	88
	Fédération de Russie	m	64	63	64	65	66	69	102	94	97	102	100	m	93	92	92	91	85
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
4. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

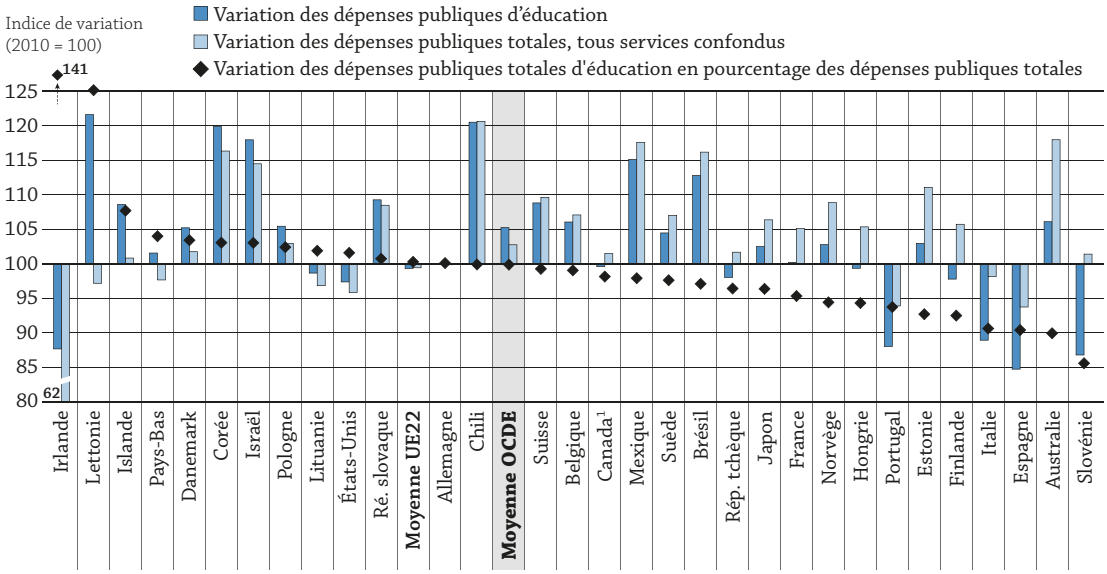
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560301

QUEL EST LE MONTANT TOTAL DES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

- Le budget public total de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représente en moyenne 11.3 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est inférieur à 8 % en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie et en République tchèque, mais atteint au moins 16 % en Afrique du Sud, au Brésil, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Nouvelle-Zélande.
- Entre 2010 et 2014 dans les pays de l'OCDE, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, est restée stable (11 %), mais a diminué dans 18 pays membres ou partenaires de l'OCDE. Elle a, en revanche, augmenté de plus de 20 % durant cette période de quatre ans dans d'autres pays, notamment en Irlande et en Lettonie (voir le graphique B4.1).
- En moyenne, 85 % du budget public de l'enseignement tertiaire provient de l'exécutif central après transferts (entre les niveaux de l'exécutif). Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses sont bien plus décentralisées : 58 % du budget provient des exécutifs régionaux et locaux après transferts.

Graphique B4.1. Variation des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2010 et 2014

Du primaire au tertiaire (2010 = 100, prix constants)



1. Inclut l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557964

Contexte

Les décisions des pays concernant la répartition des fonds publics entre les différents domaines de l'action publique, dont l'éducation, les services de santé, la sécurité sociale et la défense, dépendent non seulement de leurs priorités, mais également de la possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. Les fonds publics sont indispensables dans les situations où le bénéfice public est élevé, mais où les coûts privés sont supérieurs aux bénéfices privés.

Dans les années qui ont suivi la crise économique, divers pays de l'OCDE ont pris des mesures d'austérité qui ont entraîné des coupes sombres dans les budgets, y compris celui du secteur de l'éducation. Par voie de conséquence, les dépenses unitaires d'éducation ont diminué après la crise dans de nombreux pays (voir l'indicateur B1). Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficience, et peuvent redynamiser l'économie. Toutefois, elles peuvent aussi altérer la qualité de l'éducation publique, en particulier quand l'investissement dans l'éducation est important pour renouer avec la croissance économique. Une crise peut accroître la demande d'éducation et de formation des jeunes et des sans-emploi qui s'estiment moins compétitifs sur un marché du travail moins ouvert.

Le présent indicateur compare le montant total des dépenses d'éducation et les budgets publics dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Il fournit en outre des données sur les différentes sources (locales, régionales et centrales) des fonds publics investis dans l'éducation, et sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif.

Autres faits marquants

- La plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (38 sur les 43 pays) dépensent plus du double au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire qu'au titre de l'enseignement tertiaire.
- La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a diminué entre 2005 et 2014 dans plus de deux tiers des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles. Elle est restée stable dans la plupart des autres pays et a augmenté dans un certain nombre de pays, et particulièrement au Chili et en Corée, où elle a augmenté de plus de 2 points de pourcentage.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 55 % du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provient de l'exécutif central avant transferts. Ce pourcentage est plus élevé dans l'enseignement tertiaire : 87 % du budget provient de l'exécutif central avant transferts.

B4

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

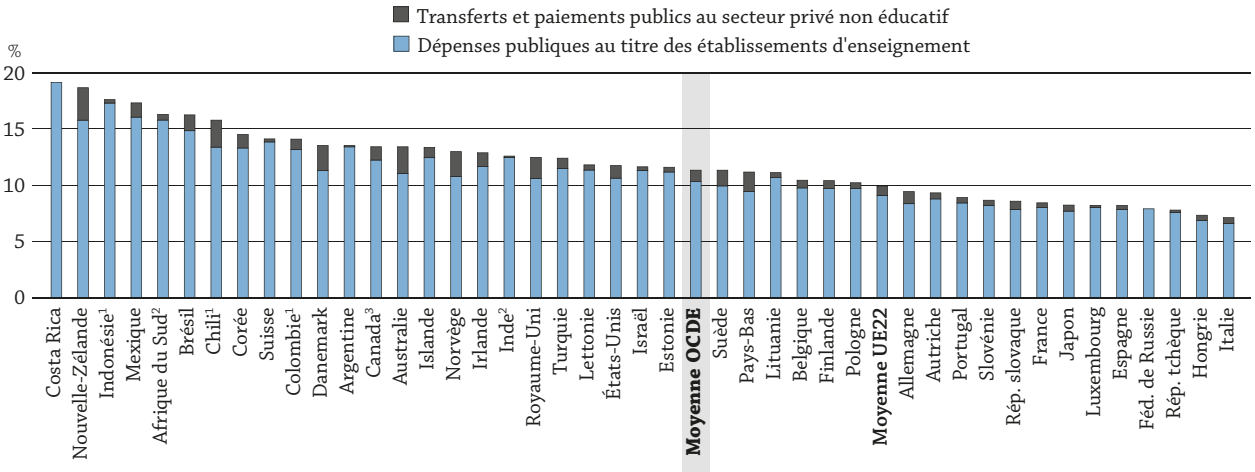
En 2014, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 11.3 % de leurs dépenses publiques totales, tous services confondus, à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, ce pourcentage est inférieur à 8 % en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie et en République tchèque, mais atteint au moins 16 % en Afrique du Sud, au Brésil, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique B4.2 et le tableau B4.1).

Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire absorbe environ un tiers du budget public total de l'éducation, soit celui alloué de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce constat s'explique essentiellement par la scolarisation quasi universelle à ce niveau d'enseignement (voir l'indicateur C1) et par la structure démographique de la population. Les dépenses publiques totales au titre de l'enseignement secondaire représentent 4.6 % des dépenses publiques totales et se répartissent de façon égale entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire absorbe 28 % du budget public total de l'éducation. Ce pourcentage ne représente pas plus de 20 % en Afrique du Sud, en Indonésie, en Israël et au Portugal, mais passe la barre des 35 % en Autriche, en Norvège et en Turquie (voir le tableau B4.1)[1].

Graphique B4.2. Composition des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2014)

Du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2015.
2. Année de référence : 2013.
3. Inclut l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557983

Les dépenses publiques totales d'éducation incluent les dépenses directes au titre des établissements (par exemple, les coûts de fonctionnement des établissements scolaires publics), les transferts aux acteurs privés non éducatifs à affecter aux établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques aux ménages au titre de frais de subsistance, qui ne financent pas les établissements d'enseignement[2]. Ces transferts et aides, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, sont relativement modestes dans les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2014, ils représentent seulement 1 % du budget public total et 9 % du budget public de l'éducation, les 91 % restants allant aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Leur part varie toutefois entre les pays. Les transferts publics aux entités privées non éducatives représentent plus de 2 % du budget public total en Australie, au Chili, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, mais moins de 0.3 % en Argentine, en Inde, au Luxembourg, en République tchèque et en Suisse.

La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales doit aussi être étudiée à la lumière de la taille relative des budgets publics. L'analyse des dépenses publiques totales d'éducation (c'est-à-dire compte tenu des prêts publics d'études et des aides publiques aux ménages au titre des frais de subsistance qui ne financent pas les établissements d'enseignement, contrairement à l'indicateur B2) en pourcentage du PIB révèle une situation très différente de celle qui ressort de leur analyse en pourcentage du budget public total. Selon les chiffres de 2014, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent en moyenne 4.8 % du PIB ; dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, ce pourcentage est inférieur à 3.5 % en Fédération de Russie, en Inde, en Indonésie, au Japon et en République tchèque, mais atteint 7.4 % ou plus au Danemark et en Norvège.

Les dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues (dont l'éducation, la santé, la sécurité sociale et l'environnement) varient fortement entre les pays en pourcentage du PIB (voir le tableau B4.1). Selon les chiffres de 2014, les dépenses publiques totales, toutes catégories de services confondues, représentent plus de 50 % du PIB dans un pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles, notamment en Finlande, où leur part est la plus élevée (58 %). Des dépenses publiques d'éducation élevées en pourcentage du budget public total ne sont pas nécessairement élevées en pourcentage du PIB. À titre d'exemple, au Chili et en Indonésie, les dépenses publiques d'éducation sont élevées en pourcentage du budget public total (représentant 15 %, soit une part supérieure à la moyenne de l'OCDE, qui est de 11 %), mais relativement peu élevées en pourcentage du PIB (représentant 4 % au Chili et 3.1 % en Indonésie, soit une part inférieure à la moyenne de l'OCDE, qui est de 4.8 %). Cela s'explique par le fait que le budget public total est relativement peu élevé en pourcentage du PIB (25 % au Chili et 17 % en Indonésie).

Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2005 et 2014

Entre 2005 et 2014, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont diminué en pourcentage des dépenses publiques totales dans 23 des 30 pays dont les données sont disponibles. Cette diminution a été particulièrement forte (égale ou supérieure à 2.5 points de pourcentage) au Mexique et en Slovénie. À l'inverse, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 2 points de pourcentage au Chili et en Corée (voir le tableau B4.2).

Entre 2005 et 2010, la part moyenne du budget public total allouée à l'éducation a légèrement diminué dans les pays de l'OCDE. En Irlande, un pays fortement touché au début de la crise financière, elle a diminué de 4 points de pourcentage.

Après la crise, c'est-à-dire entre 2010 et 2014, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté dans 19 des 32 pays dont les données sont disponibles. Elles ont même augmenté d'un cinquième ou plus durant cette période de quatre ans au Chili, en Corée, en Lettonie et en Turquie. En revanche, elles ont diminué dans neuf pays entre 2010 et 2014, surtout en Espagne (-15 %), en Slovénie (-13 %), en Irlande et au Portugal (-12 %), et en Italie (-11 %) où la baisse a été la plus forte. Tous les pays qui ont réduit leurs dépenses publiques d'éducation ont aussi réduit leur budget total, sauf la Finlande, la Hongrie, la République tchèque et la Slovénie. Dans la plupart des pays, le budget public total a toutefois augmenté (de 3 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE). En dépit de cette augmentation, les dépenses publiques totales d'éducation sont restées stables en pourcentage du budget public total (11 %) entre 2010 et 2014 (voir le tableau B4.2). Leur part a diminué dans 18 pays – comme en Irlande et en Lettonie –, mais a augmenté de plus de 20 % dans d'autres pendant cette période de quatre ans (voir le graphique B4.1) ; en Irlande, cette régression s'explique par le fait que le budget public total, toutes catégories de services confondues, a diminué davantage (-38 %) que les dépenses publiques d'éducation (-12 %).

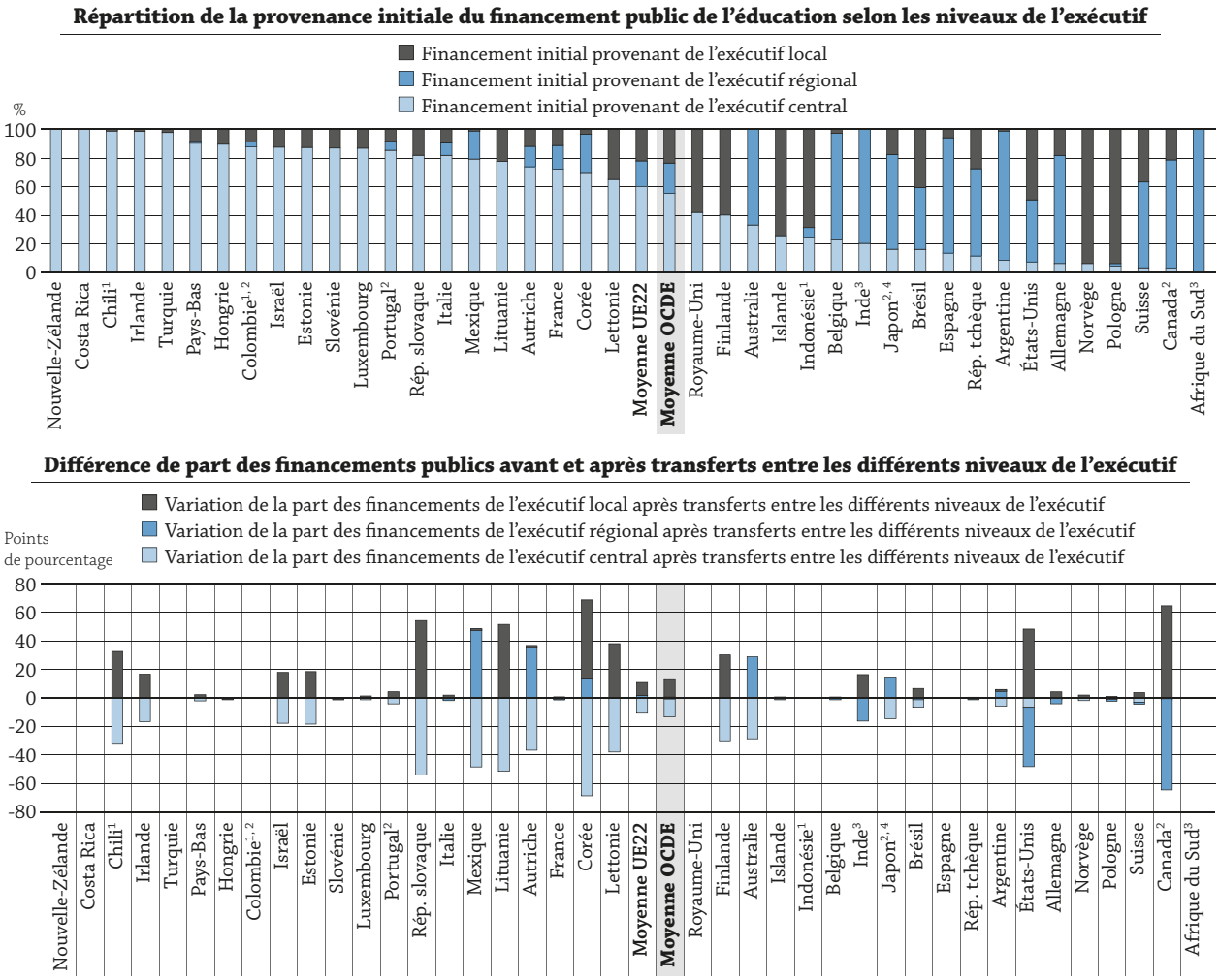
Sources du financement public de l'éducation

Toutes les sources publiques de financement de l'éducation, abstraction faite des sources internationales, peuvent être réparties entre trois niveaux de l'exécutif, à savoir les niveaux central, régional et local. Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays, mais peut être décentralisé dans d'autres pays, après les transferts de fonds entre les niveaux de l'exécutif. En outre, ces dernières années, de nombreux établissements d'enseignement sont devenus des organisations plus autonomes et plus décentralisées, plus responsables de leurs résultats à l'égard de leurs élèves/étudiants, de leurs parents et de l'opinion en général. Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent l'existence d'une corrélation entre, d'une part, l'adoption d'une combinaison intelligente d'autonomie et de responsabilisation, et d'autre part, l'amélioration des résultats des élèves (OCDE, 2016).

Le financement public est plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Il ressort des chiffres de 2014 qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le budget public est financé par l'exécutif central à hauteur de 55 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire avant transfert entre les niveaux de l'exécutif (ce qui correspond au financement initial). Par contraste, l'exécutif central finance le budget public à hauteur de 87 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.3).

Graphique B4.3. Répartition de la provenance initiale du financement public de l'éducation selon les niveaux de l'exécutif et variation de la part des financements publics après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif (2014)

Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



1. Année de référence : 2015.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B4.1.
3. Année de référence : 2013.
4. Les transferts régionaux aux exécutifs locaux sont inclus dans les financements finaux régionaux, et non locaux.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau B4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558002

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part du financement public initial provenant du gouvernement central varie fortement selon les pays (voir le graphique B4.3). Cette part est inférieure à 10 % dans huit pays, à savoir en Afrique du Sud, en Allemagne, en Argentine, au Canada, aux États-Unis, en Norvège, en Pologne et en Suisse. À l'autre extrême, les fonds publics proviennent presque exclusivement du gouvernement

central au Chili, au Costa Rica, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Turquie ; plus de 90 % des fonds publics initiaux proviennent du gouvernement central en Hongrie et aux Pays-Bas. Toutefois, ce tableau change si les transferts entre niveaux de l'exécutif sont pris en considération. Après transferts, la contribution du gouvernement central au financement public est inférieure ou égale à 5 % en Australie, au Canada, en Corée et au Japon, mais également dans d'autres pays tels que l'Afrique du Sud, l'Argentine, les États-Unis, la Norvège, la Pologne et la Suisse, où la part du financement central est faible, même avant contrôle des transferts entre niveaux de l'exécutif. Le Costa Rica et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays où le système de financement est totalement centralisé. Même si 16 pays ne disposent pas d'exécutifs régionaux, dans les pays qui sont dotés de ce niveau de pouvoir – comme l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Argentine, le Canada, l'Espagne et l'Inde –, trois quarts ou plus du financement public initial de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire proviennent des exécutifs régionaux. Après transferts, 90 % ou plus des fonds publics proviennent des exécutifs locaux aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Pologne.

Dans les pays de l'OCDE, les transferts de fonds entre le gouvernement central et les exécutifs régionaux et locaux sont, en moyenne, plus élevés dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, signe que la décentralisation est plus importante aux niveaux inférieurs d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire financée par l'exécutif central s'établit à 55 % avant transferts, mais ne représente plus que 42 % après transferts, et la part des dépenses financée par les exécutifs régionaux et locaux passe respectivement de 21 % à 22 %, et de 24 % à 36 %, avant et après transferts. À ces niveaux d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire), les différences après transferts des exécutifs centraux aux exécutifs régionaux et locaux varient fortement entre les pays. La part de l'exécutif central varie de plus de 40 points de pourcentage avant et après transferts aux exécutifs régionaux et locaux en Corée, en Lituanie, au Mexique et en République slovaque, tandis qu'en Autriche, au Chili, en Finlande et en Lettonie la part des exécutifs régionaux varie de 30 à 40 points de pourcentage. Au Canada et aux États-Unis, la part des dépenses financée par les exécutifs régionaux a diminué de plus de 40 points de pourcentage après transferts aux exécutifs locaux (voir le graphique B4.3).

Le financement de l'éducation est toutefois bien plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. En effet, la part des fonds publics qui provient du gouvernement central est relativement élevée dans l'enseignement tertiaire, tant avant qu'après transferts entre les niveaux de l'exécutif. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le budget de ce niveau d'enseignement provient de l'exécutif central à hauteur de 87 % avant transfert et de 85 % après transfert. Dans 17 pays, l'exécutif central est la seule source du financement initial de l'enseignement tertiaire ; dans tous ces pays (sauf en Irlande et en République slovaque), il n'y a pas de transferts aux exécutifs locaux ou régionaux à ce niveau d'enseignement. Par contraste, dans cinq pays (en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en Inde et en Suisse), plus de la moitié du financement de l'enseignement tertiaire provient des exécutifs régionaux, et les transferts aux exécutifs centraux ou locaux sont minimes. En revanche, le financement des exécutifs locaux n'est pas très important dans l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ce qui s'observe dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les fonds publics provenant des exécutifs locaux représentent moins de 3 % avant et après transferts, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les seuls pays qui échappent à ce constat sont les États-Unis, la Finlande et l'Irlande, où les exécutifs locaux financent plus de 10 % de l'enseignement tertiaire après transferts.

Définitions

Par **transferts entre niveaux de l'exécutif,** on entend les transferts de fonds au titre de l'éducation entre les différents niveaux de l'exécutif. Il s'agit des transferts nets d'un niveau supérieur à un niveau inférieur de l'exécutif. Le financement initial renvoie au budget avant transferts entre les niveaux de l'exécutif, et le financement final, au budget après transferts.

Les **dépenses publiques d'éducation** incluent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les aides au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants et autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les exécutifs locaux et régionaux et les autres instances publiques. Le mode d'affectation des budgets publics de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements d'enseignement soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être limitées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance.

Les sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales, se répartissent en trois catégories : l'exécutif central (national), les exécutifs régionaux (États, provinces, *Länder*, etc.) et les exécutifs locaux (municipalités, districts, communes, etc.). Les adjectifs « régional » et « local » désignent les exécutifs dont les compétences sont limitées à un territoire administratif dans un pays. Ils ne s'appliquent pas à des instances gouvernementales dont les compétences ne sont pas limitées de manière géographique, mais sont définies en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves/étudiants.

Les **dépenses publiques totales** correspondent à la somme des dépenses en capital et des dépenses de fonctionnement non remboursables pour tous les postes (y compris l'éducation) de tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Elles n'incluent pas les dépenses de sociétés publiques, telles que les banques, les ports et les aéroports publics. Elles incluent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (telles que définies ci-dessus) ainsi que les aides publiques aux ménages (par exemple, les bourses, les prêts d'études et les aides au titre des frais de subsistance et des frais de scolarité des élèves/étudiants) et à d'autres entités privées au titre de l'éducation (par exemple, les subventions aux entreprises privées ou aux organisations syndicales au titre de la formation sous contrat d'apprentissage).

Méthodologie

Les données chiffrées sur les dépenses publiques totales et sur le PIB proviennent de la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2).

Les dépenses 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 (Commission européenne, Eurostat, 2011).

Les dépenses au titre du service de la dette (remboursements afférents à la dette publique) sont incluses dans les dépenses publiques totales, mais sont exclues des dépenses publiques d'éducation, car certains pays sont dans l'impossibilité de faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et les intérêts dus pour les autres services. Par voie de conséquence, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales peuvent être sous-estimées dans les pays où le service de la dette représente une partie importante des dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2014 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UOE réalisée en 2016 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Notes

1. Le Luxembourg est exclu, car il ne peut être comparé aux autres pays étant donné que le budget de l'enseignement tertiaire ne comprend pas les dépenses à l'étranger.

2. Y compris les bourses et les prêts d'études publics ainsi que les subventions publiques aux prêts d'études privés.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Commission européenne, Eurostat (2011), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics, Classification of the Functions of Government (COFOG) – 2011 edition*, Eurostat Methodologies and Working Papers, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2785/16355.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

Tableaux de l'indicateur B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560415

Tableau B4.1	**Dépenses publiques totales d'éducation (2014)**
Tableau B4.2	**Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008 et 2010 à 2014)**
Tableau B4.3	**Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2014)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

B4

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (2014)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et aides publiques aux ménages et à d'autres entités privées[1], en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement

		Dépenses publiques[1] d'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales										
			Secondaire				Tertiaire (activités de R-D comprises)				Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)	
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)	Total	Dont : transferts et paiements publics au secteur privé non éducatif
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	4.7	2.8	1.8	4.7	0.2	0.7	3.1	3.8	2.2	13.4	**2.4**
	Autriche	1.7	2.3	1.9	4.2	0.0	0.5	2.8	3.4	2.5	9.3	**0.5**
	Belgique	2.8	1.6	3.4[d]	5.0[d]	x(3, 4)	0.1	2.6	2.6	1.9	10.4	**0.7**
	Canada[2]	5.2[d]	x(1)	3.6	3.6	m	1.6	3.1	4.6	3.4	13.4	**1.2**
	Chili[3]	5.0	2.1	3.6	5.7	a	0.6	4.4	5.0	4.6	15.8	**2.4**
	République tchèque	1.8	2.1	2.0	4.1	0.0	0.0	1.9	1.9	1.2	7.8	**0.2**
	Danemark	3.8	2.2	3.3	5.5	a	x(8)	x(8)	4.2	m	13.5	**2.2**
	Estonie	3.5	1.8	1.9	3.7	0.6	a	3.7	3.7	2.4	11.6	**0.4**
	Finlande	2.4	1.9	2.7[d]	4.6[d]	x(3, 4)	a	3.4	3.4	2.4	10.4	**0.7**
	France	2.0	2.2	2.0	4.2	0.0	0.5	1.7	2.2	1.5	8.4	**0.4**
	Allemagne	1.4	2.8	1.9	4.7	0.4	0.0	3.0	3.0	2.0	9.4	**1.1**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	1.2	1.2	2.9	4.1	0.5	0.1	1.5	1.6	1.3	7.3	**0.5**
	Islande	5.1	2.4	2.5	4.9	0.1	0.1	3.2	3.3	m	13.4	**0.9**
	Irlande	4.8	2.2	2.2	4.4	1.0	x(8)	x(8)	2.7	2.0	12.9	**1.2**
	Israël	5.4	x(3)	4.1[d]	4.1	0.0	0.3	1.8	2.2	m	11.6	**0.3**
	Italie	2.0	1.4	2.0	3.4	0.2	0.0	1.6	1.6	0.9	7.1	**0.5**
	Japon	3.0	1.8	1.7[d]	3.5[d]	x(3, 4, 6, 7, 8)	0.2[d]	1.6[d]	1.8[d]	m	8.2	**0.5**
	Corée	5.0	3.0	3.2	6.2	a	0.4	2.9	3.3	2.5	14.5	**1.2**
	Lettonie	4.2	2.0	2.4	4.4	0.2	0.4	2.6	3.0	2.4	11.8	**0.5**
	Luxembourg	3.0	1.9	2.1	4.0	0.0	0.1	1.1	1.2	0.8	8.2	**0.2**
	Mexique	6.6	3.4	3.0	6.4	a	x(8)	x(8)	4.3	3.1	17.3	**1.3**
	Pays-Bas	2.7	2.6	2.3	4.8	0.0	0.0	3.6	3.7	2.6	11.2	**1.7**
	Nouvelle-Zélande	4.9	3.9	3.9	7.8	0.5	0.6	4.8	5.4	4.7	18.7	**2.9**
	Norvège	3.6	1.7	2.8	4.5	0.0	0.1	4.7	4.8	3.8	13.0	**2.2**
	Pologne	3.7	1.8	1.9[d]	3.7[d]	0.1	0.0	2.8	2.8	2.3	10.2	**0.5**
	Portugal	3.0	2.3	1.9[d]	4.2[d]	x(3, 4, 7, 8, 9)	a	1.8[d]	1.8[d]	0.8[d]	8.9	**0.5**
	République slovaque	1.9	2.2	2.0	4.2	0.1	0.0	2.3	2.3	1.5	8.6	**0.7**
	Slovénie	3.0	1.6	1.9	3.5	a	0.1	2.0	2.1	1.8	8.7	**0.5**
	Espagne	2.5	1.7	1.9[d]	3.5[d]	x(3, 4)	0.4	1.8	2.2	1.5	8.2	**0.4**
	Suède	3.4	1.6	2.5	4.1	0.1	0.2	3.6	3.8	2.4	11.3	**1.4**
	Suisse	4.5	3.0	2.7[d]	5.7[d]	x(3, 4)	x(8)	x(8)	4.0	2.3	14.1	**0.3**
	Turquie	3.1	2.4	2.4	4.7	a	x(8)	x(8)	4.6	3.9	12.4	**0.9**
	Royaume-Uni	4.2	2.2	3.2	5.3	a	x(8)	x(8)	3.0	2.4	12.5	**1.9**
	États-Unis	3.9	2.1	2.2	4.3	0.1	x(8)	x(8)	3.5	3.0	11.8	**1.1**
	Moyenne OCDE	3.5	2.2	2.5	4.6	0.2	0.3	2.7	3.1	2.3	11.3	**1.0**
	Moyenne UE22	2.8	2.0	2.3	4.3	m	0.2	2.4	2.7	1.8	9.9	**0.8**
Partenaires	Argentine	4.4	3.6	2.5	6.1	a	x	x	3.0	m	13.5	**0.1**
	Brésil	4.9	4.4	3.4[d]	7.9[d]	x(3, 4)	x(8)	x(8)	3.5	m	16.3	**1.4**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	5.5	4.0	1.3	5.3	x(8)	x(8)	x(8)	3.2[d]	m	14.1	**0.9**
	Costa Rica	7.6	4.6	2.4	7.0	a	x(8)	x(8)	4.5	m	19.1	**m**
	Inde[4]	3.6	1.7	3.5	5.3	0.0	a	3.6	3.6	3.6	12.6	**0.1**
	Indonésie[3]	8.8	2.9	2.7	5.6	a	x(8)	x(8)	3.3	a	17.6	**0.3**
	Lituanie	2.0	3.3	1.6	4.9	0.5	a	3.8	3.8	3.2	11.1	**0.4**
	Fédération de Russie	x(3, 4)	x(3, 4)	5.6[d]	5.6[d]	x(3, 4)	0.4	1.9	2.3	2.2	7.9	**m**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[4]	7.4	5.9[d]	x(2, 4)	5.9	0.7	x(8)	x(8)	2.3	m	16.3	**0.5**
	Moyenne G20	4.3	2.8	2.8	5.1	m	m	m	3.1	m	12.3	**m**

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans le tableau B2.3.

2. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

3. Année de référence : 2015.

4. Année de référence : 2013.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560358

Tableau B4.2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008, 2010 à 2014)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages[1] et à d'autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales, du primaire au tertiaire, par année

		Dépenses publiques[1] d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales							Indice de variation entre 2010 et 2014 (2010 = 100, prix constants)		
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2014	Dépenses publiques d'éducation	Dépenses publiques totales, tous services confondus	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	13.7	13.0	14.9	14.0	13.1	13.6	13.4	106	118	90
	Autriche	m	m	m	m	9.7	9.8	9.3	m	104	m
	Belgique	10.2	11.0	10.5	10.3	10.2	10.4	10.4	106	107	99
	Canada[2]	m	13.7	13.7	13.2	12.4	13.4	13.4	100	101	98
	Chili	13.3	15.4	15.4	15.4	16.9	16.6	15.4	121	121	100
	République tchèque	8.2	8.2	8.1	8.5	8.1	8.0	7.8	98	102	96
	Danemark	14.1	13.3	13.1	12.4	12.2	12.8	13.5	105	102	103
	Estonie	13.1	12.5	12.5	12.3	10.9	11.7	11.6	103	111	93
	Finlande	11.6	11.4	11.3	11.2	10.9	10.5	10.4	98	106	92
	France	9.1	9.1	8.8	8.6	8.5	8.4	8.4	100	105	95
	Allemagne	8.9	9.2	9.4	9.7	9.6	9.4	9.4	100	100	100
	Grèce	8.7	m	m	m	m	m	m	m	79	m
	Hongrie	8.9	8.3	7.8	7.6	6.9	6.7	7.3	99	105	94
	Islande	15.6	11.1	12.4	13.1	13.3	13.5	13.4	109	101	108
	Irlande	13.6	13.0	9.1	12.4	13.5	13.2	12.9	88	62	141
	Israël	9.9	10.9	11.3	11.6	11.7	11.8	11.6	118	114	103
	Italie	8.1	8.2	7.9	7.5	7.2	7.3	7.1	89	98	91
	Japon	8.7	8.6	8.5	8.4	8.4	8.1	8.2	102	106	96
	Corée	12.0	11.7	14.1	13.7	14.4	14.8	14.5	120	116	103
	Lettonie	12.2	12.3	9.4	10.5	10.4	11.0	11.8	122	97	125
	Luxembourg	m	m	m	m	8.3	7.8	8.2	m	106	m
	Mexique	20.4	17.5	17.7	17.3	17.5	17.3	17.3	115	118	98
	Pays-Bas	11.3	10.9	10.7	10.9	10.8	11.3	11.2	102	98	104
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	18.5	18.4	18.7	m	96	m
	Norvège	15.0	14.4	13.8	13.4	13.4	13.2	13.0	103	109	94
	Pologne	11.0	9.8	10.0	9.8	10.0	10.3	10.2	105	103	102
	Portugal	9.7	9.4	9.5	9.3	9.2	9.6	8.9	88	94	94
	République slovaque	8.2	8.1	8.5	8.4	8.4	8.6	8.6	109	108	101
	Slovénie	11.5	10.5	10.1	9.9	9.6	7.5	8.7	87	101	86
	Espagne	9.4	9.4	9.1	8.8	7.9	8.2	8.2	85	94	90
	Suède	11.5	11.4	11.6	11.5	11.3	11.2	11.3	104	107	98
	Suisse	14.4	14.3	14.2	14.4	14.4	14.0	14.1	109	110	99
	Turquie	m	8.1	8.6	11.6	12.0	12.1	12.4	170	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	11.5	12.1	12.5	m	98	m
	États-Unis	12.7	12.3	11.6	11.6	11.7	11.6	11.8	97	96	102
	Moyenne OCDE	11.6	11.2	11.1	11.3	11.2	11.3	11.3	105	103	100
	Moyenne UE22	10.5	10.3	9.9	10.0	9.8	9.8	9.9	99	99	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	14.1	14.0	13.5	m	m	m
	Brésil	14.7	16.1	16.7	17.7	17.5	16.1	16.3	113	116	97
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	14.8	14.9	m	129	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	19.0	19.1	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	12.6	m	m	123	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	12.6	11.3	10.9	10.4	11.5	11.3	11.1	99	97	102
	Fédération de Russie	m	m	m	m	8.3	m	7.9	m	109	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	16.3	m	m	111	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	12.2	m	m	m	m

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les subventions publiques au secteur privé non éducatif qui sont affectées aux établissements d'enseignement, et celles accordées aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans le tableau B2.3.

2. Inclut l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560377

B4

Tableau B4.3. Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2014)

Avant et après transferts, par niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)		
		Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	33	67	0	5	95	0	95	5	0	93	7	0
	Autriche	74	14	12	37	50	13	97	3	0	97	3	0
	Belgique	23	74	3	24	74	3	22	77	1	21	78	1
	Canada[1]	4	75	21	3	11	86	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	100	a	0	68	a	32	100	a	0	100	a	0
	République tchèque	12	61	27	11	61	27	97	2	2	97	2	2
	Danemark	m	m	m	m	m	m	100	0	0	100	0	0
	Estonie	87	a	13	69	a	31	100	a	0	100	a	0
	Finlande	40	a	60	10	a	90	88	a	12	87	a	13
	France	72	16	11	72	17	12	86	10	5	86	10	5
	Allemagne	7	75	18	6	72	22	25	73	2	20	78	2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	90	a	10	89	a	11	100	a	0	100	a	0
	Islande	26	a	74	25	a	75	100	a	0	100	a	a
	Irlande	99	a	1	82	a	18	100	a	0	86	a	14
	Israël	88	a	12	70	a	30	99	a	1	99	a	1
	Italie	82	9	9	81	7	11	84	15	0	83	17	0
	Japon[3, 4]	16	66	18	2	81	18	92	7	0	92	8	0
	Corée	70	27	3	1	40	58	97	2	1	97	2	1
	Lettonie	65	a	35	27	a	73	100	a	0	100	a	0
	Luxembourg	87	a	13	86	a	14	100	a	0	100	a	0
	Mexique	79	21	0	31	69	0	79	21	0	77	23	0
	Pays-Bas	92	0	8	89	0	11	100	0	a	100	0	a
	Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Norvège	7	0	93	5	a	95	99	0	1	99	a	1
	Pologne	5	2	94	4	2	95	99	1	0	99	1	0
	Portugal[4]	85	6	8	81	6	13	100	0	0	100	0	0
	République slovaque	82	a	18	28	a	72	100	a	0	99	a	1
	Slovénie	87	a	13	87	a	13	99	a	1	99	a	1
	Espagne	14	80	6	14	80	6	19	80	1	19	80	1
	Suède	m	m	m	m	m	m	97	3	0	97	3	0
	Suisse	4	60	37	0	59	40	32	68	0	15	85	0
	Turquie	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0
	Royaume-Uni	42	a	58	42	a	58	100	a	0	100	a	0
	États-Unis	8	43	49	1	2	97	50	39	11	50	39	11
	Moyenne OCDE	55	21	24	42	22	36	87	12	1	85	13	2
	Moyenne UE22	60	18	22	49	19	31	86	12	1	85	13	2
Partenaires	Argentine	9	90	1	3	96	1	77	23	0	75	25	0
	Brésil	16	43	41	10	43	47	81	19	1	80	19	1
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	88	3	9	88	3	9	97	3	0	97	3	0
	Costa Rica	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Inde[5]	21	79	0	21	63	16	43	57	0	43	57	0
	Indonésie[2]	24	7	68	24	7	68	100	0	0	100	0	0
	Lituanie	78	a	22	26	a	74	99	a	1	99	a	1
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[5]	1	99	a	1	99	a	100	0	a	100	0	a
	Moyenne G20	35	m	m	24	m	m	77	m	m	76	m	m

1. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2015.
3. Les transferts régionaux aux exécutifs locaux sont inclus dans les financements finaux régionaux, et non locaux.
4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B4.1.
5. Année de référence : 2013.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

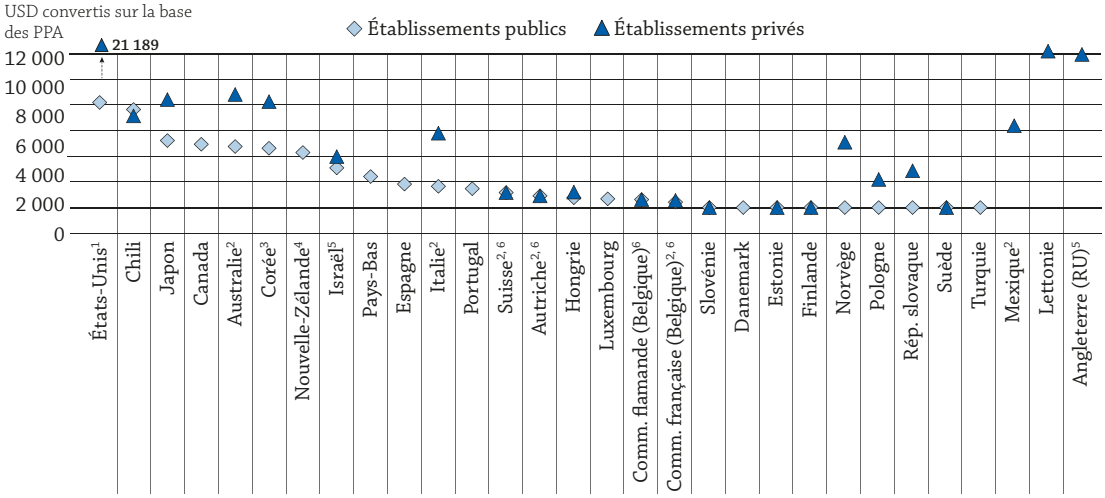
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560396

COMBIEN LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE PAIENT-ILS ET QUELLES AIDES PUBLIQUES REÇOIVENT-ILS ?

- Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité sont nuls en licence (ou formation équivalente) dans les établissements publics. Les frais de scolarité annuels sont inférieurs à 4 000 USD dans 10 pays, mais sont nettement plus élevés en Australie, au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, où ils atteignent parfois plus de 4 000 USD et peuvent même passer la barre des 8 000 USD.
- Les établissements privés, qui sont moins financés par les pouvoirs publics et moins soumis à la réglementation, dépendent davantage de la source de recettes que constituent les frais de scolarité. En Australie, aux États-Unis et en Italie, les frais de scolarité en licence (ou formation équivalente) sont nettement plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics (à l'exclusion des pays où il n'y a pas de frais de scolarité dans les établissements publics) : les établissements privés facturent au moins 4 000 USD de plus par an que les établissements publics, dans ces trois pays.
- Les frais de scolarité varient aussi entre les domaines d'études dans la moitié des pays où ils existent. Dans les pays dont les données sont disponibles, ils tendent à être les plus élevés dans les cursus en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation, la construction, les sciences sociales, le journalisme et l'information ainsi qu'avec la santé et la protection sociale, et à être les moins élevés dans les cursus en rapport avec l'éducation et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Graphique B5.1. Frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics et privés au niveau licence ou équivalent (2015/16)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarque : Pour les pays et économies pour lesquels seule une fourchette était disponible, ce graphique calcule la moyenne des montants minimum et maximum des frais de scolarité : Communauté flamande de Belgique, Lettonie, Luxembourg et Portugal.

1. Année de référence : 2011/12.
2. Année de référence : 2014/15.
3. Année de référence : 2016
4. Les estimations incluent uniquement les formations tertiaires de cycle court et les programmes de licence ou niveau équivalent dispensés à l'université, et excluent les deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE, telles que les certifications et diplômes de troisième cycle. Les montants incluent l'impôt sur les produits et services (15 %).
5. Année de référence : 2013/14.
6. Les établissements privés couvrent uniquement les établissements privés subventionnés par l'État.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés par les établissements publics.

Source : OCDE (2017), tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558021

Contexte

Les pays membres et partenaires de l'OCDE n'ont pas la même approche pour répartir le coût de l'enseignement tertiaire entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille, et d'autres entités privées, ainsi que pour apporter un soutien financier aux étudiants. Tous les pays veulent que les étudiants aient les moyens de faire des études tertiaires, mais certains préfèrent investir le budget consacré à la réalisation de cet objectif dans la réduction des frais de scolarité, et d'autres, dans le financement de bourses et de prêts d'études destinés à couvrir les frais de scolarité et/ou de subsistance.

Les frais de scolarité comblent l'écart entre les dépenses des établissements d'enseignement tertiaire et les dotations qu'ils reçoivent de sources autres que les étudiants et leur famille. De nombreux facteurs influent sur leurs coûts : le salaire des enseignants et des chercheurs (en particulier dans les établissements qui rivalisent pour attirer les meilleurs éléments sur un marché universitaire mondial) ; l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services autres que les services d'enseignement (insertion professionnelle, relations avec les entreprises, etc.) ; l'évolution de la demande de formations tertiaires ; les investissements en faveur de l'internationalisation ; et le volume et la nature des recherches menées par le corps enseignant. Les établissements d'enseignement tertiaire financent en partie leurs coûts par leurs ressources internes (fondations) et par des fonds de sources privées autres que les étudiants et leur famille (voir l'indicateur B3). Le reste des coûts est couvert par les frais de scolarité versés par les étudiants ou par les fonds reçus des pouvoirs publics.

Dans l'enseignement tertiaire, les politiques relatives aux frais de scolarité peuvent donc influer non seulement sur le coût des études à charge des étudiants, mais aussi sur les budgets des établissements. Certains pays préfèrent laisser les établissements d'enseignement tertiaire facturer des frais de scolarité plus élevés tout en accordant un soutien financier aux étudiants, en particulier par le biais de bourses ou de prêts d'études publics. Les prêts d'études publics sont souvent accessibles aux étudiants à de meilleures conditions que celles qu'ils pourraient trouver sur le marché privé : ils sont en général assortis de taux d'intérêt moins élevés et/ou de clauses plus favorables de report ou d'effacement de la dette.

Les gouvernements peuvent utiliser les aides publiques aux étudiants et à leur famille pour encourager les jeunes à faire des études tout en finançant indirectement les établissements d'enseignement tertiaire. Le financement des établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut aussi avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de les amener à être plus attentifs aux besoins des étudiants. Le soutien aux étudiants revêt de multiples formes : aides octroyées selon des critères de ressources, allocations familiales versées à tous les étudiants, allégements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents, ou autres transferts aux ménages. Les avantages et inconvénients des différents moyens de financer l'enseignement tertiaire sont abondamment documentés dans la littérature sous divers angles (voir par exemple Barr, 2004 ; Borck et Wimbersky, 2014). Les gouvernements s'emploient à trouver le juste équilibre entre ces différentes subventions, en particulier en temps de crise financière. Compte tenu du budget disponible, les aides publiques accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux ou les allocations familiales, sont moins susceptibles d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que celles octroyées selon des critères de ressources, car elles ne ciblent pas spécifiquement les individus à bas revenus. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités financières entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays (sauf en Australie, au Chili, en Corée, en Espagne et aux États-Unis), les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux ne sont généralement pas beaucoup plus élevés en master et en doctorat (ou formation équivalente) qu'en licence dans les établissements publics.
- Le soutien financier aide les étudiants à financer les frais de scolarité élevés que certains établissements facturent. Les frais de scolarité en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis sont parmi les plus élevés de tous les pays de l'OCDE, mais au moins 75 % des étudiants bénéficient d'une bourse ou d'un prêt d'études public. En Autriche, dans les Communautés flamande et française de Belgique, en Italie et en Suisse – où les frais de scolarité sont plus modérés –, les aides publiques aux étudiants sont plus limitées et ciblent des groupes spécifiques.

Analyse

Différenciation des frais de scolarité entre les établissements, les formations et les domaines d'études dans l'enseignement tertiaire

L'objectif de garantir à tous l'accès à l'enseignement et la nécessité de disposer des moyens financiers requis expliquent pourquoi les frais de scolarité varient selon le type d'établissements et le niveau d'enseignement. Les établissements privés indépendants sont moins soumis à la réglementation ; ils dépendent donc moins des fonds publics que les établissements publics et se concurrencent parfois davantage en termes de qualité de services aux étudiants. C'est pourquoi ils peuvent facturer des frais de scolarité annuels moyens plus élevés que les établissements publics en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.1).

Les frais de scolarité tendent à varier fortement entre les établissements publics et privés dans tous les pays dont les données sont disponibles. En Australie, en Corée et au Japon, les frais de scolarité moyens en licence (ou formation équivalente) passent la barre des 8 000 USD dans les établissements privés, mais sont compris entre 4 500 et 5 300 USD dans les établissements publics. Aux États-Unis, les établissements privés indépendants facturent en moyenne des frais de scolarité de près de 21 200 USD par an en licence (ou formation équivalente), soit plus de deux fois et demie ceux facturés en moyenne dans les établissements publics (8 200 USD environ). Les frais de scolarité sont environ trois fois plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics en Italie et sont entre 30 % et 60 % plus élevés en Communauté française de Belgique, en Hongrie et en Israël. Dans les établissements privés, les frais de scolarité moyens sont de l'ordre de 5 100 USD en Norvège et de 2 200 USD en Pologne, et sont proches de 2 900 USD en République slovaque, alors que dans les établissements publics, ils sont nuls dans ces trois pays.

Dans certains pays, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux en licence (ou formation équivalente) varient nettement moins entre les établissements publics et privés. Les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics et privés en Finlande, en Slovénie et en Suède, mais sont du même ordre en moyenne dans les deux types d'établissements en Communauté flamande de Belgique et en Suisse. En Autriche, les frais de scolarité sont plafonnés dans les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État, tandis qu'ils sont fixés librement par les établissements privés indépendants.

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les titulaires d'un master ou d'un doctorat (ou diplôme équivalent) peuvent espérer des salaires plus élevés et de meilleurs débouchés sur le marché du travail que les titulaires d'une licence (voir les indicateurs A5 et A6). Aller au-delà de la licence peut améliorer les débouchés sur le marché du travail. Néanmoins, les frais de scolarité dont les ressortissants nationaux doivent s'acquitter dans les établissements publics ne sont pas toujours beaucoup plus élevés en master et en doctorat (ou formation équivalente) qu'en licence. Dans un tiers des pays de l'OCDE, les étudiants scolarisés à temps plein dans un établissement public s'acquittent de frais de scolarité similaires, quel que soit leur niveau d'enseignement (voir le tableau B5.1). Les frais de scolarité sont nuls au Danemark, en Estonie[2], en Finlande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie (sauf en doctorat), en Suède (pour les ressortissants nationaux) et en Turquie. Ils ne varient guère entre les niveaux d'enseignement dans un autre groupe de pays, à savoir en Autriche (environ 920 USD), au Canada (environ 5 000 USD en licence et en master), en Angleterre (Royaume-Uni) (environ 12 800 USD dans les établissements privés subventionnés par l'État), en Hongrie (entre 600 USD et 800 USD en licence, en master et en doctorat ou formation équivalente), en Italie (entre 1 700 USD et 1 800 USD en licence et en master ou formation équivalente), au Japon (environ 5 200 USD), au Luxembourg (environ 450 USD après les deux premiers semestres), aux Pays-Bas (2 400 USD en licence et en master) et en Suisse (environ 1 170 USD).

Toutefois, les frais de scolarité varient fortement entre la licence et le master dans certains pays. Ils sont plus élevés en master qu'en licence au Chili, en Corée et aux États-Unis, où ils sont supérieurs d'environ 30 %, et en Australie et en Espagne, où ils sont supérieurs de plus de 50 %. Converties en dollars des États-Unis, ces différences varient entre 1 000 USD et 3 100 USD (voir le tableau B5.1). Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux dans les établissements publics sont nettement moins élevés en doctorat qu'en licence et en master dans quelques pays, à savoir en Australie, en Hongrie, en Italie et en Suisse. En Australie, les frais de scolarité annuels s'élèvent par exemple à 317 USD en doctorat, mais à 4 763 USD en licence dans les établissements publics. En fait, très peu de ressortissants nationaux en doctorat paient des frais de scolarité dans ce pays (moins de 5 % des doctorants dans les établissements publics). Les frais de scolarité en vigueur dans les établissements publics sont toutefois plus élevés en doctorat qu'en licence et en master au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie[3].

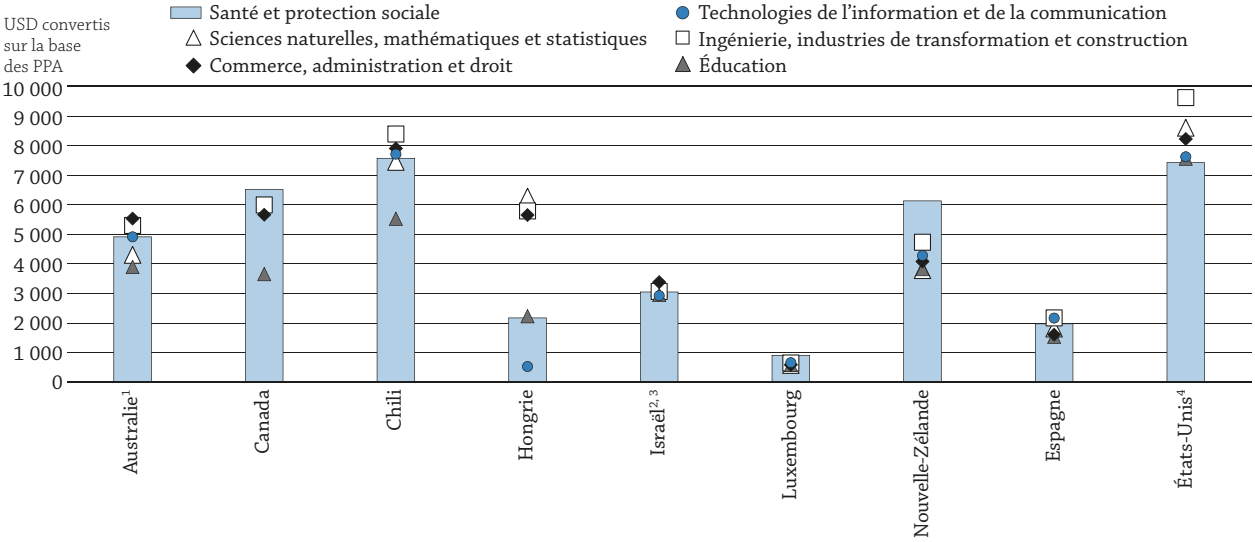
 © OCDE 2017

Dans tous les pays dont les données sont disponibles sauf aux Pays-Bas, les frais de scolarité en cursus de cycle court dans les établissements publics sont nettement moins élevés et représentent au plus la moitié de ceux pratiqués en licence dans la plupart des cas (voir le tableau B5.1). Par exemple, la différence de frais de scolarité annuels entre les cursus de cycle court et les licences est de l'ordre de 4 000 USD au Chili et de 6 000 USD aux États-Unis, mais varie entre 1 400 USD et 2 000 USD en Corée, en Espagne et au Japon. En Communauté française de Belgique, les frais de scolarité sont nuls en cursus de cycle court et modérés en licence et en master (ou formation équivalente). Les frais de scolarité moyens ne sont nulle part plus élevés en cursus tertiaire de cycle court qu'en licence, en master ou en doctorat parmi tous les pays dont les données sont disponibles. Ils sont identiques aux Pays-Bas ainsi que dans les pays où l'enseignement supérieur est généralement gratuit (le Danemark, l'Estonie, la Norvège, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Turquie).

Les frais de scolarité varient aussi entre les domaines d'études dans la moitié des pays où les établissements d'enseignement tertiaire en facturent aux étudiants (voir le tableau B5.3). La différenciation des frais de scolarité entre les domaines d'études vise souvent à améliorer l'équité de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire, compte tenu de la répartition des coûts de l'éducation et des débouchés sur le marché du travail (OCDE, 2015). Cette différenciation a principalement été instaurée à cause des différences de débouchés sur le marché du travail, bien qu'aux États-Unis, par exemple, la variation des frais de scolarité entre les domaines d'études s'explique par leur variation entre les établissements et non par leur variation au sein même de ceux-ci.

Graphique B5.2. Frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics au niveau licence ou équivalent, selon le domaine d'études (2015/16)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarque : Les pays qui ne différencient pas les frais de scolarité en fonction des domaines d'études ne sont pas inclus dans ce graphique.

1. Année de référence : 2014/15.
2. Année de référence : 2013/14.
3. Établissements publics et privés subventionnés par l'État.
4. Année de référence : 2011/12. Les différences de frais de scolarité en fonction des domaines d'études résultent principalement de la différence des frais de scolarité demandés par les différents établissements publics et privés, et non d'une différence de frais de scolarité entre différents domaines d'études au sein d'un même établissement. Dans l'ensemble, au sein d'un établissement, les frais de scolarité demandés sont identiques pour tous les domaines d'études d'un niveau de la CITE.

Source : OCDE (2017), tableau B5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558040

Les différences de frais de scolarité entre les domaines d'études sont limitées dans les établissements publics en Espagne, en Israël (dans les établissements publics et privés subventionnés par l'État) et en République slovaque[4], et sont plus marquées au Canada, au Chili et en Hongrie. C'est en Hongrie que les frais de scolarité varient le plus entre les domaines d'études dans les établissements publics : les étudiants versent jusqu'à 4 000 USD de plus par an s'ils ont opté pour un cursus en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation, la construction, les sciences

sociales, le journalisme ou l'information plutôt qu'en rapport avec l'éducation, la santé ou la protection sociale. En Nouvelle-Zélande, ce sont les étudiants qui ont opté pour un cursus en rapport avec l'éducation, la santé ou la protection sociale qui versent les frais de scolarité les plus élevés (voir le graphique B5.2).

Les frais de scolarité des cursus en rapport avec l'éducation dans les établissements publics sont parmi les moins élevés dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. L'ingénierie, les industries de transformation, la construction, la santé et la protection sociale comptent parmi les domaines d'études les plus onéreux, car ce sont souvent ceux qui produisent le meilleur rendement sur le marché du travail. D'autre part, les frais de scolarité dans des domaines d'études spécifiques, comme l'agriculture, l'halieutique et les sciences vétérinaires, sont relativement élevés dans les établissements publics en Australie, au Chili et en Nouvelle-Zélande, mais comptent parmi les moins élevés en Hongrie. Les frais de scolarité des cursus en rapport avec les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques sont relativement élevés dans les établissements publics au Chili et en Espagne.

Frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers

Les politiques nationales en matière de frais de scolarité et d'aides financières aux étudiants visent généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements d'enseignement du pays. Elles tiennent également compte des individus qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études (c'est-à-dire les étudiants étrangers ou en mobilité internationale tels qu'ils sont définis dans l'indicateur C4). Les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, comme d'autres facteurs, tels que le soutien public accordé à ces derniers par le pays dont ils sont originaires. Ces différences peuvent encourager les étudiants à se rendre dans certains pays ou les en dissuader (voir l'indicateur C4), en particulier dans un contexte où un nombre croissant de pays de l'OCDE leur imposent des frais de scolarité plus élevés.

Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité dans les établissements publics peuvent varier entre les ressortissants nationaux et étrangers qui suivent la même formation (voir le tableau B5.1). Toutefois, dans les pays membres de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité ne varient pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants d'un autre pays membre de l'UE et de l'EEE. En Autriche, les frais de scolarité moyens à charge des étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays membre de l'UE ou de l'EEE représentent par exemple plus du double de ceux facturés aux ressortissants d'un de ces pays (en licence, en master et en doctorat ou équivalent). Les étudiants étrangers payent en moyenne plus de 10 000 USD de plus par an que les ressortissants nationaux en Australie, au Canada, aux États-Unis[5] et en Nouvelle-Zélande. Dans les établissements publics, les frais de scolarité en licence à charge des ressortissants nationaux sont nuls, mais ceux à charge des ressortissants de pays tiers de l'UE passent la barre des 4 500 USD en Pologne et en Suède. Par contraste, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux et étrangers sont généralement identiques au Chili, en Corée, en Israël, en Italie, au Japon, en Lettonie[6], au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Suisse. Il en va de même dans les pays où les frais de scolarité sont nuls pour les ressortissants nationaux et en mobilité internationale (à savoir en Finlande, en Norvège, en République slovaque et en Slovénie) (voir les tableaux B5.1 et B5.3).

Bourses et prêts d'études

Un système efficace de soutien financier aux étudiants et un type d'aide approprié sont essentiels pour garantir que les étudiants obtiennent de bons résultats dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2008). De nombreux pays de l'OCDE se posent la question essentielle de savoir si les aides financières aux étudiants doivent essentiellement revêtir la forme de bourses ou de prêts dans l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons de bourses et de prêts.

Les partisans des prêts d'études font valoir que ce type de soutien permet de venir en aide à un nombre plus élevé d'étudiants (OCDE, 2014). En effet, le budget total des aides destinées aux étudiants serait plus important et les études globalement plus accessibles si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts. Les prêts reviennent aussi à reporter une partie du coût de l'éducation sur ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans l'éducation, en l'espèce, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui bénéficient d'un rendement privé élevé après leurs études (voir l'indicateur A7).

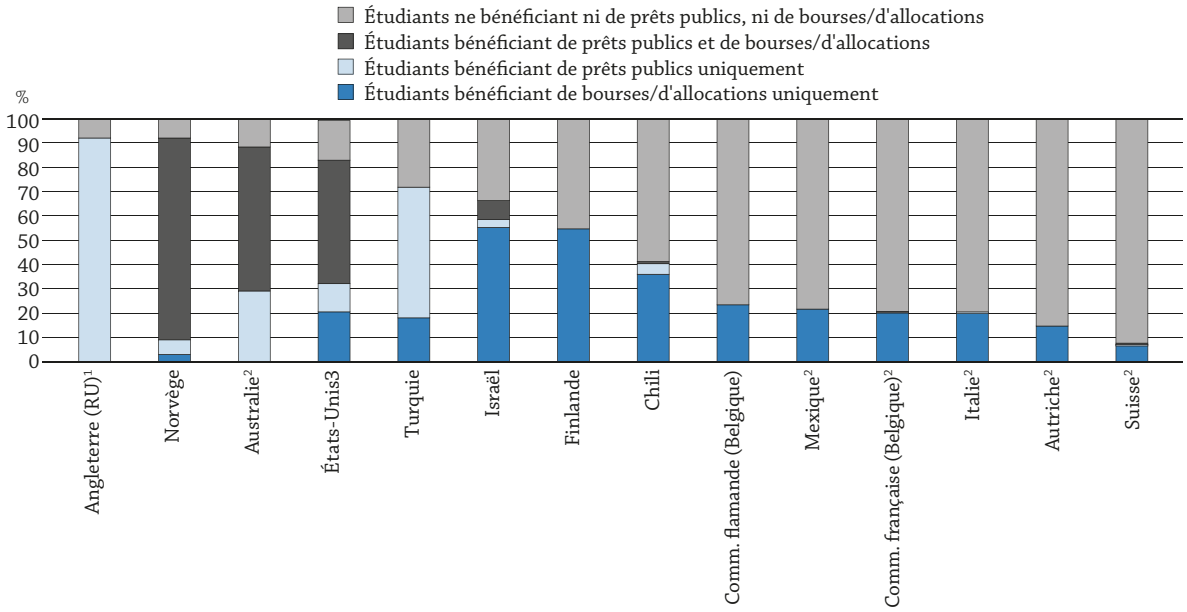
En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ces derniers sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de condition modeste à faire des études tertiaires. Ils estiment aussi qu'un endettement trop élevé à la fin des études peut être lourd de conséquences à la fois pour les étudiants et les pouvoirs publics si un grand nombre de diplômés sont incapables de rembourser leur prêt (OCDE, 2014).

 © OCDE 2017

En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis et en Norvège, 75 % au moins des étudiants en licence (ou formation équivalente) bénéficient d'une bourse ou d'un prêt d'études public (voir le graphique B5.3). Les frais de scolarité sont parmi les plus élevés de l'OCDE dans ces pays, sauf en Norvège, où les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics et où les aides publiques couvrent les frais de subsistance des étudiants. Les frais de scolarité sont plus modérés en Autriche, dans les Communautés flamande et française de Belgique, en Italie et en Suisse, mais rares sont les étudiants qui bénéficient dans ces pays d'un soutien financier, généralement sous la forme de bourses et de prêts d'études. En Finlande et en Turquie, les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics, et la plupart des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études (en Finlande) ou de prêts d'études (en Turquie) (voir le tableau B5.4 et le graphique B5.3).

Graphique B5.3. Répartition de l'aide financière aux étudiants au niveau licence ou équivalent (2015/16)

Étudiants ressortissants nationaux ; calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : Seuls sont inclus dans ce graphique les pays et économies disposant de données.

1. À l'exclusion des établissements privés indépendants. Les étudiants bénéficiant de bourses/d'allocations sont inclus avec les étudiants bénéficiant de prêts publics uniquement.

2. Année de référence : 2014/15.

3. Sur la base d'estimations combinées de l'année académique 2011/12 appliquées aux effectifs de 2013/14. Les estimations relatives aux prêts publics incluent des étudiants bénéficiant de prêts privés.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants bénéficiant de bourses/d'allocations et/ou de prêts uniquement.

Source : OCDE (2017), tableau B5.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558059

Politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire

Les pays de l'OCDE ont choisi des approches différentes qu'ils revoient au fil du temps pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les gouvernements engagent souvent des réformes pour modifier le niveau des frais de scolarité et le système de bourses et de prêts d'études, parfois simultanément, afin d'améliorer ou d'ajuster la répartition des coûts de l'enseignement tertiaire entre le secteur public et le secteur privé, dont les étudiants et leur famille.

Les systèmes nationaux de financement de l'enseignement supérieur peuvent être classés en fonction de certaines caractéristiques communes en dépit de la réorientation de l'action publique dans certains pays et des différences de contexte. Les pays peuvent dans l'ensemble être répartis entre quatre groupes selon deux facteurs : d'une part, le niveau des frais de scolarité et, d'autre part, le niveau du soutien financier prévu dans le système national d'aide financière aux étudiants dans l'enseignement tertiaire (voir OCDE, 2015).

- Le premier groupe est celui des pays nordiques (la Finlande et la Norvège), où les étudiants ne paient pas de frais de scolarité et où la majorité d'entre eux reçoivent un soutien financier dans l'enseignement supérieur[7]. Dans ces pays, 55 % au moins des étudiants bénéficient de bourses et/ou de prêts d'études publics. Le Luxembourg en est très proche : les étudiants s'acquittent de frais de scolarité peu élevés et bénéficient d'aides publiques généreuses. La Finlande a cependant décidé (à compter de 2017) d'imposer des frais de scolarité aux étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, ce qui pourrait dissuader les étudiants en mobilité internationale d'y entamer des études tertiaires (voir l'encadré C4.1).
- Le deuxième groupe est celui de l'Angleterre (Royaume-Uni), de l'Australie, du Canada et des États-Unis. Dans ces pays, les frais de scolarité annuels, supérieurs à 4 000 USD, sont relativement élevés en licence dans les établissements publics et privés. Toutefois, 80 % au moins des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études publics dans l'enseignement tertiaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis (les trois pays dont les données sont disponibles) (voir le tableau B5.4). Depuis 1995, l'Angleterre (Royaume-Uni) a rejoint ce groupe, quittant celui où les frais de scolarité sont moins élevés et les systèmes de soutien d'aide aux étudiants moins développés. Les Pays-Bas sont en passe de rejoindre ce groupe, quittant le premier groupe (celui des pays nordiques), car les frais de scolarité y ont augmenté et le système d'aide aux étudiants s'y est développé (voir le graphique B5.1 dans OCDE, 2014). Malgré des frais de scolarité élevés, mais grâce aussi au soutien financier apporté aux étudiants, les taux d'accès en licence (ou formation équivalente) de ce groupe de pays sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE.
- Le troisième groupe est celui du Chili, de la Corée et du Japon (OCDE, 2015), où les frais de scolarité de la plupart des étudiants sont élevés en licence dans les établissements publics, mais où les systèmes d'aide aux étudiants sont légèrement moins développés que dans les deux premiers groupes. Les frais de scolarité sont de l'ordre de 4 600 USD en Corée, de 5 200 USD au Japon et même de 7 700 USD au Chili. Le Japon, qui vient toutefois d'engager une réforme pour améliorer le système d'aide aux étudiants et l'assortir d'un programme de bourses, a augmenté les prêts d'études sans intérêts et a instauré un dispositif de remboursement à mensualités variables en fonction des revenus des diplômés.
- Le quatrième groupe est celui de l'Autriche, de la Belgique, de l'Italie et de la Suisse, où les frais de scolarité dans les établissements publics sont moins élevés que dans la plupart des autres pays (ils sont inférieurs à 1 700 USD en moyenne), mais où les aides publiques aux étudiants sont limitées et ciblent uniquement des groupes spécifiques (OCDE, 2015, tableaux B5.1 et B5.3). La Turquie est en passe de quitter ce groupe pour rejoindre le premier groupe, car les frais de scolarité sont nuls depuis l'année académique 2012/13. Malgré des frais de scolarité peu élevés, deux de ces pays (l'Autriche et l'Italie) ont des taux moyens d'accès en licence inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Définitions

Dans ce chapitre, les **ressortissants nationaux** sont les étudiants en formation dans le pays dont ils ont la nationalité. Les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont définis dans l'indicateur C4. Dans les pays membres de l'UE, les frais de scolarité ne varient généralement pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers originaires d'autres pays membres de l'UE. Dans ces cas, les étudiants étrangers sont ceux originaires de pays tiers de l'UE.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2017 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les montants des frais de scolarité et des prêts d'études exprimés en devise nationale ont été divisés par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB afin d'obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). Les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants bénéficiaires d'aides doivent être interprétés avec prudence, car ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire et ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Cet indicateur présente les frais de scolarité moyens en vigueur dans l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés et fait la distinction entre les cursus de cycle court, les licences, les masters et les doctorats (ou équivalents). Cet indicateur présente les frais de scolarité moyens à chacun de ces niveaux de l'enseignement tertiaire par type d'établissement et indique les pourcentages d'étudiants qui peuvent ou non prétendre à des bourses ou à des aides pour financer tout ou partie de leurs frais de scolarité. Les niveaux des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants doivent être interprétés avec prudence, car ils correspondent à des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire.

Les prêts d'études sont indiqués en valeur totale afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants. Le montant brut des prêts permet d'évaluer le volume d'aide aux étudiants actuellement en formation. Les remboursements des créances et des intérêts par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'agences publiques ou privées. Dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités en charge de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces fonds pour financer d'autres dépenses d'éducation.

Les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux étudiants actuellement en formation. Certains pays de l'OCDE éprouvent des difficultés à chiffrer les prêts d'études accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données sur les prêts d'études.

Notes

1. Les frais de scolarité moyens sont calculés sur la base de l'effectif scolarisé à temps plein (voir la section « Méthodologie »).
2. Uniquement dans les formations dispensées en estonien.
3. Certaines de ces différences pourraient s'expliquer par le fait que les établissements sont plus prestigieux, tant en termes de réputation que de situation, s'ils proposent des doctorats que s'ils se limitent aux licences et aux masters.
4. Les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics.
5. Les étudiants en mobilité internationale sont mis sur le même pied que les étudiants originaires d'un autre État et versent les mêmes frais de scolarité qu'eux. Voir l'annexe 3 pour plus de détails.
6. En Lettonie, cela dépend du type de formation.
7. Les bourses et prêts d'études financent les frais de subsistance en Norvège.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Barr, N. (2004), « Higher education funding », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, pp. 264-283.

Borck, R., et M. Wimbersky (2014), « Political economics of higher education finance », *Oxford Economic Papers*, vol. 66, pp. 115-139.

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

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

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society : Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Tableaux de l'indicateur B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560529

	Tableau B5.1	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)
WEB	Tableau B5.2	Estimation de l'indice de variation des frais de scolarité facturés par les établissements d'enseignement dans l'enseignement tertiaire (niveaux CITE 5 à 8) et réformes récentes des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire (2015/16)
	Tableau B5.3	Frais de scolarité moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés, selon le domaine d'études (2015/16)
	Tableau B5.4	Répartition de l'aide financière aux étudiants (2015/16)
WEB	Tableau B5.5	Remboursement et allègement de la dette liée aux prêts d'études dans l'enseignement tertiaire (année académique 2015/16)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

B5

Tableau B5.1. [1/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)

Montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pourcentage d'étudiants nationaux scolarisés à temps plein (dans l'enseignement tertiaire) dans :			Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements aux étudiants nationaux scolarisés à temps plein					
				Établissements publics			Établissements privés Tous établissements privés confondus		
				Ensemble du tertiaire			Ensemble du tertiaire		
	Des établissements publics	Des établissements privés subventionnés par l'État	Des établissements privés indépendants	Total	Dont : licence ou niveau équivalent	Dont : master ou niveau équivalent	Total	Dont : licence ou niveau équivalent	Dont : master ou niveau équivalent
	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(10)	(13)	(14)
OCDE **Pays**									
Australie[1, 2]	94	2	4	4 841	4 763	7 897	8 691	8 827	7 659
Autriche[1, 3]	m	m	m	914	914	914	914	914	914
Canada[4]	m	m	m	4 963	4 939	5 132	m	m	m
Chili	15	12	72	7 695	7 654	10 359	6 275	7 156	11 432
Danemark[5]	m	m	m	0	0	0	m	m	m
Estonie	m	m	m	0	0	0	0	0	0
Finlande	53	47	a	0	0	0	0	0	0
Hongrie	90	6	4	753	766	799	1 164	1 210	1 137
Israël[6]	15	65	20	3 095	3 095	m	3 976	3 976	m
Italie[1]	90	a	10	1 650	1 658	1 828	5 777	5 807	6 408
Japon	26	a	74	5 215	5 229	5 226	8 269	8 428	6 956
Corée[7]	m	m	m	2 635 à 6 846	4 578	6 024	6 664 à 11 769	8 205	11 040
Lettonie	7	70	24	1 010 à 4 344	a	a	1 802 à 27 823	1 802 à 22 612[d]	2 025 à 27 823
Luxembourg	m	m	m	227 à 3 629	454 à 907	454 à 3 629	m	m	m
Mexique[1]	70	a	30	m	m	m	6 390	6 390[d]	x(13)
Pays-Bas	m	m	m	2 420	2 420	2 420	m	m	m
Nouvelle-Zélande[8]	m	m	m	m	4 295[d]	m	m	m	m
Norvège	84	6	10	0	0	0	5 099	5 099[d]	x(13)
Pologne[9]	93	a	7	0	0	0	1 683	2 196	664
Portugal	m	m	m	1 124 à 10 661	1 124 à 1 821	1 124 à 10 661	m	m	m
République slovaque	95	a	m	0	0	0	3 180	2 872	3 559
Slovénie	94	5	1	68	0	0	m	0	0
Espagne	82	x(3)	18[d]	m	1 830	2 858	m	m	m
Suède[5]	87	13	a	0	0	0	0	0	0
Suisse[1, 3]	83	7	10	1 097	1 168[d]	1 168	1 168	1 168[d]	1 168
Turquie	m	a	m	0	0	0	m	m	m
États-Unis[10]	67	a	33	6 347	8 202	11 064	19 127	21 189	17 084
Économies									
Angleterre (RU)[3, 11]	m	m	m	a	a	a	m	11 951	m
Comm. flamande (Belgique)[3]	m	m	m	0 à 1 115	132 à 1 115	132 à 1 115	0 à 1 115	132 à 1 115	132 à 1 115
Comm. française (Belgique)[1, 3]	40	60	a	420	420[d]	x(7)	559	559[d]	x(13)

Remarque : Les montants des frais de scolarité doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

Des données complémentaires réparties par niveau de la CITE et par type d'établissement sont disponible en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court.
3. Les établissements privés couvrent uniquement les établissements privés subventionnés par l'État.
4. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court, et les doctorats et formations de niveau équivalent.
5. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen.
6. Année de référence : 2013/14. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court, les masters, les doctorats et formations de niveau équivalent.
7. Année de référence : 2016
8. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les programmes du niveau 7 de la CITE et les deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE, tels que les certifications et diplômes de troisième cycle. Les montants incluent l'impôt sur les produits et services (15 %).
9. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne.
10. Année de référence : 2011/12.
11. À l'exclusion des programmes de master et de niveau équivalent.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560434

Tableau B5.1. [2/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)

Montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements aux étudiants étrangers scolarisés à temps plein					
	Établissements publics			Établissements privés		
	Ensemble du tertiaire			Ensemble du tertiaire		
	Total	Dont : licence ou niveau équivalent	Dont : master ou niveau équivalent	Total	Dont : licence ou niveau équivalent	Dont : master ou niveau équivalent
	(24)	(27)	(28)	(30)	(33)	(34)
OCDE **Pays**						
Australie[1, 2]	15 096	15 678	14 426	10 407	10 108	10 918
Autriche[1, 3]	1 826	1 826	1 826	1 826	1 826	1 826
Canada[4]	15 793	17 498	12 809	m	m	m
Chili	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Danemark[5]	1 099 à 2 060					
Estonie	Différenciation des frais de scolarité en fonction de la langue du programme : des frais peuvent être demandés pour les programmes dispensés dans d'autres langues que l'estonien					
Finlande	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Hongrie	4 011	1 331	5 463	2 356	2 791	2 032
Israël[6]	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Italie[1]	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Japon	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Corée[7]	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Lettonie	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Luxembourg	Aucune différenciation des frais de scolarité en fonction de la nationalité					
Mexique[1]	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande[8]	m	18 524[d]	m	m	m	m
Norvège	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Pologne[9]	3 907	4 590	2 443	3 028	3 112	2 608
Portugal	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
République slovaque	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Slovénie	m	0	0	m	0	0
Espagne	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Suède[5]	8 968	14 010	14 459	10 480	14 010	14 459
Suisse[1, 3]	Aucune différenciation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers					
Turquie	m	m	m	m	m	m
États-Unis[10]	14 091	16 066	16 489	27 327	29 234	24 095
Économies						
Angleterre (RU)[3, 11]	a	a	a	m	m	m
Comm. flamande (Belgique)[3]	Les établissements peuvent fixer en toute autonomie le montant de leurs frais de scolarité pour les étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen, à l'exception de certaines catégories (par ex., réfugiés, demandeurs d'asile)					
Comm. française (Belgique)[1, 3]	m	1 487	1 984	m	x(27)	x(28)

Remarque : Les montants des frais de scolarité doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

Des données complémentaires réparties par niveau de la CITE et par type d'établissement sont disponible en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court.
3. Les établissements privés couvrent uniquement les établissements privés subventionnés par l'État.
4. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court, et les doctorats et formations de niveau équivalent.
5. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen.
6. Année de référence : 2013/14. Les moyennes des différents niveaux de la CITE excluent les formations tertiaires de cycle court, les masters, les doctorats et formations de niveau équivalent.
7. Année de référence : 2016
8. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les programmes du niveau 7 de la CITE et les deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE, tels que les certifications et diplômes de troisième cycle. Les montants incluent l'impôt sur les produits et services (15 %).
9. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne.
10. Année de référence : 2011/12.
11. À l'exclusion des programmes de master et de niveau équivalent.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560434

B5

Tableau B5.3. Frais de scolarité moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés, selon le domaine d'études (2015/16)

Frais de scolarité en équivalents USD convertis sur la base des PPA, pour les licences, masters, doctorats ou niveaux équivalents, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements publics (aux étudiants nationaux scolarisés à temps plein)										
		Tous domaines d'études confondus	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE **Australie**[1]	Tertiaire de cycle court	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Licence ou niveau équivalent	4 763	3 895	3 992	4 304	5 533	5 005	4 915	5 300	5 852	4 915	5 217
	Master ou niveau équivalent	7 897	4 174	5 597	7 561	12 379	5 627	7 631	5 754	8 581	8 308	7 528
	Doctorat ou niveau équivalent	317	161	119	399	349	116	421	355	261	662	60
Canada[2]	Tertiaire de cycle court	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Licence ou niveau équivalent	4 939	3 655	4 280	m	5 662	m	m	5 993	4 583	6 518	m
	Master ou niveau équivalent	5 132	4 611	3 799	m	7 915	m	m	5 224	4 296	5 065	m
	Doctorat ou niveau équivalent	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Tertiaire de cycle court	3 312	3 047	3 158	0	3 115	3 994	3 318	3 515	3 085	3 231	3 314
	Licence ou niveau équivalent	7 654	5 526	7 260	7 449	7 904	8 277	7 711	8 392	9 173	7 570	5 816
	Master ou niveau équivalent	10 359	4 381	5 136	8 314	12 341	6 960	9 727	7 202	6 687	12 137	5 004
	Doctorat ou niveau équivalent	9 297	7 498	7 934	9 692	12 769	9 169	12 859	10 283	8 854	8 650	0
Hongrie	Tertiaire de cycle court	399	447	422	961	3 470	1 148	1 560	3 662	1 573	592	320
	Licence ou niveau équivalent	766	2 230	4 280	6 272	5 652	3 101	528	5 791	1 615	2 173	3 427
	Master ou niveau équivalent	799	1 013	6 366	3 128	3 842	3 921	944	7 523	2 640	5 012	1 221
	Doctorat ou niveau équivalent	632	1 158	5 803	3 845	1 005	2 911	507	3 203	986	654	675
Israël[3]	Tertiaire de cycle court	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Licence ou niveau équivalent	3 095	3 095	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Master ou niveau équivalent	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Doctorat ou niveau équivalent	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg[2]	Tertiaire de cycle court	227	a	227	227	227	a	a	227	a	227	a
	Licence ou niveau équivalent	454 à 907	581	676	581	586	654	659	648	a	907	a
	Master ou niveau équivalent	454 à 3 629	454	454	857	3 511	454	454	454	454	a	a
	Doctorat ou niveau équivalent	454	454	454	454	454	454	454	454	a	a	a
Nouvelle-Zélande	Tertiaire de cycle court	Inclus avec les programmes de licence et de niveau équivalent										
	Licence ou niveau équivalent	4 295	3 824	3 838	3 789	4 080	4 163	4 281	4 731	5 064	6 131	3 824
	Master ou niveau équivalent	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Doctorat ou niveau équivalent	4 662	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne[1]	Tertiaire de cycle court	163	163	163	163	163	163	163	163	163	163	163
	Licence ou niveau équivalent	1 830	1 534	1 732	1 813	1 606	2 072	2 167	2 173	2 054	1 972	1 782
	Master ou niveau équivalent	2 858	2 492	3 957	4 277	3 940	4 181	4 165	2 777	2 363	2 387	3 265
	Doctorat ou niveau équivalent											
États-Unis[4, 5]	Tertiaire de cycle court	2 276	2 121	2 332	2 102	2 308	2 255	2 206	2 578	2 975	2 202	2 260
	Licence ou niveau équivalent	8 202	7 560	8 110	8 604	8 224	8 595	7 622	9 624	8 372	7 425	7 497
	Master ou niveau équivalent	11 064	7 153	12 023	9 268	13 232	10 488		11 555		12 230	9 521
	Doctorat ou niveau équivalent	13 264	12 223	14 476	11 971	11 158	13 327		15 755		14 494	11 676

Remarque : Seuls sont inclus dans ce tableau les pays qui différencient les frais de scolarité en fonction des domaines d'études. Les données pour les institutions privées peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2013/14.
4. Année de référence : 2011/12.
5. Les différences de frais de scolarité en fonction des domaines d'études résultent principalement de la différence des frais de scolarité demandés par les différents établissements publics et privés, et non d'une différence de frais de scolarité entre différents domaines d'études au sein d'un même établissement. Dans l'ensemble, au sein d'un établissement, les frais de scolarité demandés sont identiques pour tous les domaines d'études d'un niveau de la CITE.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560472

Tableau B5.4. Répartition de l'aide financière aux étudiants (2015/16)

Étudiants ressortissants nationaux ; calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Licence ou niveau équivalent							
	Répartition des bourses/allocations subventionnant les frais de scolarité Pourcentage d'étudiants qui :				Répartition de l'aide financière aux étudiants Pourcentage d'étudiants qui :			
	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **supérieur** à leurs frais de scolarité	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **équivalent** à leurs frais de scolarité	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **couvrant partiellement** leurs frais de scolarité	… ne bénéficient d'aucune bourse/ allocation pour subventionner leurs frais de scolarité	… bénéficient de **prêts publics uniquement**	… bénéficient de **bourses/ d'allocations uniquement**	… bénéficient de **prêts publics et de bourses/ d'allocations**	… ne bénéficient **ni de prêts publics, ni de bourses/ d'allocations**
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE – Pays								
Australie[1]	x(11)	x(11)	59[d]	41	29	0	59	12
Autriche[1]	14	0[d]	x(10)	85	a	15	a	85
Chili	0	17	20	63	4	36	1	59
Danemark	91	m	m	m	m	m	38	m
Finlande	55[d]	a	a	45[d]	a	55[d]	a	45[d]
Israël	7	8	49	37	3[d]	55[d]	8[d]	34[d]
Italie[1]	9[d]	4[d]	7[d]	80[d]	0[d]	20[d]	0[d]	80[d]
Luxembourg[2]	a	a	100	0	a	100	a	0
Mexique[1]	0	1	0	99	0	22	0	78
Norvège	m	m	m	m	6	3	83	8
Espagne	27	6	15	53	0	47	0	53
Suisse[1]	7[d]	0[d]	0[d]	93[d]	0[d]	7[d]	0[d]	92[d]
Turquie	18	0	0	82	54	18	0	28
États-Unis[3]	m	m	m	29	12	20	51	16
Économies								
Angleterre (RU)[4]	m	m	m	m	92	x(13)	x(13)	8
Comm. flamande (Belgique)	23[d]	a	a	77[d]	a	23[d]	a	77[d]
Comm. française (Belgique)[1]	21[d]	0[d]	0[d]	79[d]	0[d]	21[d]	0[d]	79[d]

	Master ou niveau équivalent							
	Répartition des bourses/allocations subventionnant les frais de scolarité Pourcentage d'étudiants qui :				Répartition de l'aide financière aux étudiants Pourcentage d'étudiants qui :			
	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **supérieur** à leurs frais de scolarité	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **équivalent** à leurs frais de scolarité	… bénéficient de bourses/ d'allocations d'un montant **couvrant partiellement** leurs frais de scolarité	… ne bénéficient d'aucune bourse/ allocation pour subventionner leurs frais de scolarité	… bénéficient de **prêts publics uniquement**	… bénéficient de **bourses/ d'allocations uniquement**	… bénéficient de **prêts publics et de bourses/ d'allocations**	… ne bénéficient **ni de prêts publics, ni de bourses/ d'allocations**
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE – Pays								
Australie[1]	1	x(19)	99[d]	0	0	24	76	0
Autriche[1]	7	0[d]	x(18)	93	a	7	a	93
Chili	0	5	7	88	1	11	1	87
Danemark	76	m	m	m	m	m	59	m
Finlande	x(9)	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)
Israël	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
Italie[1]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
Luxembourg[2]	a	a	100	0	a	100	a	0
Mexique[1]	0	3	0	97	17	0	0	83
Norvège	m	m	m	m	4	2	83	11
Espagne	21	2	2	76	0	24	0	76
Suisse[1]	6	0	0	94	1	5	0	94
Turquie	1	0	0	99	4	1	0	95
États-Unis[3]	m	m	m	64	43	12	25	21
Économies								
Angleterre (RU)[4]	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. flamande (Belgique)	x(9)	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)
Comm. française (Belgique)[1]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)

Remarque : La répartition de l'aide financière aux étudiants et des bourses/allocations subventionnant les frais de scolarité dans les formations tertiaires de cycle court, les doctorats ou les programmes de niveau équivalent peut être consultée en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Les pourcentages présentés se rapportent au nombre d'étudiants dans chaque catégorie en pourcentage des étudiants pouvant prétendre à une aide publique.
3. Estimation basée sur l'année académique 2011/12. Les estimations relatives aux prêts publics incluent des étudiants bénéficiant de prêts privés.
4. À l'exclusion des établissements privés indépendants.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

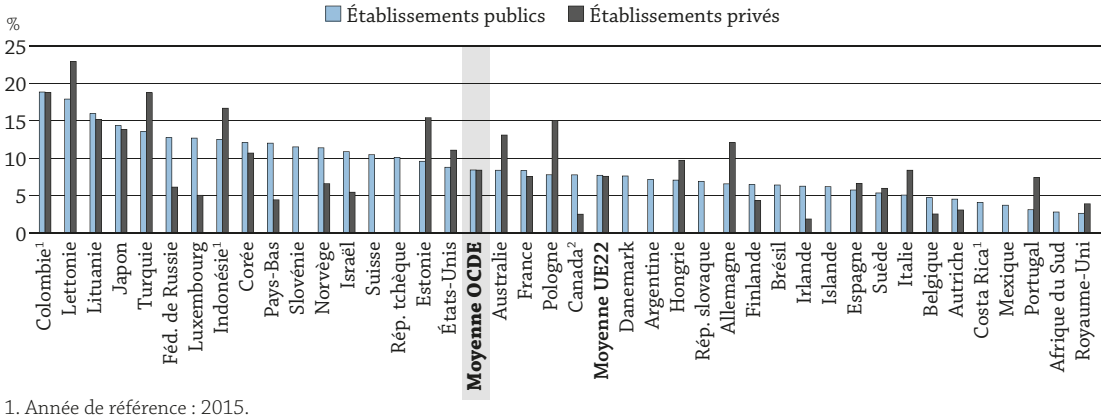
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560491

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

- Les dépenses de fonctionnement (biens et services consommés durant l'année) représentent 91 % du budget de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel de l'éducation représente en moyenne 79 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, contre 67 % dans l'enseignement tertiaire.
- Les pays de l'OCDE consacrent aux dépenses en capital 9 % en moyenne de leurs dépenses totales d'éducation. Ce pourcentage est plus élevé dans l'enseignement tertiaire (11 %) qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Il varie fortement entre les pays ainsi qu'entre les établissements publics et privés au sein même des pays (voir le graphique B6.1).

Graphique B6.1. Dépenses en capital en pourcentage des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement publics et privés (2014)

Du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2015.
2. Enseignement préprimaire inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses en capital au titre des établissements d'enseignement publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558078

Contexte

Les décisions prises en matière d'affectation des ressources ont un impact sur les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et peuvent influer sur la nature de l'enseignement. Lorsque des pressions plus fortes s'exercent sur le budget de l'éducation, la réduction des dépenses en capital (décider, par exemple, de ne pas construire de nouveaux établissements) et de certaines dépenses de fonctionnement (par exemple, renoncer à l'achat de matériel pédagogique) permet certes de faire des économies, mais c'est la baisse des dépenses au titre de la rémunération des personnels qui a le plus grand impact sur les dépenses globales. Toutefois, la réduction des salaires et des avantages, ou celle du personnel enseignant et non enseignant, sont mal perçues par l'opinion et peuvent même être contre-productives, car elles dissuadent les individus compétents de devenir ou de rester enseignants. De fait, pour rehausser la qualité des systèmes d'éducation, il faut non seulement rendre la gestion des moyens plus efficace, mais également améliorer la gestion des ressources humaines. Le report des dépenses, par exemple reporter le recrutement de nouveaux enseignants ou les revalorisations salariales, est une mesure temporaire en cas de pressions budgétaires.

Cet indicateur décrit les ressources et les services que finance le budget de l'éducation, toutes sources de financement confondues (sources publiques, internationales et privées). Il montre la différence entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital. Les dépenses en capital peuvent subir l'influence de l'accroissement des effectifs, qui nécessite souvent la construction de nouveaux bâtiments.

Cet indicateur étudie également en détail la nature des dépenses de fonctionnement, en particulier la rémunération des personnels ainsi que d'autres facteurs. Les dépenses de fonctionnement dépendent en grande partie de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D3), mais aussi de la pyramide des âges du corps enseignant et de l'importance des personnels de l'éducation autres que le personnel enseignant. Les établissements d'enseignement ne dispensent pas seulement des cours ; ils proposent également d'autres services, notamment la cantine, les transports scolaires, le logement et/ou des activités de recherche. Cet indicateur analyse l'ensemble de ces dépenses.

Autres faits marquants

- La part des dépenses de fonctionnement allouée à la rémunération du personnel est du même ordre dans les établissements publics et privés à tous les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la rémunération des enseignants absorbe quatre cinquièmes de la masse salariale, le cinquième restant allant au personnel non enseignant. Ces parts sont légèrement différentes dans l'enseignement tertiaire, où la rémunération des enseignants absorbe trois cinquièmes de la masse salariale, les deux cinquièmes restants allant au personnel non enseignant.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement consacrée aux postes autres que la rémunération du personnel varie entre les pays : elle est égale ou supérieure à 30 % en Estonie, en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, mais est inférieure à 10 % en Argentine, en Colombie, au Mexique et au Portugal.

Analyse

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement

Le budget de l'éducation se répartit entre dépenses de fonctionnement, c'est-à-dire celles au titre des ressources consommées chaque année, et les dépenses en capital, c'est-à-dire celles au titre d'actifs à amortir pendant plus d'un an (voir la section « Définitions »). L'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement explique pourquoi les dépenses de fonctionnement (principalement la rémunération du personnel) constituent le plus gros poste de dépense. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 91 % du budget total de l'éducation en 2014 tous niveaux confondus, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Elles ne représentent nulle part moins de 81 % du budget de l'éducation.

Tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), la part des dépenses de fonctionnement varie entre 81 % en Colombie et en Lettonie et 97 % en Afrique du Sud, en Belgique et au Royaume-Uni (voir le tableau B6.1). Elle varie entre 82 % (en Lettonie) et 98 % (au Mexique et au Portugal) dans l'enseignement primaire. Dans les pays de l'OCDE, elle représente en moyenne 93 % dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) et 92 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elle varie entre 74 % (en Lituanie) et 100 % (en Afrique du Sud et au Luxembourg). Enfin, dans l'enseignement tertiaire, la part moyenne des dépenses de fonctionnement est généralement moins élevée : elle représente en moyenne 89 % dans les pays de l'OCDE et varie entre 58 % (en Colombie) et 97 % (en Argentine, en Finlande et en Suède). Comme indiqué ci-dessus, la part des dépenses de fonctionnement ne varie pas de plus 4 points de pourcentage en moyenne tous niveaux d'enseignement confondus. Dans la plupart des pays, la part des dépenses de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement tertiaire ; l'Afrique du Sud, l'Argentine, la Finlande, Israël, la Norvège et la Suède sont les seuls pays où leur part est plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire ou secondaire.

Les différences entre les pays tiennent vraisemblablement à la façon dont les différents niveaux d'enseignement sont organisés, ainsi qu'à la mesure dans laquelle l'accroissement des effectifs nécessite la construction de nouveaux bâtiments, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Comme l'indique le tableau B6.1, la part des dépenses en capital est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire (11 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (8 % dans l'enseignement primaire et post-secondaire non tertiaire et 7 % dans l'enseignement secondaire). Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital atteint même 42 % en Colombie et 31 % au Luxembourg. Aux niveaux inférieurs d'enseignement, la part des dépenses en capital est la plus élevée en Estonie et en Lituanie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire) ainsi qu'en Lettonie et en Norvège (dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), parmi les pays dont les données sont disponibles. La façon dont les pays déclarent les dépenses relatives aux bâtiments universitaires peut expliquer en partie des différences dans les parts des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dans l'enseignement tertiaire. Ainsi, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent être propriétaires des bâtiments et des terrains utilisés au titre de l'éducation, mais peuvent aussi les occuper gracieusement ou les louer ; le montant des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dépend donc en partie du type de gestion immobilière en vigueur dans chaque pays (voir l'encadré B6.1 dans OCDE, 2012).

Répartition des dépenses de fonctionnement

Les dépenses de fonctionnement au titre de l'éducation se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération du personnel non enseignant et les autres dépenses (par exemple, l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine, la location d'infrastructures scolaires). La part de ces postes de dépenses ne varie guère d'une année à l'autre, certes, mais l'évolution des taux de scolarisation aujourd'hui et à l'avenir, de la rémunération du personnel de l'éducation et des coûts d'entretien des infrastructures scolaires peut influer sur le budget de chaque poste, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

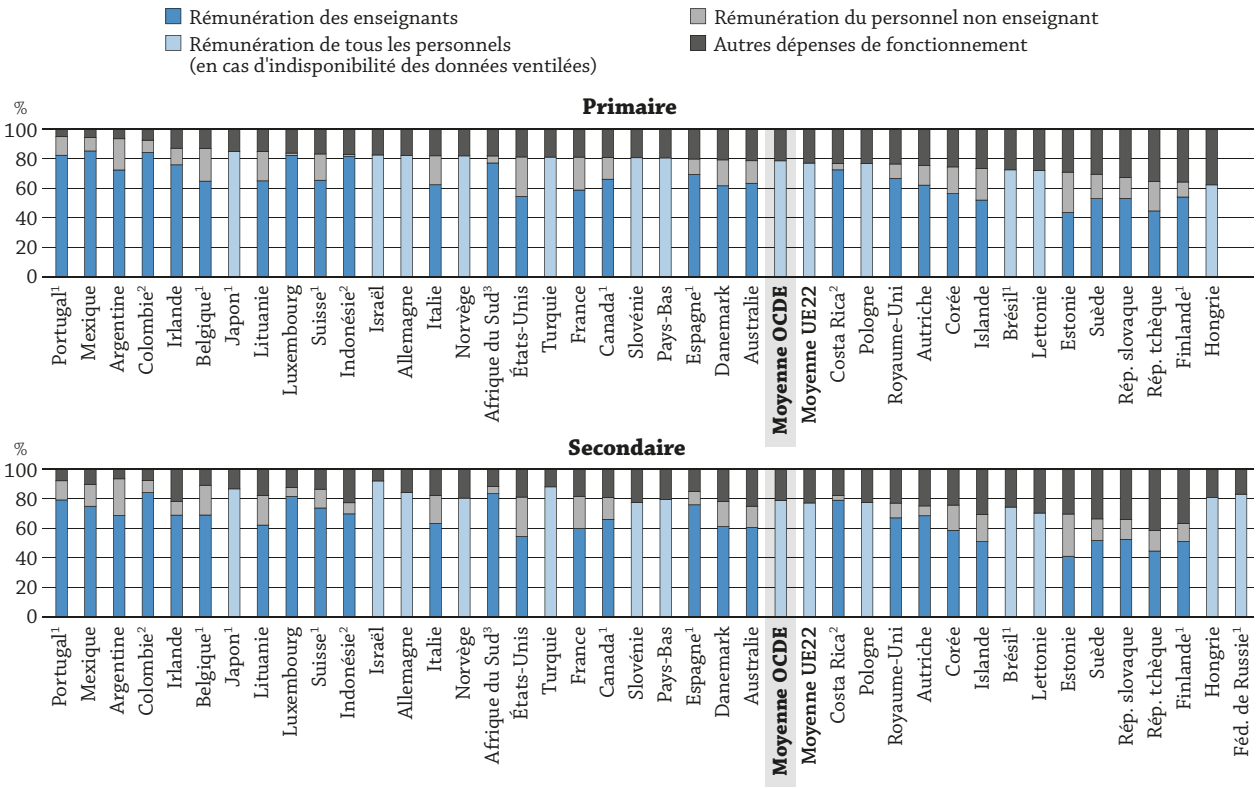
Dans l'enseignement primaire et secondaire, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne entre 61 % et 63 % des dépenses totales de fonctionnement à la rémunération des enseignants et en consacrent entre 15 % et 16 % à la rémunération du personnel non enseignant, ce qui laisse entre 22 % et 23 % pour les autres postes de dépenses de fonctionnement. Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel enseignant et du personnel non enseignant représente respectivement 41 % et 26 % des dépenses totales de fonctionnement, ce qui laisse 33 % pour les autres postes de dépenses (voir le tableau B6.2). Dans les établissements publics, la part des dépenses

de fonctionnement allouée à la rémunération du personnel s'établit en moyenne à 79 % dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le graphique B6.2) et à 67 % dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. En moyenne, la part des dépenses consacrée à la rémunération du personnel est plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés : elle est supérieure de 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et de 6 points de pourcentage dans l'enseignement secondaire, mais de 3 points de pourcentage seulement dans l'enseignement tertiaire. C'est le cas en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire en Colombie, en Italie, au Portugal et en Turquie ainsi que dans l'enseignement tertiaire en Espagne, au Portugal, en Slovénie et en Turquie, où la part de la rémunération du personnel est plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés. Par contraste, la part des dépenses de fonctionnement allouée à la rémunération du personnel est nettement plus élevée dans les établissements privés que dans les établissements publics dans l'enseignement primaire et secondaire en Norvège et dans l'enseignement tertiaire en Australie.

La répartition des dépenses de fonctionnement varie sensiblement entre l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire selon les pays. Le Brésil et la Colombie sont les seuls pays où la part de la rémunération du personnel dans les dépenses de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'à tout autre niveau d'enseignement. La part de la rémunération du personnel est équivalente dans l'enseignement primaire et tertiaire (73 %) en Islande et varie entre 80 % et 81 % dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire en France. La part de la rémunération du personnel dans les dépenses totales de fonctionnement est la moins élevée dans l'enseignement tertiaire dans tous les autres pays. Les différences entre l'enseignement tertiaire et les niveaux inférieurs d'enseignement sont supérieures à 20 points de pourcentage en Indonésie, en Italie et au Japon.

Graphique B6.2. Composition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement publics (2014)

Enseignement primaire et secondaire



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B6.1.
2. Année de référence : 2015.
3. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la rémunération de tous les personnels dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558097

Dans les établissements publics, les postes autres que la rémunération du personnel, c'est-à-dire ceux relatifs à l'entretien des locaux, à la cantine, à la location de bâtiments et autres infrastructures, etc., représentent une part des dépenses de fonctionnement égale à 33 % dans l'enseignement tertiaire et à 21 % aux niveaux inférieurs d'enseignement. Ils représentent une part plus importante dans les établissements privés : 36 % dans l'enseignement tertiaire et 28 % dans les niveaux inférieurs d'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, ils ne représentent plus d'un tiers des dépenses de fonctionnement des établissements publics et privés que dans trois pays, à savoir en Hongrie (39 %), en Finlande (36 %) et en République tchèque (35 %). Il n'en va de même qu'en République tchèque (38 %), en Finlande (36 %) et en Hongrie (35 %) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; et qu'en République tchèque (46 %) et en Finlande, en République slovaque et en Suède (37 % dans ces trois derniers pays dans le deuxième cycle du secondaire). Dans l'enseignement tertiaire en revanche, les postes autres que la rémunération du personnel absorbent plus d'un tiers des dépenses de fonctionnement dans 16 des 36 pays dont les données sont disponibles.

La variation de la part des dépenses de fonctionnement allouée aux postes autres que la rémunération du personnel entre les niveaux d'enseignement s'explique en partie par les différences de taille des systèmes administratifs (par exemple, les moyens humains et matériels des services administratifs peuvent varier entre les niveaux d'enseignement). Le coût des infrastructures et de l'équipement est généralement plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Dans certains pays, les établissements d'enseignement tertiaire sont de surcroît plus susceptibles de prendre des bâtiments en location, ce qui peut absorber une part substantielle des dépenses de fonctionnement. La variation de la part de la rémunération du personnel non enseignant entre les pays s'explique en partie par la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmières scolaires, les concierges et le personnel d'entretien sont inclus dans la catégorie du personnel « non enseignant ». Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel responsable des activités de recherche et de développement peut également expliquer la variation de la part de la rémunération du personnel non enseignant dans les dépenses de fonctionnement entre les pays et entre les niveaux d'enseignement.

Répartition de la part des dépenses de fonctionnement et de la part des dépenses en capital entre les établissements publics et privés

Dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses de fonctionnement ne varie guère entre les établissements privés (91 %) et les établissements publics (92 %) dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle est toutefois plus élevée de 2 points de pourcentage dans les établissements privés (91 %) que dans les établissements publics (89 %) dans l'enseignement tertiaire. La part réservée aux dépenses de fonctionnement et aux dépenses en capital varie entre les établissements publics et privés, même si les différences sont moins marquées dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement.

La part des dépenses de fonctionnement allouée aux différents postes varie aussi entre les établissements publics et privés (voir le tableau B6.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération du personnel dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est plus élevée de 7 points de pourcentage dans les établissements publics (79 %) que dans les établissements privés (72 %). Les différences entre le secteur public et le secteur privé sont les plus marquées en Indonésie, en Italie, au Portugal et en Turquie, où elles sont égales ou supérieures à 30 points de pourcentage. L'inverse s'observe en Australie, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque, où la rémunération du personnel absorbe une part plus élevée des dépenses de fonctionnement dans les établissements privés que dans les établissements publics. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses de fonctionnement représentent une part plus élevée du budget dans les établissements privés (91 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) que dans les établissements publics (89 %). La différence est plus marquée en Colombie et en Israël. La part des dépenses de fonctionnement est plus élevée dans les établissements publics en Estonie, en Finlande, en Hongrie, en Indonésie, en Italie, en Norvège et au Portugal.

Que les établissements privés consacrent une part moins élevée de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel pourrait s'expliquer par des facteurs inhérents au système d'éducation de chaque pays. Quelques explications sont toutefois plausibles, par exemple le fait que les établissements privés sont plus susceptibles de sous-traiter des services ; de louer des bâtiments scolaires et autres infrastructures (contrairement aux établissements publics, dont les sites sont des biens publics) ; et de payer leurs fournitures plus cher puisqu'ils ne peuvent pas faire autant d'économies d'échelle que le secteur public.

La part des dépenses en capital dans le budget total est très similaire dans les établissements publics et privés (de l'ordre de 8 %). Toutefois, elle varie fortement entre les établissements publics et privés dans certains pays (voir le graphique B6.1). La part des dépenses en capital est la plus élevée dans les établissements publics en Colombie, en Lettonie et en Lituanie, où elle représente plus de 15 % des dépenses totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Elle est la moins élevée dans les établissements publics en Afrique du Sud, en Autriche, au Costa Rica, au Mexique, au Portugal et au Royaume-Uni. Les différences sont plus marquées entre les pays dans les établissements privés : les dépenses en capital représentent plus de 15 % du budget total des établissements privés en Colombie, en Estonie, en Indonésie, en Lettonie, en Lituanie et en Turquie. La part du budget total consacrée aux dépenses en capital ne varie pas de plus de 4 points de pourcentage entre les établissements publics et privés dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Elle varie toutefois davantage dans quelques pays, par exemple au Luxembourg, aux Pays-Bas et en République tchèque, où la différence entre les établissements publics et privés est supérieure à 7 points de pourcentage. La part des dépenses en capital varie le plus en Allemagne, en Estonie, en Pologne et en Turquie, où elle est proportionnellement plus élevée dans les établissements privés que dans les établissements publics.

Définitions

Les **dépenses en capital** sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – soit la valeur du capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les **dépenses de fonctionnement** sont les dépenses afférentes aux biens et aux services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation. Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement (autres que celles afférentes à la rémunération des personnels) comprennent les dépenses liées aux services sous-traités, comme les services de maintenance (l'entretien des locaux scolaires, par exemple), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

La **rémunération du personnel** (personnel enseignant et non enseignant, voir ci-dessous) comprend les salaires (les salaires bruts du personnel de l'éducation, avant impôts, hors cotisations de retraite, d'assurance maladie, de sécurité sociale et autres et primes, etc.), les dépenses au titre de la retraite (budget dépensé ou imputé par les employeurs ou tiers pour financer les pensions de retraite du personnel de l'éducation) et les dépenses au titre d'avantages sociaux (assurance maladie ou invalidité, allocations de chômage, primes de naissance et frais de garde d'enfants et autres formes d'assurance sociale). Le « personnel enseignant » désigne uniquement le personnel qui participe directement à l'instruction. Le « personnel non enseignant » désigne le personnel ayant des fonctions pédagogiques, administratives, d'appui et de soutien (les chefs d'établissement, de département et autre, les conseillers, les psychologues et infirmiers scolaires, les bibliothécaires et le personnel technique).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2014 (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 2016 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses se rapportent aux établissements d'enseignement publics ou, si ces données sont disponibles, aux établissements d'enseignement publics et privés.

Note concernant les données d'Israël

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

B6

Référence

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

Tableaux de l'indicateur B6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560605

Tableau B6.1	**Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2014)**
Tableau B6.2	**Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2014)**
Tableau B6.3	**Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2014)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

 © OCDE 2017

Tableau B6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2014)

Répartition des dépenses publiques et privées en capital et de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Du primaire au tertiaire	
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	92	8	91	9	91	9	96	4	88	12	90	10
	Autriche	96	4	97	3	98	2	99	1	93	7	96	4
	Belgique[1]	96	4	98	2	97[d]	3[d]	x(5)	x(6)	95	5	97	3
	Canada[2]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	92	8	93	7
	Chili	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	République tchèque	86	14	87	13	94	6	m	m	m	m	m	m
	Danemark	91	9	93	7	92	8	a	a	m	m	m	m
	Estonie	93	7	92	8	86	14	83	17	86	14	88	12
	Finlande	92	8	92	8	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	97	3	94	6
	France	93	7	92	8	92	8	91	9	91	9	92	8
	Allemagne	94	6	95	5	90	10	93	7	91	9	92	8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	93	7	95	5	95	5	95	5	86	14	92	8
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	92	8	95	5	95	5	95	5	94	6	94	6
	Israël	89	11	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	93	7	94	6	92	8
	Italie	96	4	96	4	98	2	83	17	90	10	95	5
	Japon	85	15	85	15	88[d]	12[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	86[d]	14[d]	86	14
	Corée	88	12	90	10	89	11	a	a	87	13	88	12
	Lettonie	82	18	82	18	84	16	86	14	76	24	81	19
	Luxembourg[3]	93	7	89	11	89	11	100	0	69	31	87	13
	Mexique[3]	98	2	98	2	97	3	a	a	92	8	96	4
	Pays-Bas	88	12	89	11	91	9	93	7	88	12	89	11
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	88	12	88	12	88	12	88	12	91	9	89	11
	Pologne[4]	93	7	97	3	95[d]	5[d]	95	5	85	15	92	8
	Portugal	98	2	98	2	95[d]	5[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	94[d]	6[d]	96	4
	République slovaque[3]	97	3	97	3	98	2	98	2	83	17	93	7
	Slovénie	89	11	89	11	92	8	a	a	86	14	89	11
	Espagne	96	4	97	3	96[d]	4[d]	x(5)	x(6)	88	12	94	6
	Suède	94	6	94	6	92	8	94	6	97	3	95	5
	Suisse[3]	88	12	90	10	94[d]	6[d]	x(5)	x(6)	89	11	90	10
	Turquie	88	12	90	10	89	11	a	a	78	22	85	15
	Royaume-Uni	97	3	98	2	98	2	a	a	94	6	97	3
	États-Unis	92	8	92	8	92	8	88	12	89	11	91	9
	Moyenne OCDE	92	8	93	7	93	7	92	8	89	11	91	9
	Moyenne UE22	93	7	93	7	93	7	m	m	89	11	92	8
Partenaires	Argentine[3]	95	5	89	11	88	12	a	a	97	3	93	7
	Brésil[3]	94	6	94	6	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	92	8	94	6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[5]	90	10	93	7	93	7	x(9)	x(10)	58[d]	42[d]	81	19
	Costa Rica[3]	94	6	95	5	96	4	a	a	m	m	m	m
	Inde[6]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[5]	87	13	94	6	91	9	a	a	78	22	87	13
	Lituanie	94	6	93	7	87	13	74	26	74	26	84	16
	Fédération de Russie	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	80	20	87	13
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3, 6]	96	4	97[d]	3[d]	x(3)	x(4)	100	0	100	0	97	3
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
3. Établissements publics uniquement. Pour le Luxembourg et la République slovaque, enseignement tertiaire uniquement.
4. Le deuxième cycle du secondaire inclut des données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.
5. Année de référence : 2015.
6. Année de référence : 2013.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560548

B6

Tableau B6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2014)

Répartition des dépenses publiques et privées de fonctionnement des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement

		Primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Tertiaire			
		Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement
		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	63	16	**78**	22	61	16	**77**	23	57	16	**73**	27	34	29	**63**	37
	Autriche	62	13	**74**	26	69	7	**77**	23	68	5	**73**	27	61	5	**66**	34
	Belgique[1, 2]	66	21	**87**	13	73	16	**89**	11	69	18	**87**	13	48	29	**77**	23
	Canada[2]	65[d]	15[d]	**80[d]**	20[d]	x(1)	(x2)	**x(3)**	x(4)	65	15	**80**	20	38	29	**66**	34
	Chili	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	République tchèque	45	20	**65**	35	45	18	**62**	38	44	10	**54**	46	m	m	**m**	m
	Danemark	61	17	**79**	21	61	18	**79**	21	61	17	**77**	23	m	m	**m**	m
	Estonie	44	26	**70**	30	43	28	**71**	29	39	28	**67**	33	44	17	**61**	39
	Finlande[2]	54	10	**64**	36	55	10	**64**	36	48	16	**63**	37	34	29	**63**	37
	France	58	22	**81**	19	57	23	**80**	20	60	20	**80**	20	43	38	**81**	19
	Allemagne	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**84**	16	x(11)	x(11)	**80**	20	x(15)	x(15)	**67**	33
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Hongrie	x(3)	x(3)	**61**	39	x(7)	x(7)	**65**	35	x(11)	x(11)	**82**	18	x(15)	x(15)	**62**	38
	Islande	52	21	**73**	27	48	20	**68**	32	54	16	**70**	30	44	29	**73**	27
	Irlande[3]	76	11	**87**	13	69	10	**79**	21	68	9	**77**	23	44	26	**71**	29
	Israël	x(3)	x(3)	**82**	18	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**84**	16	x(15)	x(15)	**70**	30
	Italie	62	19	**81**	19	64	19	**83**	17	62	17	**79**	21	35	21	**57**	43
	Japon[2]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**84**	16	x(11)	x(11)	**84**	16	x(15)	x(15)	**59**	41
	Corée	56	18	**74**	26	60	17	**77**	23	57	16	**73**	27	37	22	**59**	41
	Lettonie	x(3)	x(3)	**72**	28	x(7)	x(7)	**72**	28	x(11)	x(11)	**69**	31	x(15)	x(15)	**66**	34
	Luxembourg[3]	82	1	**84**	16	81	6	**87**	13	81	6	**88**	12	20	55	**75**	25
	Mexique[3]	85	9	**94**	6	84	11	**95**	5	65	19	**84**	16	55	13	**68**	32
	Pays-Bas	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**81**	19	x(11)	x(11)	**79**	21	x(15)	x(15)	**71**	29
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Norvège	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**83**	17	x(15)	x(15)	**68**	32
	Pologne[2]	x(3)	x(3)	**77**	23	x(7)	x(7)	**77**	23	x(11)	x(11)	**77[d]**	23[d]	x(15)	x(15)	**69**	31
	Portugal[2]	78	12	**90**	10	76	13	**89**	11	72	12	**84**	16	x(15)	x(15)	**69**	31
	République slovaque[3]	53	14	**67**	33	55	13	**68**	32	49	14	**63**	37	32	23	**55**	45
	Slovénie	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**80**	20	x(11)	x(11)	**74**	26	x(15)	x(15)	**69**	31
	Espagne[2]	68	10	**79**	21	76	9	**84**	16	74	9	**83**	17	53	20	**73**	27
	Suède	53	16	**69**	31	53	16	**69**	31	51	12	**63**	37	x(15)	x(15)	**65**	35
	Suisse[2, 3]	65	18	**83**	17	73	12	**85**	15	74	13	**88**	12	50	25	**76**	24
	Turquie	x(3)	x(3)	**79**	21	x(7)	x(7)	**85**	15	x(11)	x(11)	**80**	20	x(15)	x(15)	**69**	31
	Royaume-Uni	67	10	**76**	24	66	10	**76**	24	62	12	**74**	26	35	28	**63**	37
	États-Unis	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	30	35	**64**	36
	Moyenne OCDE	62	16	**78**	22	63	15	**78**	22	61	15	**77**	23	41	26	**67**	33
	Moyenne UE22	62	15	**76**	24	m	m	**77**	23	61	14	**75**	25	m	m	**67**	33
Partenaires	Argentine	72	21	**93**	7	69	24	**93**	7	68	25	**93**	7	57	29	**86**	14
	Brésil[2, 3]	x(3)	x(3)	**72**	28	x(7)	x(7)	**75**	25	x(11)	x(11)	**74[d]**	26[d]	x(15)	x(15)	**80**	20
	Chine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Colombie[4]	78	8	**86**	14	84	6	**90**	10	85	5	**90**	10	97	0	**97**	3
	Costa Rica[3, 4]	72	4	**77**	23	78	3	**82**	18	80	3	**82**	18	m	m	**m**	m
	Inde	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Indonésie[4]	78	1	**79**	21	66	7	**73**	27	59	7	**66**	34	31	6	**37**	63
	Lituanie	65	20	**84**	16	65	19	**84**	16	56	21	**78**	22	32	34	**66**	34
	Fédération de Russie[2]	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**83[d]**	17[d]	x(15)	x(15)	**67**	33
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Afrique du Sud[3, 5]	77	5	**82**	18	83[d]	5[d]	**88[d]**	12[d]	x(5)	x(6)	**x(7)**	x(8)	m	m	**m**	m
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m

1. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B6.1.
3. Établissements publics uniquement. Pour le Luxembourg et la République slovaque, enseignement tertiaire uniquement.
4. Année de référence : 2015.
5. Année de référence : 2013.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560567

Tableau B6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2014)

Répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire								Tertiaire							
		Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement						Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement					
				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Total				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Total	
		Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	94	87	61	58	15	18	**76**	**77**	88	93	33	42	28	39	**62**	**81**
	Autriche	97	99	66	66	9	4	**75**	**70**	93	95	61	59	6	4	**67**	**63**
	Belgique	95	98	67	70	21	17	**88**	**87**	95	95	50	47	28	30	**78**	**77**
	Canada[1]	93	94	66	52	15	20	**81**	**71**	91	100	38	38	30	24	**67**	**62**
	Chili	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	République tchèque	88	25	45	49	16	26	**60**	**75**	93	m	30	m	22	m	**52**	**m**
	Danemark	90	m	61	61	17	17	**78**	**79**	97	m	x(15)	m	x(15)	m	**77**	**m**
	Estonie	90	91	41	50	29	13	**69**	**63**	95	84	0	53	55	9	**55**	**62**
	Finlande	92	96	52	49	11	18	**64**	**67**	97	96	32	41	30	25	**62**	**65**
	France	92	93	59	53	22	20	**81**	**74**	91	91	41	55	41	22	**82**	**77**
	Allemagne	95	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**76**	91	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**67**	**63**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hongrie	95	93	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**78**	**59**	87	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**61**	**68**
	Islande	94	100	51	53	20	17	**71**	**70**	95	100	44	44	29	29	**73**	**73**
	Irlande	94	100	70	m	10	m	**80**	**m**	94	94	44	m	26	m	**71**	**m**
	Israël	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**86**	**74**	76	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**54**	**70**
	Italie	96	94	62	50	19	0	**81**	**50**	91	88	36	29	22	18	**58**	**47**
	Japon[1]	86	85	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**86**	**74**	84	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**55**	**62**
	Corée	88	94	57	57	18	15	**75**	**72**	87	87	29	41	25	20	**54**	**61**
	Lettonie	82	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**71**	**71**	74	77	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**66**
	Luxembourg	91	95	82	70	4	13	**86**	**83**	69	a	20	a	55	a	**75**	**a**
	Mexique	98	m	80	m	12	m	**92**	**m**	92	m	55	m	13	m	**68**	**m**
	Pays-Bas	88	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**80**	**86**	87	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**70**	**78**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Norvège	87	100	x(7)	m	x(7)	m	**81**	**m**	92	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**65**
	Pologne	96	80	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**77[d]**	**76[d]**	85	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**78**
	Portugal[1]	98	92	80	54	13	9	**93**	**63**	94	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**75**	**48**
	République slovaque	97	100	53	61	14	13	**66**	**75**	83	m	32	m	23	m	**55**	**m**
	Slovénie	90	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**79**	**70**	85	m	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**72**	**41**
	Espagne	97	94	73	69	10	8	**83**	**77**	88	91	57	36	21	15	**77**	**51**
	Suède	94	93	38	32	12	8	**68**	**66**	97	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**65**	**63**
	Suisse	90	m	70	m	15	m	**85**	**m**	89	m	50	m	25	m	**76**	**m**
	Turquie	91	81	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**85**	**55**	77	82	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**76**	**53**
	Royaume-Uni	97	98	67	62	10	12	**76**	**74**	a	94	a	35	a	28	**a**	**63**
	États-Unis	92	92	54	52	27	26	**81**	**77**	89	88	31	28	35	34	**66**	**62**
	Moyenne OCDE	92	91	62	56	15	15	**79**	**72**	89	91	38	m	29	m	**67**	**64**
	Moyenne UE22	93	90	61	m	14	m	**77**	**72**	89	92	m	m	m	m	**68**	**63**
Partenaires	Argentine	92	m	70	m	23	m	**93**	**m**	97	m	57	m	29	m	**86**	**m**
	Brésil	94	m	x(7)	m	x(7)	m	**73**	**m**	92	m	x(15)	m	x(15)	m	**80**	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Colombie[1, 2]	94	88	84	78	8	4	**92**	**81**	46	70	92	m	0	m	**92**	**m**
	Costa Rica[2]	95	m	75	m	4	m	**79**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Inde[3]	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonésie[2]	90	85	77	22	3	2	**80**	**25**	78	77	30	34	5	11	**36**	**45**
	Lituanie	91	89	61	59	20	16	**82**	**76**	73	82	33	28	34	31	**67**	**59**
	Fédération de Russie	92	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**64**	79	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**67**	**60**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Afrique du Sud[3]	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B6.1.
2. Année de référence : 2015.
3. Année de référence : 2013.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

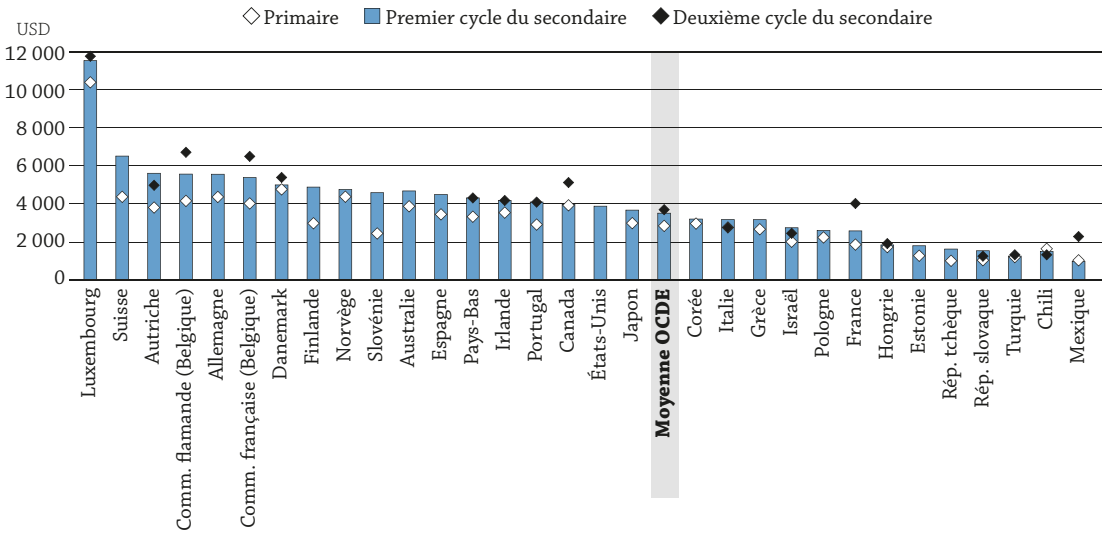
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560586

QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LE NIVEAU DES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

- La rémunération des enseignants est habituellement le poste de dépenses le plus important de l'éducation. Quatre facteurs influent sur le coût salarial des enseignants par élève : la rémunération des enseignants, le temps d'instruction des élèves, le temps d'enseignement des enseignants et la taille estimée des classes (voir l'encadré B7.1, et la section « Définitions » à la fin du présent indicateur). La variation du coût salarial des enseignants par élève peut donc résulter de différentes combinaisons de ces quatre facteurs.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève augmente avec le niveau d'enseignement. L'augmentation générale du coût salarial des enseignants par élève avec le niveau d'enseignement s'explique en partie par l'augmentation du salaire des enseignants et du temps d'instruction aux niveaux supérieurs d'enseignement.
- Entre 2010 et 2015, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté dans la majorité des pays dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique B7.1. Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE (2017), tableau B7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558116

Contexte

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus, car ils cherchent à accroître l'offre d'éducation et à en améliorer la qualité, tout en veillant à l'efficience de l'utilisation du financement public, en particulier en temps d'austérité budgétaire. La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses unitaires (voir l'indicateur B6). Le coût salarial des enseignants, tel qu'il est calculé dans cet indicateur, dépend du temps d'instruction des élèves, du temps d'enseignement des enseignants, du salaire des enseignants et du nombre d'enseignants requis (qui est fonction de la taille estimée des classes) (voir la section « Définitions » à la fin du présent indicateur et l'encadré B7.1).

 © OCDE 2017

La variation de ces quatre facteurs entre les pays peut donc expliquer les différences dans le niveau de dépenses unitaires. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le résultat de différentes combinaisons de ces facteurs. Cet indicateur analyse les choix d'affectation budgétaire des pays dans l'enseignement primaire et secondaire, et montre dans quelle mesure les nouvelles orientations politiques adoptées entre 2010 et 2015 au sujet de ces quatre facteurs ont affecté le coût salarial des enseignants. Certains de ces choix ne reflètent pas des orientations politiques, mais plutôt une évolution démographique à l'origine de la variation des effectifs scolarisés. Dans les pays où l'effectif d'élèves a commencé à diminuer au cours des dernières années, par exemple, la taille des classes devrait également diminuer (dans l'hypothèse où les autres facteurs restent constants), sauf dans l'hypothèse d'une diminution concomitante du nombre d'enseignants.

Autres faits marquants

- Un niveau de dépense similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. En Australie et en Slovénie, par exemple, le coût salarial des enseignants par élève en 2015 est similaire en filière générale, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (il est, pour les deux pays, inférieur à la moyenne de l'OCDE). En Slovénie, ce coût salarial résulte d'un salaire des enseignants inférieur à la moyenne et d'un temps d'instruction qui fait augmenter le coût salarial, combinés à un temps d'enseignement inférieur à la moyenne et une taille estimée des classes qui fait diminuer le coût salarial. En Australie, le salaire des enseignants et le temps d'instruction sont supérieurs à la moyenne, mais le coût salarial par élève est tiré vers le bas par un temps d'enseignement inférieur à la moyenne.
- La comparaison du coût salarial des enseignants par élève en USD à sa valeur rapportée en pourcentage du PIB par habitant modifie considérablement le classement des pays. Au Luxembourg, par exemple, le coût salarial est de loin le plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (il atteint 11 532 USD par élève, contre 6 515 USD pour la Suisse, le deuxième pays du classement), mais sa valeur rapportée en pourcentage du PIB par habitant (11.2 %) classe le pays au dixième rang seulement.
- En valeur absolue, le salaire des enseignants en USD est, dans la plupart des cas, le facteur le plus déterminant de la variation du coût salarial des enseignants par élève entre les niveaux d'enseignement ; la taille estimée des classes constitue quant à elle le deuxième facteur le plus déterminant. Toutefois, après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays (c'est-à-dire, en analysant le salaire des enseignants rapporté en pourcentage du PIB par habitant), le salaire des enseignants est moins souvent le facteur le plus déterminant.

Analyse

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

Les dépenses par élève reflètent les facteurs structurels et institutionnels – l'organisation des établissements et de l'enseignement. Les dépenses de fonctionnement des établissements sont réparties entre la rémunération du personnel et les autres dépenses (l'entretien des bâtiments, la cantine, la location d'immeubles ou d'autres infrastructures). La rémunération des enseignants est généralement le poste de dépenses le plus important des dépenses de fonctionnement et, par voie de conséquence, des dépenses d'éducation (voir l'indicateur B6). Le niveau de rémunération des enseignants relatif au nombre d'élèves (une variable appelée ici « coût salarial des enseignants par élève ») constitue donc la part principale des dépenses unitaires.

Le coût salarial des enseignants par élève dépend du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement), du salaire des enseignants et du nombre d'enseignants requis, qui est fonction de la taille estimée des classes (voir l'encadré B7.1). La variation de ces quatre facteurs entre les pays et entre les niveaux d'enseignement peut donc expliquer des différences dans le niveau de dépenses unitaires.

Encadré B7.1. Calcul du coût salarial des enseignants par élève

Pour étudier les facteurs qui influent sur les dépenses unitaires et évaluer l'importance de leur impact, on peut, par exemple, comparer les différences entre les chiffres des pays et la moyenne de l'OCDE. Cette analyse consiste à calculer les écarts entre les dépenses unitaires des pays et la moyenne de l'OCDE, puis à estimer la contribution de chaque facteur à ces écarts.

Cette analyse repose sur une relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne *Bulletin statistique de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2003) (voir l'annexe 3 pour plus de précisions). Selon cette relation mathématique, les dépenses au titre de l'éducation dépendent de trois facteurs en rapport avec le cadre scolaire des pays (le nombre d'heures d'instruction pour les élèves, le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants et la taille estimée des classes) et d'un facteur en rapport avec les enseignants (le salaire statutaire).

Les dépenses sont réparties entre le coût salarial des enseignants et les autres dépenses (définies comme toutes les dépenses d'éducation autres que la rémunération des enseignants). Le coût salarial des enseignants par élève (CCS) est calculé comme suit :

$$CCS = SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud/teacher}$$

SAL : le salaire des enseignants (estimation du salaire statutaire annuel après 15 ans d'exercice)
instT : le temps d'instruction (estimation du nombre annuel d'heures de cours prévues pour les élèves)
teachT : le temps d'enseignement (estimation du nombre annuel d'heures de cours données par les enseignants)
ClassSize : la taille estimée des classes
Ratiostud/teacher : le nombre d'élèves par enseignant (soit le taux d'encadrement)

Les valeurs des différentes variables peuvent être dérivées des indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation* (chapitre D), à l'exception de la taille estimée des classes. Dans cette analyse, la taille des classes est estimée de manière « théorique » sur la base du taux d'encadrement, du temps d'instruction et du temps d'enseignement. Comme les tailles de classe présentées ici sont des estimations, la prudence est de rigueur lors de leur interprétation.

Avec cette relation mathématique, il est possible de calculer les écarts entre la valeur des quatre facteurs dans un pays et la moyenne de l'OCDE, puis d'évaluer la contribution directe et indirecte de chacun de ces facteurs à l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève de ce pays et la moyenne de l'OCDE (voir l'annexe 3 pour plus de précisions). Prenons à titre d'exemple un cas dans lequel deux facteurs seulement se conjuguent : si le salaire horaire augmente de 10 % et si le temps de travail augmente de 20 %, le salaire augmente de 32 %, ce qui résulte de la contribution directe de la variation de chacun de ces deux facteurs (0.1 + 0.2) et de la contribution indirecte de la variation conjuguée de ces deux facteurs (0.1 * 0.2).

...

Pour tenir compte de l'impact des différences de richesse nationale entre les pays, le coût salarial des enseignants par élève et le salaire des enseignants peuvent être rapportés au PIB par habitant (partant de l'hypothèse que le PIB par habitant est un indicateur de la richesse des pays). Cette méthode permet de comparer le coût salarial des enseignants par élève entre les pays en « valeur relative » (voir le tableau B7.1).

L'estimation du coût salarial des enseignants par élève se fait sur la base de valeurs des salaires statutaires des enseignants après 15 ans d'exercice, du temps d'instruction théorique des élèves, du temps d'enseignement statutaire théorique des enseignants et de la taille estimée des classes. Par conséquent, cette estimation peut différer du coût salarial effectif des enseignants, qui résulte quant à lui de la combinaison des valeurs moyennes effectives des quatre facteurs. Cette approche explique également en partie les différences entre cet indicateur et les indicateurs B1, B2, B3 et B6 qui se basent sur l'effectif d'élèves et les dépenses effectives à chaque niveau d'enseignement.

Dans l'ensemble, le coût salarial des enseignants par élève évolue de la même façon dans les pays de l'OCDE : il tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B7.1). Échappent à ce constat le Chili et le Mexique, où le coût salarial plus élevé des enseignants par élève dans l'enseignement primaire s'explique au moins en partie par la taille estimée des classes plus petite à ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève passe de 2 848 USD dans l'enseignement primaire à 3 514 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le coût salarial des enseignants par élève augmente également en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (passant à 3 700 USD), mais seulement dans la moitié des pays dont les données sont disponibles.

L'augmentation globale du coût salarial des enseignants par élève avec le niveau d'enseignement s'explique en partie par l'augmentation du salaire des enseignants et du temps d'instruction aux niveaux supérieurs d'enseignement. En 2015, le salaire statutaire des enseignants en filière générale après 15 ans d'exercice s'établissait, en moyenne, à 42 017 USD dans l'enseignement primaire, à 44 658 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 49 101 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le temps annuel moyen d'instruction calculé à l'échelle de l'OCDE était de 796 heures dans l'enseignement primaire, de 920 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 929 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'augmentation tient également au fait que le temps d'enseignement a tendance à diminuer avec le niveau d'enseignement : il faut donc davantage d'enseignants pour s'occuper du même nombre d'élèves (en 2015, le temps d'enseignement annuel moyen calculé à l'échelle de l'OCDE est passé à 788 heures dans l'enseignement primaire, 707 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 674 heures en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Comme la taille des classes tend à augmenter aux niveaux d'enseignement supérieurs, le coût salarial des enseignants par élève diminue (la taille moyenne des classes estimée à l'échelle de l'OCDE est de 15 élèves par classe dans l'enseignement primaire, de 17 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 18 élèves par classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais cette diminution est généralement compensée par l'augmentation imputable aux trois autres facteurs (voir les tableaux B7.4a, b, et c, disponibles en ligne).

Dans certains pays, la variation du coût salarial des enseignants par élève selon le niveau d'enseignement est minime. En 2015, par exemple, la différence entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire représentait moins de 100 USD au Canada, au Mexique et en Turquie. C'est en Finlande, en Slovénie et en Suisse que la différence était la plus marquée, où elle représentait plus de 1 800 USD (voir le tableau B7.1).

Variation du coût salarial des enseignants par élève, après contrôle de la richesse nationale

Le salaire des enseignants, et donc le coût salarial des enseignants par élève, dépendent de la richesse relative des pays. Le salaire des enseignants et le coût salarial des enseignants par élève ont été rapportés en pourcentage du PIB par habitant pour contrôler les différences de richesse entre les pays. En moyenne, le coût salarial des enseignants par élève représente 7 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 8.6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 8.7 % en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B7.1).

La comparaison du coût salarial des enseignants par élève en valeur relative modifie le classement de quelques pays par rapport au classement en USD. C'est le cas du Luxembourg, par exemple, à cause du niveau de salaire élevé

des enseignants en USD : dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial des enseignants par élève y est le plus élevé de tous les pays, avec 11 532 USD par élève, contre 6 515 USD pour le deuxième pays du classement. Toutefois, après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays, le Luxembourg occupe seulement la dixième position du classement, avec un coût salarial des enseignants par élève représentant 11.2 % du PIB par habitant.

Variations du coût salarial des enseignants par élève, entre 2010 et 2015

Le coût salarial des enseignants par élève a également évolué au fil du temps à chaque niveau d'enseignement. Ces changements sont uniquement analysés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en l'absence de données tendancielles pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette analyse se limite également aux pays dont les données de 2010 et de 2015 sont disponibles.

Entre 2010 et 2015, le coût salarial des enseignants par élève (en prix constants) a augmenté de 6.3 % dans l'enseignement primaire (passant de 2 628 USD à 2 793 USD), et de 8.6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (passant de 3 211 USD à 3 487 USD), en moyenne, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles (voir les tableaux B7.4a et b, disponibles en ligne). Durant cette période, le coût salarial des enseignants par élève a de fait augmenté dans la plupart des pays à ces deux niveaux d'enseignement. Il a progressé de plus de 40 % dans l'enseignement primaire en Israël, et de plus de 45 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Estonie, en Pologne et en République slovaque (voir le graphique B7.2).

Toutefois, le coût salarial des enseignants par élève a aussi diminué dans bon nombre de pays entre 2010 et 2015, notamment au Portugal, où il a reculé d'environ 20 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et en Espagne, où il a diminué de respectivement 10 % et 25 % à ces deux niveaux d'enseignement. Des tendances à la baisse d'au moins 10 % du coût salarial des enseignants par élève s'observent également dans l'enseignement primaire en Italie, en République tchèque et en Turquie, et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique et en République tchèque.

Variation des facteurs qui déterminent le coût salarial des enseignants, entre 2010 et 2015

Le coût salarial des enseignants par élève a évolué essentiellement sous l'effet de l'évolution de deux des quatre facteurs qui le déterminent : le salaire des enseignants et la taille estimée des classes. Ces deux facteurs ont des effets opposés : le coût salarial des enseignants par élève augmente lorsque les salaires augmentent et la taille des classes diminue. Entre 2010 et 2015, en moyenne, dans les pays dont les données pour cette période sont disponibles, le salaire des enseignants (en prix constants) a augmenté de 1.4 % dans l'enseignement primaire et de 2.5 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que la taille estimée des classes a diminué de 1.2 % dans l'enseignement primaire et de 4.0 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B7.2). Ces deux effets combinés ont contribué à l'augmentation du coût salarial des enseignants par élève à ces deux niveaux d'enseignement durant cette période.

Le salaire des enseignants a diminué en particulier (d'au moins 10 %) en Grèce, en République tchèque et en Turquie dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le Portugal a également enregistré une augmentation de la taille estimée des classes à ces deux niveaux d'enseignement qui, combinée à la diminution des salaires, explique la régression considérable du coût salarial des enseignants par élève (voir le graphique B7.2).

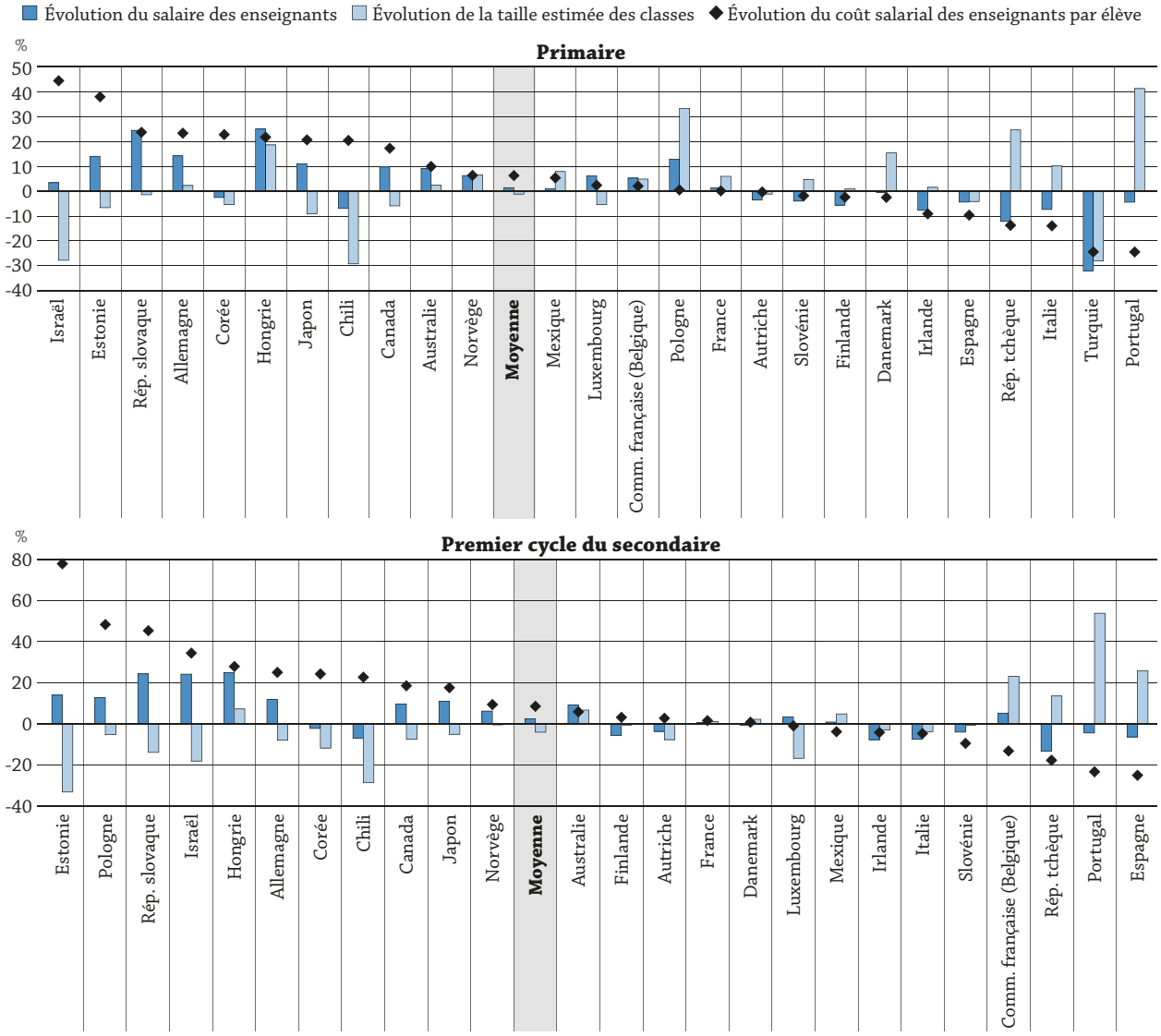
En moyenne, dans les pays dont les données de 2010 et 2015 sont disponibles, la diminution de la taille estimée des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est également imputable à des augmentations et des diminutions dans un nombre similaire de pays. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les diminutions les plus marquées ont été observées dans les pays où la taille estimée des classes était relativement élevée en 2010 (au Chili, en Israël et en Turquie dans l'enseignement primaire, et au Chili et en Estonie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). La diminution de la taille estimée des classes a eu pour conséquence l'augmentation du coût salarial des enseignants par élève au Chili et en Israël, en dépit de la diminution du salaire des enseignants au Chili.

La variation du temps d'instruction et du temps d'enseignement – les deux autres facteurs qui influent sur le coût salarial des enseignants – est moins marquée. Le temps d'enseignement est le facteur qui a enregistré la variation la plus faible. Dans la majorité des pays, entre 2010 et 2015, le temps d'enseignement a ainsi varié de moins de 2 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat s'explique vraisemblablement par le fait que la mise en œuvre de réformes dans ce domaine est délicate sur le plan politique (OCDE, 2012).

 © OCDE 2017

Graphique B7.2. Évolution du coût salarial des enseignants par élève, du salaire des enseignants et de la taille estimée des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (2010, 2015)

Évolution en pourcentage entre 2010 et 2015, établissements d'enseignement publics



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2015.

Source : OCDE (2017), tableaux B7.4a et B7.4b (disponibles en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558135

Dans quelques pays, toutefois, le temps d'instruction et/ou d'enseignement a sensiblement varié. La Norvège, la Pologne et le Portugal ont, par exemple, entrepris des réformes visant augmenter le temps d'instruction en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Entre 2010 et 2015, dans ces trois pays, le temps d'instruction a augmenté de 6 à 7 % dans l'enseignement primaire, et a également progressé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à des pourcentages supérieurs à la moyenne. C'est au Danemark que l'évolution du temps d'instruction durant cette période est la plus marquée : il a augmenté de 36 % dans l'enseignement primaire et de 24 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette augmentation s'explique par la mise en œuvre en 2014-2015 d'une réforme dans le système d'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui a permis d'allonger et de diversifier les journées d'école des élèves et a également fait considérablement augmenter le temps d'enseignement – de plus de 20 % aux deux niveaux d'enseignement. Entre 2010 et 2015, l'augmentation

du temps d'enseignement a été la plus marquée en Angleterre (Royaume-Uni), où le temps d'enseignement est passé de 684 à 942 heures dans l'enseignement primaire, et en Grèce, où il est passé de 415 à 528 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

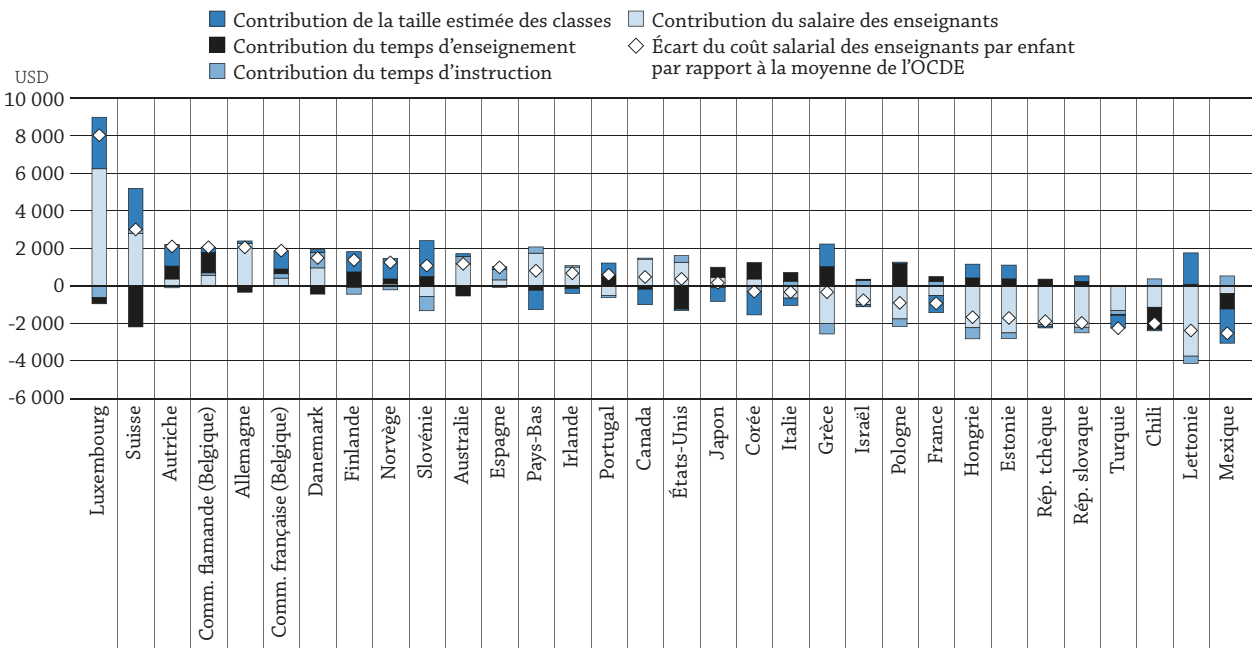
Relation entre les dépenses d'éducation et les orientations politiques

Des niveaux plus élevés de dépenses au titre de l'éducation ne vont pas nécessairement de pair avec une meilleure performance des systèmes d'éducation. Cela n'a rien de surprenant sachant que des pays qui consacrent un budget similaire à l'éducation n'appliquent pas forcément la même politique et les mêmes pratiques dans ce domaine. En Australie et en Slovénie, par exemple, le coût salarial des enseignants par élève en 2015 est similaire en filière générale, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; il est, pour les deux pays, inférieur à la moyenne de l'OCDE. En Slovénie, ce coût salarial résulte d'un salaire des enseignants inférieur à la moyenne et d'un temps d'instruction qui fait augmenter le coût salarial, combinés à un temps d'enseignement inférieur à la moyenne et une taille estimée des classes qui fait diminuer le coût salarial. En Australie, le salaire des enseignants et le temps d'instruction sont supérieurs à la moyenne, mais un temps d'enseignement inférieur à la moyenne réduit le coût salarial par élève.

En outre, le coût salarial des enseignants par élève peut varier de façon différente sous l'effet des orientations politiques retenues par les pays, et ce, même lorsqu'elles sont similaires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la Finlande et la Hongrie affichent, par exemple, un temps d'enseignement, une taille estimée des classes, un salaire des enseignants et un temps d'instruction inférieurs à la moyenne. Toutefois, le coût salarial des enseignants par élève qui en résulte est très différent dans ces pays : en Finlande, il est supérieur de 1 372 USD à la moyenne de l'OCDE, et en Hongrie, il est inférieur de 1 668 USD à la moyenne (voir le tableau B7.3 et le graphique B7.3).

Graphique B7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Lecture du graphique

Ce graphique illustre la contribution (en USD) des facteurs influant sur l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève dans un pays donné et la moyenne de l'OCDE. Par exemple, en Slovénie, le coût salarial des enseignants par élève est supérieur de 1 028 USD à la moyenne de l'OCDE. En Slovénie, le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE (-661 USD), tout comme le temps d'instruction pour les élèves (-781 USD), facteurs qui contribuent tous deux à la diminution du coût salarial des enseignants par élève. Toutefois, cet aspect est largement compensé par une taille estimée des classes et un temps d'enseignement pour les enseignants inférieurs à la moyenne de l'OCDE (respectivement + 1 973 USD et + 497 USD).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2017), tableau B7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558154

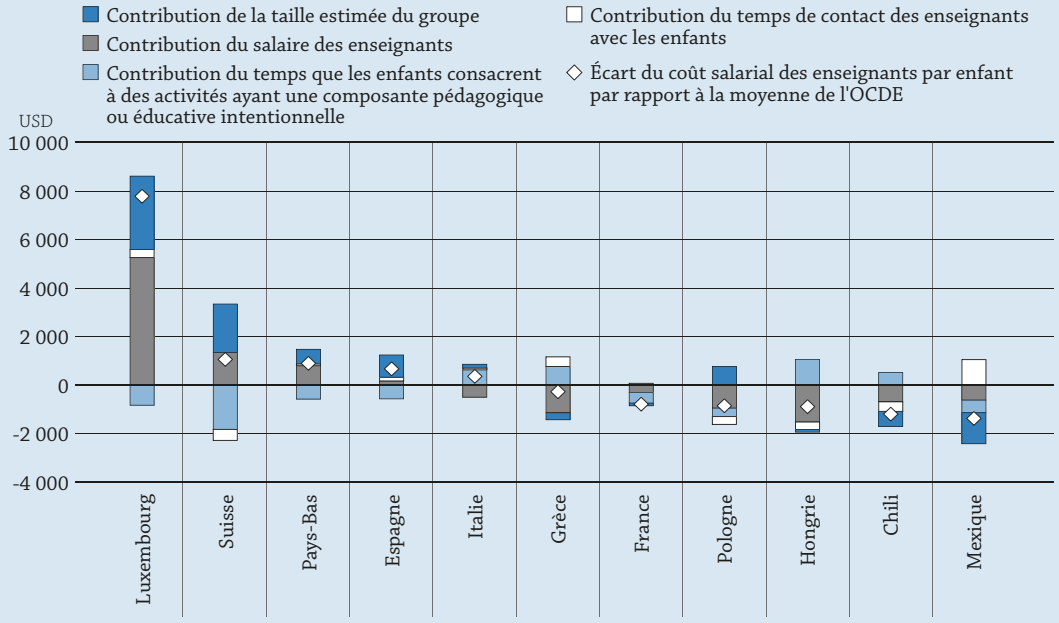
Encadré B7.2. Calcul du coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement préprimaire

Les tableaux et les graphiques présentés dans cet indicateur se rapportent au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire, et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire – soit des niveaux d'enseignement généralement considérés comme obligatoires dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la manière dont les pays choisissent d'allouer leur budget de l'éducation à l'enseignement préprimaire peut également s'avérer particulièrement intéressante, puisque ce niveau d'enseignement évolue rapidement dans de nombreux de pays.

L'analyse du coût salarial des enseignants dans l'enseignement préprimaire s'appuie sur les mêmes facteurs que dans les autres niveaux d'enseignement mais porte sur des variables différentes. Le temps d'instruction est le temps que les enfants passent à effectuer des activités éducatives ou pédagogiques volontaires au cours de leur dernière année d'enseignement préprimaire ; le temps d'enseignement correspond au nombre d'heures de cours données par les enseignants aux enfants, tandis que la taille estimée des classes correspond à l'estimation de la taille des groupes d'enfants (OCDE, 2017a). Comme la taille estimée des groupes dépend des définitions nationales de l'effectif d'élèves et d'enseignants en équivalents temps plein (qui peuvent varier fortement entre les pays à ce niveau d'enseignement) la prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats.

Graphique B7.a. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par enfant dans les établissements d'enseignement préprimaire publics (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Lecture du graphique

Ce graphique illustre la contribution (en USD) des facteurs influant sur l'écart entre le coût salarial des enseignants par enfant dans un pays donné et la moyenne de l'OCDE. Par exemple, en Suisse, le coût salarial des enseignants par enfant est supérieur de 1 055 USD à la moyenne de l'OCDE. En Suisse, les enfants consacrent un temps inférieur à la moyenne (-1 831 USD) aux activités ayant une composante pédagogique ou éducative intentionnelle, et ont un temps de contact avec les enseignants supérieur à la moyenne (-454 USD), facteurs qui contribuent tous deux à faire diminuer le coût salarial des enseignants par enfant. Toutefois, cet aspect est largement compensé par un salaire des enseignants supérieur à la moyenne (+1 337 USD) et une taille estimée du groupe inférieure à la moyenne (+2 003 USD).

Remarque : Les données sur le temps que les enfants consacrent à des activités ayant une composante pédagogique ou éducative intentionnelle dans l'enseignement préprimaire sont tirées de la collecte de données sur les transitions du réseau Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE).

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart du coût salarial des enseignants par enfant par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2017), tableau B7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558173

...

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le coût salarial des enseignants par enfant dans l'enseignement préprimaire est inférieur au coût salarial par élève aux niveaux d'enseignement supérieurs. Ce constat s'explique principalement par la rémunération moins élevée des enseignants à ce niveau. Toutefois, dans certains pays, le coût salarial des enseignants par enfant dans l'enseignement préprimaire est similaire, voire supérieur, au coût salarial par élève dans l'enseignement primaire. C'est le cas en Italie, au Mexique et aux Pays-Bas, où les enseignants perçoivent le même salaire à ces deux niveaux d'enseignement.

Le graphique B7.a montre comment chacun des facteurs (rémunération des enseignants, taille estimée des groupes d'élèves, temps que les enfants passent à effectuer des activités éducatives ou pédagogiques volontaires et nombre d'heures de cours données par les enseignants aux enfants) contribue à creuser l'écart entre le coût salarial des enseignants dans chaque pays et la moyenne de l'OCDE au niveau d'enseignement préprimaire. Comme aux autres niveaux d'enseignement, il ressort clairement que les orientations politiques adoptées par les pays sont très différentes, même si le niveau de dépenses total est similaire. En Hongrie et en Pologne, par exemple, le coût salarial des enseignants par enfant est similaire et inférieur à la moyenne de l'OCDE. En Pologne, ce coût salarial résulte de niveaux inférieurs à la moyenne en ce qui concerne le salaire des enseignants, le temps passé par les enfants à effectuer des activités éducatives ou pédagogiques volontaires et la taille estimée des groupes, combinés à un nombre d'heures de cours données par les enseignants aux enfants supérieur à la moyenne. En Hongrie, le salaire des enseignants est également inférieur à la moyenne mais la taille estimée des groupes d'élèves est proche de la moyenne, et le temps que les enfants passent à effectuer des activités éducatives ou pédagogiques volontaires est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

Comparer le coût salarial des enseignants par élève dans les pays à la moyenne de l'OCDE et la contribution relative des quatre facteurs aux écarts par rapport à cette moyenne permet de mieux montrer l'impact de chaque facteur sur les pays et les dépenses au titre de l'éducation. À tous les niveaux d'enseignement, le salaire des enseignants a généralement l'impact le plus important sur la variation du coût salarial moyen des enseignants par élève, par rapport à la moyenne de l'OCDE. Dans les pays dont les données de 2015 sont disponibles, le salaire des enseignants est le facteur le plus déterminant dans 23 pays sur 31 dans l'enseignement primaire, dans 19 pays sur 32 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans 12 pays sur 17 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B7.a).

Tableau B7.a. Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève (en USD), selon le niveau d'enseignement (2015)

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Salaire	**23 pays** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), LVA (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), CHE (+), TUR (-)	**19 pays** AUS (+), CAN (+), CZE (-), DNK (+), LVA (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), SVK (-), CHE (+), TUR (-), USA (+)	**12 pays** BFL (+), CAN (+), CHL (-), FRA (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Temps d'instruction	**2 pays** FIN (-), KOR (-)	**1 pays** ESP (+)	**0 pays**
Temps d'enseignement	**1 pays** SVN (+)	**2 pays** BFL (+), CHL (-)	**2 pays** AUT (+), DNK (+)
Taille estimée de classes	**5 pays** AUT (+), FRA (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**10 pays** AUT (+), BFR (+) FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), PRT (+), SVN (+)	**3 pays** BFR (+), MEX (-), PRT (+)

Remarque : Pour chaque niveau d'enseignement, les pays sont inclus dans la cellule correspondant au facteur ayant l'incidence la plus importante (mesurée en USD), sur le coût salarial des enseignants par élève. Le signe plus (+), et le signe moins (-), indiquent si le facteur à l'étude contribue à l'augmentation ou à la diminution du coût salarial des enseignants par élève.
Source : OCDE (2017), tableaux B7.2 et B7.3, et tableau B7.5 (disponible en ligne),. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560757

La taille estimée des classes est le deuxième facteur le plus déterminant des écarts de coût salarial des enseignants par élève à chaque niveau d'enseignement (c'est le cas dans 5 pays sur 31 dans l'enseignement primaire, dans 9 pays sur 32 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans 3 pays sur 17 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Toutefois, après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays (c'est-à-dire, en analysant le salaire des enseignants rapporté en pourcentage du PIB par habitant), le salaire des enseignants est moins souvent le facteur le plus déterminant des écarts de coût salarial moyen des enseignants par élève. Néanmoins, le salaire des enseignants et la taille estimée des classes restent les facteurs les plus déterminants de la variation du coût salarial des enseignants par élève à chaque niveau d'enseignement (voir la suite de l'encadré B7.b, disponible en ligne).

Définitions

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans ses locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire.

Par **temps d'enseignement des enseignants**, on entend le nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne, sur une base annuelle, à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises.

Méthodologie

Le **coût salarial des enseignants par élève** est calculé sur la base du salaire des enseignants, du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement) et de l'estimation de la taille des classes. Les valeurs de ces variables proviennent en grande partie de *Regards sur l'éducation* (voir ci-dessous). Le salaire annuel des enseignants en devise nationale est converti en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée, selon la méthodologie utilisée dans l'indicateur D3 sur le salaire des enseignants ; c'est pourquoi le coût salarial des enseignants par élève est exprimé en équivalents USD. L'analyse de ces facteurs est décrite de manière plus détaillée à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données relatives à l'année scolaire 2015, ainsi que les données de 2010 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation et de l'enquête sur les enseignants et les programmes réalisés par l'OCDE en 2015. Le salaire des enseignants correspond au salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée. Les données supplémentaires relatives à l'année scolaire 2010 proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation et de l'enquête sur les enseignants et les programmes réalisés par l'OCDE et publiés dans les éditions de 2007 et de 2015 de *Regards sur l'éducation* (concernant le taux d'encadrement et le temps d'instruction). Les données relatives au temps d'instruction pour 2015 proviennent des données de 2015 publiées la même année dans *Regards sur l'éducation*. La cohérence des données de 2010 et de 2015 a été validée (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017b) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017a), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators of Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OCDE (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/888933398071.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2003), « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 29, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Québec, www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf.

Tableaux de l'indicateur B7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560795

	Tableau B7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2010 et 2015)
	Tableau B7.2	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2015)
	Tableau B7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)
WEB	Tableau B7.4a	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics d'enseignement primaire (2010 et 2015)
WEB	Tableau B7.4b	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire (2000 et 2015)
WEB	Tableau B7.4c	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, en filière générale, dans les établissements publics du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2000 et 2015)
WEB	Tableau B7.5	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2015)
	Tableau B7.a	Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2015)
WEB	Tableau B7.b	Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève/étudiant en pourcentage du PIB par habitant, selon le niveau d'enseignement (2015)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

Tableau B7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2010 et 2015)

Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, et en pourcentage du PIB par habitant

	Coût salarial des enseignants par élève (en USD, prix constants de 2015)				Coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant)	
	Primaire		Premier cycle du secondaire		Primaire	Premier cycle du secondaire
	2015	2010	2015	2010	2015	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE **Pays**						
Australie	3 877	3 527	4 684	4 423	8.1	9.8
Autriche	3 813	3 824	5 612	5 460	7.7	11.3
Canada	3 930	3 351	3 985	3 360	8.8	8.9
Chili	1 646	1 367	1 509	1 228	7.1	6.5
République tchèque	1 014	1 175	1 630	1 981	3.0	4.8
Danemark	4 765	4 888	5 000	4 958	9.7	10.2
Estonie	1 280	928	1 803	1 012	4.4	6.2
Finlande	2 985	3 059	4 886	4 734	7.1	11.5
France	1 865	1 862	2 584	2 542	4.5	6.3
Allemagne	4 369	3 543	5 561	4 444	9.0	11.5
Grèce	2 671	m	3 174	m	10.2	12.1
Hongrie	1 732	1 423	1 846	1 442	6.6	7.0
Islande	m	3 444	m	3 444	m	m
Irlande	3 545	3 900	4 184	4 366	5.2	6.1
Israël	2 017	1 397	2 750	2 043	5.5	7.4
Italie	2 766	3 214	3 180	3 336	7.4	8.6
Japon	2 992	2 480	3 676	3 123	7.8	9.6
Corée	2 970	2 419	3 206	2 577	8.7	9.3
Lettonie	753	m	1 136	m	3.0	4.6
Luxembourg	10 391	10 150	11 532	11 642	10.1	11.2
Mexique	1 040	987	987	1 026	5.8	5.5
Pays-Bas	3 331	m	4 317	m	6.7	8.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	4 381	4 119	4 762	4 350	8.4	9.1
Pologne	2 241	2 229	2 609	1 757	8.4	9.7
Portugal	2 917	3 859	4 100	5 348	9.8	13.8
République slovaque	1 042	843	1 541	1 059	3.5	5.2
Slovénie	2 450	2 495	4 592	5 072	7.7	14.4
Espagne	3 453	3 821	4 497	6 000	10.0	13.0
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	4 376	3 989	6 515	5 736	7.0	10.4
Turquie	1 206	1 595	1 261	m	5.0	5.2
États-Unis	m	m	3 883	m	m	6.9
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	4 161	m	5 569	m	9.1	12.2
Comm. française (Belgique)	4 027	3 945	5 389	6 208	8.8	11.8
Angleterre (RU)	m	2 190	m	6 037	m	m
Écosse (RU)	m	2 052	m	5 061	m	m
Moyenne OCDE[1]	2 848	2 648	3 514	3 217	7.0	8.6

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement (indicateur D4), au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire.

1. La moyenne OCDE du coût salarial des enseignants par élève est calculée en divisant le salaire moyen des enseignants des pays de l'OCDE par le taux d'encadrement moyen. Elle inclut uniquement les pays et économies disposant de données sur l'ensemble des facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève, et ne correspond pas à la moyenne des coûts salariaux présentés dans ce tableau.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560624

B7

Tableau B7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2015)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

	Coût salarial des enseignants par élève (2015)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **2 848 USD**	Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Effet (en USD) d'un salaire des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **42 017 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **796 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **788 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **15 élèves par classe**
	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE **Pays**						
Australie	3 877	**1 029**	1 164	803	- 319	- 619
Autriche	3 813	**965**	213	- 408	38	1 122
Canada	3 930	**1 081**	1 516	493	- 38	- 890
Chili	1 646	**-1 202**	- 927	609	- 854	- 30
République tchèque	1 014	**-1 835**	-1 353	- 272	- 79	- 130
Danemark	4 765	**1 917**	1 004	676	21	216
Estonie[1]	1 280	**-1 568**	-1 763	- 388	516	67
Finlande	2 985	**137**	- 106	- 678	449	473
France	1 865	**- 983**	- 428	192	- 308	- 439
Allemagne	4 369	**1 521**	1 732	- 451	- 50	290
Grèce	2 671	**- 177**	-1 465	- 37	639	685
Hongrie	1 732	**-1 116**	-1 804	- 496	626	559
Islande	m	**m**	m	m	m	m
Irlande	3 545	**697**	1 002	447	- 481	- 271
Israël	2 017	**- 831**	- 838	490	- 222	- 260
Italie	2 766	**- 82**	- 618	318	132	86
Japon	2 992	**144**	547	- 126	178	- 455
Corée	2 970	**122**	487	- 607	531	- 289
Lettonie	753	**-2 095**	-2 572	- 548	275	749
Luxembourg	10 391	**7 543**	5 414	922	- 167	1 374
Mexique	1 040	**-1 808**	- 706	235	- 28	-1 309
Pays-Bas	3 331	**483**	845	517	- 516	- 363
Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
Norvège	4 381	**1 533**	307	- 226	223	1 230
Pologne	2 241	**- 607**	-1 311	- 593	842	455
Portugal	2 917	**69**	- 205	36	173	65
République slovaque	1 042	**-1 806**	-1 518	- 316	- 103	131
Slovénie	2 450	**- 398**	- 202	- 481	613	- 328
Espagne	3 453	**605**	95	- 13	- 348	872
Suède	m	**m**	m	m	m	m
Suisse[2]	4 376	**1 528**	1 762	102	-1 144	807
Turquie	1 206	**-1 642**	-1 032	- 196	- 258	- 156
États-Unis	m	**m**	m	m	m	m
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	4 161	**1 313**	646	108	183	376
Comm. française (Belgique)	4 027	**1 179**	524	220	271	163
Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement (indicateur D4), au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560643

Tableau B7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

	Coût salarial des enseignants par élève (2015)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **3 514 USD**	Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Effet (en USD) d'un salaire des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **44 658 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **920 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **707 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2015 de l'OCDE de **17 élèves par classe**
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE **Pays**						
Australie	4 684	**1 170**	1 166	402	- 540	142
Autriche	5 612	**2 098**	364	- 104	688	1 150
Canada	3 985	**472**	1 459	17	- 183	- 821
Chili	1 509	**-2 005**	-1 143	369	-1 176	- 55
République tchèque	1 630	**-1 884**	-2 057	- 94	356	- 89
Danemark	5 000	**1 486**	955	830	- 440	141
Estonie[1]	1 803	**-1 710**	-2 504	- 310	371	732
Finlande	4 886	**1 372**	- 84	- 362	741	1 077
France	2 584	**- 930**	- 521	227	267	- 904
Allemagne	5 561	**2 048**	2 262	- 70	- 270	125
Grèce	3 174	**- 340**	-2 010	- 554	1 025	1 199
Hongrie	1 846	**-1 668**	-2 231	- 589	420	732
Islande	m	**m**	m	m	m	m
Irlande	4 184	**671**	1 009	63	- 149	- 252
Israël	2 750	**- 764**	- 992	335	15	- 121
Italie	3 180	**- 334**	- 652	246	467	- 394
Japon	3 676	**162**	454	- 102	534	- 725
Corée	3 206	**- 307**	363	- 305	876	-1 241
Lettonie	1 136	**-2 378**	-3 744	- 388	86	1 667
Luxembourg	11 532	**8 018**	6 232	- 628	- 327	2 741
Mexique	987	**-2 527**	- 415	527	- 818	-1 820
Pays-Bas	4 317	**803**	1 738	332	- 236	-1 031
Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
Norvège	4 762	**1 248**	102	- 213	265	1 095
Pologne	2 609	**- 905**	-1 762	- 402	1 196	64
Portugal	4 100	**587**	- 506	- 120	594	618
République slovaque	1 541	**-1 972**	-2 205	- 296	236	293
Slovénie	4 592	**1 078**	- 565	- 760	494	1 909
Espagne	4 497	**983**	316	558	- 33	142
Suède	m	**m**	m	m	m	m
Suisse[2]	6 515	**3 001**	2 776	232	-2 187	2 181
Turquie	1 261	**-2 253**	-1 318	- 207	- 41	- 687
États-Unis	3 883	**369**	1 254	354	-1 237	- 3
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	5 569	**2 055**	563	127	1 093	272
Comm. française (Belgique)	5 389	**1 875**	409	235	250	981
Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement (indicateur D4), au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

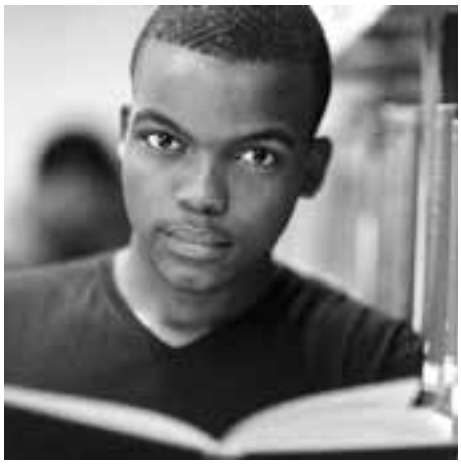
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560662

Chapitre

C

Accès à l'éducation, participation et progression



Indicateur C1 Quels sont les effectifs scolarisés ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560871

Indicateur C2 En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se differencient-ils dans le monde ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560985

Indicateur C3 Qui est susceptible d'entamer des études tertiaires ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561061

Indicateur C4 Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561137

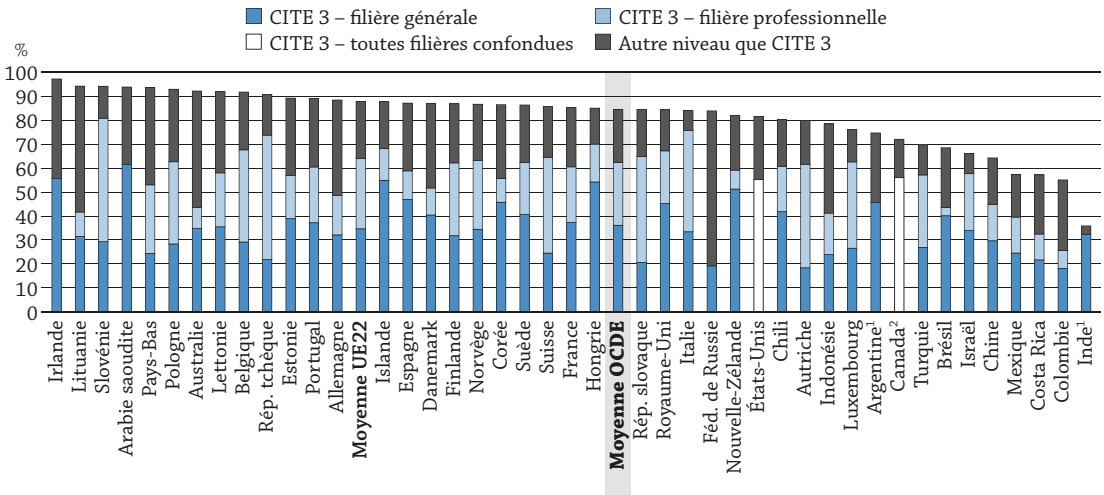
Indicateur C5 Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561194

Indicateur C6 Combien d'adultes participent à des activités de formation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561422

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

- Dans les pays de l'OCDE, 90 % des enfants peuvent s'attendre à être scolarisés pendant 14 ans en moyenne, mais la durée de scolarisation varie entre les pays, de 10 ans au Mexique et en Turquie à 17 ans en Norvège.
- Les jeunes adultes sont scolarisés plus longtemps qu'auparavant : entre 2005 et 2015, les taux de scolarisation à l'âge de 20 ans ont en moyenne augmenté de 7 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour les deux années de référence.
- Dans les pays de l'OCDE, 85 % des 15-19 ans sont encore scolarisés, selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2015 : 37 % d'entre eux sont scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 25 % d'entre eux, en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 23 % d'entre eux, à un niveau d'enseignement différent (voir le graphique C1.1).

Graphique C1.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau et la filière d'enseignement (2015)



1. Année de référence : 2014.
2. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux total de scolarisation.

Source : OCDE (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558192

Contexte

Les parcours scolaires peuvent varier tant entre les pays qu'entre les individus au sein même des pays. Ils sont probablement les plus similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la scolarité est le plus souvent obligatoire et où les études ne sont pas très différenciées entre les élèves. Toutefois, comme les préférences, les besoins et les aptitudes varient entre les individus, la plupart des systèmes d'éducation tentent de proposer, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement (à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et pour la formation des adultes, des filières et des modes de scolarisation différents.

Offrir à tous des possibilités adaptées d'atteindre un bon niveau de formation constitue un enjeu capital, qui dépend de la capacité des élèves de progresser de niveau en niveau dans le système d'éducation. La réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentielle pour remédier aux problèmes d'inégalité (voir l'indicateur A9), mais les taux d'obtention d'un diplôme varient encore fortement entre les pays de l'OCDE (voir l'indicateur A2). Le développement et le renforcement des filières générale et professionnelle (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont un moyen de rendre l'éducation plus inclusive

et plus attractive pour tous, puisque les individus n'ont pas les mêmes préférences et les mêmes inclinations. Dans de nombreux pays, l'éducation et la formation professionnelles (EFP) permettent à des adultes de réintégrer un environnement d'apprentissage et de développer des compétences pour accroître leur employabilité. Par ailleurs, les élèves qui ont éprouvé des difficultés aux niveaux inférieurs d'enseignement et qui risquent donc plus que d'autres de ne pas réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'orientent souvent vers des filières professionnelles. Les systèmes scolaires efficaces dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont ceux où des parcours flexibles permettent aux élèves de continuer leurs études ou d'entrer directement dans la vie active.

Autres faits marquants

- Dans la grande majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux de scolarisation de 2015 atteignent au moins 97 % chez les 5-14 ans. Cette tendance correspond dans l'ensemble à la réglementation de la plupart des pays, où la scolarité est obligatoire entre l'âge de 6 et 16 ou 17 ans.
- Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics restent dominants dans les pays de l'OCDE, où ils accueillent en moyenne 68 % de l'effectif d'étudiants.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'élèves en filière professionnelle varie sensiblement entre les pays. Il est égal ou supérieur à 60 % en Autriche, en Belgique, en Finlande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse, mais inférieur à 10 % au Brésil, au Canada et en Inde. Les programmes emploi-études (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur) sont très répandus en filière professionnelle dans certains pays, en particulier en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Lettonie et en Suisse, où leur part dans la filière représente plus de 85 %.
- Dans les pays de l'OCDE, près de trois quarts (71 %) des individus plus âgés que la moyenne (ceux âgés de plus de 24 ans) scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle. La quasi-totalité des adultes âgés de plus de 24 ans en formation à ce niveau d'enseignement sont en filière professionnelle en Allemagne, en Finlande, en France, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Slovénie.

Analyse

La scolarisation dès la petite enfance

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données de 2015 sont disponibles, le taux de scolarisation est supérieur à 90 % chez les enfants de 3 et 4 ans, ce qui correspond à une scolarisation « généralisée » dans le présent chapitre. Il est assez courant de scolariser les enfants plus jeunes dans certains pays, notamment au Danemark, en Islande et en Norvège, où la scolarisation est généralisée à l'âge de 2 ans (voir l'indicateur C2). La scolarisation généralisée débute entre l'âge de 5 et 6 ans dans d'autres pays, sauf en Fédération de Russie (7 ans) et en Estonie (8 ans). La scolarisation généralisée prend fin vers l'âge de 17 ou 18 ans dans la plupart des pays de l'OCDE, mais nettement plus tôt au Mexique (14 ans) et en Turquie (14 ans). Le taux de scolarisation ne passe nulle part la barre des 90 % à l'âge de 19 ans.

Cette évolution des taux de scolarisation s'aligne plutôt bien sur la réglementation des pays, sachant que la scolarité obligatoire débute à l'âge de 6 ans et prend fin à l'âge de 16 ou 17 ans dans la plupart des pays de l'OCDE. L'âge typique du début de la scolarité obligatoire varie entre 4 ans – au Brésil, au Luxembourg et au Mexique – et 7 ans – en Afrique du Sud, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Suède. Cet âge typique est compris entre 4 et 5 ans au Royaume-Uni et entre 4 et 6 ans aux États-Unis.

La scolarité obligatoire couvre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE ; elle couvre aussi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart d'entre eux, selon les groupes d'âge théoriques correspondant aux différents niveaux d'enseignement dans chaque pays. Les taux de scolarisation des 5-14 ans sont supérieurs à 95 % (c'est-à-dire que l'ensemble de la population a accès aux niveaux d'enseignement de base) dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf en Estonie et en République slovaque.

Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 29 ans

Au cours de ces dernières années, les pays ont diversifié les formations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette diversification résulte à la fois de l'accroissement de la demande dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de changements dans les cursus et de l'évolution des besoins sur le marché du travail. La tendance au décloisonnement entre la filière générale et la filière professionnelle a entraîné l'apparition de formations plus globales combinant les deux filières et, donc, de parcours plus flexibles vers des études supérieures ou le marché du travail.

Chez les 15-16 ans (l'âge typique des effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire), les taux de scolarisation de 2015 atteignent au moins 95 % en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le taux de scolarisation à l'âge de 17 ans s'établit à 92 % en moyenne dans les pays de l'OCDE ; il atteint même 100 % en Irlande, au Royaume-Uni et en Slovénie. Par contraste, moins de 80 % des individus âgés de 17 ans sont scolarisés au Canada et en Turquie ; c'est au Mexique que ce pourcentage est le moins élevé (59 %).

Les taux de scolarisation baissent fortement à l'âge de 18 ans : en moyenne, 75 % des individus âgés de 18 ans sont scolarisés dans l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire ou tertiaire dans les pays de l'OCDE. La baisse des taux de scolarisation à cet âge coïncide avec la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Entre l'âge de 17 et 18 ans, les taux de scolarisation diminuent d'au moins 25 points de pourcentage au Canada, au Chili, en Corée, au Royaume-Uni et en Turquie. C'est en Israël que les taux de scolarisation régressent le plus : ils diminuent de 65 points de pourcentage, en grande partie à cause du service militaire. À l'âge de 19 ans, les taux moyens de scolarisation n'atteignent plus que 63 % dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C1.2).

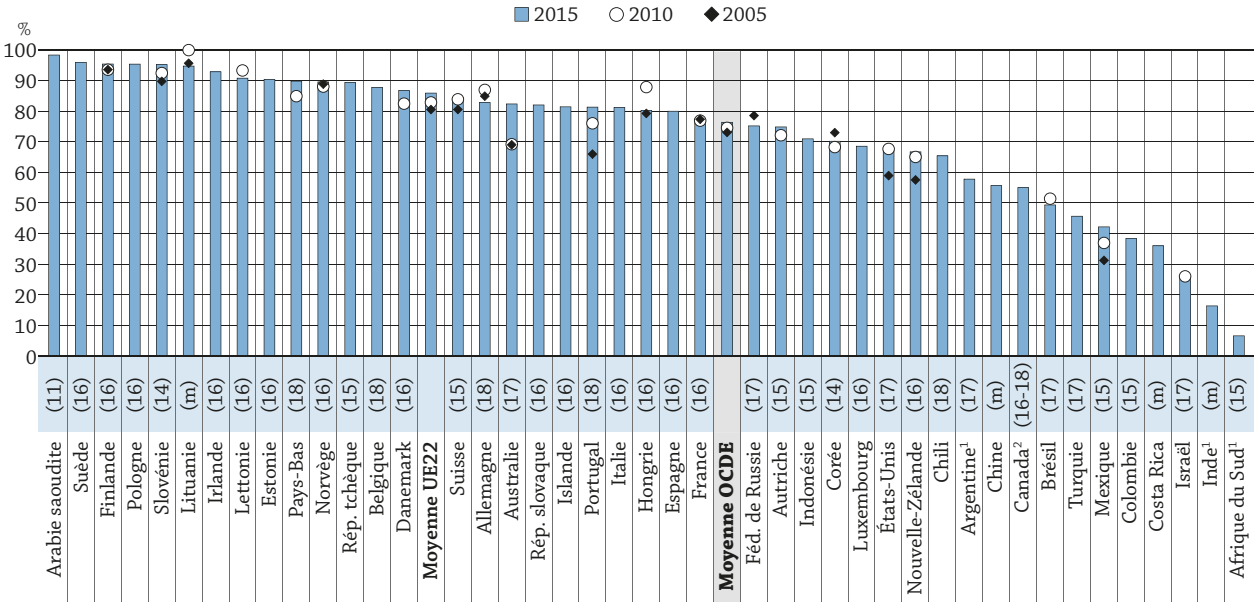
L'effectif scolarisé à chaque niveau d'enseignement et à chaque âge illustre la diversité des systèmes d'éducation et des parcours scolaires dans les pays. Avec l'âge, les élèves accèdent à des niveaux supérieurs d'enseignement ou s'orientent vers d'autres cursus, et le taux de scolarisation diminue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (tant en filière générale que professionnelle). Selon la structure des systèmes d'éducation, l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire est accessible dès l'âge de 17 ans dans les pays de l'OCDE. Toutefois, ces deux niveaux d'enseignement restent l'exception à cet âge, puisqu'en moyenne, 90 % des individus âgés de 17 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Les parcours scolaires commencent à se diversifier sensiblement à partir de l'âge de 18 ans, même si l'âge de la transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays. Plus de 90 % des individus âgés de 18 ans sont encore scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, en Pologne, en Slovénie et en Suède, mais 61 % d'entre eux commencent déjà leurs études tertiaires en Corée. En moyenne, 26 %

des individus âgés de 19 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est toutefois supérieur à 40 % au Danemark, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Pologne, en République tchèque et en Suisse. Ces pourcentages élevés s'expliquent en partie par les bons débouchés qu'offrent sur le marché du travail les formations professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui rend ces formations plus attractives que l'enseignement tertiaire. À l'âge de 19 ans, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire représente en moyenne 33 % dans les pays de l'OCDE ; il ne représente que 3 % en Islande et au Luxembourg (où ce pourcentage peu élevé s'explique en grande partie par le nombre élevé d'étudiants en formation à l'étranger), mais atteint 73 % en Corée.

Les taux de scolarisation à l'âge de 18, 19 et 20 ans augmentent depuis 2005, mais dans une mesure qui varie à chaque âge selon les pays. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est au Portugal que le taux de scolarisation à l'âge de 18 ans a augmenté le plus depuis 2005 (de 15 points de pourcentage). Les taux de scolarisation ont augmenté dans une moindre mesure dans d'autres pays : bien qu'ils aient progressé de 10 points de pourcentage environ aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande au cours des dix dernières années, en 2015 ils restent toutefois inférieurs à la moyenne de l'OCDE (75 %) dans les deux pays (67 %). Les taux de scolarisation à l'âge de 18 ans ont augmenté depuis 2010 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, mais ils ont diminué de 8 points de pourcentage en Hongrie, de 5 points de pourcentage en Lituanie, de 4 points de pourcentage en Allemagne, de 3 points de pourcentage en Lettonie et de 2 points de pourcentage au Brésil (voir le graphique C1.2).

Graphique C1.2. Taux de scolarisation à l'âge de 18 ans (2005, 2010 et 2015)

Enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire



Remarque : le chiffre indiqué entre parenthèses correspond à l'âge de fin de l'obligation scolaire.

1. Année de référence : 2014.

2. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation à l'âge de 18 ans en 2015.

Source : OCDE (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Pour de plus amples informations, voir la section « Source » et les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558211

L'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le *Guide du lecteur*) est moins important dans la plupart des pays de l'OCDE. Aucune formation n'est proposée à ce niveau au Chili, en Corée, au Danemark, au Mexique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, entre 1 % et 4 % des 17-19 ans sont scolarisés en filière générale ou professionnelle à ce niveau. Les taux de scolarisation sont toutefois plus élevés à ce niveau dans certains pays. À l'âge de 19 ans, le taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire atteint 16 % en Allemagne, 18 % en Hongrie et 19 % en Irlande (voir le tableau C1.2).

Taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 29 ans

À l'âge de 20 ans, le taux de scolarisation moyen chute à 55 % dans les pays de l'OCDE, car les jeunes commencent à entrer dans la vie active. Ce taux ne représente que 26 % en Israël, mais atteint ou dépasse 70 % en Australie, en Irlande, aux Pays-Bas et en Slovénie. Les taux de scolarisation à cet âge dépendent de la structure du système d'éducation et des débouchés que les formations suivies laissent entrevoir sur le marché du travail. Plus de la moitié des individus scolarisés à l'âge de 20 ans sont en formation dans l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire en Allemagne, au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse, tandis que la plupart d'entre eux sont en formation dans l'enseignement tertiaire dans d'autres pays de l'OCDE. À cet âge, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire passe même la barre des 90 % au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Irlande et en Israël.

En 2015, les jeunes adultes restent scolarisés plus longtemps que dix ans auparavant, essentiellement en raison de l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, qui implique des études plus longues. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles pour les deux années de référence, le taux de scolarisation à l'âge de 20 ans a augmenté de 7 points de pourcentage entre 2005 et 2015.

Le taux de scolarisation des 20-24 ans suit la même tendance à la hausse que les taux des autres groupes d'âge. Parmi les pays dont les données sont disponibles, les taux ont le plus augmenté entre 2005 et 2015 en Australie (de 15 points de pourcentage). Les taux de scolarisation dans ce groupe d'âge ont en revanche diminué dans une mesure pouvant aller jusqu'à 3 points de pourcentage dans d'autres pays, à savoir en Fédération de Russie, en Finlande, en Hongrie, en Lituanie, en Norvège et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C1.1).

En moyenne, les taux de scolarisation selon les groupes d'âge régressent le plus entre les groupes d'âge des 20-24 ans et des 25-29 ans dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation de 2015 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire atteignent en moyenne 42 % chez les 20-24 ans, contre seulement 16 % chez les 25-29 ans. Les taux de scolarisation des 25-29 ans sont les plus élevés en Australie, au Danemark et en Finlande, où ils sont supérieurs à 30 %, et les moins élevés en France, au Luxembourg, au Mexique et en République slovaque ainsi que dans certains pays partenaires, où ils sont inférieurs à 10 % (voir le tableau C1.1).

Taux de scolarisation après l'âge de 30 ans

Il est crucial d'offrir aux adultes des possibilités d'apprentissage dans un cadre organisé au-delà de la formation initiale et de leur permettre d'y accéder. En effet, de telles possibilités peuvent les aider s'ils doivent s'adapter au changement tout au long de leur carrière, s'ils estiment qu'ils manquent des qualifications requises pour entrer sur le marché du travail ou s'ils considèrent qu'ils doivent améliorer leurs connaissances et compétences pour participer plus activement à la vie de la société. Les programmes de formation pour adultes visent à améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, à développer leurs compétences et à enrichir leurs connaissances. Les adultes qui suivent ces formations ne sont pas nécessairement diplômés du niveau d'enseignement correspondant, mais ils en retirent un avantage puisqu'ils acquièrent ou actualisent des connaissances et des compétences. L'apprentissage des adultes revêt plusieurs formes, notamment l'apprentissage formel, non formel et informel ainsi que la formation en entreprise. Cette section porte sur les programmes formels (c'est-à-dire relevant de l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié qui est dispensé par des organismes publics et des entités privées reconnues). L'indicateur C6 analyse l'ensemble des programmes de formation pour adultes, y compris les programmes non formels.

Après l'âge de 30 ans, les taux de scolarisation dans le cadre institutionnel sont parfois assez élevés. Le pourcentage de 30-39 ans scolarisés ne représente que 6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il atteint jusqu'à 20 % en Australie et 16 % en Finlande. Depuis 2005, les taux de scolarisation de ce groupe d'âge ont augmenté dans les pays de l'OCDE ; c'est en Australie qu'ils ont le plus progressé (7 points de pourcentage). Ils ont toutefois diminué dans d'autres pays – notamment en Slovénie (-4 points de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (-3 points de pourcentage).

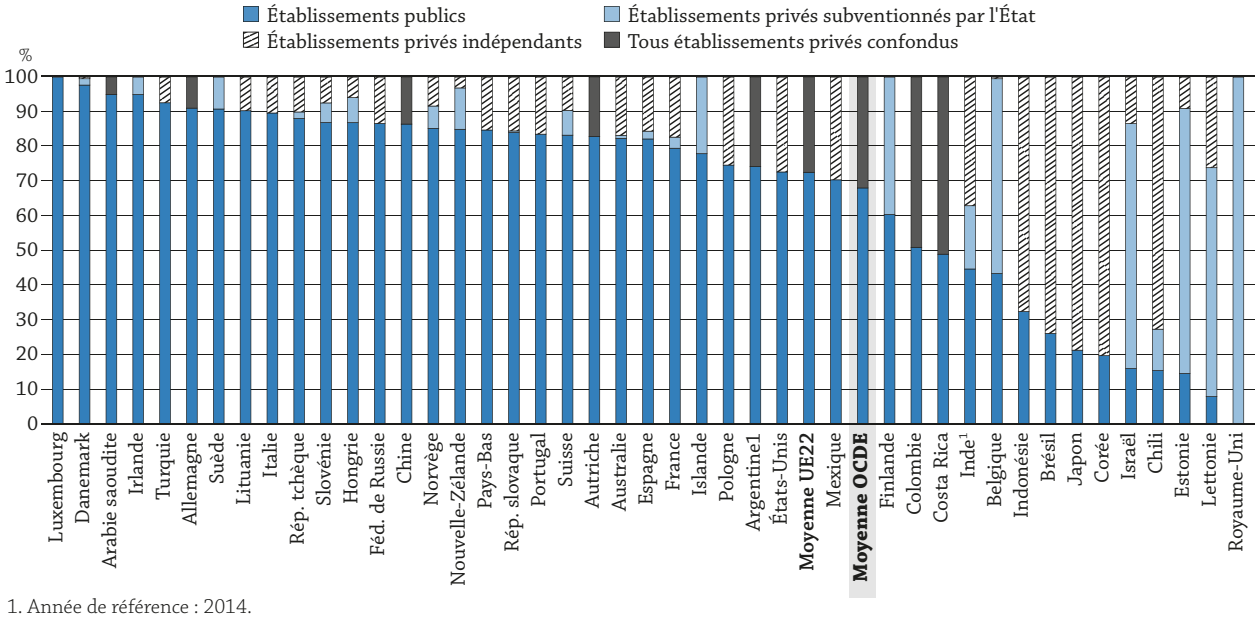
Après l'âge de 40 ans, le taux de scolarisation était de 2 % dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour 2015. Ils restent toutefois assez élevés en Australie (10 %), en Finlande (5 %) et en Nouvelle-Zélande (5 %). Les taux de scolarisation de ce groupe d'âge plus élevés qui s'observent dans certains pays peuvent s'expliquer par la prévalence de la scolarisation à temps partiel ou de l'apprentissage tout au long de la vie. En Suède, les systèmes d'unités de valeur (crédits) permettent aux adultes de suivre des modules spécifiques de formations dispensées dans le cadre institutionnel afin d'actualiser leurs compétences dans un domaine donné.

 © OCDE 2017

Scolarisation selon le type d'établissements

Les établissements publics restent dominants en termes d'effectif global, mais leur part tend à diminuer aux niveaux supérieurs d'enseignement. Cette tendance est la plus marquée dans l'enseignement tertiaire, où les étudiants choisissent entre les établissements en fonction de leurs priorités pédagogiques, de leurs frais de scolarité et de l'idée qu'ils se font du profil de leur effectif. Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2015, 68 % environ des étudiants en formation tertiaire fréquentent un établissement public dans les pays de l'OCDE. Les établissements privés indépendants n'accueillent plus de 50 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire qu'au Brésil, au Chili, en Corée, en Indonésie et au Japon parmi tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Ce constat s'explique par les effets conjugués de l'augmentation du coût de l'éducation et de la limitation du budget public, qui amènent le secteur privé à financer l'expansion rapide de l'enseignement tertiaire (Kim, Seung-Bo et Sunwoong Kim, 2004 ; Knobel et Verhine, 2017). Les établissements privés subventionnés par l'État sont surtout nombreux en Belgique, en Estonie, en Israël, en Lettonie et au Royaume-Uni, où ils accueillent plus de 50 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire.

Graphique C1.3. Pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2015)



1. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés dans des établissements d'enseignement tertiaire publics.

Source : OCDE (2017), Base de données de Regards sur l'éducation, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558230

Éducation et formation professionnelles

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) ont récemment suscité un regain d'intérêt dans de nombreux pays, qui considèrent ces formations comme un moyen efficace de développer les compétences des individus qui, à défaut, manqueraient des qualifications requises pour réussir sans heurt leur entrée sur le marché du travail (OCDE, 2010a). Les pays où la filière professionnelle et les formations sous contrat d'apprentissage sont bien établies ont mieux réussi à contenir le chômage des jeunes (voir l'indicateur C5). Parallèlement, certains pays considèrent que la filière professionnelle est moins attractive que la filière générale, et certaines études donnent à penser que suivre une formation professionnelle accroît le risque de chômage plus tard dans la vie (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011).

La structure de la filière professionnelle varie selon les pays, qui dosent chacun à leur façon cursus professionnels et formations sous contrat d'apprentissage. De nombreux pays de l'OCDE proposent des formations professionnelles dès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais certains n'y donnent accès qu'après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Les formations professionnelles relèvent par exemple du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Espagne et en Hongrie, mais de l'enseignement post-secondaire au Canada (voir l'indicateur A2).

Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2015, 37 % des 15-19 ans sont scolarisés en filière générale et 25 % en filière professionnelle, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C1.3). En moyenne, 43 % des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C1.3). La répartition de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre la filière générale et la filière professionnelle dépend largement de l'offre de formations ainsi que de la variation des débouchés sur le marché du travail selon les formations. Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux en filière professionnelle qu'en filière générale : leur pourcentage en filière professionnelle atteint au moins 70 % en Autriche, en Finlande et en République tchèque. Par contraste, les élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux en filière générale en Argentine, au Brésil, au Canada, en Inde et en Irlande, où leur pourcentage est supérieur à 90 % (voir le tableau C1.3).

Dans les programmes « emploi-études », entre 10 et 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). En moyenne, dans les 21 pays de l'OCDE qui proposent ce type de cursus et dont les données sont disponibles, un tiers des élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont opté pour un programme emploi-études. Au Danemark, en Hongrie et en Lettonie, les cursus de la filière professionnelle sont tous proposés sous la forme de programmes emploi-études.

En moyenne, près de trois quarts (71 %) des 25-64 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage est similaire à celui des 20-24 ans (68 %), mais nettement supérieur à celui des 15-19 ans (43 %) (voir le tableau C1.3). Dans un tiers des pays dont les données sont disponibles, plus de 90 % des adultes de plus de 24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle ; ce pourcentage atteint 100 % en France et aux Pays-Bas (voir le tableau C1.3).

Le taux élevé de scolarisation d'adultes en filière professionnelle qui s'observe dans certains pays peut s'expliquer par le fait que, dans de nombreux systèmes d'éducation, l'EFP permet à des adultes de réintégrer un environnement d'apprentissage et de développer des compétences qui amélioreront leur employabilité. Par exemple, le système australien d'EFP est flexible et permet de répondre aux différents besoins que les adultes éprouvent aux divers stades de leur vie, qu'ils se préparent à décrocher leur premier emploi ou qu'ils cherchent à acquérir des compétences susceptibles de les aider dans leur travail ou à rehausser leur niveau de formation. Le pourcentage plus élevé d'adultes plus âgés en filière professionnelle s'explique aussi en partie par le fait que l'EFP tend à attirer des individus qui ont eu des difficultés scolaires aux niveaux inférieurs d'enseignement ou qui ont réussi ces niveaux à un âge plus avancé.

Variation infranationale des taux de scolarisation

La variation infranationale des taux de scolarisation est révélatrice de l'égalité d'accès à l'enseignement, des débouchés sur le marché du travail et de l'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie, au-delà de la scolarité obligatoire dans chaque pays. En moyenne, dans les pays dont les données de tous les groupes d'âge sont disponibles, les taux de scolarisation varient le plus entre les régions dans l'éducation de la petite enfance, avant l'âge de 5 ans. Dans ce groupe d'âge, ils ne varient pratiquement pas entre les régions dans des pays comme la Belgique, alors que dans des pays comme le Brésil ou les États-Unis, un ratio supérieur à 2 s'observe dans les régions où les taux de scolarisation sont le plus et le moins élevés.

Entre l'âge de 5 et 14 ans – une tranche d'âge qui correspond à la scolarité obligatoire dans de nombreux pays –, les différences infranationales sont nettement plus ténues : les taux ne varient qu'entre 94 % et 100 % entre les régions dans tous les pays à l'étude. Les taux de scolarisation varient de nouveau davantage entre les régions chez les 15-19 ans, une tranche d'âge où les élèves peuvent s'orienter vers d'autres formes d'apprentissage ou choisir d'entrer dans la vie active. Dans ce groupe d'âge, le taux de scolarisation atteint au moins 80 % dans toutes les entités infranationales en Allemagne, en Belgique et aux États-Unis. C'est au Brésil qu'il varie le plus : un écart de 18 points de pourcentage s'observe entre les entités infranationales où il est le plus et le moins élevé (OCDE/NCES, 2017).

Définitions

Les données de ce chapitre se rapportent aux formations institutionnelles d'une durée minimale de l'équivalent d'un semestre (ou d'une moitié d'année scolaire ou académique) qui sont dispensées exclusivement dans des établissements d'enseignement ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes emploi-études).

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des individus, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur. Elles n'ont pas vocation à préparer les élèves à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques.

Les **formations de la filière professionnelle** (éducation et formation professionnelles, EFP) préparent les individus à exercer une profession spécifique dès l'obtention de leur diplôme, sans qu'ils aient à suivre une formation complémentaire. Elles sont conçues pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique valorisable sur le marché du travail. Les formations de la filière professionnelle se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont dispensées principalement en milieu scolaire (formations scolaires) ou en entreprise (programmes « emploi-études »). L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'une formation ne signifie pas nécessairement qu'elle donne accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les formations à vocation professionnelle sont également conçues pour préparer les élèves à des études tertiaires plus poussées, alors que dans d'autres, les formations générales ne donnent pas toujours directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans les **programmes « emploi-études »**, entre 10 % et 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Le volet « emploi » peut donc représenter entre 25 % minimum et 90 % maximum de la formation. Ces programmes peuvent être organisés en concertation avec des établissements d'enseignement ou les autorités responsables de l'éducation. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les périodes d'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance).

Les **établissements privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics. L'expression « subventionné par l'État » concerne uniquement la part publique du financement des établissements privés, et non la mesure dans laquelle ces établissements sont soumis à la réglementation.

Les **établissements privés indépendants** sont ceux dont la direction et la gestion relèvent d'acteurs non étatiques (tels qu'une église, un syndicat ou une entreprise) ou dont le conseil de direction est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été désignés par une instance publique.

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.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur les taux de scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2014/15 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisé chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du *National Centre for Education Statistics* (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans quatre pays : l'Allemagne, la Belgique, le Brésil et les États-Unis. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales.

Note concernant les données d'Israël

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

C1

Références

Hanushek, E., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General Education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *IZA Discussion Paper*, nº 6083, octobre 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, http://ftp.iza.org/dp6083.pdf.

Kim, S.B. et S. Kim (2004), « Private universities in South Korea », *International Higher Education*, nº 37, automne 2004, https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7442/6639.

Knobel, M. et R. Verhine (2017), « Brazil's for-profit higher education dilemma », *International Higher Education*, nº 89, printemps 2017, https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9843.

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (à paraître en français sous le titre Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation)*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr.

OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tableaux de l'indicateur C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560871

Tableau C1.1	**Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2015)**
Tableau C1.2	**Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2005 et 2015)**
Tableau C1.3	**Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, par filière d'enseignement et groupe d'âge (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005 and 2015)

Scolarisation à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		Nombre d'années pendant lesquelles au moins 90 % de la population d'âge scolaire est scolarisée	Groupe d'âge dans lequel au moins 90 % de la population d'âge scolaire est scolarisée	Effectifs scolarisés en pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné								
										2005		
				5-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-65 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	14	4-17	100	92	59	31	20	10	44	21	13
	Autriche	13	4-16	99	80	34	18	6	1	m	m	m
	Belgique	15	3-17	98	92	46	14	7	4	m	m	m
	Canada[1]	12	5-16	100	72	34	11	5	1	m	m	m
	Chili	13	5-17	98	80	43	16	6	1	m	m	m
	République tchèque	13	5-17	98	91	42	10	3	1	m	m	m
	Danemark	16	2-17	99	87	57	33	9	2	m	m	m
	Estonie	11	8-18	73	89	42	17	7	1	m	m	m
	Finlande	13	6-18	96	87	52	31	16	5	55	30	13
	France	15	3-17	99	85	36	7	2	0	32	7	1
	Allemagne	15	3-17	99	88	49	21	5	0	41	18	2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	14	4-16	96	85	37	10	3	1	38	13	6
	Islande	16	2-16	99	88	48	27	13	4	m	m	m
	Irlande	14	5-18	100	97	52	12	6	2	m	m	m
	Israël	15	3-17	97	66	22	21	6	2	m	m	m
	Italie	15	3-17	98	84	34	11	2	0	m	m	m
	Japon[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	14	3-17	98	86	51	10	2	1	46	9	2
	Lettonie	15	4-18	98	92	43	14	5	1	m	m	m
	Luxembourg	12	4-15	97	76	21	7	2	0	m	m	m
	Mexique	10	5-14	100	57	22	7	3	2	17	5	2
	Pays-Bas	15	4-17	100	94	53	18	5	2	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	14	4-16	99	82	39	18	10	5	41	21	14
	Norvège	17	2-17	99	87	44	18	7	2	46	20	7
	Pologne	14	5-18	95	93	51	10	4	1	m	m	m
	Portugal	14	4-17	99	89	37	10	4	1	34	11	4
	République slovaque	11	6-16	93	84	34	7	2	1	m	m	m
	Slovénie	14	5-18	97	94	55	13	2	0	50	17	6
	Espagne	15	3-16	97	87	49	16	5	2	m	m	m
	Suède	16	3-18	98	86	42	27	15	4	m	m	m
	Suisse	13	5-17	100	86	39	16	4	1	31	13	4
	Turquie	10	6-14	96	70	50	26	11	2	m	m	m
	Royaume-Uni	15	3-17	98	84	32	10	5	2	m	m	m
	États-Unis	13	5-17	98	82	35	15	7	2	32	13	6
	Moyenne OCDE	14	~	97	85	42	16	6	2	m	m	m
	Moyenne UE22	14	~	97	88	43	15	6	2	m	m	m
Partenaires	Argentine[3]	11	5-15	100	75	39	20	6	1	m	m	m
	Brésil	10	5-13	95	68	29	15	8	2	m	m	m
	Chine	2	m	m	64	18	1	0	0	m	m	m
	Colombie	7	5-12	90	55	25	12	6	2	m	m	m
	Costa Rica	m	5-15	95	57	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[3]	5	m	83	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	8	8-15	96	78	16	1	0	0	m	m	m
	Lituanie	13	6-18	99	94	47	13	5	1	49	18	6
	Fédération de Russie	11	7-17	95	84	32	8	3	0	35	14	1
	Arabie saoudite	10	6-17	93	94	39	10	2	1	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	12	~	97	80	37	13	5	2	m	m	m

1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Données ventilées par âge non disponibles pour les plus de 15 ans.
3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560814

C1

Tableau C1.2. Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2005, 2015)

Pourcentage de la population scolarisée à temps plein ou partiel par âge et niveau d'enseignement

		2015														2005		
		15 ans	16 ans	17 ans			18 ans			19 ans			20 ans			18 ans	19 ans	20 ans
		Secondaire	Secondaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	(tous niveaux d'enseignement confondus)	(tous niveaux d'enseignement confondus)	(tous niveaux d'enseignement confondus)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	Australie	100	100	89	1	6	39	4	39	23	5	50	19	5	51	69	63	59
	Autriche	95	91	75	1	14	44	1	29	20	2	32	9	2	31	m	m	m
	Belgique	98	97	95	0	1	49	2	37	26	3	50	13	3	53	m	m	m
	Canada	92	92	77	m	3	22	m	32	8	m	40	6	m	41	m	m	m
	Chili	93	94	90	a	0	36	a	30	11	a	46	4	a	50	m	m	m
	République tchèque	99	98	95	x(3)	0	88	x(6)	2	49	x(9)	24	15	x(12)	41	m	m	m
	Danemark	99	95	91	a	0	86	a	1	57	a	8	30	a	23	m	m	m
	Estonie	99	97	94	0	0	89	0	1	36	5	26	13	8	36	m	m	42
	Finlande	98	96	96	0	0	95	0	1	36	0	16	20	0	28	94	53	50
	France	97	93	88	0	3	36	1	40	13	1	50	6	0	47	77	64	51
	Allemagne	99	96	89	4	0	71	5	7	36	16	19	22	15	28	85	70	54
	Grèce	93	93	95	0	m	16	9	m	10	9	m	8	8	m	m	m	m
	Hongrie	97	93	89	0	0	69	6	5	30	18	20	12	16	29	79	68	59
	Islande	99	96	90	0	0	81	0	0	70	0	3	32	0	18	m	m	m
	Irlande	100	100	91	6	4	46	16	31	3	19	61	1	15	65	m	m	m
	Israël	97	96	90	0	1	17	0	8	2	1	13	1	1	15	m	m	m
	Italie	98	95	92	0	0	79	0	2	21	0	32	7	0	37	m	m	m
	Japon	100	96	96	0	0	3	m	m	1	0[d]	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	97	98	95	a	1	9	a	61	0	a	73	0	a	69	73	75	66
	Lettonie	98	98	95	0	1	87	0	4	38	3	37	14	3	45	m	m	m
	Luxembourg	95	89	84	0	0	68	0	0	42	0	3	25	0	7	m	m	m
	Mexique	77	71	56	a	3	24	a	19	11	a	25	6	a	25	31	42	24
	Pays-Bas	100	99	90	a	8	64	a	26	43	a	39	28	a	45	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	97	98	85	2	2	28	7	32	10	6	42	6	5	44	58	52	52
	Norvège	100	95	93	0	0	89	0	0	38	1	18	19	1	35	89	59	55
	Pologne	95	96	95	0	1	93	0	2	42	4	36	11	8	46	92	46	26
	Portugal	97	98	98	0	0	54	1	26	28	2	35	15	2	39	66	53	46
	République slovaque	97	93	89	0	0	76	3	3	33	5	24	5	3	35	m	m	m
	Slovénie	97	98	100	a	0	92	a	3	28	a	53	12	a	59	90	79	58
	Espagne	96	95	90	0	0	43	0	36	27	0	46	17	0	49	m	m	m
	Suède	99	99	98	0	0	95	0	1	26	1	16	15	1	24	m	m	m
	Suisse	98	93	91	1	0	80	1	4	50	1	12	25	1	21	81	57	39
	Turquie	90	84	74	a	1	28	a	18	14	a	39	10	a	47	m	m	m
	Royaume-Uni	99	100	98	a	1	39	a	21	19	a	38	12	a	41	m	m	m
	États-Unis	100	90	89	0	1	28	1	38	6	2	52	0	2	47	59	54	45
	Moyenne OCDE	97	95	90	1	2	56	2	17	26	4	33	13	4	38	m	m	m
	Moyenne UE22	97	96	92	1	2	67	3	13	30	5	32	14	5	38	m	m	m
Partenaires	Argentine[1]	93	87	78	a	0	38	a	18	18	a	31	9	a	34	m	m	m
	Brésil[2]	88	86	66	1	5	32	2	14	18	2	19	10	2	21	m	m	m
	Chine	77	77	71	m	3	36	m	19	10	m	32	3	m	32	m	m	m
	Colombie	83	67	38	0	7	19	0	19	9	0	25	5	0	27	m	m	m
	Costa Rica	90	80	58	a	m	35	a	m	21	a	m	15	a	m	m	m	m
	Inde[1]	62	52	34	m	m	16	m	m	7	m	m	3	m	m	m	m	m
	Indonésie	96	87	74	a	0	50	a	21	38	a	21	10	a	19	m	m	m
	Lituanie	100	100	98	0	0	86	1	8	23	7	50	6	8	54	96	81	68
	Fédération de Russie	86	56	40	13	41	3	12	61	0	5	60	0	2	53	79	62	56
	Arabie saoudite	100	99	100	a	0	36	a	50	20	a	49	17	a	36	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	1	m	m	7	m	m	10	m	m	10	m	m	m
	Moyenne G20	92	87	79	m	4	33	m	27	15	m	38	9	m	38	m	m	m

1. Année de référence : 2014.

2. Les effectifs scolarisés en filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE-filière professionnelle) sont partiellement inclus dans les indicateurs de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560833

Tableau C1.3. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, par filière d'enseignement et groupe d'âge (2015)

Taux de scolarisation et répartition (en pourcentage) des effectifs scolarisés par filière d'enseignement, dans des groupes d'âge donnés

		Taux de scolarisation des 15-19 ans		Taux de scolarisation des 20-24 ans		Pourcentage des effectifs scolarisés par filière d'enseignement, tous groupes d'âge confondus			Pourcentage des effectifs scolarisés en filière professionnelle, par groupe d'âge		
		Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Formations en alternance emploi-études	15-19 ans	20-24 ans	25 ans et plus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	35	9	1.3	9.8	42	58	x(6)	20	88	97
	Autriche	18	43	0.4	3.5	30	70	33	70	89	88
	Belgique	29	38	1.4	3.4	40	60	3	57	71	59
	Canada	56[d]	x(1)	3.9[d]	x(3)	92	8	m	m	m	m
	Chili	42	19	1.7	0.3	71	29	2	31	17	18
	République tchèque	22	52	0.2	5.3	27	73	6	70	96	
	Danemark	40	11	5.9	13.1	58	42	42	22	69	75
	Estonie	39	18	1.8	2.9	64	36	0	32	62	49
	Finlande	32	30	1.1	15.3	29	71	10	49	93	98
	France	37	23	0.1	2.7	59	41	10	38	96	100
	Allemagne	32	17	1.2	9.4	53	47	40	34	89	98
	Grèce	44	14	1	3	70	30	a	m	m	m
	Hongrie	54	16	2.7	1.7	77	23	23	23	38	23
	Islande	55	13	9.6	8.4	67	33	14	m	m	m
	Irlande	56	a	1.3	a	100	a	a	a	a	a
	Israël	34	24	0.1	0.0	59	41	3	41	12	
	Italie	33	42	0.3	2.4	44	56	a	56	80	93
	Japon	46[d]	13[d]	x(1)	x(2)	77	23	a	m	m	m
	Corée	46	10	0.0	0.0	82	18	a	18	17	m
	Lettonie	35	23	2.2	3.0	60	40	40	39	58	27
	Luxembourg	27	36	0.8	9.3	39	61	14	58	92	88
	Mexique	25	15	0.9	0.7	62	38	a	38	46	48
	Pays-Bas	24	29	0.3	13.6	31	69	m	54	98	100
	Nouvelle-Zélande	51	8	0.4	3.8	68	32	m	13	91	95
	Norvège	34	29	2.1	6.3	50	50	16	45	75	68
	Pologne	28	34	3.2	0.9	50	50	8[d]	55	22	4
	Portugal	37	23	1.1	5.6	55	45	a	38	83	79
	République slovaque	21	44	0.2	1.4	31	69	6	68	90	92
	Slovénie	29	52	0.8	6.0	33	67	a	64	88	99
	Espagne	47	12	2.6	5.6	65	35	0	20	69	90
	Suède	41	22	6.9	4.1	62	38	1	35	37	49
	Suisse	25	40	2.4	8.4	35	65	59	62	78	88
	Turquie	27	30	5.0	1.8	51	49	a	53	27	16
	Royaume-Uni	45	22	0.3	7.0	60	40	22	33	95	96
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	36	25	1.9	5.1	56	46	17	43	68	71
	Moyenne UE22	35	29	1.6	5.7	52	51	17	46	76	74
Partenaires	Argentine	46	a	3.0	a	100	a	m	m	m	m
	Brésil	40	3	4.4	0.5	91	9	a	8	9	14
	Chine	30	15	0.2	1.8	58	42	m	m	m	m
	Colombie	18	7	1.4	0.1	73	27	m	m	m	m
	Costa Rica	22	11	3.8	1.8	67	33	m	m	m	m
	Inde[1]	32	m	0.8	m	97	3	m	m	m	m
	Indonésie	24	17	1.5	1.1	58	42	0	m	m	m
	Lituanie	31	10	0.9	1.2	73	27	a	24	56	33
	Fédération de Russie	19	m	0.0	m	46	54	m	m	m	m
	Arabie saoudite	61	m	6.0	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	88	12	m	m	m	m
	Moyenne G20	37	18	1.7	3.6	68	34	m	m	m	m

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

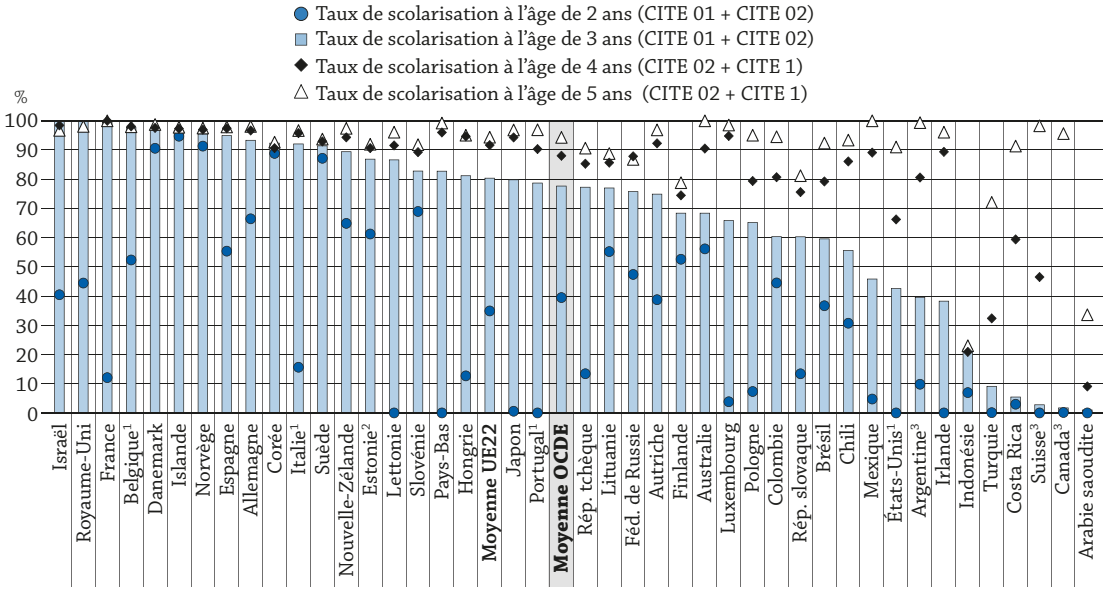
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560852

EN QUOI LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE SE DIFFÉRENCIENT-ILS DANS LE MONDE ?

- Dans la majorité de pays de l'OCDE, la plupart des enfants sont désormais scolarisés bien avant l'âge de 5 ans. Dans les pays de l'OCDE, quelque 78 % des enfants âgés de 3 ans fréquentent une structure d'éducation de la petite enfance ; ce pourcentage atteint 80 % dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne.
- L'effectif des établissements privés est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, les établissements privés accueillent 55 % de l'effectif de l'éducation de la petite enfance, mais 33 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire (voir le graphique C2.2).
- Les dépenses au titre de l'éducation de la petite enfance représentent en moyenne 0.8 % du PIB, dont 0.6 % au titre de l'enseignement préprimaire. Les dépenses publiques représentent en moyenne 83 % du budget total de l'enseignement préprimaire et 71 % du budget total du développement éducatif de la petite enfance (82 % du budget total de l'éducation de la petite enfance, toutes catégories confondues).

Graphique C2.1. Taux de scolarisation des enfants âgés de 2 à 5 ans dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire (2015)

Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, enseignement préprimaire = CITE 02, enseignement primaire = CITE 1



1. Inclut uniquement l'enseignement préprimaire à l'âge de 2 et 3 ans (CITE 02).
2. Inclut les programmes de développement éducatif de la petite enfance à l'âge de 4 et 5 ans (CITE 01).
3. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de scolarisation à l'âge de 3 ans.

Source : OCDE (2017), tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558249

Contexte

Comme de nos jours les parents sont plus susceptibles de travailler, il existe une demande croissante de services d'éducation et d'accueil de la petite enfance. En outre, on s'accorde de plus en plus à reconnaître le rôle clé que l'éducation de la petite enfance (EPE) joue dans le bien-être des enfants, ainsi que dans leur développement cognitif et affectif. C'est pourquoi la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est devenue une priorité dans de nombreux pays.

De nombreux systèmes et structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance différents existent dans les pays de l'OCDE. Il existe dès lors aussi un grand nombre d'approches différentes pour

distinguer l'EPE des services de garde de la petite enfance. Il convient de tenir compte de ces différences au moment de tirer des conclusions qui reposent sur des comparaisons internationales. Bien que le présent indicateur collecte des données sur l'EPE uniquement, environ trois quarts des pays de l'OCDE ont mis en œuvre des programmes intégrés nationaux qui combinent l'EPE et des services de garde (pour de plus amples informations, voir les tableaux C2.4 et C2.5, disponibles en ligne).

Dans une majorité des pays de l'OCDE, la politique en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants s'est développée parallèlement à l'accroissement du taux d'emploi des femmes. De plus en plus de femmes travaillent contre rémunération depuis les années 70, avec le développement du secteur des services et de l'économie de la connaissance. Comme la prospérité économique est tributaire d'un taux d'emploi élevé dans la population, les gouvernements soucieux d'encourager plus de femmes à travailler se sont attachés à accroître les services d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Dans les années 70 et 80, des gouvernements, surtout européens, ont adopté des politiques en faveur de la famille et de l'accueil des jeunes enfants pour encourager les couples à avoir des enfants et permettre aux femmes de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2016a ; 2011a).

Parmi les inégalités qui s'observent dans les systèmes d'éducation, nombreuses sont celles qui sont manifestes dès le début de la scolarité et qui persistent (ou se creusent) tout au long du parcours scolaire. Inscrire les enfants dans des structures d'éducation de la petite enfance les aide à se préparer à débuter et réussir leur scolarité ultérieure, atténue les inégalités sociales et améliore les résultats scolaires des élèves. De plus en plus d'éléments montrent que les enfants qui prennent un bon départ en matière de développement, d'apprentissage et d'épanouissement auront de meilleurs résultats en grandissant (Duncan et Magnuson, 2013). Ces éléments ont amené les responsables politiques à concevoir des interventions précoces et à revoir leurs orientations en matière de dépenses d'éducation pour accroître le rendement des investissements.

À ce jour, plus de la moitié des pays de l'OCDE ont intégré les systèmes d'accueil et d'éducation de la petite enfance en termes de programmes et d'autorités de tutelle (voir la nomenclature de l'éducation de la petite enfance et les niveaux de la CITE correspondants dans la section « Définitions » en fin d'indicateur). Cette intégration a amélioré la qualité de l'instruction, l'accessibilité des structures et les qualifications du personnel et a facilité l'entrée des enfants dans l'enseignement primaire (OCDE, 2017a). L'EPE peut aussi avoir pour cadre un milieu plus scolaire ou s'inscrire dans un système intégré d'accueil et d'éducation de la petite enfance, comme en Allemagne et dans les pays nordiques, où cette approche est plus fréquente. Les vertus reconnues de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance et la nécessité d'offrir des services de garde d'enfants pour soutenir le taux d'emploi des jeunes parents ont incité un nombre croissant de pays à envisager de s'orienter vers ce type de systèmes intégrés (OCDE, 2017a).

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (87 %) sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire (ou primaire dans quelques pays) à l'âge de 4 ans.
- Les établissements publics accueillent plus de 75 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne, contre 67 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves par enseignant) est un indicateur révélateur des moyens mobilisés en faveur de l'éducation de la petite enfance. Abstraction faite des auxiliaires d'éducation, le taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire va de plus de 25 élèves par enseignant au Chili et au Mexique, à moins de 7 élèves par enseignant en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, dans les pays de l'OCDE.
- Certains pays recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire, ce qui se traduit par de meilleurs taux d'encadrement par membre du personnel de contact que par enseignant. En Norvège, par exemple, on compte 16 élèves par enseignant, mais seulement 7 élèves par membre du personnel de contact lorsqu'on inclut les auxiliaires d'éducation.
- L'éducation de la petite enfance doit durer au moins deux ans pour doper la performance scolaire à l'âge de 15 ans, selon les résultats de l'édition de 2015 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2016b ; OCDE, 2017a).

Analyse

Contrairement aux taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire qui sont relativement similaires dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation dans les structures de développement éducatif de la petite enfance (niveau CITE 01) et d'enseignement préprimaire (niveau CITE 02) varient sensiblement entre les pays de l'OCDE et du G20. La situation varie aussi entre les pays à d'autres égards : le financement, le taux global de scolarisation, l'âge typique au début de la scolarisation et la durée de la scolarisation (voir le tableau C2.5, disponible en ligne).

Taux de scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la plupart des enfants sont désormais scolarisés bien avant l'âge de 5 ans. Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (87 %) sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans. Dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne, 90 % des enfants sont scolarisés à l'âge de 4 ans. À cet âge, les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire vont de 98 %, voire davantage, en Belgique, au Danemark, en France, en Israël et au Royaume-Uni, à moins de 50 % en Grèce, en Suisse et en Turquie. Les programmes d'EPE pour les enfants plus jeunes ne sont pas aussi courants. Seulement 39 % d'enfants sont inscrits dans des programmes d'EPE à l'âge de 2 ans, un pourcentage qui passe à 78 % à l'âge de 3 ans. C'est au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que les taux de scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance sont les plus élevés à l'âge de 3 ans : ils passent la barre des 96 % (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1, et OCDE, 2017a).

Ces dix dernières années, de nombreux pays ont développé les programmes d'éducation de la petite enfance. Cette priorité accrue accordée à ce niveau a donné lieu à l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire dans certains pays, à la gratuité et à la généralisation de l'éducation de la petite enfance, et à la création de programmes intégrés qui allient accueil de la petite enfance et enseignement préprimaire institutionnel. Entre 2005 et 2015, les effectifs scolarisés dans des programmes d'éducation préprimaire sont passés de 54 % en 2005 à 73 % en 2015 à l'âge de 3 ans, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Durant la même période, les effectifs scolarisés dans des programmes d'éducation préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans ont également augmenté, passant de 76 % à 87 %. Les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 4 ans ont progressé de 30 points de pourcentage, voire davantage, en Australie, au Chili, en Corée, en Fédération de Russie et en Pologne.

Scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance et performance PISA à l'âge de 15 ans

Les résultats de l'édition de 2015 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) donnent à penser que l'EPE a un impact positif plus tard dans la vie : il apparaît en effet que deux ans au moins d'EPE sont le minimum requis pour doper les scores aux épreuves PISA de sciences à l'âge de 15 ans. Les scores des élèves sont plus élevés après deux à trois ans d'EPE qu'après un à deux ans d'EPE, et ce, même après contrôle du statut socio-économique, mais cet effet ne s'observe pas si la comparaison porte sur les scores des élèves après trois à quatre ans d'EPE et après deux à trois ans d'EPE (OCDE, 2017a).

Toutefois, la relation entre résultats scolaires et EPE tend à être curvilinéaire après moins d'un an d'EPE : les élèves sont plus performants après deux à trois d'enseignement préprimaire qu'après un an au plus d'enseignement préprimaire ou que sans passage par ce niveau d'enseignement (OCDE, 2016b). Ce constat quelque peu surprenant peut en partie s'expliquer par le fait que les vertus de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance dépendent dans une grande mesure de la qualité des structures. Selon les analyses des données PISA, la relation entre l'enseignement préprimaire et la performance à l'âge de 15 ans tend à être plus forte dans les systèmes d'éducation où l'enseignement préprimaire dure plus longtemps et où les taux d'encadrement et les dépenses publiques unitaires sont plus élevés (voir le tableau II.6.51, dans OCDE, 2016b). De toutes les variables retenues, le temps pendant lequel les élèves ont fréquenté une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance est l'une des variables prédictives les plus probantes de leurs scores aux épreuves PISA (OCDE, 2017a). Il n'est toutefois pas possible de déterminer dans quelle mesure cette relation s'explique par les possibilités d'apprentissage précoce ou simplement par le fait que la grande majorité de l'effectif préscolarisé présente certaines caractéristiques typiques.

Éducation de la petite enfance, selon le type d'établissement

Les besoins et les attentes des parents concernant l'accessibilité des structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance, leur coût, leurs cours et activités, la qualité de leur personnel et leur responsabilisation sont autant de facteurs importants à prendre en compte pour évaluer l'essor de l'EPE et identifier les types de prestataires.

 © OCDE 2017

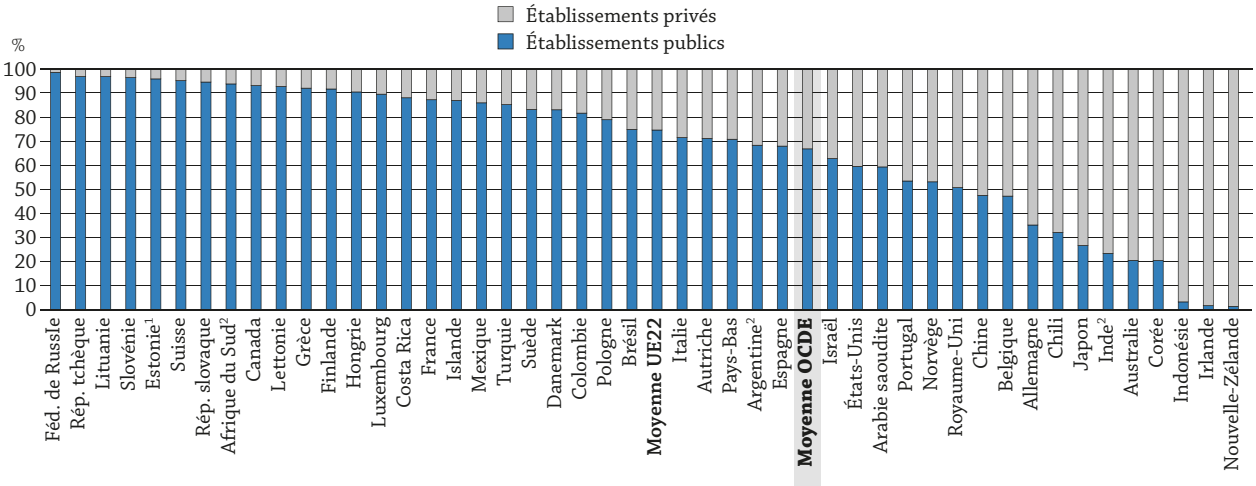
Si les établissements publics ne sont pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des parents en matière de qualité, d'accessibilité et de responsabilisation, certains parents risquent d'inscrire leur enfant dans des établissements privés (Shin, Jung et Park, 2009).

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. Il existe deux types d'établissements privés : les établissements subventionnés par l'État et les établissements indépendants. Les établissements sont considérés comme des établissements privés indépendants si leur gestion relève d'une instance non gouvernementale ou d'un conseil de direction dont les membres ne sont pas désignés par une instance publique et que les pouvoirs publics financent moins de 50 % de leur budget principal. Les établissements privés subventionnés par l'État sont dirigés par des structures similaires, mais les pouvoirs publics financent plus de 50 % de leur budget principal.

Les établissements privés accueillent au moins 50 % de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance dans un peu plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles. En moyenne, les établissements privés accueillent 55 % de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance et 33 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE (voir le graphique C2.2). Dans l'enseignement préprimaire, les établissements privés indépendants accueillent un tiers environ de l'effectif des établissements privés (soit 12 % de l'effectif total).

Les établissements privés subventionnés par l'État accueillent 99 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire en Nouvelle-Zélande, tandis que les établissements privés indépendants en accueillent 98 % (le pourcentage le plus élevé) en Irlande. Quant à l'effectif du développement éducatif de la petite enfance, les établissements privés indépendants accueillent 100 % de l'effectif en Indonésie et en Turquie et les établissements privés subventionnés par l'État, 99 % en Nouvelle-Zélande. À l'inverse, les établissements publics accueillent plus de 95 % de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance en Colombie, en Fédération de Russie et en Slovénie.

Graphique C2.2. Pourcentage d'enfants scolarisés dans des établissements publics ou privés d'enseignement préprimaire (2015)



1. L'enseignement préprimaire comprend les programmes de développement éducatif de la petite enfance.
2. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics d'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2017), tableau C2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558268

Variation du taux d'encadrement dans les pays de l'OCDE

Des recherches montrent que des environnements riches et stimulants, ainsi qu'une pédagogie de qualité, reposent sur du personnel plus qualifié, et que la qualité des interactions entre le personnel et les enfants sont à la clé d'un meilleur rendement de l'apprentissage. Les qualifications indiquent dans quelle mesure la formation initiale du personnel inclut des cours spécialisés et de la pratique, ainsi que les types d'activités de développement professionnel qui sont proposés et suivis par le personnel ; elles montrent également l'ancienneté du personnel. Les qualifications sont l'un des indicateurs les plus probants de la qualité du personnel, mais le niveau de qualification n'est pas tout.

Les conditions de travail peuvent également avoir un impact sur la satisfaction professionnelle qui peut, à son tour, avoir un impact sur la capacité et la volonté du personnel d'établir des relations avec les enfants et d'entrer en interaction avec eux. La rotation élevée des membres du personnel perturbe la continuité de l'encadrement et en réduit la qualité globale ; elle sape également les efforts de développement professionnel et nuit au rendement de l'enseignement (OCDE, 2017a).

Le taux d'encadrement est un indicateur important des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. Il est calculé comme suit : l'effectif d'élèves en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau et dans le même type d'établissements (voir l'indicateur D2).

Le tableau C2.2 indique le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation) dans l'éducation de la petite enfance. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 14 élèves par enseignant dans l'enseignement préprimaire. Abstraction faite des auxiliaires d'éducation, le taux d'encadrement va de plus de 20 élèves par enseignant en Afrique du Sud, au Brésil, au Chili, en Colombie, en France et au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède (voir le tableau C2.2). De nombreux pays recourent très peu aux auxiliaires d'éducation et dix des pays dont les données sont disponibles n'y recourent pas du tout (la Belgique, la Corée, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suède). On compte toutefois 1 auxiliaire d'éducation pour 19 enfants au Chili et 1 pour 11 enfants en Norvège. Dans ces deux pays, on compte donc plus d'auxiliaires d'éducation que d'enseignants par enfant. La comparaison entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire révèle que le taux moyen d'encadrement est plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance (8 élèves par enseignant) que dans l'enseignement préprimaire (14 enfants par enseignant).

Dans les pays dont les données sont disponibles, le recours aux auxiliaires d'éducation est généralement plus fréquent dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire. C'est le cas au Chili et en Norvège, où les auxiliaires d'éducation sont plus nombreux que les enseignants à ce niveau, ainsi qu'au Mexique, où il n'y a pas d'auxiliaire d'éducation dans l'enseignement préprimaire. Le recours plus important aux auxiliaires d'éducation à ce niveau pourrait vraisemblablement s'expliquer en partie par le fait que l'effectif du développement éducatif de la petite enfance est constitué d'enfants plus jeunes, requérant plus d'attention, que l'effectif de l'enseignement préprimaire, ainsi que par le pourcentage plus élevé d'établissements privés dans le développement éducatif de la petite enfance, qui peuvent avoir des relations différentes tant avec les parents qu'avec les syndicats d'enseignants.

Financement de l'éducation de la petite enfance

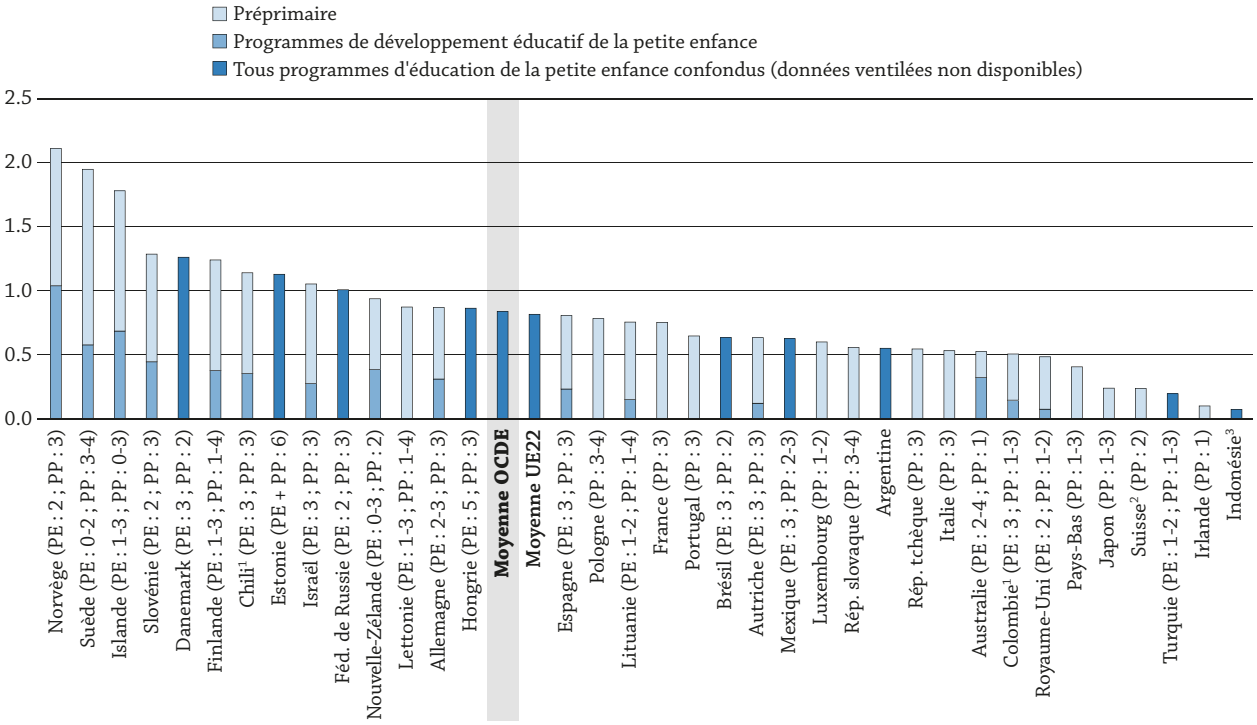
Un financement public pérenne est essentiel pour améliorer la qualité des programmes d'éducation de la petite enfance et favoriser leur développement. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel compétent et qualifié, qui est à même de stimuler le développement cognitif, social et affectif des enfants. L'investissement dans des structures et leur équipement contribue également au développement d'environnements d'apprentissage centrés sur l'enfant et son bien-être. Dans les pays où le financement public est insuffisant pour garantir l'accessibilité et la qualité des établissements, les parents pourraient être plus enclins à inscrire leurs enfants dans des structures privées d'EPE, ce qui implique des coûts plus élevés à charge des ménages et met en rapport la qualité des services avec le pouvoir d'achat des parents (OCDE, 2017a). Ces questions peuvent être plus préoccupantes dans les pays qui financent peu le congé parental, où les parents doivent donc se tourner vers des structures privées d'accueil de la petite enfance ; s'arranger avec des membres de leur famille, des amis ou des voisins ; ou réduire leur activité professionnelle (OCDE, 2011a).

Tous établissements confondus (publics et privés), les dépenses annuelles (publiques et privées) au titre du développement éducatif de la petite enfance s'élèvent en moyenne à 13 536 USD par enfant dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans la quasi-totalité de ces pays, les dépenses unitaires sont nettement plus élevées dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire. Le budget public de l'enseignement préprimaire est essentiellement dirigé vers les établissements publics, mais finance également à des degrés divers des établissements privés dans certains pays. En Nouvelle-Zélande par exemple, l'EPE relève presque exclusivement d'établissements privés subventionnés par l'État dont les pouvoirs publics financent par définition plus de 50 % du budget. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques et privées unitaires au titre de l'EPE s'élèvent à 8 858 USD par an en moyenne. Toutefois, elles sont inférieures à 2 500 USD en Afrique du Sud, en Indonésie et en Turquie, mais supérieures à 13 000 USD au Danemark, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède (voir le tableau C2.3).

 © OCDE 2017

Graphique C2.3. Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2014)

En pourcentage du PIB, selon la catégorie



Remarque : Les valeurs indiquées entre parenthèses correspondent à la durée théorique des programmes de développement éducatif de la petite enfance (PE) et d'enseignement préprimaire (PP).

1. Année de référence : 2015.
2. Dépenses publiques uniquement.
3. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE (2017), tableau C2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558287

En moyenne, les pouvoirs publics financent 71 % du budget total du développement éducatif de la petite enfance dans les pays de l'OCDE. Parmi les 13 pays dont les données sont disponibles, la part publique du budget est égale ou supérieure à 80 % dans 6 pays et ne passe la barre des 90 % que dans 2 d'entre eux (en Finlande et en Suède). À l'autre extrême, la part publique du budget est inférieure à 60 % en Colombie, en Espagne, en Israël et au Royaume-Uni. Le financement public est généralement plus élevé dans l'enseignement préprimaire, où il représente en moyenne 83 % du budget total dans les pays de l'OCDE ; sa part est égale ou supérieure à 80 % dans deux tiers des pays. La part publique du budget de l'enseignement préprimaire dépasse 97 % en Irlande, en Lettonie et au Luxembourg. La part privée du budget total de l'enseignement préprimaire ne représente plus de 50 % qu'au Japon (54 %) et au Royaume-Uni (52 %).

Les gouvernements ont confié les responsabilités relatives à l'EPE aux autorités locales dans de nombreux pays et le financement public est plus décentralisé dans l'EPE qu'à tout autre niveau d'enseignement. Les exécutifs locaux financent 100 % du budget public de l'EPE au Danemark, en Islande et en Norvège. Il en va de même après transferts en Estonie, en Lettonie et en Pologne. Un cinquième au moins du budget public total de l'EPE est transféré aux exécutifs locaux. La décentralisation des budgets et de la conception des politiques présente toutefois des avantages et des inconvénients. Côté avantages, elle permet de concevoir des services mieux adaptés aux besoins et à la situation des familles locales et d'améliorer la coordination avec les parents et les communautés. Côté inconvénients, elle peut notamment amplifier les différences d'accès et de qualité entre les régions. Lors du processus de décentralisation, il est important de veiller à ce que les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance s'inscrivent dans une politique nationale claire, qui confie certains pouvoirs aux exécutifs locaux, mais réserve à l'exécutif national la prérogative de définir les objectifs, la législation et la réglementation, le financement, les critères de dotation en personnel et les normes des programmes (OCDE, 2017a).

En moyenne, les dépenses au titre de toutes les catégories d'EPE représentent 0.8 % du PIB, dont 0.6 % au titre de l'enseignement préprimaire, dans les pays de l'OCDE (voir le graphique C2.3). Des différences sensibles s'observent entre les pays. Les dépenses au titre de l'EPE représentent par exemple moins de 0.3 % du PIB en Indonésie, en Irlande, au Japon, en Suisse et en Turquie, mais plus de 1.7 % du PIB en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau C2.3). Ces différences s'expliquent dans une grande mesure par les taux de préscolarisation, les coûts et les droits légaux et l'âge de début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Ces estimations sont également influencées par l'effet non négligeable des données manquantes au sujet des établissements privés dans certains pays. De plus, certains types d'EPE ne sont pas classés dans la CITE ; par exemple l'investissement dans l'accueil de la petite enfance en France représentait 0.6 % du PIB en 2013. Enfin, la comparaison des dépenses relatives d'EPE entre les pays peut être compliquée par la durée plus courte de l'enseignement préprimaire résultant de l'entrée précoce dans l'enseignement primaire, comme en Australie et en Irlande. Le tableau C2.3 indique la durée théorique de l'EPE dans les différents pays.

Dans l'ensemble, les pays où l'EPE dure moins longtemps y consacrent une part moins élevée de leur PIB. En Suisse et en Turquie, la part relativement peu élevée du PIB consacrée à l'EPE s'explique par exemple par le fait que la durée théorique de l'EPE (tant le développement éducatif de la petite enfance que l'enseignement préprimaire) est relativement courte. C'est en Estonie, en Pologne, en République slovaque et en Suède que l'EPE dure le plus longtemps, mais les dépenses varient sensiblement en pourcentage du PIB, de 0.6 % du PIB en République slovaque à 1.4 % du PIB en Suède.

Variation infranationale de l'éducation de la petite enfance

Le taux de préscolarisation à l'âge de 3 ans s'établit à 78 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement entre les régions, de 4 % à 100 % dans les 13 pays dont les données infranationales sont disponibles. Les taux régionaux de préscolarisation sont égaux ou supérieurs à 92 % en moyenne et ne passent nulle part sous la barre des 90 % en Allemagne, en Belgique et en Suède, mais ils varient nettement plus dans les grands pays fédéraux, tels que les États-Unis et la Fédération de Russie. Les taux régionaux de préscolarisation varient en effet entre 12 % et 67 % aux États-Unis et entre 12 % et 100 % en Fédération de Russie. Les taux de scolarisation par âge dans l'EPE et l'enseignement primaire montrent que les différences infranationales diminuent à mesure que les enfants prennent de l'âge (OCDE/NCES, 2017).

Définitions

Dans l'éducation de la petite enfance, les **programmes strictement pédagogiques** sont ceux où principalement des cours sont dispensés pendant une courte période durant la journée. Les parents qui travaillent ont souvent recours aussi à des services d'accueil le matin ou l'après-midi.

Dans l'éducation de la petite enfance, les **programmes intégrés** sont ceux qui combinent l'accueil des jeunes enfants et l'éducation de la petite enfance au sein du même programme.

Par **système intégré**, on entend les systèmes où les structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance sont sous la tutelle d'une seule instance publique (nationale ou régionale), par exemple le ministère de l'Éducation, de la Protection sociale, etc. Cette instance peut assumer un large éventail de responsabilités, de la conception des programmes à la définition des normes, en passant par le suivi et le financement.

Le **niveau 0 de la CITE** regroupe les programmes d'éducation de la petite enfance qui comportent une composante éducative intentionnelle. Il couvre l'éducation de la petite enfance tous âges confondus avant l'âge du début de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), qui s'inscrit dans le cadre institutionnel et dont l'intensité minimale est de 100 jours par an à raison de 2 heures par jour (OCDE, Union européenne et UNESCO, 2015).

Le niveau 0 de la CITE se divise en deux sous-niveaux selon l'âge ciblé et le degré de complexité des cours :

Le **niveau 01 de la CITE** correspond au développement éducatif de la petite enfance, qui concerne principalement les enfants de moins de 3 ans. Les programmes de cette catégorie se caractérisent par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique ; ils encouragent l'expression personnelle, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Ils proposent des jeux actifs pour que les enfants puissent améliorer leur coordination et leur motricité, sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.

Le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'enseignement préprimaire, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, c'est-à-dire juste avant le début de la scolarité obligatoire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur utilisation du langage et leurs aptitudes sociales, à développer leurs compétences de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion.

Les enfants améliorent leur compréhension et leur utilisation du langage, et sont par ailleurs initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques, et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique au travers de jeux et autres activités) et de jeu peuvent être utilisées comme opportunités d'apprentissage pour favoriser les interactions sociales entre pairs et développer aptitudes, autonomie et préparation à l'école.

Voir les définitions de *dépenses unitaires d'éducation* et de *dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant* dans les indicateurs B1 et B2.

Méthodologie

Les programmes du niveau 0 de la CITE sont généralement organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un *groupe* d'enfants. Comme les structures autorisées à proposer des programmes du niveau 0 de la CITE varient (ces programmes peuvent être proposés dans des centres d'accueil, des structures communautaires et même à domicile), les programmes ne peuvent être déclarés dans l'exercice UOE de collecte de données que si les *programmes* et leur *mode d'organisation* sont reconnus par le système d'éducation de la petite enfance du pays concerné. Les programmes organisés chez les particuliers ont fait l'objet d'une attention particulière : s'ils respectent les critères énoncés ci-dessus *et* qu'ils sont reconnus dans la réglementation nationale, ils sont inclus dans les données.

Les programmes relevant exclusivement de l'accueil de la petite enfance sont exclus de cet indicateur. Toutefois, dans certains pays, les établissements d'éducation de la petite enfance proposent également des services de garde durant une grande partie de la journée ou en soirée. Les programmes pédagogiques qu'il était de tradition de proposer en journée peuvent désormais être proposés à d'autres moments pour offrir une plus grande flexibilité aux parents. Ces programmes font l'objet d'une attention particulière.

Les concepts utilisés pour définir la scolarisation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE – par exemple, la charge de travail, la fréquentation et la valeur académique, ou la progression dans le parcours scolaire – ne sont pas aisément applicables au niveau 0 de la CITE. De plus, le nombre d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une scolarisation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. C'est pourquoi les effectifs ne peuvent être calculés en équivalents temps plein de la même façon au niveau 0 de la CITE qu'aux autres niveaux de la CITE.

Dans l'exercice de collecte de données, les pays font la distinction entre les catégories « 01 » et « 02 » du niveau 0 de la CITE uniquement sur la base de l'âge : les programmes intégrés sont répartis entre les deux catégories selon qu'ils s'adressent principalement aux enfants de moins de 3 ans (« 01 ») ou aux enfants de plus de 3 ans (« 02 »), comme indiqué ci-dessus. Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les catégories 01 et 02.

Voir la méthodologie utilisée pour calculer les *dépenses unitaires d'éducation* et les *dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant* dans les indicateurs B1 et B2.

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2014/15 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisée chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat pour tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du *National Centre for Education Statistics* (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 13 pays : l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou ont été calculées par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2).

C2

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Duncan, G.J. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 2, pp. 109-132.

OCDE (2017a), *Starting Strong 2017 : Key OECD Indicators of Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OCDE (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation)*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016a), « What are the benefits from early childhood education ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 42, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

OCDE (2011a), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

OCDE, Union européenne et Institut de Statistique de l'UNESCO (2015), *Manuel opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

OCDE/NCES (2017), Education at a Glance Subnational Supplement, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

OCDE/NCES (2016), « Enrolment rates in early childhood and primary education (C2.1) », National Center for Education Statistics et OCDE, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/tables_2016.asp.

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), « A survey on the development of the pre-school free service model », Rapport de recherche pour le compte du Korean Educational Development Institute, Séoul.

Tableaux de l'indicateur C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560985

	Tableau C2.1	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005 et 2015)
	Tableau C2.2	Caractéristiques des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2015)
	Tableau C2.3	Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2014)
WEB	Tableau C2.4	Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2015)
WEB	Tableau C2.5	Caractéristiques des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C2.1. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005 et 2015)

Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, enseignement préprimaire = CITE 02

		Taux de scolarisation (2015)															Taux de scolarisation (2005)			
		2 ans			3 ans			4 ans			5 ans			6 ans			3 ans	4 ans		
		CITE 01	CITE 02	Total	CITE 01	CITE 02	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 02	CITE 1	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Australie	56	0	56	47	21	68	89	2	90	19	82	100	0	100	100	17	51	2	53
	Autriche	32	7	39	11	64	75	92	0	92	97	0	97	41	58	99	47	85	0	85
	Belgique	m	52	m	m	98	m	98	0	98	97	1	98	4	94	98	m	m	0	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	x(12)	95	x(15)	x(15)	100	m	m	m	m
	Chili	29	1	31	6	49	56	86	0	86	93	0	93	15	82	98	23	30	12	42
	République tchèque	a	13	13	a	77	77	85	0	85	91	0	91	45	49	94	66	91	0	91
	Danemark	90	1	91	5	92	97	98	0	98	97	2	99	8	91	99	m	m	m	m
	Estonie[1]	x(3)	x(3)	61	x(6)	x(6)	87	91[d]	0	91[d]	92[d]	0	92[d]	91[d]	1	92[d]	80	84	0	84
	Finlande	53	0	53	0	68	68	74	0	74	79	0	79	97	1	98	62	69	0	69
	France	a	12	12	a	99	99	100	0	100	99	1	100	1	100	100	100	100	0	100
	Allemagne	66	0	66	0	93	93	97	0	97	98	0	98	34	65	99	80	89	0	89
	Grèce	m	a	m	m	a	m	48	a	48	94	0	94	3	96	99	0	56	0	56
	Hongrie	13	0	13	1	80	81	95	0	95	95	0	95	59	32	91	73	91	0	91
	Islande	95	0	95	0	97	97	97	0	97	98	0	98	0	98	98	m	m	m	m
	Irlande	a	0	0	a	38	38	56	33	89	0	96	96	0	99	99	m	m	44	m
	Israël	40	0	40	0	100	100	98	0	98	96	0	97	13	84	97	66	84	0	84
	Italie	m	16	m	m	92	m	96	0	96	88	8	97	1	96	98	99	100	0	100
	Japon	a	1	1	a	80	80	94	0	94	97	0	97	0	100	100	69	95	0	95
	Corée	89	0	89	0	92	92	91	0	91	92	0	93	0	98	98	15	30	0	30
	Lettonie	a	0	0	a	87	87	92	0	92	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Luxembourg	a	4	4	a	66	66	95	0	95	94	5	99	5	93	99	62	95	0	95
	Mexique	5	0	5	4	42	46	89	0	89	84	27	100	1	100	100	23	69	0	69
	Pays-Bas	a	0	0	a	83	83	96	0	96	99	0	99	0	100	100	m	98	0	98
	Nouvelle-Zélande	65	0	65	0	89	89	94	0	94	3	95	97	0	98	98	m	m	m	m
	Norvège	91	0	91	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	99	100	85	88	0	88
	Pologne	a	7	7	a	65	65	79	0	79	95	0	95	50	45	95	28	38	0	38
	Portugal	m	0	m	m	79	m	90	0	90	97	0	97	7	91	98	61	84	0	84
	République slovaque	a	13	13	a	60	60	76	0	76	81	0	81	40	50	90	m	m	0	m
	Slovénie	69	0	69	0	83	83	89	0	89	92	0	92	7	93	99	67	76	0	76
	Espagne	55	0	55	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	96	97	94	99	0	99
	Suède	87	0	87	0	91	91	93	0	93	94	0	94	97	1	98	84	89	0	89
	Suisse	m	0	m	m	3	m	46	0	47	98	1	98	56	44	100	9	39	0	39
	Turquie	0	0	0	0	9	9	32	0	32	51	21	72	0	96	96	2	5	0	5
	Royaume-Uni	44	0	44	0	100	100	100	3	100	0	98	98	0	99	99	m	m	32	m
	États-Unis	m	0	m	m	43	m	66	0	66	85	6	91	21	77	98	39	68	0	68
	Moyenne OCDE[2]	54	4	39	4	73	78	86	1	87	82	13	95	23	74	98	54	73	3	76
	Moyenne UE22[2]	57	6	35	2	81	80	88	2	90	85	10	95	31	66	97	67	83	4	83
Partenaires	Argentine[3]	10	0	10	1	38	40	81	0	81	99	1	99	1	99	100	m	m	m	m
	Brésil	36	0	37	50	10	60	79	0	79	85	8	92	9	89	99	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	44	1	44	0	60	60	80	1	81	75	20	95	7	77	84	m	m	m	m
	Costa Rica	3	0	3	5	0	5	59	0	59	91	0	91	6	88	94	m	m	m	m
	Inde[3]	a	m	m	a	m	m	m	4	m	m	33	m	m	86	m	m	m	m	m
	Indonésie	7	0	7	10	12	22	21	0	21	21	2	23	62	32	94	m	m	m	m
	Lituanie	55	0	55	0	77	77	86	0	86	89	0	89	93	5	98	53	58	0	58
	Fédération de Russie	47	0	47	0	76	76	88	0	88	86	1	87	77	11	89	42	42	0	42
	Arabie saoudite	a	0	0	a	1	1	9	0	9	33	1	34	9	84	93	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	1	m	m	17	m	m	84	m	m	m	m	m

Remarque : Les programmes d'éducation de la petite enfance ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à l'âge d'accès au niveau CITE 1. Les programmes du niveau CITE 0 se répartissent en deux catégories : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau CITE 01) et l'enseignement préprimaire (niveau CITE 02). Les taux de scolarisation des jeunes enfants doivent être interprétés avec prudence ; les taux de participation peuvent être sous-estimés en raison de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés.

1. L'enseignement préprimaire comprend les programmes de développement éducatif de la petite enfance.

2. Les moyennes OCDE et UE22 pour le niveau CITE 01 ne sont calculées que pour les pays dans lesquels ces programmes existent, et ne sont pas comparables aux moyennes des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation*.

3. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560890

C2

Tableau C2.2. Caractéristiques des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2015)

Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, enseignement préprimaire = CITE 02

		Enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire (CITE 02) en pourcentage des effectifs totaux scolarisés dans des structures d'éducation de la petite enfance (CITE 01 + CITE 02)	Répartition des enfants scolarisés au niveau CITE 01, selon le type d'établissement				Répartition des enfants scolarisés au niveau CITE 02, selon le type d'établissement				Taux d'encadrement en équivalents temps plein					
				Établissements privés				Établissements privés			CITE 01		CITE 02		Total (CITE 0)	
			Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	44	m	m	a	m	21	79	a	79	m	m	m	m	m	m
	Autriche	85	33	x(5)	x(5)	67	71	x(9)	x(9)	29	6	9	9	13	9	13
	Belgique	m	m	m	m	m	47	53	0	53	m	m	15	15	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	80	69	29	2	31	32	61	7	68	5	12	11	25	11	25
	République tchèque	100	a	a	a	a	97	3	a	3	a	a	13	13	13	13
	Danemark	64	50	10	39	50	83	17	0	17	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	x(6)	a	x(8)	x(9)	96[d]	a	4[d]	4[d]	m	x(15)	m	x(15)	m	9
	Finlande	80	88	12	a	12	92	8	a	8	m	m	m	10	m	m
	France[1]	100	a	a	a	a	87	12	0	13	a	a	15	22	15	22
	Allemagne	74	27	x(5)	x(5)	73	35	x(9)	x(9)	65	5	5	9	10	7	8
	Grèce	m	m	m	m	m	92	a	8	8	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	96	86	7	7	14	90	7	3	10	10	10	12	12	12	12
	Islande	69	82	18	0	18	87	13	0	13	m	3	m	5	m	4
	Irlande	100	a	a	a	a	2	0	98	98	a	a	m	m	m	m
	Israël	78	a	67	33	100	63	29	8	37	m	m	m	m	m	m
	Italie	m	m	m	m	m	72	0	28	28	a	a	13	13	13	13
	Japon	100	a	a	a	a	27	a	73	73	a	a	14	15	14	15
	Corée	65	8	92	0	92	21	79	0	79	5	5	13	13	9	9
	Lettonie	100	a	a	a	a	93	a	7	7	m	a	m	10	m	10
	Luxembourg	100	a	a	a	a	90	0	10	10	a	a	11	11	11	11
	Mexique	95	37	a	63	63	86	a	14	14	5	15	25	25	21	24
	Pays-Bas	100	a	a	a	a	71	a	29	29	a	a	14	16	14	16
	Nouvelle-Zélande	61	1	99	0	99	1	99	0	99	m	4	m	6	m	5
	Norvège	65	49	51	a	51	53	47	a	47	4	9	7	16	5	13
	Pologne	100	a	a	a	a	79	2	19	21	a	a	m	15	m	15
	Portugal	m	m	m	m	m	53	31	16	47	m	m	m	17	m	m
	République slovaque	100	a	a	a	a	95	5	a	5	a	a	12	12	12	12
	Slovénie	71	95	5	0	5	96	3	0	4	6	6	9	9	8	8
	Espagne	76	51	15	33	49	68	28	4	32	m	9	m	15	m	13
	Suède	74	81	19	0	19	83	17	0	17	5	5	6	6	6	6
	Suisse	m	m	m	m	m	95	1	4	5	a	a	m	m	m	m
	Turquie	100	a	a	100	100	85	a	15	15	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	82	10	87	3	90	51	44	5	49	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	60	a	40	40	m	m	10	12	m	m
	Moyenne OCDE	84	45	m	m	55	67	21	12	33	6	8	m	14	11	13
	Moyenne UE22	88	58	m	m	42	75	13	12	25	6	7	m	13	11	11
Partenaires	Argentine[2]	93	44	x(5)	x(5)	56	68	x(9)	x(9)	32	m	m	m	m	m	m
	Brésil	62	64	a	36	36	75	a	25	25	8	14	18	21	13	18
	Chine	100	a	a	a	a	48	x(9)	x(9)	52	a	a	m	20	m	20
	Colombie	72	100	x(5)	x(5)	m	82	x(9)	x(9)	18	m	m	m	38	m	m
	Costa Rica	93	22	x(5)	x(5)	78	88	x(9)	x(9)	12	m	5	m	13	m	12
	Inde[2]	100	a	a	a	a	23	5	72	77	a	a	m	m	m	m
	Indonésie	72	0	0	100	100	3	0	97	97	m	20	m	15	m	15
	Lituanie	84	94	a	6	6	97	a	3	3	7	10	7	11	7	11
	Fédération de Russie	85	99	a	1	1	99	a	1	1	m	m	m	m	7	11
	Arabie saoudite	100	a	a	a	a	59	x(9)	x(9)	41	a	a	m	11	m	11
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	94	x(9)	x(9)	6	m	m	m	30	m	m
	Moyenne G20	84	m	m	m	m	57	m	m	43	m	m	m	17	m	14

Remarque : Les colonnes détaillant les caractéristiques des programmes d'éducation de la petite enfance (colonnes 16 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Les données des colonnes 12 à 15 comprennent uniquement les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État.

2. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560909

Tableau C2.3. Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2014)

		Durée théorique du programme (en années)		Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB			Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par enfant (en USD convertis sur la base des PPA)			Part des dépenses totales provenant de fonds publics		
		Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	2-4	1	0.3	0.2	0.5	12 498	12 613	12 542	63	72	67
	Autriche	3	3	0.1	0.5	0.6	11 729	9 122	9 525	77	87	85
	Belgique[1]	2.5-3	3	m	0.7	m	m	7 807	m	m	97	m
	Canada	1-3	1-2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	3	3	0.4	0.8	1.1	9 524	5 309	6 153	86	83	84
	République tchèque	a	3	a	0.5	0.5	a	5 031	5 031	a	92	92
	Danemark[3]	3	2	x(5)	x(5)	1.3	x(8)	x(8)	16 298	x(11)	x(11)	81
	Estonie	x(2)	6[d]	x(5)	x(5)	1.1	x(8)	x(8)	6 162	x(11)	x(11)	91
	Finlande	1-3	1 - 4	0.4	0.9	1.2	19 083	10 546	12 205	91	89	89
	France	a	3	a	0.8	0.8	a	7 758	7 758	a	93	93
	Allemagne	2-3	3	0.3	0.6	0.9	15 573	9 569	11 094	77	79	78
	Grèce	1-3	1-2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	5	3	x(5)	x(5)	0.9	x(8)	x(8)	6 829	x(11)	x(11)	94
	Islande	1-3	0 - 3	0.7	1.1	1.8	16 683	11 517	13 074	89	85	87
	Irlande	a	1	a	0.1	0.1	a	6 579	6 579	a	100	100
	Israël	3	3	0.3	0.8	1.1	4 475	4 432	4 443	15	90	70
	Italie	a	3	a	0.5	0.5	a	6 468	6 468	a	84	84
	Japon	a	1-3	a	0.2	0.2	a	6 572	6 572	a	46	46
	Corée	1-3	1-3	m	0.5	m	m	7 461	m	m	83	m
	Lettonie	1-3	1-4	a	0.9	0.9	a	5 352	5 352	a	98	98
	Luxembourg	a	1 - 2	a	0.6	0.6	a	21 210	21 210	a	99	99
	Mexique	3	2-3	x(5)	x(5)	0.6	x(8)	x(8)	2 668	x(11)	x(11)	83
	Pays-Bas	a	1 - 3	a	0.4	0.4	a	8 482	8 482	a	89	89
	Nouvelle-Zélande	0-3	2	0.4	0.6	0.9	14 050	12 178	12 882	73	87	81
	Norvège	2	3	0.9	0.9	1.8	24 564	13 650	17 468	85	85	85
	Pologne	a	3 - 4	a	0.8	0.8	a	6 211	6 211	a	79	79
	Portugal	a	3	a	0.6	0.6	a	6 349	6 349	a	66	66
	République slovaque	a	3 - 4	a	0.6	0.6	a	5 596	5 596	a	86	86
	Slovénie	2	3	0.4	0.8	1.3	12 587	8 839	9 913	78	78	78
	Espagne	3	3	0.2	0.6	0.8	8 121	6 224	6 674	57	83	75
	Suède	0-2	3 - 4	0.6	1.4	1.9	15 473	13 198	13 796	94	95	94
	Suisse[3, 4]	a	2	a	0.2	0.2	a	6 171	6 171	a	m	m
	Turquie	1-2	1-3	x(5)	x(5)	0.2	x(8)	x(8)	2 395	x(11)	x(11)	66
	Royaume-Uni	2	1-2	0.1	0.4	0.5	11 605	9 586	9 849	40	48	47
	États-Unis	a	1 - 3	m	0.4	m	m	10 427	m	m	74	m
	Moyenne OCDE			m	0.6	0.8	13 536	8 723	8 858	71	83	82
	Moyenne UE22			m	0.6	0.8	13 453	8 551	9 069	73	86	85
Partenaires	Argentine	m	m	x(5)	x(5)	0.6	x(8)	x(8)	2 747	x(11)	x(11)	78
	Brésil[3]	3	2	x(5)	x(5)	0.6	x(8)	x(8)	3 768	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	3	1-3	0.1	0.4	0.5	m	1 011	m	12	71	54
	Costa Rica[2, 3]	m	m	m	m	m	x(8)	x(8)	4 011	m	m	m
	Inde	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Indonésie[2, 3]	m	m	x(5)	x(5)	0.1	x(8)	x(8)	2 261	x(11)	x(11)	89
	Lituanie	1-2	1-4	0.2	0.6	0.8	6 300	4 973	5 191	80	83	83
	Fédération de Russie	2	3	x(5)	x(5)	1.0	x(8)	x(8)	5 541	x(11)	x(11)	90
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3, 5]	m	m	a	m	m	a	824	824	a	m	m
	Moyenne G20			m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. La durée théorique des programmes de développement éducatif de la petite enfance se rapporte à la Communauté flamande.
2. Année de référence : 2015.
3. Établissements publics uniquement pour les dépenses annuelles des établissements d'enseignement par enfant.
4. Dépenses publiques uniquement pour les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
5. Année de référence : 2013.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

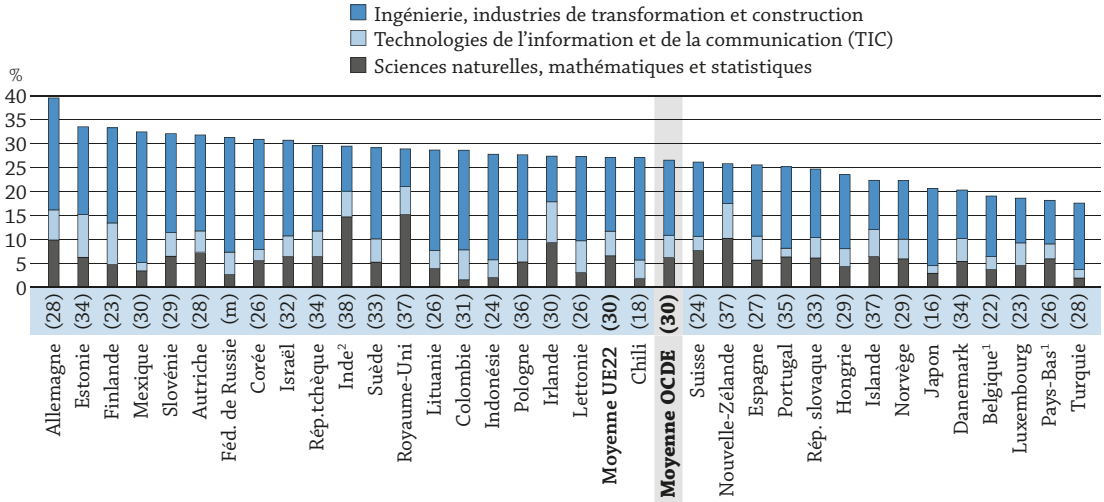
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560928

QUI EST SUSCEPTIBLE D'ENTAMER DES ÉTUDES TERTIAIRES ?

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 27 % des nouveaux inscrits en 2015 l'étaient dans le domaine des sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) ; parmi ceux-ci, la majorité a choisi un domaine en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction.
- Les femmes sont sous-représentées dans ces domaines d'études. Selon les chiffres de 2015, elles ne représentent en moyenne que 24 % des nouveaux inscrits en ingénierie, en industries de transformation et en construction dans les pays de l'OCDE. Elles sont en revanche surreprésentées dans le domaine de l'éducation ; des lettres et arts ; des sciences sociales, du journalisme et de l'information ; et de la santé et de la protection sociale.
- Les hommes sont moins nombreux parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, et cette tendance devrait s'accentuer à l'avenir. Chez les moins de 25 ans, les femmes affichent un taux de premier accès à l'enseignement tertiaire de 11 points de pourcentage supérieur à celui des hommes.
- En moyenne, 82 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE ; l'âge moyen varie entre 18 et 25 ans selon les pays de l'OCDE.

Graphique C3.1. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon les domaines d'études STIM et le pourcentage de femmes dans ces domaines (2015)



Remarque : Le chiffre indiqué entre parenthèses correspond au pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits dans les domaines des STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques).

1. À l'exclusion des nouveaux inscrits en doctorat.

2. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les domaines des STIM.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau C3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558306

Contexte

Les taux d'accès estiment le pourcentage d'individus susceptibles d'entamer une formation tertiaire spécifique (en formation tertiaire de cycle court, en licence, en master, en première formation de type long et en doctorat) à un certain moment de leur vie. Ils donnent une idée de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et de la mesure dans laquelle la population acquiert des connaissances et compétences de haut niveau dans les pays. Dans l'enseignement tertiaire, des taux élevés d'accès et de scolarisation sont le signe qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée se développe et s'entretient.

L'enseignement tertiaire joue un rôle essentiel pour doper la connaissance et l'innovation qui sont indispensables à la croissance économique. Plusieurs pays de l'OCDE ont décidé de s'employer en particulier à améliorer la qualité de l'enseignement en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques, convaincus de l'importance cruciale de ces disciplines dans la société moderne pour stimuler le progrès économique, soutenir l'innovation et jeter les bases d'une véritable prospérité. De plus, les connaissances et compétences de haut niveau associées à la culture scientifique – la pensée critique, la résolution de problèmes et la créativité – sont jugées essentielles pour réussir sur le marché du travail, quelle que soit la profession exercée. Les établissements d'enseignement tertiaire doivent non seulement augmenter leur capacité d'accueil pour faire face à l'accroissement de la demande, mais aussi adapter leurs formations et domaines d'études pour répondre aux besoins différents d'une nouvelle génération d'étudiants et s'assurer que ceux-ci acquièrent les connaissances et compétences requises pour bâtir la société de demain.

Autres faits marquants

- Sur la base des taux actuels, on estime qu'en moyenne, 57 % des jeunes adultes entameront au cours de leur vie une licence (ou niveau équivalent) et 23 % d'entre eux, un master (ou niveau équivalent) dans les pays de l'OCDE.
- Les étudiants en mobilité internationale représentent un pourcentage très élevé de l'effectif de nouveaux inscrits en formation tertiaire au Luxembourg (45 %) et en Nouvelle-Zélande (33 %), nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (11 %).
- Entre 2005 et 2015, les taux d'accès ont progressé dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ils n'ont régressé qu'en Finlande (de 3 points de pourcentage) et en Pologne (de 1 point de pourcentage).

Remarque

Les taux d'accès diffèrent des taux de scolarisation, car ils évaluent l'afflux de nouveaux inscrits durant une période donnée, c'est-à-dire le pourcentage d'une cohorte d'âge susceptible d'entamer une formation tertiaire à l'avenir. Les estimations présentées dans cet indicateur se basent sur le nombre de nouveaux inscrits en 2015 et la pyramide des âges dans ce groupe. Le taux d'accès repose donc sur l'hypothèse d'une « cohorte fictive », selon laquelle le taux actuel d'accès est la meilleure estimation du comportement des jeunes adultes tout au long de leur vie.

Les étudiants en mobilité internationale représentent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays, et peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes adultes d'aujourd'hui qui entameront vraisemblablement une formation tertiaire. Après déduction des étudiants en mobilité internationale, les estimations des pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient fortement.

Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations. Ils peuvent être très élevés, et même supérieurs à 100 % (ce qui indique clairement que l'hypothèse de la cohorte fictive n'est pas plausible) en cas d'afflux imprévu d'inscrits. Dans certains pays, des taux élevés d'accès peuvent refléter des phénomènes temporaires, tels que les effets des cycles et crises économiques, la réforme de l'enseignement tertiaire dans le cadre de la mise en œuvre du processus de Bologne ou un accroissement important du nombre d'étudiants en mobilité internationale. Les programmes dits de « seconde chance », que les gouvernements mettent en œuvre pour inciter les individus plus âgés à reprendre des études, peuvent également doper les taux d'accès.

Analyse

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Domaines d'études

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, le commerce, l'administration et le droit sont les domaines d'études les plus prisés dans l'enseignement tertiaire : un nouvel inscrit sur quatre a opté pour l'une de ces matières en 2015. Dans l'ensemble des pays dont les données sont disponibles, les STIM sont moins attractives que d'autres domaines d'études : en moyenne, 16 % des nouveaux inscrits ont opté pour une formation en ingénierie, industries de transformation et construction ; 6 %, pour une formation en sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; et 5 % pour une formation en technologies de l'information et de la communication (TIC) (voir le tableau C3.1). Les pourcentages de nouveaux inscrits en STIM sont les plus élevés en Allemagne (40 %), en Estonie (33 %) et en Finlande (33 %), la moyenne de l'OCDE s'établissant à 27 % (voir le graphique C3.1).

Le choix du domaine d'études dépend fortement du sexe des étudiants. Les femmes sont désormais plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de l'enseignement tertiaire, mais elles sont sous-représentées en ingénierie, en industries de transformation et en construction et, par-dessus tout, en technologies de l'information et de la communication. En moyenne, on ne compte parmi les nouveaux inscrits en 2015 que 24 % de femmes en ingénierie, industries de transformation et construction et 19 % en TIC. Les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques sont les seules des disciplines regroupées dans les STIM où la parité hommes-femmes règne : les femmes représentent en moyenne 50 % de l'effectif en formation dans ces matières dans les pays de l'OCDE, mais leur pourcentage varie entre 25 % au Japon et 68 % en Indonésie.

À l'autre extrême, les femmes sont largement surreprésentées dans d'autres domaines d'études, en particulier l'éducation et la santé et la protection sociale. Les femmes représentent 78 % des nouveaux inscrits en éducation et 76 % d'entre eux en santé et protection sociale. L'effectif de nouveaux inscrits en éducation est le plus féminisé en Estonie, en Lettonie et en Slovénie, où l'on compte près de 9 femmes pour 1 homme parmi les nouveaux inscrits en éducation. Les femmes sont au moins quatre fois plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de nouveaux inscrits en santé et protection sociale en Estonie, en Finlande, en Islande, en Lettonie, en Lituanie, en Norvège, en République tchèque et en Suède. Parmi les pays de l'OCDE, les hommes ne sont nulle part majoritaires dans l'effectif de nouveaux inscrits dans ces disciplines. De précédentes études donnent à penser que les causes de ce défaut de parité sont nettement antérieures à l'entrée dans l'enseignement tertiaire (voir l'encadré C3.1).

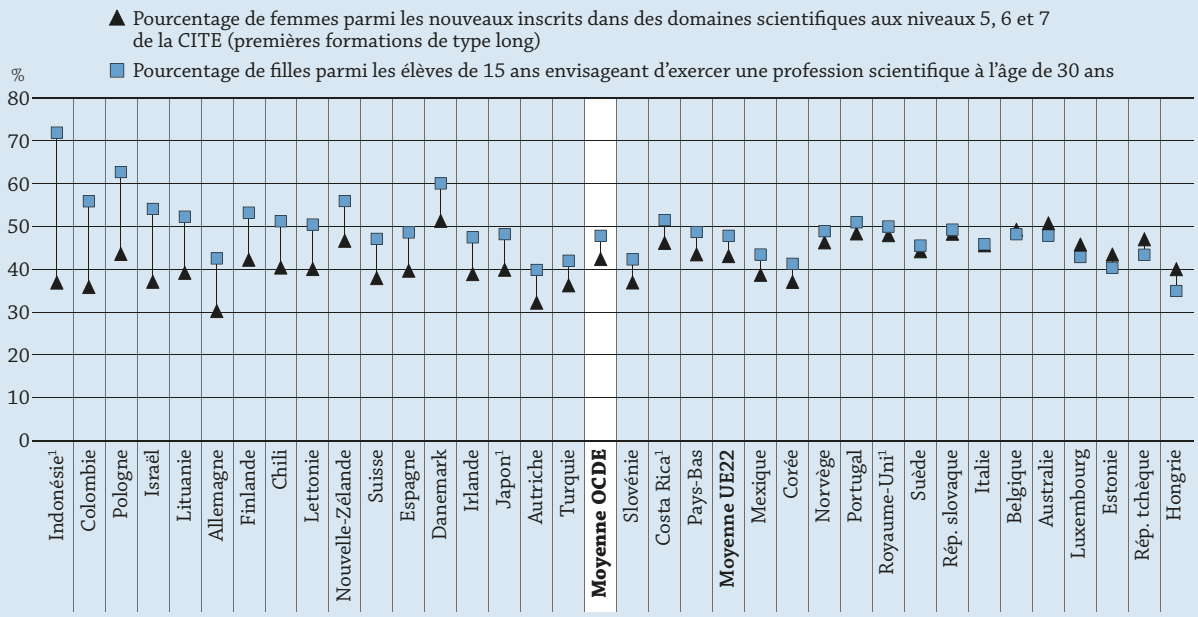
Encadré C3.1. Aspirations professionnelles à l'âge de 15 ans et taux de premier accès par domaine d'études

Comme les responsables politiques sont de plus en plus attentifs aux compétences scientifiques dans le monde du travail, la mesure dans laquelle l'école réussit à éveiller l'intérêt des élèves pour la science et à les motiver dans cette matière est surveillée de près, en particulier à l'âge où les élèves commencent à réfléchir à leur orientation professionnelle. La propension des élèves à envisager une carrière scientifique dépend en partie de ce qu'ils jugent important, mais aussi de la mesure dans laquelle ils s'estiment capables de réussir dans ce domaine. Le volume I du rapport sur l'édition de 2015 de l'enquête PISA (OCDE, 2016) examine l'intérêt des élèves pour la science et leur propension à envisager une carrière scientifique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des élèves de 15 ans se voient exercer une profession scientifique à l'âge de 30 ans. Les données de cet indicateur corroborent ce constat : 66 % des jeunes adultes devraient intégrer l'enseignement tertiaire si les taux de scolarisation de 2015 se maintiennent, dont environ 40 % en sciences (ingénierie, industries de transformation et construction ; sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; TIC ; et santé et protection sociale) ; en d'autres termes, 26 % de l'effectif total de la population entamerait une première formation scientifique dans l'enseignement tertiaire.

Toutefois, la comparaison des ambitions professionnelles et des taux réels d'accès par sexe révèle des résultats différents. Le graphique C3.a compare le pourcentage d'adolescentes qui se voient exercer une profession scientifique à l'âge de 30 ans et le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans une discipline scientifique en cycle court, en licence ou en premier master de type long, autant de niveaux d'enseignement sanctionnés par un premier diplôme pour la grande majorité des jeunes adultes.

...

Graphique C3.a. Aspirations professionnelles des filles de 15 ans et pourcentage de nouvelles inscrites dans des domaines d'études scientifiques



Remarque : Les domaines d'études scientifiques incluent les domaines suivants : sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; ingénierie, industries de transformation et construction ; et santé.

1. Les domaines scientifiques incluent la protection sociale.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les aspirations professionnelles des filles de 15 ans et le pourcentage de nouvelles inscrites dans des domaines scientifiques.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/, Base de données PISA (2016). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562961

On compte plus de 40 % d'adolescentes parmi les élèves de 15 ans qui envisagent d'exercer une profession scientifique dans tous les pays sauf en Hongrie, et la moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (48 %) est proche de la parité hommes-femmes. Toutefois, le fossé se creuse entre les hommes et les femmes à l'entrée dans l'enseignement tertiaire, au moment de choisir le domaine d'études. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits en sciences est inférieur environ de 5 points de pourcentage en moyenne au pourcentage d'adolescentes tentées par une profession dans ce domaine. Cette différence atteint même 35 points de pourcentage en Indonésie. Cette analyse porte sur des cohortes différentes, certes, mais le défaut de parité plus important au début des études tertiaires qu'à l'âge de 15 ans pourrait s'expliquer par les différences d'efficacité perçue entre les sexes et le caractère traditionnellement masculin des professions scientifiques, accentué par les stéréotypes sexistes dans l'entourage des élèves (Cheryan et al., 2017).

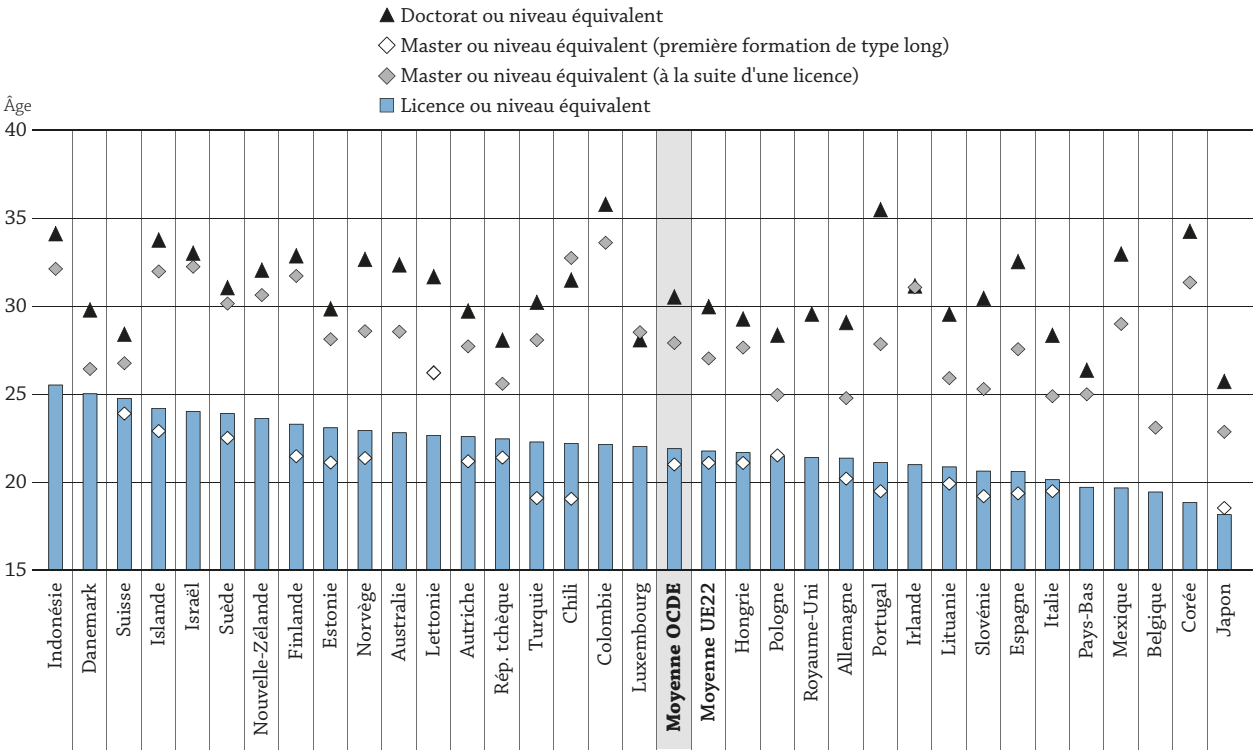
Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

En raison des différences entre les systèmes d'éducation des pays – en particulier dans l'âge typique de transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, ainsi que dans la capacité d'accueil des établissements (admissions réglementées par le principe du *numerus clausus*, l'un des nombreux mécanismes utilisés pour limiter l'effectif de l'enseignement tertiaire) – l'âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient fortement entre les pays de l'OCDE.

Il est de tradition d'entamer des études tertiaires dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet usage reste courant dans de nombreux pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des nouveaux inscrits ont moins de 25 ans, et ce pourcentage atteint 92 % ou plus en Belgique, aux États-Unis, en Italie, en Lituanie, au Mexique, aux Pays-Bas, au Portugal et en Slovénie (voir le tableau C3.2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des jeunes adultes entameront une licence ou un programme équivalent avant l'âge de 25 ans. En moyenne, en Belgique, en Corée, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, les jeunes adultes entament une licence ou un programme équivalent avant l'âge de 20 ans. Dans d'autres pays de l'OCDE, en revanche, l'entrée dans l'enseignement tertiaire une fois le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en poche peut intervenir plus tard, après une période d'activité professionnelle ou le service militaire. L'âge moyen des nouveaux inscrits peut également traduire une perception particulière de la valeur de l'expérience professionnelle avant le début des études supérieures. Cette perception est répandue au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, où un pourcentage non négligeable de nouveaux inscrits a dépassé l'âge typique d'accès. En outre, l'âge moyen des nouveaux inscrits traduit les différences entre les systèmes, les politiques et les perceptions culturelles par rapport à l'apprentissage chez les adultes tout au long de la vie.

Graphique C3.2. Âge moyen des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2015)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des nouveaux inscrits en licence.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558325

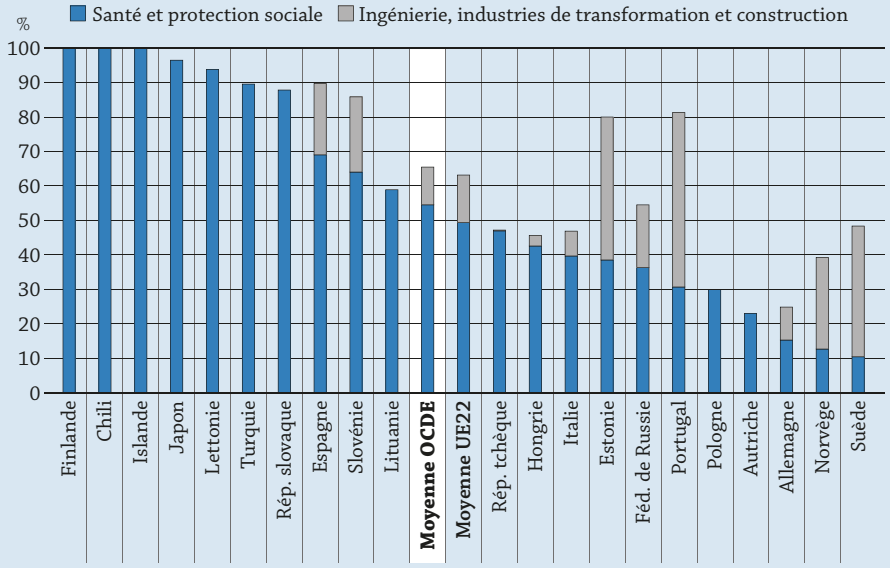
Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits en master ou équivalent (première formation de type long ; voir l'encadré C3.2) ont 21 ans en moyenne, soit un an de moins en moyenne que les nouveaux inscrits en licence. C'est au Chili, en Espagne, en Italie, au Japon, au Portugal, en Slovénie et en Turquie que les nouveaux inscrits en première formation de type long sont les plus jeunes : ils ont 19 ans en moyenne.

Dans les pays de l'OCDE, les étudiants entament leur master en moyenne à l'âge de 28 ans et leur doctorat à l'âge de 31 ans ; toutefois, la moyenne d'âge varie sensiblement entre les pays. La différence d'âge entre les étudiants en début de master et de doctorat montre la facilité avec laquelle il est possible de reprendre des études après une période d'activité professionnelle. Au Portugal, la différence de huit ans entre l'âge moyen en début de master et l'âge moyen en début de doctorat montre qu'il est courant de reprendre des études après une incursion sur le marché du travail. Dans des pays comme Israël et la Suède, la différence d'un an entre les deux niveaux montre en revanche qu'il est courant que les étudiants entament leur doctorat dès la fin de leur master.

Encadré C3.2. **Premières formations de type long**

Les programmes du niveau 7 de la CITE (niveau master ou équivalent) sont destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles conduisant à un deuxième diplôme ou une certification équivalente. Les programmes d'une durée minimale de cinq ans préparant à un diplôme/une certification à l'issue d'une première formation de type long sont inclus dans ce niveau s'ils sont équivalents aux programmes de niveau master en termes de complexité du contenu. Les études professionnelles très spécialisées d'une durée cumulée similaire ou plus longue (par exemple, médecine, dentisterie, droit ou ingénierie) sont généralement classées dans ce niveau. Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits en première formation de type long optent en majorité soit pour la santé et la protection sociale ; soit pour l'ingénierie, les industries de transformation et la construction. Les nouveaux inscrits en première formation de type long optent tous pour la santé et la protection sociale au Chili, en Finlande et en Islande. Ils sont plus nombreux à choisir l'ingénierie, les industries de transformation et la construction que la santé et la protection sociale en Estonie, au Portugal, en Norvège et en Suède.

Graphique C3.b. Pourcentage de nouveaux inscrits dans une première formation de type long (master), selon le domaine d'études (santé et ingénierie)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits dans une première formation de type long dans les domaines de la santé et de la protection sociale.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562980

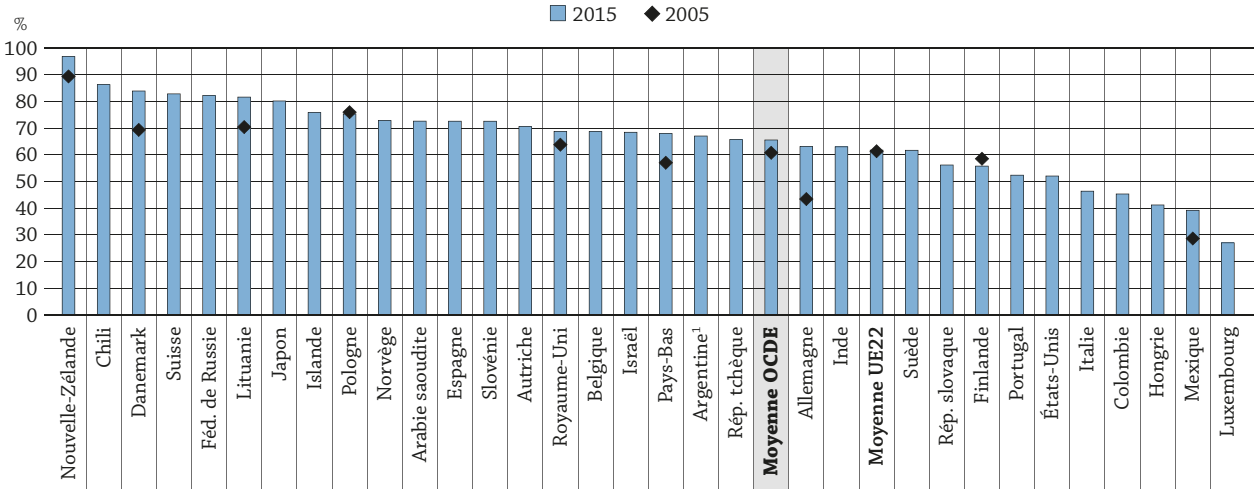
Taux d'accès à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 66 % des jeunes adultes entameront une première formation tertiaire à un moment de leur vie si les taux actuels d'accès se maintiennent. Les taux de premier accès dans l'enseignement tertiaire sont les plus élevés au Chili (86 %), au Danemark (84 %) et en Nouvelle-Zélande (97 %) parmi les pays de l'OCDE. Dans ces pays, ces taux sont gonflés par l'effectif plus important d'étudiants plus âgés ou en mobilité internationale ou par un taux élevé d'accès en formation tertiaire de cycle court (voir le tableau C3.3).

En moyenne, les taux de premier accès à l'enseignement tertiaire ont augmenté dans presque tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles entre 2005 et 2015 ; c'est en Allemagne que la progression a été la plus forte (20 points de pourcentage). La Finlande et la Pologne sont les seuls des pays dont les données sont disponibles où les taux de premier accès ont diminué au cours des dix dernières années, dans une mesure toutefois modérée (3 points de pourcentage au plus) (voir le graphique C3.3).

C3

Graphique C3.3. Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire (2005, 2015)



1. Année de référence : 2014, et non 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de premier accès à l'enseignement tertiaire en 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558344

La comparaison des taux de premier accès entre les adultes de moins de 25 ans et l'effectif total (hors étudiants en mobilité internationale) montre si l'enseignement tertiaire est accessible ou si les étudiants commencent leurs études plus tard. Les taux de premier accès avant l'âge de 25 ans sont du même ordre en Italie et en Suède (41 %, contre 48 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), mais le taux total de premier accès est plus élevé de 15 points de pourcentage en Suède qu'en Italie, ce qui donne à penser que le taux moins élevé avant l'âge de 25 ans s'explique davantage par l'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire en Suède que par l'accessibilité en Italie. Ce constat est confirmé par l'âge moyen des nouveaux inscrits indiqué dans le graphique C3.2.

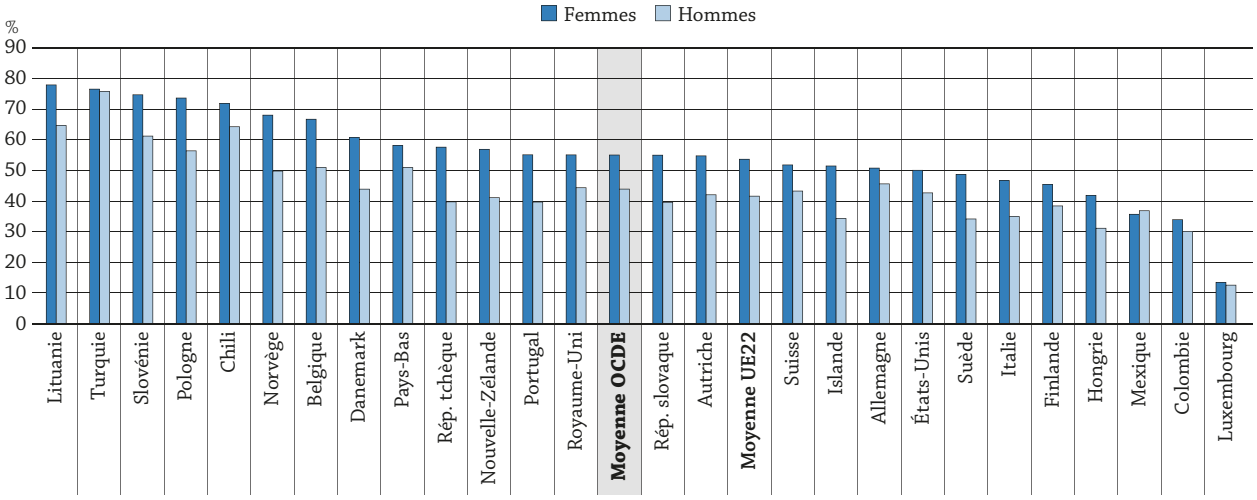
Dans l'ensemble, 48 % des jeunes adultes sont susceptibles d'entamer une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans, mais la tendance à entamer des études tertiaires plus tôt est surtout le fait des femmes dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le graphique C3.4). Les taux de premier accès avant l'âge de 25 ans varient de 11 points de pourcentage en moyenne entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE, mais ils varient dans une mesure égale ou supérieure à 17 points de pourcentage au Danemark, en Islande, en Norvège, en Pologne et en République tchèque. La différence de taux d'accès avant l'âge de 25 ans entre les hommes et les femmes n'est inférieure ou égale à 5 points de pourcentage qu'en Allemagne, en Colombie, au Luxembourg, au Mexique et en Turquie. Ce constat suggère que si les hommes sont susceptibles de retarder leur entrée dans l'enseignement supérieur, la tendance établie à la féminisation de l'effectif de l'enseignement supérieur devrait se poursuivre.

Dans l'enseignement tertiaire, la licence est le niveau le plus prisé dans tous les pays. Selon les chiffres de 2015, les étudiants sont plus susceptibles d'opter pour une licence que pour tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 57 % des jeunes devraient s'inscrire en licence (ou formation équivalente), mais 16 % d'entre eux, en formation de cycle court, 23 % d'entre eux, en master et 2.4 % d'entre eux, en doctorat.

L'effectif d'étudiants en mobilité internationale est élevé en licence, ce qui peut affecter sensiblement les taux d'accès dans certains pays. En Australie, où les étudiants en mobilité internationale sont très nombreux, le taux d'accès chute après déduction des étudiants en mobilité internationale, passant de 95 % à 79 %. Au Luxembourg par contre, le taux d'accès est le moins élevé des pays de l'OCDE, car de nombreux Luxembourgeois partent étudier à l'étranger.

La recherche académique, en particulier au niveau doctoral, joue un rôle crucial dans l'innovation et la croissance économique, et contribue dans une grande mesure à enrichir la base nationale et internationale de connaissances. Les doctorants en mobilité internationale tendent à opter pour des pays qui investissent beaucoup dans la R-D dans l'enseignement tertiaire. À titre d'exemple, la Suisse affiche les dépenses unitaires de R-D les plus élevées dans l'enseignement tertiaire (15 229 USD environ, voir l'indicateur B1) et un taux d'accès (4.8 %) équivalent à près du double de la moyenne de l'OCDE (2.4 %), qui s'explique toutefois pour plus de moitié par les étudiants en mobilité internationale.

Graphique C3.4. Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire parmi les moins de 25 ans (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale), selon le sexe (2015)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de premier accès à l'enseignement tertiaire des étudiantes de moins de 25 ans (à l'exclusion des étudiantes en mobilité internationale).

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558363

Encadré C3.3. Inégalité d'accès à l'enseignement tertiaire

L'équité et l'inégalité sont désormais au cœur des débats sur la politique de l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, les gouvernements tiennent à ce que tous aient la même possibilité d'accéder à l'enseignement tertiaire et puissent bénéficier de l'amélioration des retombées sociales et des débouchés sur le marché du travail qui en résulte. L'équité implique que l'accessibilité de l'enseignement tertiaire, la réussite des études à ce niveau et les retombées qui en découlent reposent uniquement sur la capacité innée des individus et les efforts qu'ils consentent (OCDE, 2008). Comme il est difficile d'évaluer la capacité innée et les efforts des individus, il est difficile d'évaluer l'équité directement. Toutefois, des données existantes permettent d'évaluer l'inégalité dans l'enseignement tertiaire, par exemple en fonction de la mesure dans laquelle les taux d'accès, de scolarisation et d'obtention d'un diplôme varient entre les sous-groupes de la population.

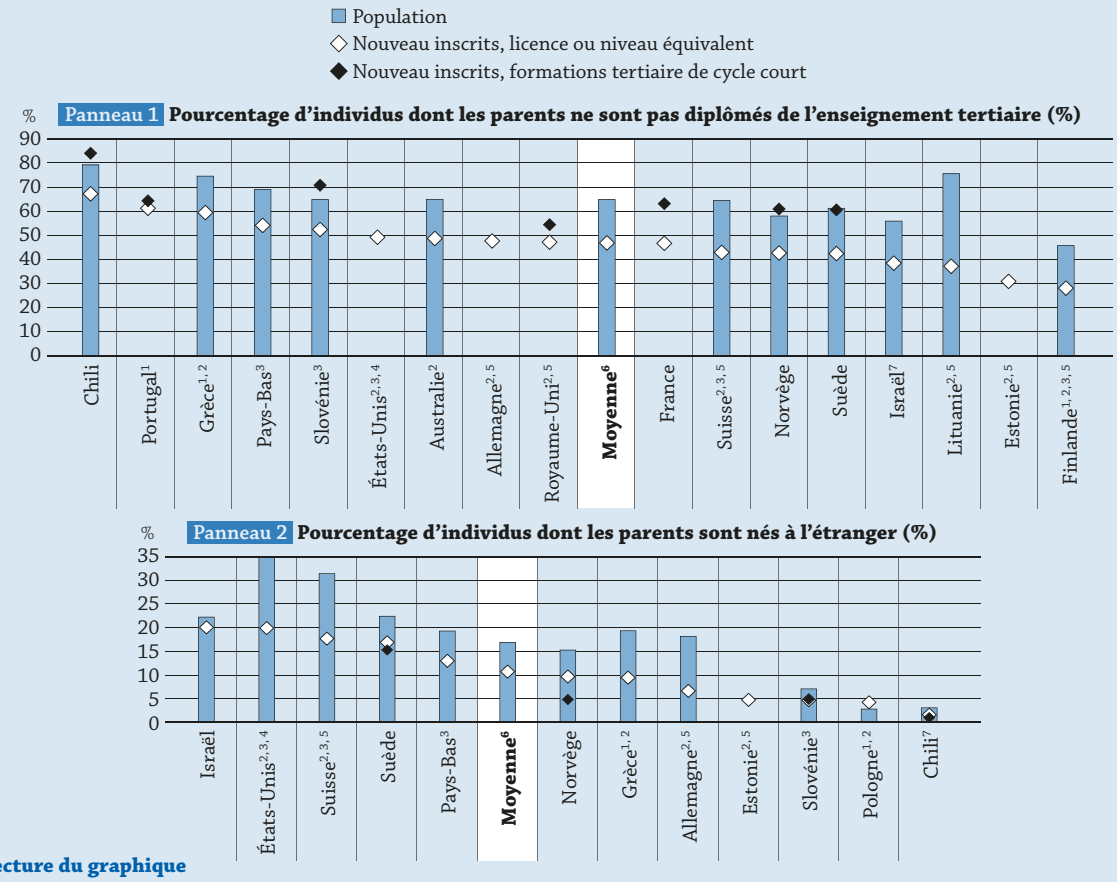
En 2016, l'OCDE a pris l'initiative de recueillir dans des pays membres et partenaires des données sur les diplômés et les nouveaux inscrits, notamment sur leurs caractéristiques socio-économiques, leur ascendance (le fait que leurs parents sont ou non nés à l'étranger) et leur milieu familial (le fait que leurs parents sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire). Ces données proviennent de diverses sources, notamment d'enquêtes, de registres administratifs et de recensements, et leurs années de référence diffèrent parfois (voir *Statlink* et l'annexe 3 pour de plus amples informations sur la méthodologie). Elles font le point sur la situation actuelle en matière d'inégalité dans l'enseignement tertiaire et complètent d'autres données sur le niveau de formation des adultes qui pourraient avoir entamé des études tertiaires plusieurs décennies auparavant (voir l'indicateur A4).

Le graphique C3.c analyse le pourcentage de 18-24 ans provenant de groupes à risque et qui sont inscrits dans des formations tertiaires diverses (ceux dont les parents sont moins instruits dans le panneau 1 et ceux dont les parents sont nés à l'étranger dans le panneau 2) pour donner un aperçu de l'inégalité d'accès à l'enseignement tertiaire. Dans une société tout à fait égalitaire, les trois séries de données présentées dans le graphique seraient équivalentes ; en d'autres termes, le pourcentage de nouveaux inscrits à chaque niveau de l'enseignement tertiaire serait le même dans les groupes à risque que dans l'ensemble de la population. Des différences de pourcentage entre les séries sont le signe d'inégalité d'accès à l'enseignement tertiaire.

...

C3

Graphique C3.c. Inégalité d'accès des 18-24 ans à l'enseignement tertiaire (2015)



Lecture du graphique

Panneau 1 : au Chili, 79 % de l'ensemble des 18-24 ans n'ont aucun de leurs deux parents diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 67 % des 18-24 ans entamant une licence ou une première formation de type long (ou niveaux équivalents), et 84 % des 18-24 ans entamant une formation tertiaire de cycle court. **Panneau 2 :** en Norvège, 15 % de l'ensemble des 18-24 ans n'ont aucun de leurs deux parents né dans le pays, contre 10 % des 18-24 ans entamant une licence ou une première formation de type long (ou niveaux équivalents), et 5 % des 18-24 ans entamant une formation tertiaire de cycle court.

1. Les étudiants en mobilité internationale sont inclus dans les données sur les nouveaux inscrits. Consulter le *StatLink* (tableau C3.a) pour de plus amples informations.
2. L'année de référence n'est pas 2015 pour toutes les séries. Consulter le *StatLink* (tableau C3.a) pour de plus amples informations.
3. Les étudiants en mobilité internationale sont inclus dans les données démographiques. Consulter le *StatLink* (tableau C3.a) pour de plus amples informations.
4. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses dans les formations de licence et les premières formations de type long, ou niveaux équivalents.
5. Les données ne se rapportent pas aux nouveaux inscrits, mais à une conceptualisation indirecte. Consulter le *StatLink* (tableau C3.a) pour de plus amples informations.
6. La moyenne est calculée pour les pays disposant de données à la fois sur la population et les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou niveaux équivalents.
7. La définition de groupe démographique critique est différente de celle des autres pays. Consulter le *StatLink* (tableau C3.a) pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus potentiellement désavantagés parmi les nouveaux inscrits âgés de 18 à 24 ans en licence, dans une première formation de type long ou dans des formations tertiaires de niveau équivalent.

Source : OCDE (2017), collecte de données spéciale auprès des ministères et instituts de statistique nationaux. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562999

Il ressort de ce graphique que l'accès à l'enseignement tertiaire varie entre les groupes à risque retenus et l'effectif total de la population (ce constat ne s'applique qu'en partie aux formations de cycle court). Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de 18-24 ans qui s'inscrivent pour la première fois en licence ou en première formation de type long est nettement inférieur chez ceux dont les parents ne sont

...

pas diplômés de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif total de la population : selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les 18-24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire représentent 65 % de leur groupe d'âge, mais 47 % seulement de l'effectif d'inscrits en licence ou en formation de type long.

Chez les 18-24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, le pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est systématiquement plus élevé en formation de cycle court qu'en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays dont les données sont disponibles et il est équivalent ou légèrement supérieur à celui qui s'observe dans leur groupe d'âge. Dans l'enseignement tertiaire, les formations de cycle court durent moins longtemps et ont une finalité professionnelle plus marquée que les autres formations, ce qui explique pourquoi ils sont plus adaptés à des étudiants moins intéressés par d'autres formations. Toutefois, leur contribution potentielle à l'amélioration de l'égalité des chances dans l'éducation dépend aussi de leur capacité à fournir aux étudiants les compétences dont ils auront besoin pour réussir sur le marché du travail ou dans la poursuite de leurs études.

En moyenne, les 18-24 ans dont les parents sont nés à l'étranger représentent 17 % environ de leur groupe d'âge, mais 11% seulement de l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou équivalent) dans les pays dont les données sont disponibles. Cette tendance s'observe partout, sauf en Pologne, où le pourcentage de 18-24 ans dont les parents sont nés à l'étranger atteint à peine 3 %. Contrairement à ce qui s'observe chez les 18-24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, le pourcentage de nouveaux inscrits dont les parents sont nés à l'étranger n'est plus élevé en cycle court qu'en licence ou en première formation de type long dans aucun des quatre pays dont les données sont disponibles.

Définitions

Le **taux d'accès** est la somme des taux d'accès par âge qui sont calculés comme suit : le nombre de nouveaux inscrits d'un âge donné au niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif total de la population de cet âge.

Le **taux d'accès corrigé des étudiants en mobilité internationale** est le taux d'accès par âge qui est calculé après déduction des étudiants en mobilité internationale du numérateur.

Le **taux de premier accès à l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes adultes d'entamer une première formation tertiaire à un moment de leur vie si les taux actuels d'accès se maintiennent à l'avenir.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études. Les étudiants en mobilité internationale qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Par **nouvel inscrit**, on entend tout individu qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré.

Le **taux d'accès dans l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité, dans l'hypothèse du maintien des tendances actuelles d'accès, qu'a un jeune adulte d'entamer une formation tertiaire au cours de sa vie.

Méthodologie

Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits (pour la première fois) de cet âge dans chaque type de formation tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'accès correspond à la somme des taux d'accès à chaque âge. Ce taux est une estimation de la probabilité qu'un jeune entame des études tertiaires au cours de sa vie, dans l'hypothèse du maintien des taux d'accès par âge à leur niveau actuel.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur les taux de scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2014/15 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisé chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat pour tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Les données relatives à l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, la Colombie, l'Inde et l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Cheryan, S. et al (2017), « Why are some STEM fields more gender balanced than others ? », *Psychological Bulletin*, vol. 143/1, janvier 2017, pp. 1-35, http://dx.doi.org/10.1037/bul0000052.

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2 – Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Tableaux de l'indicateur C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561061

Tableau C3.1	**Pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2015)**
Tableau C3.2	**Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (2015)**
Tableau C3.3	**Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C3.1. Pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2015)

		Répartition des nouveaux inscrits par domaine[1]								Pourcentage de nouvelles inscrites par domaine							
		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 (TIC)	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	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 (TIC)	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	12	10	9	23	7	4	20	6	78	67	63	57	49	17	23	69
	Belgique[2]	8	11	11	22	4	3	13	25	73	60	67	50	39	7	21	72
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	9	4	5	22	2	4	21	19	80	53	70	56	47	10	17	78
	République tchèque	9	9	9	20	6	5	18	12	82	67	67	63	58	16	31	81
	Danemark	6	12	10	29	5	5	10	19	68	64	62	52	54	21	30	76
	Estonie	6	13	8	21	6	9	18	10	87	71	68	65	61	27	28	86
	Finlande	4	9	5	20	5	9	20	22	81	71	71	58	53	18	18	83
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	7	11	8	24	10	6	23	6	80	69	65	54	46	21	22	71
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	12	11	10	22	4	4	15	11	79	64	67	62	51	21	25	70
	Islande	11	14	14	23	6	6	10	12	77	61	72	59	54	18	37	86
	Irlande	7	16	6	21	9	8	10	15	70	58	61	47	50	19	19	79
	Israël	20	8	17	15	6	4	20	8	84	63	66	56	48	28	27	78
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon[3]	9	15	7	20	3	2	16	16	71	66	51	35	25	21	13	63
	Corée	7	17	6	14	6	2	23	14	77	64	59	48	45	28	21	68
	Lettonie	6	8	8	30	3	7	18	12	89	72	72	60	56	20	22	80
	Luxembourg	6	13	12	37	5	5	9	13	79	67	50	51	46	14	16	74
	Mexique	8	4	9	31	3	2	27	12	74	55	65	54	49	28	27	66
	Pays-Bas[2]	10	8	12	29	6	3	9	16	76	55	68	44	42	11	21	76
	Nouvelle-Zélande	7	14	11	24	10	7	8	11	82	61	65	51	53	26	27	79
	Norvège	10	13	13	17	6	4	12	15	75	61	62	55	50	16	23	81
	Pologne	9	10	12	23	5	5	18	9	80	69	65	62	63	13	34	78
	Portugal	6	11	12	24	6	2	17	13	79	60	66	57	59	23	28	79
	République slovaque	13	7	12	19	6	4	14	16	79	68	68	63	62	12	26	75
	Slovénie	8	8	9	20	6	5	21	8	87	66	63	62	56	16	24	77
	Espagne	11	12	8	20	6	5	15	14	79	59	63	55	49	12	24	72
	Suède	12	13	11	15	5	5	19	16	75	59	65	61	51	25	29	80
	Suisse	8	8	7	29	8	3	15	14	72	62	70	46	43	13	17	73
	Turquie	6	14	9	36	2	2	14	10	74	59	51	44	52	29	25	67
	Royaume-Uni	8	16	12	21	15	6	8	12	76	63	63	53	53	16	25	77
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	9	11	10	23	6	5	16	13	78	63	64	54	51	19	24	76
	Moyenne UE22	9	11	10	23	6	5	15	13	79	65	65	57	52	17	25	77
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	7	4	9	39	2	6	21	6	66	48	70	60	48	22	32	72
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[2, 4]	7	6	36	18	15	5	9	3	59	55	52	43	48	44	28	58
	Indonésie	14	1	22	20	2	4	22	10	61	58	41	44	68	20	21	74
	Lituanie	4	9	11	30	4	4	21	12	72	70	70	61	58	14	22	82
	Fédération de Russie	9	4	14	22	3	5	24	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	9	10	13	23	6	4	18	10	72	61	57	48	48	24	23	68

Remarque : Ce tableau se rapporte à la somme de tous les étudiants s'inscrivant dans un niveau donné de l'enseignement tertiaire pour la première fois.

1. La répartition exclut deux domaines d'études (Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires, et Services) qui tendent à représenter un pourcentage moins important de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Les données de l'ensemble des domaines d'études sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

2. À l'exclusion des nouveaux inscrits en doctorat.

3. Les données relatives au domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) concernent uniquement les formations tertiaires de cycle court. Pour les autres niveaux de l'enseignement tertiaire, les données sur les TIC sont incluses dans d'autres domaines d'études.

4. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561004

C3

Tableau C3.2. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2015)

		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits selon le niveau d'enseignement		
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	54	79	22	20	46	37	17
	Belgique	57	95	20	13	1	96	2
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	52	79	22	0	47	51	1
	République tchèque	58	85	22	14	1	89	10
	Danemark	56	72	25	15	21	72	7
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	53	82	22	11	a	94	6
	France	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	50	85	21	12	0	82	18
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	56	87	22	9	11	74	16
	Islande	59	70	25	20	6	88	7
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	57	73	24	m	25	75	a
	Italie	55	96	20	4	1	84	15
	Japon	51	m	18	m	36	62	2
	Corée	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	52	65	24	45	18	48	34
	Mexique	49	94	20	0	10	90	a
	Pays-Bas	52	92	20	16	1	92	6
	Nouvelle-Zélande	54	74	23	33	32	68	a
	Norvège	55	81	23	4	7	82	11
	Pologne	55	88	21	4	m	m	m
	Portugal	56	91	20	3	1	84	16
	République slovaque	57	85	22	6	2	98[d]	x(6)
	Slovénie	54	94	20	3	17	78	5
	Espagne	53	85	21	m	35	55	10
	Suède	57	72	24	11	13	62	25
	Suisse	49	63	25	15	5	68	27
	Turquie	48	76	23	1	45	53	2
	Royaume-Uni	56	81	22	12	21	78	1
	États-Unis	52	92	20	3	45	55	a
	Moyenne OCDE	54	82	22	11	17	74	9
	Moyenne UE22	55	84	22	12	12	76	12
Partenaires	Argentine[1]	56	67	24	m	m	m	a
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	52	75	22	m	m	m	a
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	46	m	m	m	a	100	0
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	53	90	21	4	a	95	5
	Fédération de Russie	52	m	m	m	42	49	9
	Arabie saoudite	46	80	22	m	m	m	a
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	51	m	m	m	m	m	m

Remarque : Ce tableau se rapporte aux étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire pour la première fois, quel que soit le niveau d'enseignement.

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561023

Tableau C3.3. Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)

Somme des taux d'accès par âge, selon le groupe démographique

	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier accès à l'enseignement tertiaire		
		À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	
	Total	Total	Moins de 25 ans	Total	Total	Moins de 25 ans	Total	Total	Moins de 25 ans	Total	Total	Moins de 25 ans	Total	Total	Moins de 25 ans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE															
Australie	m	m	m	95	79	62	32	16	8	3.5	2.2	0.9	m	m	m
Autriche	36	35	30	43	35	29	26	19	16	3.4	2.2	1.5	71	57	48
Belgique	1	1	1	71	63	62	27	24	23	m	m	m	69	60	59
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	49	49	33	57	57	45	11	11	6	0.5	0.4	0.2	86	86	68
République tchèque	0	0	0	60	52	45	31	27	23	3.4	2.8	2.3	66	56	49
Danemark	26	23	9	71	65	47	34	27	23	3.2	1.9	1.0	84	72	52
Estonie	a	a	a	59	56	46	26	23	17	1.9	1.5	1.0	m	m	m
Finlande	a	a	a	55	52	42	12	9	4	2.3	1.6	0.7	56	49	42
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.4	m	m	m	m	m
Allemagne	0	0	0	51	48	41	30	22	21	3.9	3.3	2.7	63	56	48
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	4	4	4	30	29	27	16	13	14	1.7	1.5	1.2	41	38	36
Islande	6	4	1	69	58	42	36	31	16	2.7	1.5	0.3	76	61	43
Irlande	14	14	11	80	77	68	34	28	17	3.3	2.3	1.4	m	m	m
Israël	21	m	m	52	49	35	22	21	9	2.0	1.8	0.7	68	m	m
Italie	0	0	0	39	37	34	24	23	21	1.4	1.2	0.9	46	44	41
Japon	29	m	m	50	m	m	8	m	m	1.2	1.0	0.7	80	m	m
Corée	32	m	m	56	m	m	14	m	m	3.5	m	m	m	m	m
Lettonie	25	m	m	72	m	m	25	m	m	1.9	m	m	m	m	m
Luxembourg	8	8	7	14	10	9	10	2	2	0.6	0.1	0.1	27	15	13
Mexique	4	4	4	35	35	33	4	4	2	0.4	0.4	0.1	39	39	36
Pays-Bas	2	2	1	63	56	54	21	16	15	1.3	0.8	0.7	68	57	54
Nouvelle-Zélande	40	27	12	77	56	41	11	8	4	3.0	1.3	0.6	97	65	49
Norvège	6	6	3	66	63	52	29	26	21	2.5	1.8	0.6	73	70	59
Pologne	0	0	0	69	m	m	43	m	m	3.2	m	m	75	72	65
Portugal	0	0	0	46	45	40	33	30	25	3.3	2.3	1.0	52	51	47
République slovaque	1	1	1	55	52	m	38	36	m	2.4	2.2	1.7	56	53	47
Slovénie	25	25	19	73	72	67	32	30	28	2.2	2.0	1.3	73	71	68
Espagne	26	m	m	48	47	43	15	12	11	3.4	2.7	1.6	73	m	m
Suède	9	9	4	44	42	31	29	24	18	2.4	1.5	0.7	62	55	41
Suisse	5	5	3	60	54	38	22	15	13	4.8	2.1	1.6	83	71	47
Turquie	46	46	32	55	54	43	9	8	6	1.0	0.9	0.5	m	m	m
Royaume-Uni	14	13	7	63	53	45	26	14	9	4.1	2.3	1.4	69	61	50
États-Unis	38	38	26	m	m	m	13	11	7	1.2	0.6	0.4	52	50	46
Moyenne OCDE	16	13	9	57	52	43	23	19	14	2.4	1.6	1.0	66	57	48
Moyenne UE22	11	9	6	55	49	43	27	21	17	2.6	1.9	1.2	62	54	48
Partenaires															
Argentine[1]	56	m	m	53	m	m	5	m	m	0.7	m	m	67	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	37	m	m	33	m	m	4	m	m	0.3	m	m	m	m	m
Colombie	18	18	12	28	28	20	7	7	2	0.1	0.1	0.0	45	45	32
Costa Rica	6	m	m	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	a	a	a	50	m	m	10	m	m	m	m	m	63	m	m
Indonésie	0	m	m	7	m	m	1	m	m	0.0	m	m	m	m	m
Lituanie	a	a	a	78	76	68	23	21	18	1.6	1.6	1.0	82	79	71
Fédération de Russie	42	40	m	65	60	m	13	13	m	1.4	1.4	m	82	m	m
Arabie saoudite	13	m	m	59	m	m	3	m	m	0.4	m	m	73	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	24	m	m	51	m	m	13	m	m	1.8	m	m	64	m	m

Remarque : Les taux d'accès peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves et surestimés dans les pays importateurs nets d'élèves à cause de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les nouveaux inscrits. L'ajustement des taux d'accès vise à compenser cet aspect. Consulter l'annexe 3 pour des informations plus détaillées par pays.

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

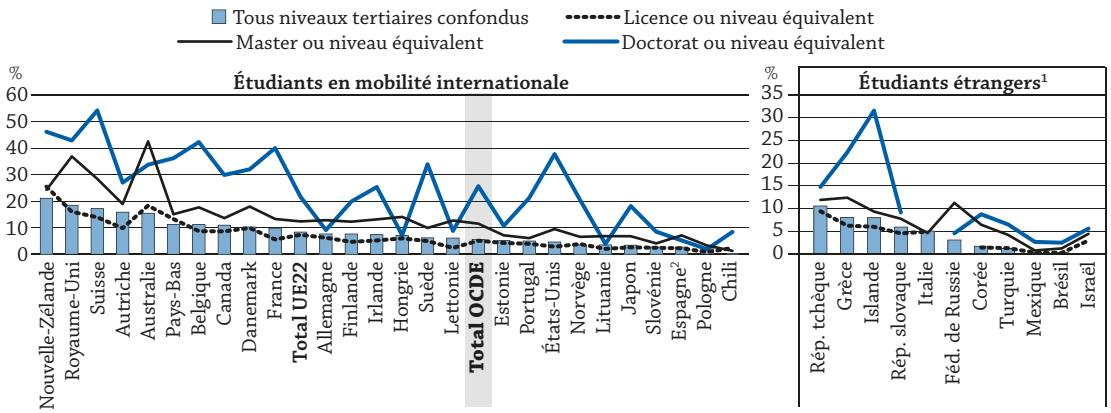
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561042

QUEL EST LE PROFIL DES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE ?

- Les étudiants sont plus mobiles aux niveaux supérieurs d'enseignement. Les étudiants en mobilité ne représentent que 5.6 % de l'effectif total du tertiaire, mais plus d'un quart des doctorants. La mobilité augmente de façon constante avec l'élévation du niveau d'enseignement, mais les tendances au niveau du doctorat sont très différentes de celles des niveaux inférieurs, certains pays devenant plus attractifs que d'autres.
- Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants en mobilité internationale privilégient les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) ainsi que le commerce, l'administration et le droit. Cela s'explique par le rôle essentiel de ces disciplines dans l'innovation et la création d'emplois. Un tiers des étudiants en mobilité dans l'OCDE ont opté pour les STIM, plus précisément l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (17 %), les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques (10 %) et les technologies de l'information et de la communication (6 %). Ils sont 28 % à avoir opté pour le commerce, administration et droit. Toutefois, ils convergent plus vers les STIM en doctorat : 59 % des étudiants en mobilité dans l'OCDE sont doctorants en STIM.
- Certains pays sont plus concernés que d'autres par la mobilité des cerveaux. C'est le cas de pays anglophones comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande, qui sont des pôles régionaux et accueillent plus de 18 étudiants internationaux pour cent ressortissants nationaux en formation sur leur territoire ou à l'étranger. Quelques petits pays à la pointe de l'innovation se distinguent aussi par leur pouvoir d'attraction : l'Autriche (18 étudiants pour cent), la Belgique (12), le Luxembourg (22) et la Suisse (20). Toutefois, plusieurs pays d'Europe orientale (l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie et la République slovaque) sont moins bien intégrés dans les réseaux de mobilité et montrent une plus forte mobilité sortante : le nombre de ressortissants nationaux en formation à l'étranger est supérieur au nombre d'étudiants étrangers en formation sur leur territoire.

Graphique C4.1. Mobilité entrante des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de la CITE (2015)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



Remarque : Le Luxembourg (25.5 % en licence, 71.1 % en master et 87 % en doctorat) constitue un cas particulier et n'est donc pas présenté dans ce graphique.

1. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Dans l'ensemble, les étudiants en mobilité internationale constituent un sous-ensemble des étudiants étrangers. Les données sur les étudiants étrangers n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce graphique.

2. La catégorie « Tous niveaux tertiaires confondus » exclut les doctorants.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale (ou étrangers) dans les effectifs de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2017), tableau C4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558382

Contexte

Pour les jeunes dans l'enseignement tertiaire, étudier à l'étranger est une expérience distinctive majeure, et la mobilité internationale des étudiants suscite un intérêt croissant des politiques depuis quelques années.

Étudier à l'étranger offre la possibilité d'accéder à un enseignement de qualité, d'acquérir des compétences qui ne sont pas forcément enseignées dans le pays d'origine et de se rapprocher d'un marché du travail où le rendement de la formation est plus élevé. C'est aussi un moyen d'accroître l'employabilité sur des marchés d'emploi de plus en plus mondialisés. Découvrir d'autres sociétés et améliorer les compétences linguistiques, en particulier en anglais, font aussi partie des motivations pour étudier à l'étranger.

Pour les pays d'accueil, les étudiants en mobilité internationale peuvent être une source importante de revenus et avoir un énorme impact sur l'économie et l'innovation (OCDE, 2016a). À court terme, les étudiants en mobilité payent souvent des frais de scolarité et, dans certains pays, des frais supérieurs à ceux des ressortissants nationaux (voir l'indicateur B5). Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour. Selon le ministère du Commerce des États-Unis, les étudiants internationaux ont injecté plus de 35 milliards d'USD dans l'économie américaine en 2015 (IIE, 2016). À plus long terme, les plus instruits sont susceptibles d'intégrer le marché du travail local , et de contribuer à la production de savoirs, l'innovation et la croissance économique.

Attirer les étudiants internationaux, en particulier s'ils restent après leurs études, est un moyen de puiser dans le réservoir mondial de talents, de compenser de plus faibles capacités d'enseignement , de favoriser le développement des systèmes de recherche et de production et d'atténuer l'impact du vieillissement sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée dans de nombreux pays (OCDE, 2016b). Cette stratégie risque toutefois d'évincer les ressortissants nationaux des établissements où les frais de scolarité dépendent de la nationalité des étudiants et qui pourraient préférer accueillir des étudiants qui rapportent davantage.

Dans les pays d'origine, la mobilité internationale des étudiants peut être considérée comme une perte de talents. Pourtant, les étudiants mobiles contribuent à l'absorption du savoir, la modernisation des technologies et au renforcement des capacités dans leur pays d'origine, pour autant qu'ils y reviennent après leurs études ou qu'ils entretiennent à distance des liens forts avec leurs compatriotes sur place. Les étudiants internationaux acquièrent des connaissances tacites lors d'interactions informelles, ce qui permet à leur pays d'origine d'intégrer les réseaux mondiaux du savoir. Selon une étude récente, les étudiants qui partent étudier à l'étranger sont une bonne variable prédictive de flux futurs de scientifiques en sens contraire, preuve d'un impact significatif de la circulation des cerveaux (Appelt et al., 2016). De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la proximité linguistique, géographique ou scientifique.

Pour les établissements d'enseignement, de plus en plus autonomes, la course aux talents se mondialise et s'intensifie, ce qui les pousse à puiser dans un vivier plus riche d'étudiants talentueux, afin d'accroitre leur réputation et leurs revenus et de promouvoir la fertilisation interfacultés (OCDE, 2012 ; 2016b). À cet égard, la popularité des classements internationaux d'universités a accentué la perception d'un écart de qualité entre établissements et l'intérêt d'intégrer des établissements prestigieux (Perkins et Neumayer, 2014). Dans le cadre de leur stratégie d'internationalisation, de plus en plus d'établissements ont créé des campus satellites ou des formations à double diplôme, revu leurs critères d'admission pour les étudiants étrangers, modifié leurs programmes pour dispenser leurs cours en langue étrangère ou proposé des cours sur Internet et des stages internationaux. Les cours gratuits en ligne (*Massive open online courses,* MOOC) ont par exemple accru la portée des campus existants (voir l'encadré C6.1 dans l'indicateur C6). Les activités internationales des établissements d'enseignement tertiaire se sont donc non seulement intensifiées et diversifiées, mais elles se sont aussi complexifiées.

Autres faits marquants

- Le nombre d'étudiants du tertiaire à l'étranger a explosé en une génération, passant de 0.8 million à la fin des années 1970 à 4.6 millions 45 ans plus tard (voir la définition des étudiants étrangers dans l'encadré C4.2). En 2015, 3.3 millions d'étudiants sont partis à l'étranger, dans un pays de l'OCDE, avec l'intention d'y faire des études (selon la définition des étudiants en mobilité internationale).

- Les viviers et flux d'étudiants internationaux restent très concentrés, et les flux sont forgés par des tendances historiques et des facteurs de proximité. Près de 70 % des étudiants en mobilité dans l'OCDE se rendent dans l'un des cinq pays en tête du classement des pays de destination de l'OCDE, et un peu moins de 40 % d'entre eux sont originaires de l'un des cinq pays en tête du classement mondial des pays d'origine. Les premiers pays de destination sont des pays anglophones développés : les États-Unis, qui accueillent 30 % de tous les étudiants en mobilité dans l'OCDE, le Royaume-Uni (14 %) et l'Australie (10 %). L'Allemagne, la Fédération de Russie et la France attirent aussi un nombre important d'étudiants. La plupart des étudiants en mobilité dans l'OCDE sont originaires de Chine (20 %), puis d'Inde (7 %) et d'Allemagne (4 %). Viennent ensuite l'Arabie saoudite, la Corée et la France (entre 2 et 3 %).

Analyse

Profil des étudiants en mobilité internationale

Les étudiants en mobilité internationale se ressemblent : certaines tendances communes se dégagent de l'analyse de leurs domaines d'études et de leur niveau d'enseignement.

Tendances de mobilité : le cas des doctorants

La concentration relative des étudiants étrangers et en mobilité internationale aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire est révélatrice de la variation de l'attractivité des cursus entre les pays.

Plus les cursus sont poussés, plus ils sont susceptibles de s'internationaliser. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire augmente partout avec le niveau d'enseignement sauf dans quelques pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 5.6 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire, mais plus de 25 % de l'effectif total de doctorants (voir le graphique C4.1. et le tableau C.4.1.).

Plusieurs facteurs expliquent ces tendances : la capacité des niveaux supérieurs d'enseignement peut être particulièrement limitée dans les pays d'origine ; le rendement de l'investissement dans une formation à l'étranger, surtout dans un établissement prestigieux, peut être plus élevé aux niveaux supérieurs d'enseignement ; et les étudiants plus susceptibles de voyager et de vivre à l'étranger grâce à leur milieu socio-économique sont aussi plus susceptibles d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement. Pour les pays d'accueil, investir dans ces niveaux supérieurs d'enseignement, en particulier en doctorat, est très intéressant, car les diplômés de ce niveau contribuent largement aux activités de recherche et développement (R-D) et sont très utiles pour relever les défis socio-économiques.

En licence, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est relativement peu élevé (moins de 5 % dans la moitié des pays dont les données sont disponibles et moins de 10 % dans plus de 80 % des pays à l'étude) (voir le graphique C4.1). L'internationalisation est cependant plus forte à ce niveau inférieur d'enseignement dans quelques pays, à savoir en Australie (13.3 %), en Autriche (18.4 %), au Luxembourg (25.5 %), en Nouvelle-Zélande (16.0 %) et au Royaume-Uni (14.0 %).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente nettement en master. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 1 étudiant en master sur 10 est en mobilité internationale. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale passe au moins du simple au double entre la licence et le master dans deux tiers des pays. La Suède accueille quatre fois plus d'étudiants en mobilité internationale en master qu'en licence (9.9 %, contre 2.4 %) ; d'autres pays en accueillent trois fois plus : l'Australie (42.6 %, contre 13.3 %), le Danemark (18.0 %, contre 5.6 %) et la Norvège (6.6 %, contre 2.0 %). L'accroissement des flux d'étudiants entre la licence et le master est particulièrement frappant en Australie et au Royaume-Uni (36.9 %, contre 14.0 %), car ces deux pays accueillent beaucoup d'étudiants en mobilité internationale en licence. À l'autre extrême, l'Autriche semble relativement moins attractive aux yeux des étudiants en master, car les pourcentages d'étudiants en mobilité internationale sont assez comparables en licence et en master. Les chiffres basés sur la nationalité des étudiants révèlent une tendance similaire. Le pourcentage d'étudiants étrangers est sensiblement plus élevé en master qu'en licence en Corée (6.4 %, contre 1.4 %) et en Turquie (4.2 %, contre 1.3 %).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale explose en doctorat dans l'OCDE, principalement à cause des États-Unis, en tête du classement des pays d'accueil en doctorat : le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale y est quatre fois plus élevé en doctorat qu'en master (37.8 % de l'effectif total, contre 9.5 %). Toutefois, l'augmentation du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est dans l'ensemble nettement moins homogène entre le master et le doctorat qu'entre la licence et le master. C'est particulièrement frappant en Allemagne (12.9 %, contre 9.1 %), en Australie (42.6 %, contre 33.8 %), en Hongrie (14.1 %, contre 7.2 %), en Lettonie (12.7 %, contre 8.8 %) et en Lituanie (6.8 %, contre 3.9 %). Le doctorat attire de nombreux étudiants en mobilité internationale non seulement aux États-Unis, mais aussi dans de petits pays à la pointe de l'innovation et de la R-D – comme la Belgique, l'Irlande, la Norvège et la Suède. Au Luxembourg et en Suisse, on compte plus d'étudiants en mobilité internationale que de ressortissants nationaux en doctorat (respectivement 87 % et 54 % des doctorants viennent de l'étranger). La France et le Portugal accueillent trois fois plus d'étudiants étrangers en doctorat qu'en master (voir le graphique C4.1).

Priorité aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques

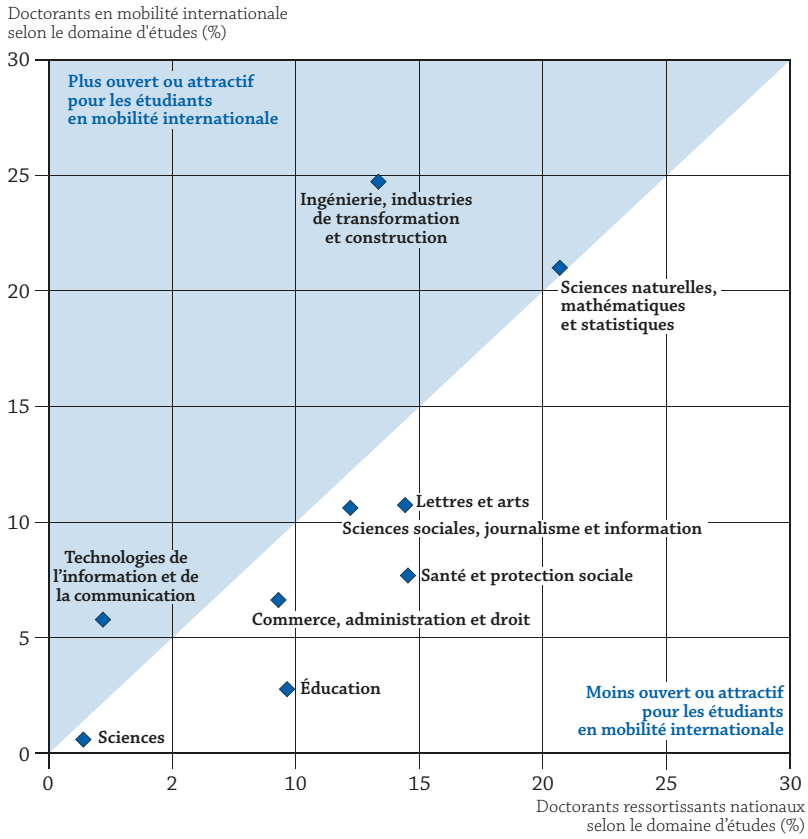
Les étudiants en mobilité internationale tendent pour la plupart à opter pour une formation en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) ou avec le commerce, l'administration et le droit.

Tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, un tiers environ des étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE ont choisi les STIM, plus précisément l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction (17 %) ; les sciences naturelles, les mathématiques ou les statistiques (10 %) ; les technologies de l'information et de la communication (6 %) ; et le commerce, l'administration ou le droit (27 %) (voir le tableau C.4.2). À titre de comparaison, les ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire ne sont que 22 % à avoir choisi une formation en rapport soit avec les STIM, soit avec le commerce, l'administration et le droit. À l'inverse, les étudiants en mobilité internationale sont moins susceptibles que les ressortissants nationaux d'opter pour les lettres et arts (13 %), les sciences sociales (11 %) ou d'autres domaines sans rapport avec les STIM.

L'internationalisation qui s'observe en STIM peut en partie s'expliquer par le fait que ces disciplines ne requièrent pas de compétences linguistiques poussées. Mais d'autres facteurs ont vraisemblablement plus d'importance : le rôle central de la science, de l'ingénierie et de la gestion dans les processus d'innovation et de création de valeur (OCDE, 2012 ; 2014) ainsi que les perspectives salariales et les débouchés sur le marché du travail plus prometteurs pour les diplômés en STIM (voir l'indicateur A5).

Graphique C4.2. Mobilité des doctorants selon le domaine d'études, moyenne OCDE (2015)

Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale/ressortissants nationaux scolarisés au niveau 8 de la CITE dans les effectifs totaux, selon le domaine d'études



Source : OCDE (2017), tableau C4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558401

En doctorat, les étudiants en mobilité internationale ont encore plus tendance à opter pour les STIM : 25 % des doctorants en mobilité internationale dans l'OCDE suivent un programme de recherche de haut niveau en ingénierie, en industries de transformation ou en construction ; 28 % d'entre eux, en sciences naturelles, en mathématiques ou en statistiques ; et 6 % d'entre eux, en technologies de l'information et de la communication (TIC) (voir le graphique C.4.2). Le commerce, l'administration et le droit sont nettement moins prisés à ce niveau qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (7 %).

En ingénierie, les pays les plus ouverts aux doctorants en mobilité internationale sont le Danemark (où les étudiants en mobilité internationale représentent 35 % de l'effectif total de doctorants), la Corée (33 %), le Canada (30 %) et la Suède (30 %) (OCDE, 2017a). En sciences naturelles et en mathématiques, les pays les plus ouverts aux doctorants en mobilité internationale sont Israël (49 %), la Slovénie (47 %) et la Norvège (43 %), alors qu'en technologies de l'information et de la communication, les pays les plus ouverts sont le Luxembourg (20 %), l'Estonie (18 %) et la Finlande (12 %).

Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire

En 2015, les pays de l'OCDE ont accueilli 3.3 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire. Les effectifs et les flux de ces étudiants sont toutefois très concentrés dans le monde, mais leur choix de destination est fortement influencé par des tendances historiques.

Pays d'origine et d'accueil des étudiants en mobilité internationale dans des pays de l'OCDE

Les données sur les flux d'étudiants en mobilité internationale montrent que des facteurs de proximité, dont la langue, les liens historiques, la distance géographique 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. Elles montrent aussi que les flux se concentrent selon des relations dyadiques.

Les Asiatiques forment le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire (tous niveaux d'enseignement confondus) dans les pays de l'OCDE (1.56 million en 2015 ; OCDE, 2017b). Parmi eux, 612 000 sont originaires de Chine. Trois quarts des étudiants asiatiques convergent vers trois pays seulement : les États-Unis (44 %), l'Australie (16 %) et le Royaume-Uni (15 %).

La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : 782 000 Européens partent étudier à l'étranger. Les étudiants européens préfèrent rester en Europe : 82 % d'entre eux sont en formation tertiaire dans un autre pays européen.

L'Afrique (254 000) et les Amériques (265 000) restent très loin derrière ces deux premières régions dans le classement des régions d'origine. Trois quarts des étudiants originaires d'Afrique inscrits dans des pays de l'OCDE se rendent en Europe, en particulier en France (42 %), au Royaume-Uni (14 %) et en Allemagne (8 %), tandis que ceux originaires d'Amérique du Nord et d'Amérique latine se répartissent entre les États-Unis (42 %) et l'Europe (49 %). Parmi les étudiants originaires d'Amérique latine, 16 % étudient en Espagne, ce qui reflète des liens culturels, linguistiques et historiques plus forts, tout comme la tendance des étudiants originaires d'Amérique du Nord à se rendre au Royaume-Uni (25 %).

Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE. Sur les 3 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE, 907 000 ont choisi les États-Unis. Dans l'ensemble, les pays anglophones sont les plus attractifs : quatre d'entre eux accueillent plus de la moitié des étudiants en mobilité internationale. Après les États-Unis, viennent le Royaume-Uni (qui accueille 431 000 étudiants en mobilité internationale), l'Australie (294 000) et le Canada (172 000). Les étudiants en mobilité internationale en formation dans ces pays sont pour la plupart originaires d'Asie : ils représentent 87 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale en Australie, 76 % aux États-Unis et 54 % au Royaume-Uni (voir le tableau C4.1).

L'Union européenne est une autre région majeure de destination : elle accueille 1.52 million d'étudiants en mobilité internationale. La France (239 000) et l'Allemagne (229 000) sont des destinations majeures, loin devant les Pays-Bas (86 000) et l'Espagne (75 000). Mais les principaux pays d'origine des étudiants varient sensiblement entre ces deux grands acteurs. Une majorité des étudiants en mobilité internationale en formation en France sont originaires d'Afrique (41 %), alors qu'une majorité de ceux en formation en Allemagne sont originaires d'autres pays européens (42 %). L'Asie est la deuxième région d'origine des étudiants en mobilité internationale en formation en France (23 %) et en Allemagne (35 %). Les étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire aux Pays-Bas sont aussi en majorité originaires d'Europe (57 %), tandis que nombre de ceux en formation en Espagne sont originaires d'Amérique latine (37 %). La mobilité est surtout intra-européenne dans de petits pays européens. Plus de 80 % des étudiants en formation en Autriche, au Danemark, au Luxembourg, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie sont originaires d'Europe (OCDE, 2017b).

La Fédération de Russie est également une destination majeure, avec un effectif de 226 000 étudiants venus de l'étranger. C'est aussi le pôle régional des étudiants en mobilité internationale : deux tiers d'entre eux sont originaires de pays voisins liés par leur histoire commune au sein de l'ex-Union soviétique, à savoir le Kazakhstan (26 %), l'Ukraine (9 %), le Bélarus (8 %), le Turkménistan (7 %), l'Ouzbékistan (7 %) et l'Azerbaïdjan (6 %) (OCDE, 2017b).

 © OCDE 2017

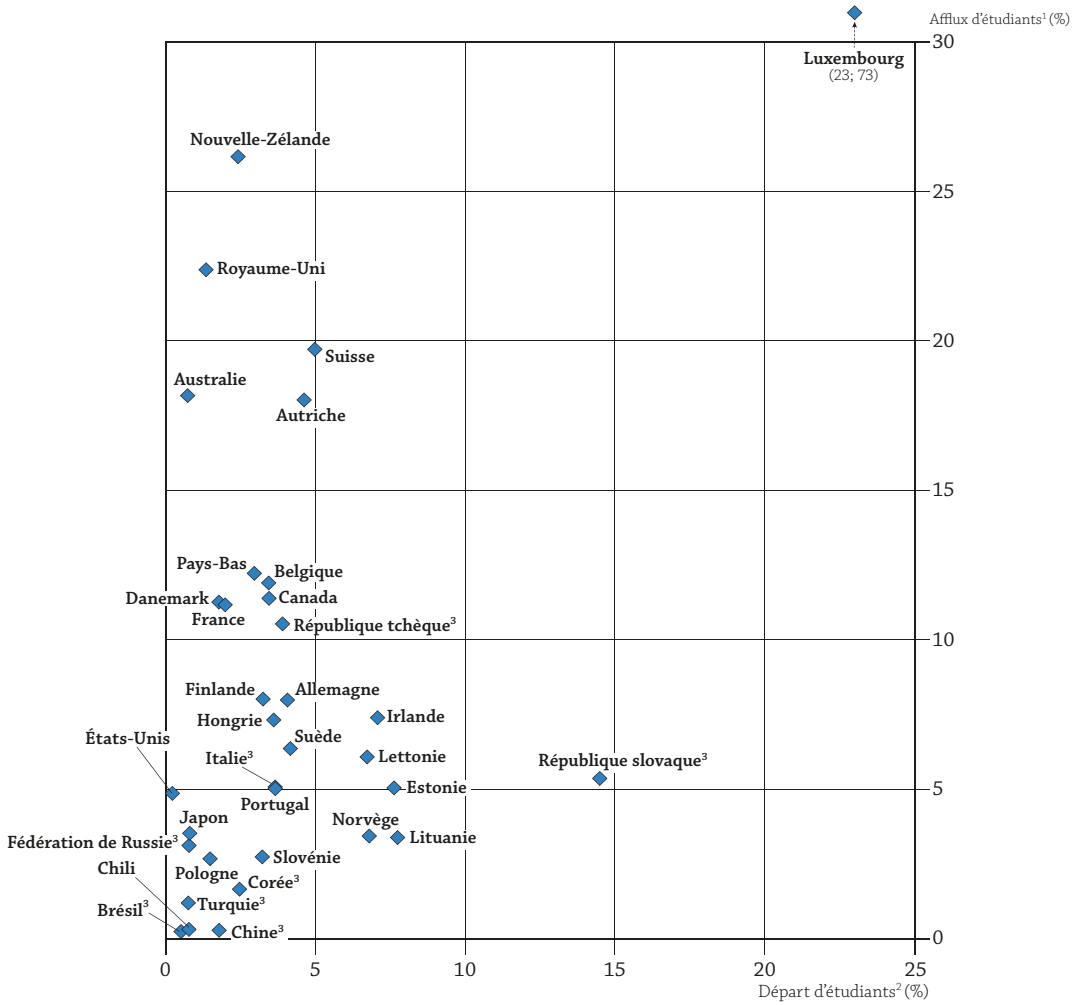
Mobilité des cerveaux : le point sur la situation

L'augmentation de la mobilité internationale des étudiants et son impact sur les réserves nationales de talents varient aussi fortement entre les pays.

Certains pays connaissent de nombreux départs d'étudiants, comme le montre le pourcentage de leur effectif d'étudiants partis poursuivre leur formation à l'étranger (voir le graphique C.4.3). C'est le lot de plusieurs pays d'Europe orientale, comme la République slovaque (14.5 %), en Lituanie (7.7 %), en Estonie (7.6 %) et en Lettonie (6.7 %) ; ainsi que de petits pays européens, comme l'Irlande (7.1 %) et la Norvège (6.8 %). Le Luxembourg fait vraiment figure d'exception : plus de trois quarts des étudiants luxembourgeois sont en formation tertiaire à l'étranger. Dans ces pays, le pourcentage de ressortissants nationaux en formation à l'étranger est nettement supérieur au pourcentage d'étudiants en mobilité internationale en formation sur leur territoire.

Graphique C4.3. Circulation des étudiants en mobilité internationale dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire (2015)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans le pays d'accueil (afflux d'étudiants) et d'étudiants ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger (départ d'étudiants) dans les effectifs totaux d'étudiants ressortissants nationaux scolarisés dans leur pays ou à l'étranger



1. Par afflux d'étudiants, on entend le nombre d'étudiants en mobilité internationale dans un pays pour 100 étudiants ressortissants nationaux scolarisés dans ce pays ou à l'étranger dans la zone OCDE (ordonnée).

2. Par départ d'étudiants, on entend le pourcentage d'étudiants ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger (abscisse).

3. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.

Source : OCDE (2017), tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558420

Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale sont plus nombreux que les ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire. Cet afflux d'étudiants est estimé en fonction du nombre d'étudiants en mobilité internationale (ou d'étudiants étrangers) par centaine de ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire à l'étranger. Les pays de destination privilégiés par les étudiants en mobilité internationale sont principalement les pays anglophones : l'Australie (18 %), la Nouvelle-Zélande (26 %) et le Royaume-Uni (22 %) sont en tête du classement ; viennent ensuite de petits pays à la pointe de l'innovation, comme la Suisse (20 %), l'Autriche (18 %) et la Belgique (12 %).

Les facteurs déterminants de la mobilité internationale

Identifier les facteurs déterminants de la mobilité internationale des étudiants est essentiel pour concevoir des politiques efficaces en vue d'encourager la circulation des cerveaux.

La mobilité des étudiants est stimulée par des différences de capacité entre les systèmes d'éducation, par exemple le manque d'établissements d'enseignement dans les pays d'origine, ou par le prestige des établissements d'enseignement dans les pays de destination. Elle est également dopée par la variation du rendement lié à l'amélioration des compétences entre les pays d'origine et les pays de destination. Parmi les facteurs économiques, citons les performances économiques plus élevées dans les pays de destination ; les différences de taux de change qui peuvent influer sur le coût de la mobilité et des études ; et le coût plus abordable de la mobilité et des études, grâce à des subventions publiques plus élevées par exemple. De plus, la décision d'étudier à l'étranger peut être prise pour des raisons autres qu'économiques, par exemple la stabilité politique et la solidité des institutions dans les pays de destination ou la proximité culturelle et religieuse entre les pays d'origine et de destination (Guha, 1977 ; UNESCO, 2013 ; Weisser, 2016).

Coûts de la mobilité et effets des réseaux

Il est établi que les frais de déplacements et de communication sont un poste de dépenses important dans la mobilité des étudiants et dépendent de la distance entre les pays d'origine et de destination. Plusieurs variables sont utilisées dans la littérature pour évaluer la distance, y compris géographique, notamment les frontières communes, les fuseaux horaires, les caractéristiques topographiques (pays enclavé, continent, superficie, etc.), les langues parlées et les liens coloniaux et historiques. Ces variables sont parfois combinées dans des modèles gravitationnels qui estiment le degré d'interaction et les flux bilatéraux entre deux endroits (Abbott et Silles, 2016 ; Mayer et Zignago, 2011). Dans les faits, c'est toutefois la distance géographique qui est souvent utilisée comme indicateur des coûts de migration.

Les coûts de la mobilité, qu'ils soient financiers ou psychologiques (Perkins et Neumayer, 2013), peuvent toutefois être réduits grâce à l'utilisation d'Internet et de l'informatique (messagerie électronique, réseaux sociaux, etc.). Les réseaux familiaux, les amis et les communautés installés dans les pays de destination facilitent aussi grandement les choses. La diaspora peut apporter son aide et contribuer à réduire les coûts de communication et de subsistance des arrivants. Des études récentes montrent que les immigrés pourraient en fait façonner la mobilité jusqu'à un certain point et que les effets des réseaux pourraient être encore plus importants au sein des diasporas plus instruites (Beine et al., 2014 ; Perkins et Neumayer, 2014).

Coûts des formations et frais de scolarité

Appliquer des frais de scolarité appropriés reste l'une des questions les plus débattues de la politique de l'éducation, d'autant que les responsables politiques cherchent à accroître les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur et à améliorer l'équité de l'éducation.

Le coût des études à charge des individus varie sensiblement entre les pays, à cause des différences dans le niveau des frais de scolarité et le coût des services auxiliaires ainsi que dans le budget public de l'enseignement tertiaire et les aides publiques aux étudiants (voir les indicateurs B3 et B5). Les frais de scolarité permettent aux établissements de combler l'écart entre leurs coûts et leurs recettes, c'est-à-dire les fonds publics et privés (contrats, donations, etc.) qui leur sont alloués. Dans l'enseignement tertiaire, les niveaux de frais de scolarité sont de plus en plus fixés par les établissements eux-mêmes, puisqu'ils sont de plus en plus autonomes. Toutefois, les gouvernements peuvent les moduler ou les plafonner en légiférant ou en augmentant leur dotation aux établissements. Ils peuvent aussi réduire leur impact financier sur les étudiants en accordant des aides à ceux-ci (bourses, prêts d'études, etc.). Par conséquent, les frais de scolarité doivent être analysés à la lumière des systèmes d'aide aux étudiants, même s'ils constituent un poste de dépenses important pour eux (voir l'indicateur A7).

Encadré C4.1. Mobilité internationale et frais de scolarité

Les frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale varient sensiblement entre les pays dans l'enseignement tertiaire. Selon les données de 2015, les étudiants en mobilité internationale n'ont par exemple pas de frais de scolarité à verser aux établissements publics en Allemagne, en Finlande, en Islande, en Norvège et en République slovaque, et ce, quel que soit leur pays d'origine. Les frais de scolarité à leur charge sont nuls également en Slovénie jusqu'au doctorat (selon certaines conditions liées à l'origine et à la résidence fiscale ; voir le tableau C4.a) ainsi qu'en Estonie (dans les formations dispensées en estonien).

Tableau C4.a. Frais de scolarité demandés aux étudiants en mobilité internationale

Structure des frais de scolarité	Origine des étudiants	Pays d'accueil (OCDE et G20)	
		Pays de l'UE	Pays tiers de l'UE
Différenciation des frais de scolarité (par rapport aux étudiants ressortissants nationaux)	Tous pays d'origine.	Estonie (pour certains programmes non dispensés en estonien), Grèce, Irlande, Lettonie.	Canada, Chili, Fédération de Russie, Nouvelle-Zélande (à l'exception des étudiants originaires d'Australie), Turquie.
	Étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.	Autriche, Belgique[1], Danemark, Pays-Bas, Pologne, République tchèque et Royaume-Uni.	
Frais de scolarité identiques (par rapport aux étudiants ressortissants nationaux)	Tous pays d'origine.	Espagne, Estonie (à l'exception de certains programmes non dispensés en estonien), France, Hongrie, Italie, Luxembourg, Portugal, Slovénie (doctorat).	Australie (majorité des établissements publics)[2], Brésil, Colombie, Corée, États-Unis[3], Israël, Japon (établissements publics uniquement), Mexique (à quelques exceptions), Nouvelle-Zélande (doctorat), Suisse.
	Étudiants originaires de pays de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.	Autriche, Belgique[1], Danemark, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Royaume-Uni.	
	Pays signataires d'accords bi- ou multilatéraux avec le pays d'accueil.		Australie (étudiants originaires de Nouvelle-Zélande), Nouvelle-Zélande (étudiants originaires d'Australie).
Aucun frais de scolarité (pour les étudiants en mobilité internationale comme pour les ressortissants nationaux)	Tous pays d'origine.	Allemagne, Finlande, République slovaque.	Islande, Norvège
	Étudiants originaires de pays de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.	Slovénie (licence et master), Suède.	
	Pays signataires d'accords bi- ou multilatéraux avec le pays d'accueil.	Slovénie (licence et master).	
	Résidence fiscale dans le pays d'accueil.	Slovénie (licence et master).	

1. En Communauté flamande de Belgique, les établissements peuvent fixer leurs frais de scolarité en toute autonomie pour les étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, à l'exception de certaines catégories (par ex., réfugiés, demandeurs d'asile).

2. En Australie, les étudiants en mobilité internationale (à l'exception de ceux originaires de Nouvelle-Zélande) ne sont pas éligibles aux places subventionnées par les autorités publiques. Ils doivent donc en général s'acquitter de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux, auxquels on accorde habituellement des places subventionnées. Certains ressortissants nationaux scolarisés dans des universités publiques et tous ceux scolarisés dans des universités privées indépendantes doivent payer l'intégralité des frais de scolarité, qui sont alors d'un montant égal à ceux appliqués aux étudiants en mobilité internationale.

3. Aux États-Unis, dans les établissements d'enseignement publics, les frais de scolarité sont équivalents pour les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Toutefois, comme la plupart des étudiants nationaux font leurs études tertiaires dans l'État dont ils sont originaires, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent, en pratique, de frais de scolarité supérieurs à ceux versés par les ressortissants nationaux.

Source : OCDE (2017), tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

...

À l'inverse, les frais de scolarité moyens à charge des étudiants en mobilité internationale dans des établissements publics sont supérieurs à 14 000 USD (après conversion sur la base des PPA) par an en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir l'indicateur B5). Parmi les pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité moyens sont les plus élevés dans les établissements privés aux États-Unis (27 300 USD par an) et dans les établissements publics en Nouvelle-Zélande (18 500 USD par an, sauf en doctorat). Il semble toutefois au vu du grand nombre d'étudiants en mobilité internationale dans ces deux pays que ces frais de scolarité élevés ne sont pas dissuasifs (voir le tableau C4.a). En fait, plusieurs pays de la région Asie-Pacifique ont intégré explicitement l'internationalisation de l'enseignement dans leurs stratégies de développement socio-économique et pris des mesures pour attirer des étudiants en mobilité internationale, souvent dans une optique de rentabilité ou du moins moyennant le financement des études par les intéressés.

Dans de nombreux pays, les frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale sont plus élevés que ceux à charge des ressortissants nationaux. L'écart est particulièrement frappant en Australie et au Canada, où les étudiants en mobilité internationale paient le triple des ressortissants nationaux ; et en Suède, leurs frais de scolarité sont compris entre 9 000 USD (dans les établissements publics) et 10 400 USD (dans les établissements privés) par an, alors que les ressortissants nationaux n'en versent pas.

Les données recueillies dans certains pays de l'OCDE donnent à penser que les étudiants tiennent compte des frais de scolarité lorsqu'ils choisissent le pays où ils poursuivront leurs études (voir l'indicateur B5 et l'encadré C4.2. dans OCDE, 2016c), d'autant que ces frais varient parfois sensiblement entre les pays (voir l'encadré C4.1). Toutefois, la littérature ne tire pas de conclusions définitives à propos du poids des frais de scolarité dans la décision des étudiants de partir à l'étranger et le choix de leur destination. Certains auteurs considèrent que des frais de scolarité plus élevés peuvent accroître l'afflux d'étudiants en mobilité internationale, car ils suggèrent que l'enseignement est de meilleure qualité et génère un rendement plus important (Van Bouwel et Veugelers, 2010 ; Beine et al., 2014).

Dans certains pays, les frais de scolarité ne varient pas entre les ressortissants nationaux et les étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C4.1). Dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, les mêmes frais de scolarité s'appliquent aux ressortissants nationaux et aux étudiants en mobilité internationale originaires d'autres pays de l'UE (Commission européenne, 2010). En dehors de l'Europe, le Brésil, la Colombie, la Corée et Israël, pour n'en citer que quelques-uns, ne différencient pas non plus les frais de scolarité entre les ressortissants nationaux et les étudiants étrangers.

Dans d'autres pays, les frais de scolarité varient en fonction de l'origine des étudiants et ceux à charge des étudiants en mobilité internationale sont plus élevés (voir l'encadré C4.1). Cette différenciation est le plus souvent instaurée dans le but d'éviter d'accroître les impôts des contribuables, mais l'est parfois aussi pour accroître les recettes du commerce international de services d'éducation, étant donné que l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) propose un règlement favorable au libre-échange (Altbach et Knight, 2007).

Qualité des formations et prestige des établissements

Les étudiants en mobilité internationale tiennent compte de l'idée qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de la réputation des établissements lorsqu'ils choisissent leur pays de destination (Abbott et Silles, 2016 ; Beine et al., 2014 ; Marconi, 2013). Les pays où les établissements d'enseignement en bonne position dans les classements internationaux sont nombreux figurent parmi les destinations les plus prisées par les étudiants en mobilité internationale.

Dans le monde entier, les étudiants sont de plus en plus conscients des différences de qualité entre les systèmes d'enseignement tertiaire, car les classements internationaux des universités sont largement diffusés. À l'échelle nationale, la qualité de l'enseignement s'évalue en fonction de divers indicateurs, notamment le nombre d'établissements en tête des classements internationaux (dont celui de Shanghai), la bibliométrie, l'offre de formations, le budget public de l'éducation, etc.

Parallèlement, la capacité à attirer des étudiants en mobilité internationale est devenue un critère d'évaluation de la performance et de la qualité des établissements. Les gouvernements qui cherchent à encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur ont revu leurs accords de performance avec les établissements et tiennent désormais compte entre autres de l'afflux d'étudiants en mobilité internationale pour calculer les budgets alloués aux

universités. La Finlande a par exemple adopté en 2013 un nouveau système de financement qui se base sur plusieurs indicateurs de performance, dont le pourcentage de ressortissants étrangers dans l'effectif de doctorants diplômés (CE/OCDE, à paraître).

Langue d'enseignement

La langue d'enseignement est un facteur tout à fait déterminant dans le choix du pays de destination. Les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe, par exemple) peuvent être particulièrement attractifs aux yeux des étudiants en mobilité internationale.

L'anglais est la langue véhiculaire par excellence à l'heure de la mondialisation : plus d'une personne sur quatre la parle dans le monde (OCDE, 2016b, sur la base des travaux de Sharifian, 2013). Sans surprise, les pays anglophones (que l'anglais soit ou non leur langue officielle) – comme l'Afrique du Sud, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni – sont en tête du classement des pays de destination des étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE (voir le tableau C4.1 et la collecte de données UOE de 2016). L'anglais est de plus en plus souvent inscrit au programme obligatoire, même au début de la scolarité, et de nombreux étudiants cherchent à améliorer leur maîtrise de cette langue en immersion, dans un pays anglophone. De plus, des formations tertiaires sont dispensées en anglais dans un nombre croissant d'établissements dans des pays non anglophones. En Europe, l'emploi de l'anglais dans l'enseignement est particulièrement répandu dans les pays nordiques (voir Wächter et Maiworm, 2014, et l'encadré C4.1 dans OCDE, 2015).

Accréditation, accords multilatéraux et cadres d'assurance de la qualité

Améliorer la compatibilité et la comparabilité entre les systèmes nationaux d'éducation est indispensable à la mobilité internationale des étudiants. L'information et les normes d'accréditation contribuent grandement à supprimer les obstacles aux échanges d'étudiants et à soutenir le marché mondial de compétences. La coopération internationale est essentielle dans ce domaine. À l'échelle européenne, le Processus de Bologne illustre bien ces efforts. Il a dopé la mobilité européenne, car il a harmonisé les structures de délivrance des diplômes, a renforcé l'assurance de la qualité, a facilité la reconnaissance des périodes d'études dans d'autres pays de l'UE et des qualifications obtenues à l'issue de ces périodes et a fait connaître des dispositifs au service de la mobilité, par exemple le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits et les suppléments au diplôme. Des accords similaires de reconnaissance internationale ont été conclus de manière bilatérale (par exemple ceux que la Suisse a conclus dans l'enseignement tertiaire avec l'Allemagne, l'Autriche, la France et l'Italie), à l'échelle régionale (par exemple, la Convention régionale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique) ou au niveau des gouvernements ou des institutions (CE/OCDE, à paraître).

Politique d'immigration

Les restrictions et les procédures complexes d'immigration peuvent dissuader les étudiants de se rendre dans un pays. Les pays de l'OCDE continuent de revoir leur cadre légal et administratif pour attirer et garder des étudiants en mobilité internationale (OCDE, 2016a ; 2016d). Leurs réformes consistent essentiellement à délivrer des visas, à modifier ou à simplifier les procédures d'immigration et à assouplir les critères de délivrance de permis de travail aux étudiants.

L'Australie a annoncé l'entrée en vigueur d'un dispositif simplifié de délivrance de visas aux étudiants à partir de 2016 (OCDE, 2016d). Le Canada a revu son dispositif relatif aux étudiants en mobilité internationale en 2014 et a assoupli les critères de délivrance du permis de travail aux étudiants en mobilité internationale en formation sur son territoire pour leur permettre de travailler à temps partiel (CE/OCDE, à paraître). La Corée a augmenté le temps de travail hebdomadaire, de 20 à 25 heures, autorisé aux étudiants en mobilité internationale certifiés par le système International Education Quality Assurance (OCDE, 2016d).

Encadré C4.2. **Évolution à long terme de l'effectif mondial d'étudiants en formation à l'étranger (selon le concept d'étudiants étrangers)**

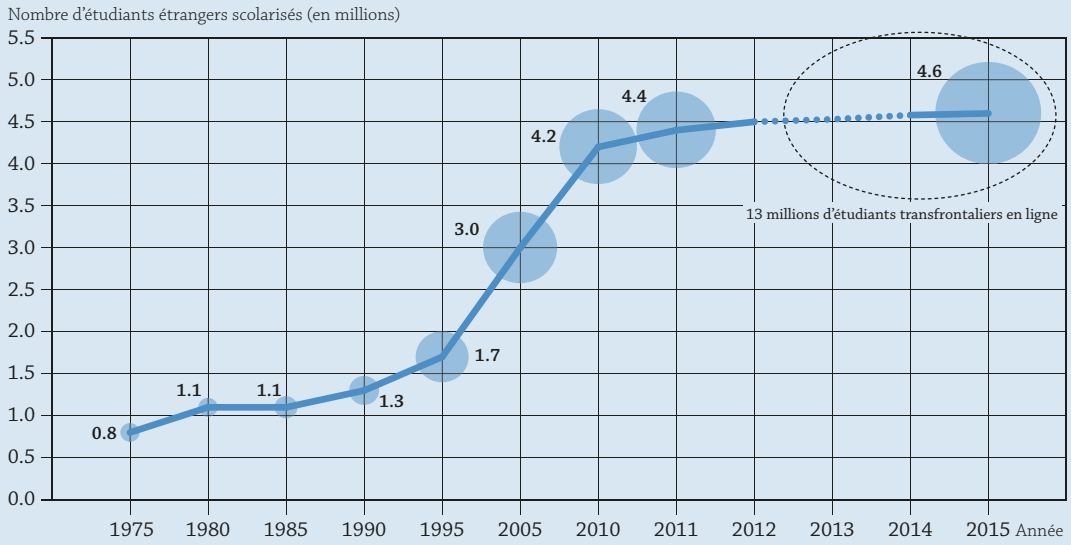
Au cours des quatre dernières décennies, le nombre d'étudiants en formation tertiaire à l'étranger (voir la section « Définitions ») a fortement augmenté, passant de 0.8 million à la fin des années 1970 à 4.6 millions 45 ans plus tard. Cette augmentation a été exponentielle jusqu'au début des années 2010, avant une stabilisation des tendances à long terme (voir le graphique C4.a).

...

L'effectif d'étudiants étrangers a augmenté sous l'effet de divers facteurs internes ou externes d'incitation (les encourageant à quitter leur pays) ou d'attraction (les encourageant à se rendre à l'étranger) (UNESCO, 2013). La demande de compétences dans des économies de plus en plus basées sur le savoir et l'innovation a dopé la demande de diplômés de l'enseignement tertiaire dans le monde, alors que les systèmes d'éducation n'ont toujours pas évolué à un rythme suffisamment rapide pour y répondre à l'échelle nationale. 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 (OCDE, 2016b). Dans le même temps, des facteurs économiques (les tarifs des vols internationaux), technologiques (la possibilité de garder le contact grâce à Internet et aux médias sociaux) et culturels (l'emploi de l'anglais comme langue de travail et d'enseignement) ont largement contribué à démocratiser la mobilité internationale et à la rendre moins irréversible que par le passé.

Graphique C4.a. Croissance à long terme des effectifs d'étudiants de l'enseignement tertiaire scolarisés à l'étranger dans le monde entier, 1975-2015

Effectifs totaux d'étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire scolarisés dans le monde entier (en millions)



Remarque : Les données sur les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde proviennent de deux sources : l'OCDE (chiffres de 2016) et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (chiffres de 2015). L'ISU a fourni les données de 1975 à 1995 pour tous les pays et les données de 2000, 2005, 2010 et toutes les années jusqu'à 2015 pour la plupart des pays non membres de l'OCDE. L'OCDE a fourni des données de 2000, 2011 et toutes les années jusqu'à 2016 pour ses pays membres et d'autres pays/économies non membres. Les données de ces deux sources ont pu être combinées, car elles se basent sur des définitions identiques. Les données manquantes ont été imputées sur la base des données les plus proches pour éviter que des lacunes dans la couverture des données ne donnent lieu à des ruptures de séries chronologiques. À partir de 2012, de nombreux pays ont commencé à communiquer uniquement des données sur les étudiants en mobilité internationale ; il se peut donc que des données comparables à l'échelle internationale ne soient pas disponibles sur les étudiants étrangers après cette année. L'estimation du nombre d'étudiants transfrontaliers en ligne est tirée de la publication OCDE (2016c) sur la base de sources privées.

Source : OCDE (2017), tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933563018

Les initiatives supranationales, nationales, régionales et locales ainsi que celles prises par des établissements ont aussi contribué à favoriser la mobilité internationale. En 2011, l'Union européenne s'est fixé l'objectif ambitieux d'accroître de 20 % d'ici 2020 le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur ayant suivi des études ou une formation à l'étranger (Conseil de l'Union européenne, 2011). Les pays nordiques et baltiques se sont associés, dans le cadre du Nordplus Higher Education Programme, pour créer un vaste dispositif de mobilité qui vise à renforcer la collaboration entre eux, à concevoir les programmes en concertation, à favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants et à faciliter l'échange de bonnes pratiques entre établissements. La plupart des pays ont engagé des réformes pour réduire les obstacles à la migration des plus qualifiés au-delà des objectifs de formation et participent à des programmes qui financent l'afflux, le départ ou le retour des étudiants.

...

Ces programmes varient selon les conditions de mobilité (à court ou long terme), mais la plupart d'entre eux ciblent principalement les étudiants et les chercheurs avant et après le doctorat. Selon des données récentes, de nombreux pays tendent à favoriser le départ de leurs étudiants à des niveaux supérieurs d'enseignement et le retour des chercheurs plus expérimentés, preuve qu'ils veulent éviter la fuite des cerveaux (Kergroach et al., à paraître ; OCDE, 2016a) (voir aussi la section « Les facteurs déterminants de la mobilité internationale »).

Dans l'OCDE, la migration des étudiants reste dynamique, mais de nouveaux pôles de migration se consolident dans des pays en développement. Selon les chiffres sur les étudiants qui se rendent à l'étranger pour poursuivre leur formation (dits « en mobilité internationale », voir la section « Définitions »), on estime que les flux d'étudiants en mobilité internationale vers l'OCDE ont augmenté de 6.4 % entre 2013 et 2015. Les flux vers les principaux pays de destination ont augmenté de 5.0 % dans les pays européens et de 7.5 % aux États-Unis. Toutefois, les chiffres montrent une polarisation des étudiants autour de nouvelles destinations, signe que les capacités d'instruction augmentent dans le monde. L'afflux d'étudiants en mobilité internationale a le plus augmenté en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie et en Pologne, où leur effectif a progressé dans une mesure comprise entre 20 % et 27 % au cours de la période à l'étude. Parmi les autres pôles d'attraction, citons le Brésil (+25 %), le Chili (+13 %) et la Turquie (+15 %). À l'inverse, l'effectif d'étudiants en mobilité internationale en formation en Autriche, en Corée, en Israël, au Japon et en Slovénie a légèrement diminué entre 2013 et 2015. Des évolutions similaires s'observent dans la région Asie-Pacifique : plusieurs pôles prennent de l'ampleur à Hong Kong (Chine), en Malaisie et à Singapour et des universités d'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni ont créé des campus à l'étranger ou ont signé des protocoles d'accord avec des établissements asiatiques (UNESCO, 2013).

L'effectif d'étudiants en mobilité internationale n'a toutefois pas augmenté au même rythme à tous les niveaux d'enseignement. Cela s'explique par la variation de l'attractivité des niveaux de l'enseignement tertiaire au sein des pays, aux efforts consentis pour améliorer l'attractivité des niveaux moins populaires et à la spécialisation potentielle des systèmes nationaux d'enseignement tertiaire. Entre 2013 et 2015, l'effectif d'étudiants en mobilité internationale a augmenté en master et en doctorat aux États-Unis, mais a le plus augmenté en licence dans des pays d'Europe. L'effectif d'étudiants en mobilité internationale a augmenté à un rythme nettement plus soutenu en doctorat qu'en licence et en master en Corée et en Israël, les deux pays en tête du classement mondial de la R-D (selon le pourcentage du PIB). De même, parmi les pôles émergents, l'Estonie et la Pologne ont accru davantage leur capacité d'accueil d'étudiants en mobilité internationale en licence, tandis que la Fédération de Russie et la Lettonie l'ont davantage accrue en master. Les progressions les plus fortes s'observent en doctorat au Brésil et au Chili et en master et en doctorat en Turquie.

Le marché mondial de l'enseignement tertiaire devrait encore se développer sous l'effet de l'accroissement de la demande dans une classe moyenne en plein essor et de l'augmentation des dépenses au titre des biens et services d'éducation dans le monde. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent aussi un rôle majeur dans ce développement. Les TIC ont le mérite non seulement de réduire les coûts de la migration, mais aussi d'étendre la couverture territoriale des systèmes d'éducation. On estime par exemple à 13 millions le nombre d'étudiants qui suivent une formation dispensée en ligne à partir d'un autre pays (Sharifian, 2013) ; toutefois, l'impact de ce mode d'enseignement sur l'importance et les tendances de la mobilité internationale des étudiants reste flou.

Définitions

Par **étudiants étrangers**, on entend les étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, parmi les pays dont les données sont disponibles. Ces étudiants sont comptabilisés comme étant en mobilité internationale, alors qu'ils peuvent résider depuis longtemps, voire être nés dans le pays où ils sont en formation. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas nécessairement appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. L'Australie a par exemple plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. Pour cette raison, le pourcentage d'étudiants étrangers en formation tertiaire est similaire dans ces deux pays, mais le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale à ce niveau d'enseignement est moins élevé en Suisse qu'en Australie. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers dans les comparaisons relatives à la mobilité des étudiants ainsi que dans les comparaisons bilatérales. En règle générale, les étudiants en mobilité internationale sont un sous-groupe des étudiants étrangers.

Par **étudiants en mobilité internationale**, on entend les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Le pays d'origine des étudiants est soit leur « pays 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'UE et de l'EEE, par exemple) et les données disponibles, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme des individus qui suivent des études dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou que celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Par **pays de scolarisation antérieure**, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis pour s'inscrire dans leur niveau d'enseignement actuel. Les pays qui ne sont pas en mesure d'appliquer concrètement cette définition sont invités à déterminer le pays d'origine sur la base de la résidence permanente ou habituelle ou, si cette approche ne convient pas non plus et qu'il n'existe pas d'autre indicateur probant, à le déterminer sur la base de la nationalité.

Le statut de **résident permanent** ou **habituel** est défini en fonction de la législation des pays ayant fourni des données. Dans les faits, ce statut peut être subordonné à l'obtention d'une autorisation ou d'un permis de séjour étudiant ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit les données. Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux ainsi qu'à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants en mobilité internationale ainsi que leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales d'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OCDE, 2017c).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale ont été recueillies par leur pays de destination. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements. Les étudiants inscrits dans des pays qui n'ont pas déclaré leur effectif d'étudiants en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO sont exclus et leur effectif total peut être sous-estimé dans leur pays d'origine.

L'effectif total d'étudiants en formation à l'étranger correspond au nombre d'étudiants en mobilité internationale, sauf si les données ne sont pas disponibles, auquel cas il correspond au nombre d'étudiants étrangers. Les effectifs sont estimés sur la base d'un recensement effectué à une date ou à une période déterminée de l'année.

Cette méthode a toutefois quelques inconvénients. Les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation tendent à sous-estimer l'impact de l'enseignement à distance ou en ligne, en particulier les MOOC en forte croissance ; et les étudiants qui se rendent chaque jour à l'étranger pour suivre leur formation ou qui participent à un programme d'échange de courte durée ne sont pas recensés. D'autres inconvénients résident dans la classification des étudiants en formation sur des campus à l'étranger (ou dans des écoles européennes) dans l'effectif d'étudiants des pays de destination.

Les données actuelles sur les étudiants en mobilité internationale portent uniquement sur les flux d'étudiants dans des pays de destination parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il n'est pas possible d'évaluer leurs flux en dehors de l'OCDE, ni la contribution des échanges Sud-Sud à la circulation mondiale des cerveaux.

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat administrée en 2016 par l'OCDE. Certaines données proviennent également de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Abbott, A. et M. Silles (2015), « Determinants of international student migration », *The World Economy*, vol. 39/5, pp. 621-635, http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319.

Altbach, P. G. et J. Knight (2007), « The internationalization of higher education : Motivations and realities », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, pp 290-305, http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542.

Appelt, S., B. Van Beuzekom, F. Galindo-Rueda et R. de Pinho (2015), « Which factors influence the international mobility of research scientists ? », *Documents de travail de l'OCDE sur la science, la technologie et l'industrie*, 2015/02, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en.

Beine, M., R. Noël et L. Ragot (2014), « Determinants of the international mobility of students », *Economics of Education Review*, nº 41 (août), pp. 40-54, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003.

Van Bouwel, L. et R. Veugelers (2010), « Does university quality drive international student flows ? », *Discussion Paper* nº 7657, Centre for Economic Policy Research, Londres, http://cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php ?dpno=7657.

Conseil de l'Union européenne (2011), « Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur », 3128e Conseil Éducation, Jeunesse, Culture et Sport, Bruxelles, 28 et 29 novembre 2011, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles, www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/126376.pdf.

Commission européenne (2010), *Youth on the Move : A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, Commission européenne, Bruxelles, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do ?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF.

CE/OCDE (à paraître), *International Database on Science, Technology and Innovation Policy (STIP)*, édition 2016, Commission européenne, Bruxelles, www.innovationpolicyplatform.org/sti-policy-database.

Guha, A. (1977), « Brain drain issue and indicators on brain drain », *International Migration*, vol. 15/1, janvier, pp. 3-20, www.dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x.

Institute of International Education (2016), *Open Doors 2016*, www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2016-Media-Information.

Kergroach, S., J. Pruess, S. Fraccola et B. Serve (à paraître), « Measuring some aspects of the policy mix : Exploring the EC/OECD International STI Policy Database for policy indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur la science, la technologie et l'industrie*, OCDE, Paris.

Marconi, G. (2013), « Rankings, accreditations and international exchange students », *IZA Journal of European Labour Studies*, vol. 2/5, http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5.

Mayer, T. et S. Zignago (2011), « Notes on CEPPI's distance measures : the GeoDist Database », *CEPII Working Paper*, 2011-2, décembre, www.cepii.fr/CEPII/en/publications/wp/abstract.asp ?NoDoc=3877.

OCDE (2017a), Base de données de *Regards sur l'éducation :* Taux de scolarisation des étudiants en mobilité internationale par domaine d'études, http://stats.oecd.org/Index.aspx ?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS, données consultées le 20 juillet 2017.

OCDE (2017b), Base de données de *Regards sur l'éducation :* Taux de scolarisation des étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, http://stats.oecd.org/Index.aspx ?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_ORIGIN, données consultées le 20 juillet 2017.

OCDE (2017c), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016a), « International mobility of highly skilled », *in OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-17-en.

OCDE (2016b), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en.

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

OCDE (2016d), *Perspectives des migrations internationales 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr.

OCDE (2014), « L'avenir des politiques de la science, de la technologie et de l'innovation », *in Science, technologie et industrie : Perspectives de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-5-fr.

OCDE (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf.

Perkins, R. et E. Neumayer (2014), « Geographies of educational mobilities : Exploring the uneven flows of international students », *The Geographical Journal*, vol. 180/3, septembre, pp. 246-259, http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045.

Sharifian, F. (2013), « Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language », *Multilingual Education*, vol. 3/7, Springer Open, http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7.

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf.

Wächter, B. et F. Maiworm (éd.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education : The State of Play in 2014*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn, www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf.

Weisser, R. (2016), « Internationally mobile students and their postgraduation migratory behaviour : An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, nº 186, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en.

Tableaux de l'indicateur C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561137

	Tableau C4.1	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2015)
	Tableau C4.2	Répartition (en pourcentage) des effectifs de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2015)
	Tableau C4.3	Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2015)
WEB	Tableau C4.4	Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale entre le master et le doctorat (ou équivalent), par pays d'origine (2015)
WEB	Tableau C4.5	Étudiants en master et en doctorat (ou équivalent) à l'étranger, par pays de destination (2015)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C4.1. Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2015)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux d'étudiants (nationaux, étrangers et en mobilité)

Lecture de la 1re colonne de la partie supérieure du tableau (étudiants en mobilité internationale) : Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 16 % en Australie et 17 % en Suisse. Les données présentées dans ce tableau donnent le meilleur aperçu disponible de la mobilité des étudiants pour chaque pays.

Lecture de la 1re colonne de la partie inférieure du tableau (étudiants étrangers) : les ressortissants étrangers représentent 10 % des effectifs totaux de l'enseignement tertiaire en République tchèque, et 2 % en Corée.

		Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale selon le niveau de l'enseignement tertiaire					Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale (en milliers)
		Tous niveaux tertiaires confondus	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Étudiants en mobilité internationale					
OCDE	Australie	15.5	6.6	13.3	42.6	33.8	294
	Autriche	15.9	1.1	18.4	19.0	27.0	68
	Belgique	11.2	2.4	8.6	17.7	42.3	56
	Canada	6.4	2.6	4.8	11.9	24.4	172
	Chili	0.3	0.3	0.2	1.3	8.4	4
	Danemark	10.3	14.1	5.6	18.0	32.1	32
	Estonie	5.2	a	3.9	7.1	10.7	3
	Finlande	7.7	a	5.2	12.3	19.9	23
	France	9.9	4.7	7.3	13.3	40.1	239
	Allemagne	7.7	0.0	4.7	12.9	9.1	229
	Hongrie	7.1	0.5	5.0	14.1	7.2	22
	Islande	8.0	25.4	6.0	9.3	31.6	2
	Irlande	7.4	1.9	6.0	13.2	25.4	16
	Japon	3.4	4.0	2.4	6.8	18.2	132
	Lettonie	6.1	1.9	5.1	12.7	8.8	5
	Luxembourg	45.9	10.4	25.5	71.1	87.0	3
	Mexique	0.3	0.0	0.2	0.7	2.6	10
	Pays-Bas	11.2	0.0	8.7	15.1	36.2	86
	Nouvelle-Zélande	21.1	32.3	16.0	24.3	46.2	57
	Norvège	3.6	0.7	2.0	6.6	20.5	10
	Pologne	2.6	0.0	2.4	3.3	1.9	44
	Portugal	5.0	3.0	2.9	6.1	21.2	17
	Slovénie	2.7	0.9	2.3	4.1	8.5	2
	Espagne[1]	2.7	5.0	0.8	7.1	m	75
	Suède	6.2	0.2	2.4	9.9	34.0	27
	Suisse	17.2	0.0	9.8	28.5	54.3	51
	Royaume-Uni	18.5	5.2	14.0	36.9	42.9	431
	États-Unis	4.6	2.2	3.8	9.5	37.8	907
	Total OCDE	5.6	2.5	4.3	11.5	25.7	3 296
	Total UE22	8.4	4.6	6.2	12.4	21.7	1 522
Partenaire	Lituanie	3.5	a	2.6	6.8	3.9	5
		Étudiants étrangers					
OCDE	République tchèque	10.5	5.0	9.4	11.9	14.8	42
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	2.9	4.4	5.5	10
	Italie[1]	5.0	6.9	4.9	4.6	m	90
	Corée	1.7	0.2	1.4	6.4	8.7	55
	République slovaque	5.9	0.9	4.5	7.7	9.1	11
	Turquie	1.2	0.2	1.3	4.2	6.5	72
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	8.4	4.6	6.2	12.4	22.4	20
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	3.0	1.5	x(4)	11.2[d]	4.5	226
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m

1. La catégorie « Tous niveaux tertiaires confondus » exclut les doctorants.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561080

C4

Tableau C4.2. Répartition (en pourcentage) des effectifs de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2015)

		Tous niveaux tertiaires confondus																	
		Éducation		Lettres et arts		Sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration et droit		Sciences naturelles, mathématiques et statistiques		Technologies de l'information et de la communication		Ingénierie, industries de transformation et construction		Santé et protection sociale		Services	
		Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants ressortis-sants nationaux
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
		Étudiants en mobilité internationale																	
OCDE	Australie	2	11	6	11	3	7	51	30	6	5	9	3	13	8	9	20	1	3
	Autriche	6	15	16	10	21	10	16	22	10	7	5	4	16	17	8	7	1	5
	Belgique	4	13	13	10	12	9	12	22	6	3	1	3	12	11	34	26	2	1
	Canada	1	6	12	14	14	15	29	23	11	9	6	3	18	11	4	16	1	2
	Chili	6	10	9	4	9	6	26	21	7	2	3	4	18	20	13	22	7	10
	Danemark	2	9	12	13	9	10	28	23	6	5	6	4	19	9	9	23	5	3
	Estonie	0	7	14	13	10	8	44	23	3	6	9	8	10	17	4	11	0	6
	Finlande	2	5	10	13	5	7	22	16	6	6	17	8	20	19	11	19	5	4
	France	2	4	18	13	11	8	30	29	11	9	6	2	15	13	6	17	1	4
	Allemagne	2	8	18	14	8	8	18	23	8	11	8	6	29	20	7	7	1	2
	Hongrie	3	11	11	9	9	8	12	26	2	4	2	4	9	20	42	8	2	7
	Islande	8	12	39	11	9	16	14	22	14	5	2	7	7	9	4	14	1	3
	Irlande	1	6	11	16	6	6	19	20	9	10	8	7	12	11	29	16	2	5
	Japon[1]	2[d]	9[d]	25[d]	16[d]	36[d]	8[d]	8[d]	22[d]	2[d]	3[d]	x	x	20[d]	16[d]	3[d]	17[d]	2[d]	6[d]
	Lettonie	2	7	6	8	11	8	36	32	1	3	4	6	8	16	26	12	6	7
	Luxembourg	6	21	9	14	12	12	48	26	8	4	8	4	5	10	3	9	0	0
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[2]	2	12	14	8	15	11	12	28	11	5	8	3	12	8	6	18	11	6
	Nouvelle-Zélande	3	9	7	14	7	13	38	19	8	9	10	5	10	8	5	17	9	3
	Norvège	5	15	17	10	12	11	14	18	16	5	6	4	15	11	11	18	3	6
	Pologne	2	10	10	9	22	11	22	23	2	4	6	4	8	19	17	10	11	8
	Portugal	7	4	12	10	11	11	25	21	8	6	2	2	19	22	10	16	5	6
	Slovénie	6	9	12	8	15	10	15	19	9	6	6	4	21	18	10	12	5	9
	Espagne[2]	1	12	2	11	2	9	3	21	1	5	3	5	3	16	5	14	3	6
	Suède	3	13	12	14	13	12	12	15	14	5	7	1	26	18	12	19	1	2
	Suisse	5	10	15	9	12	8	21	26	17	6	3	3	17	14	7	16	2	5
	Royaume-Uni	2	8	12	17	12	11	34	15	11	16	4	4	15	8	7	16	0	1
	États-Unis[3]	3	8	13[d]	19[d]	11	11	24	17	13	6	6	4	17	7	9[d]	20[d]	2	7
	Total OCDE	3	8	14	15	12	10	27	23	10	6	6	3	17	12	9	16	2	5
	Total UE22	3	8	15	13	12	10	26	22	9	8	5	4	17	15	11	14	2	4
Partenaire	Lituanie	3	6	15	8	20	11	29	31	1	4	2	3	11	19	17	13	1	3
		Étudiants étrangers																	
OCDE	République tchèque	2	11	10	9	11	9	22	20	7	6	9	4	14	16	18	12	4	8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	2	5	26	16	15	14	16	20	5	8	6	5	16	13	13	18	0	0
	Corée	3	6	21	17	14	6	30	15	4	6	1	3	17	25	4	12	6	9
	République slovaque	8	12	7	8	4	12	13	20	1	6	1	4	5	14	56	16	2	6
	Turquie	6	6	13	12	15	10	20	43	6	3	1	1	24	13	11	7	3	3
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	9	6	8	5	8	20	20	16	8	2	4	8	23	12	11	5	4	1
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La répartition exclut un domaine d'études (Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires) qui tend à représenter un pourcentage moins important des effectifs de l'enseignement tertiaire en mobilité internationale. Les données de l'ensemble des domaines d'études sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1.Les données du domaine « Technologies de l'information et de la communication » sont incluses dans d'autres domaines.

2. À l'exclusion du doctorat.

3. Le domaine « Santé et protection sociale » inclut tous les programmes interdisciplinaires, y compris ceux sans composante spécifique de lettres et arts.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561099

Tableau C4.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2015)

Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger, bilan de mobilité et mobilité transfrontalière, tous niveaux tertiaires confondus

		Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par ressortissant national scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale pour 100 ressortissants nationaux scolarisés dans leur pays ou à l'étranger	Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale originaires d'un pays limitrophe[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	0.7	24.6	18.2	5
	Autriche	4.6	3.9	18.0	61
	Belgique	3.0	4.1	12.2	64
	Canada	3.4	3.5	11.9	6
	Chili	0.8	0.4	0.3	41
	République tchèque[2]	3.5	3.3	11.4	57
	Danemark	1.8	6.3	11.3	39
	Estonie	7.6	0.7	5.0	59
	Finlande	3.3	2.5	8.0	20
	France	3.9	2.7	10.5	17
	Allemagne	4.1	2.0	8.0	18
	Grèce[2]	m	m	m	79
	Hongrie	3.6	2.0	7.3	27
	Islande	13.2	0.6	7.5	12
	Irlande	7.1	1.0	7.4	11
	Israël[2]	3.5	0.8	2.7	3
	Italie[2]	3.7	1.4	5.0	23
	Japon	0.8	4.4	3.5	69
	Corée[2]	2.5	0.7	1.7	67
	Lettonie	6.7	0.9	6.1	20
	Luxembourg	73.0	0.3	22.9	63
	Mexique	0.9	0.3	0.3	98
	Pays-Bas	2.0	5.6	11.2	45
	Nouvelle-Zélande	2.4	10.8	26.2	6
	Norvège	6.8	0.5	3.4	21
	Pologne	1.5	1.8	2.7	74
	Portugal	3.7	1.4	5.1	5
	République slovaque[2]	14.5	0.4	5.4	57
	Slovénie	3.2	0.8	2.7	53
	Espagne[3]	1.8	2.2	3.9	33
	Suède	4.2	1.5	6.4	26
	Suisse	5.0	4.0	19.7	58
	Turquie[2]	0.8	1.6	1.2	44
	Royaume-Uni	1.4	16.5	22.4	13
	États-Unis	0.2	21.3	4.9	6
	Moyenne OCDE[4]	5.9	4.0	8.7	
	Moyenne UE22[4]	7.5	2.9	9.2	
Partenaires	Argentine	m	m	m	86
	Brésil	0.5	0.5	0.2	37
	Chine	1.8	0.2	0.3	m
	Colombie	1.2	0.2	m	3
	Costa Rica	1.1	m	m	44
	Inde	m	m	m	0
	Indonésie	m	m	m	88
	Lituanie	7.7	0.4	3.4	10
	Fédération de Russie[5]	0.8	4.0	3.1	62
	Arabie saoudite	m	m	m	32
	Afrique du Sud	m	m	m	50

1. Par pays limitrophe, on entend un pays ayant une frontière terrestre ou maritime commune avec le pays d'accueil.

2. Le calcul du nombre d'étudiants ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire se fait en soustrayant le nombre d'étudiants étrangers, et non celui des étudiants en mobilité internationale, des effectifs totaux.

3. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.

4. Les moyennes OCDE et UE22 ne sont pas directement pertinentes pour la colonne 4. Le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays limitrophe est inclus dans les statistiques des États membres individuels.

5. Le pourcentage d'étudiants étrangers venant de pays limitrophes inclut les étudiants originaires des pays de l'ex-Union soviétique, principalement d'Asie centrale.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

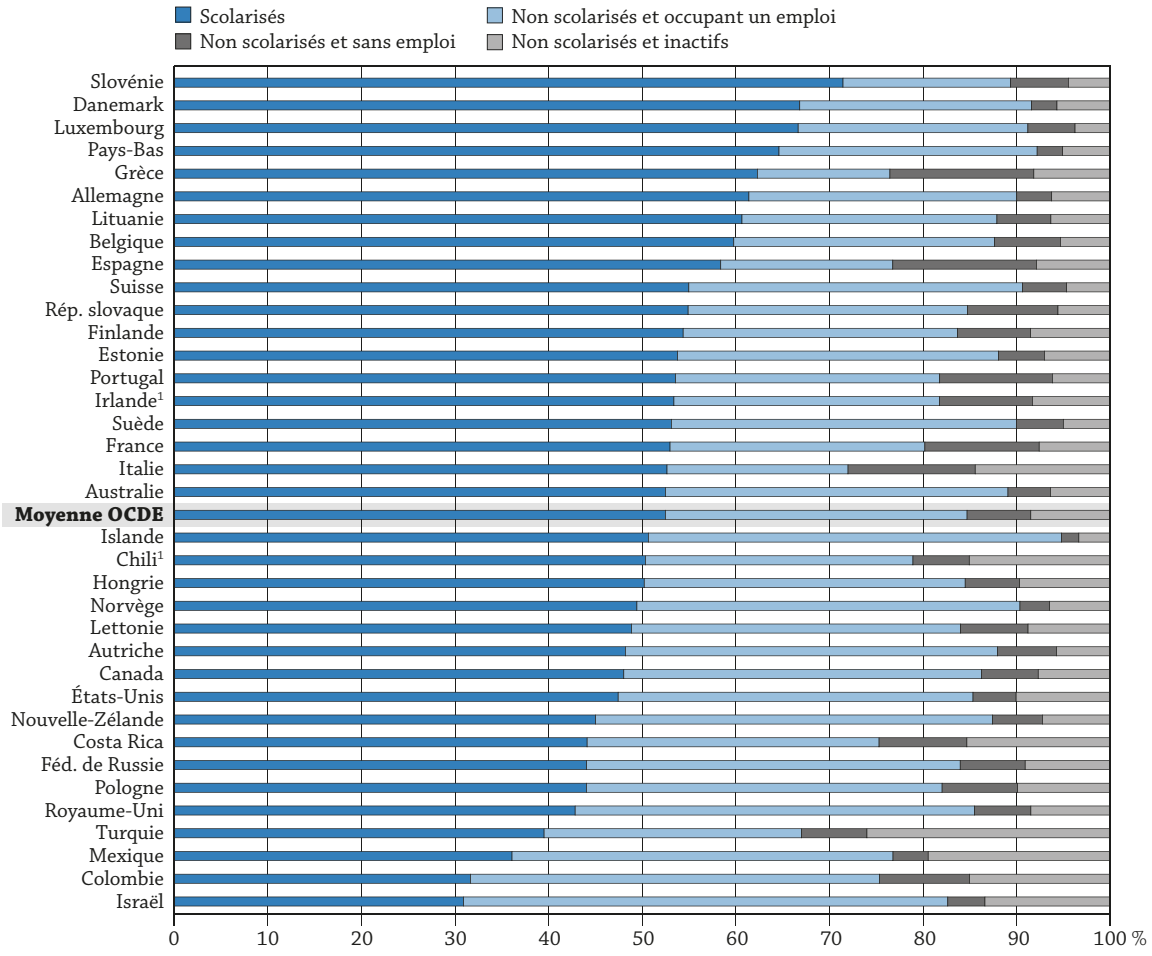
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561118

TRANSITION ENTRE LES ÉTUDES ET LA VIE ACTIVE : OÙ EN SONT LES 15-29 ANS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ (53 %) des individus âgés de 18 à 24 ans sont scolarisés, un tiers (32 %) d'entre eux travaillent et ne sont plus scolarisés et 15 % d'entre eux ne travaillent pas et ne suivent ni études ni formation (NEET).
- Chez les 18-24 ans, le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) passe la barre des 20 % au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie, essentiellement à cause du nombre élevé de femmes inactives parmi eux. Le pourcentage de NEET est de l'ordre de 10 % au plus chez les hommes et chez les femmes.
- Dans l'ensemble, plus le pourcentage d'élèves peu performants à l'âge de 15 ans aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est élevé, plus le pourcentage de jeunes plus âgés sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) est élevé. Le pourcentage de NEET est par exemple le moins élevé dans des pays où le pourcentage d'adolescents peu performants en compréhension de l'écrit (ceux sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence) est peu élevé – comme en Estonie, en Finlande ou au Japon –, mais le plus élevé dans des pays où le pourcentage d'adolescents peu performants est le plus élevé – comme au Costa Rica, au Mexique et en Turquie.

Graphique C5.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, occupant un emploi, sans emploi ou inactifs (2016)



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 18-24 ans scolarisés.

Source : OCDE (2017), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558439

Contexte

La longueur et la qualité de l'instruction ont un impact sur la transition des individus entre les études et la vie active, au même titre que la situation sur le marché du travail, la conjoncture économique et la culture. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors que formation et emploi sont souvent concomitants dans d'autres pays. Dans certains pays, la transition des jeunes entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les femmes et les hommes, alors que dans d'autres, les femmes sont nombreuses à se consacrer à temps plein à leur famille dès la fin de leurs études, sans incursion sur le marché du travail. Lorsque le marché du travail est morose, les jeunes ont souvent tendance à prolonger leurs études, car des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation, et ils peuvent améliorer leurs compétences en attendant que la situation sur le marché du travail s'améliore.

Pour améliorer la transition entre l'école et la vie active, quelle que soit la conjoncture économique, les systèmes d'éducation doivent transmettre aux individus les compétences exigées sur le marché du travail. En temps de récession, l'investissement public dans l'éducation peut être un moyen sensé de lutter contre le chômage tout en produisant les compétences requises en vue de la reprise économique. De plus, les investissements publics peuvent cibler des employeurs potentiels pour les encourager à recruter de jeunes adultes.

Autres faits marquants

- Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage d'actifs occupés non scolarisés a en moyenne diminué de 5 points de pourcentage environ dans les pays de l'OCDE, passant de 43 % en 2005 à 39 % en 2016. Ce recul s'explique non seulement par les perspectives peu prometteuses sur le marché du travail, mais aussi par une tendance générale à l'accroissement des taux d'accès à l'enseignement supérieur chez les jeunes adultes.
- En moyenne, le pourcentage de 20-24 ans scolarisés a augmenté de 5 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE, passant de 40 % en 2005 à 45 % en 2016. Le pourcentage de jeunes adultes encore scolarisés a augmenté de plus de 10 points de pourcentage en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie.
- Le pourcentage de sans-emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) est inférieur à la moyenne nationale dans la région de la capitale dans 11 des 14 pays dont les données infranationales sur la transition entre l'école et le monde du travail sont disponibles.

Remarque

Cet indicateur analyse la situation des jeunes à l'âge de la transition entre l'école et le monde du travail : certains d'entre eux sont encore scolarisés, d'autres travaillent déjà et d'autres encore sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation (*neither employed nor in education or training*, NEET). Les NEET regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs). L'analyse proposée ici se concentre sur les individus âgés de 18 à 24 ans, car la scolarité obligatoire n'influe pas sur le pourcentage de chômeurs ou d'inactifs dans ce groupe d'âge, où il est fréquent de continuer des études après la scolarité obligatoire.

Analyse

Comment les jeunes s'en sortent-ils sur le marché du travail après leurs études ?

En moyenne, plus de 90 % des jeunes âgés de 17 ans sont encore scolarisés dans les pays de l'OCDE. Le taux de scolarisation passe sous la barre des 90 % à partir de l'âge de 18 ans et continue de diminuer avec l'âge : 16 % seulement des 25-29 ans sont encore scolarisés. Ces taux suggèrent que le groupe d'âge des 18-24 ans est la meilleure tranche d'âge pour analyser la transition des jeunes adultes entre l'école et le monde du travail (voir l'indicateur C1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Le graphique C5.1 montre qu'en moyenne, la moitié environ (53 %) des 18-24 ans sont encore scolarisés dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de 18-24 ans encore scolarisés atteint au moins 60 % en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Grèce, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovénie, mais est inférieur ou égal à 40 % en Colombie, en Israël, au Mexique et en Turquie. Le pourcentage de 25-29 ans encore scolarisés diminue pour passer à 16 % en moyenne ; il ne reste supérieur à 30 % qu'au Danemark (voir le graphique C5.1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Les jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés se répartissent entre actifs occupés, chômeurs et inactifs. En moyenne, on compte deux tiers (68 %) d'actifs occupés parmi les 18-24 ans qui ne sont plus scolarisés dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est supérieur à 75 % dans un quart environ des pays de l'OCDE, à savoir en Australie, en Autriche, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse. Les jeunes éprouvent plus de difficultés à entrer dans la vie active au sortir de l'école dans d'autres pays. Plus de la moitié des 18-24 ans n'ont par exemple pas trouvé d'emploi depuis la fin de leurs études en Espagne, en Grèce, en Italie et en Turquie.

La facilité de la transition entre l'école et le monde du travail s'évalue souvent à l'aune du pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (*neither employed nor in education or training*, NEET). Le graphique C5.1 montre qu'en moyenne, le pourcentage de NEET atteint 15 % chez les 18-24 ans dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de NEET est inférieur ou égal à 10 % en Allemagne, au Danemark, en Islande, en Norvège, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, mais supérieur à 20 % au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie (voir le graphique C5.1).

Le pourcentage de NEET est calculé compte tenu à la fois des jeunes qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et de ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs). Le graphique C5.2 montre que dans la plupart des pays, les NEET sont en majorité inactifs chez les femmes, mais chômeurs chez les hommes. En moyenne, chez les 18-24 ans non scolarisés, 11 % des femmes sont inactives, contre 7 % seulement des hommes, et 5.7 % des femmes sont au chômage, contre 8.0 % des hommes, dans les pays de l'OCDE (voir le graphique C5.3).

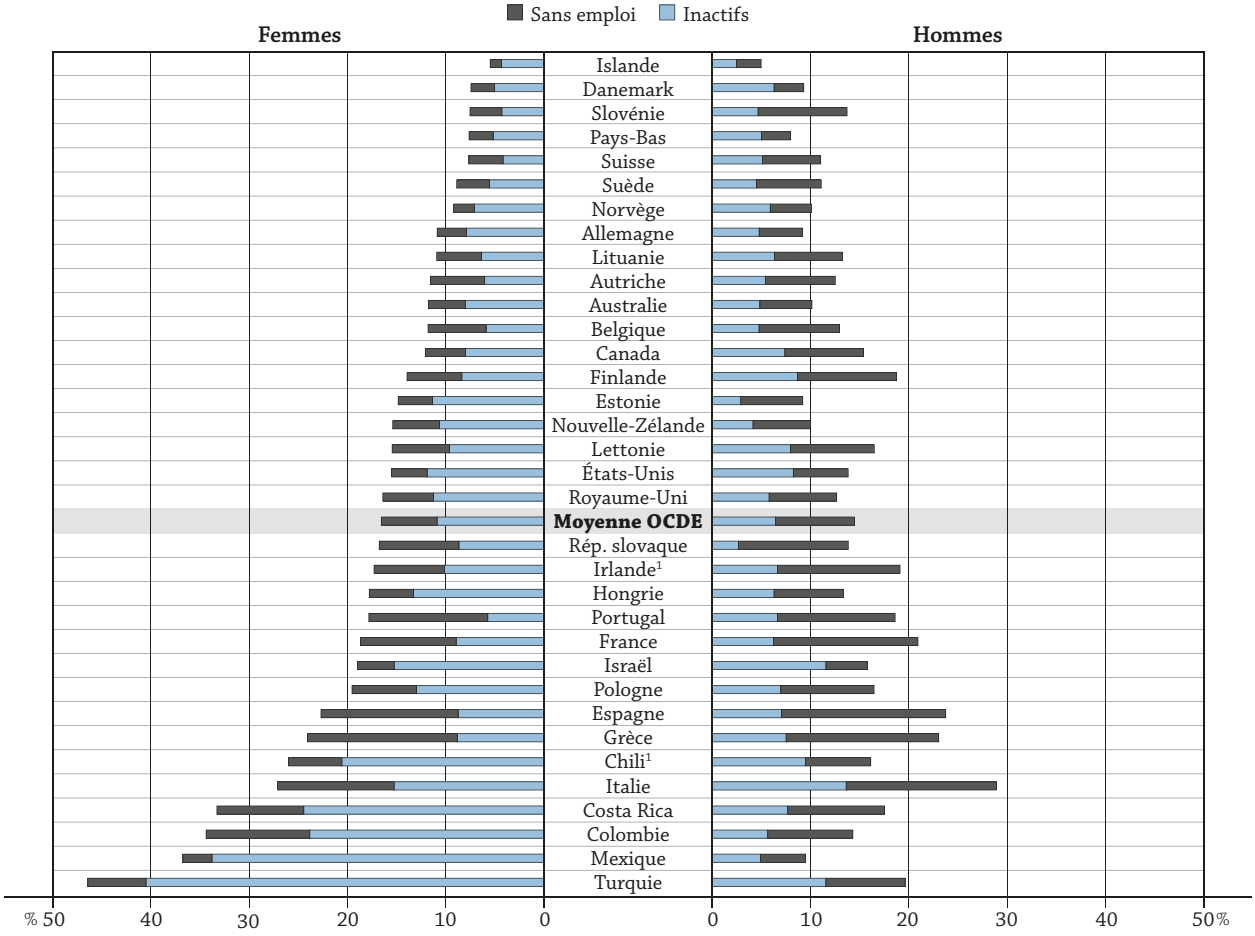
Différents facteurs contribuent à l'inactivité, c'est-à-dire le fait de ne pas travailler et de ne pas être activement à la recherche d'un emploi. Les principales causes de l'inactivité sont liées aux responsabilités familiales chez les femmes, mais aux problèmes de santé et autres chez les hommes (OCDE, 2016a). Lors de l'interprétation du pourcentage de NEET, il convient de garder à l'esprit le fait que certains, peu nombreux, d'entre eux le sont temporairement et reprendront rapidement une activité professionnelle ou des études. D'autres se découragent et cessent de chercher du travail, persuadés qu'il n'y a pas d'offres d'emploi pour eux (Eurofound, 2016).

Le pourcentage de NEET inactifs varie le plus entre les sexes en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie, où il est plus élevé de 10 points de pourcentage chez les femmes que chez les hommes. En Turquie, où le pourcentage de NEET est le plus élevé des pays de l'OCDE (46 % chez les 18-24 ans), on compte 40 % de NEET inactifs chez les femmes, contre 12 % seulement chez les hommes. Le pourcentage global de NEET est supérieur à 30 % dans tous ces pays, à cause essentiellement du pourcentage élevé de NEET inactifs chez les femmes. Le pourcentage de NEET chômeurs est de l'ordre de 10 % au plus dans l'effectif total des 18-24 ans, tant chez les hommes que chez les femmes (voir le graphique C5.2).

En Belgique, au Canada, en Finlande, en France et en Irlande, le pourcentage de NEET varie entre 12 % et 20 % et les NEET au chômage sont plus nombreux chez les hommes que chez les femmes. En France, on compte par exemple 15 % environ d'hommes non scolarisés au chômage, contre 10 % de femmes. Dans tous ces pays, le pourcentage de NEET s'explique davantage par le chômage que par l'inactivité (voir le graphique C5.2).

Aux Pays-Bas et au Portugal, les pourcentages de NEET inactifs ou chômeurs ne varient guère entre les hommes et les femmes chez les 18-24 ans (les différences représentent moins de 1 point de pourcentage). Le pourcentage de NEET chômeurs (12 %) représente le double du pourcentage de NEET inactifs au Portugal, tandis que la plupart des NEET sont inactifs et non chômeurs aux Pays-Bas (voir le graphique C5.2).

Graphique C5.2. Pourcentage de NEET sans emploi ou inactifs parmi les 18-24 ans, selon le sexe (2016)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*).

1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau C5.1 pour de plus amples informations.

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

Source : OCDE (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

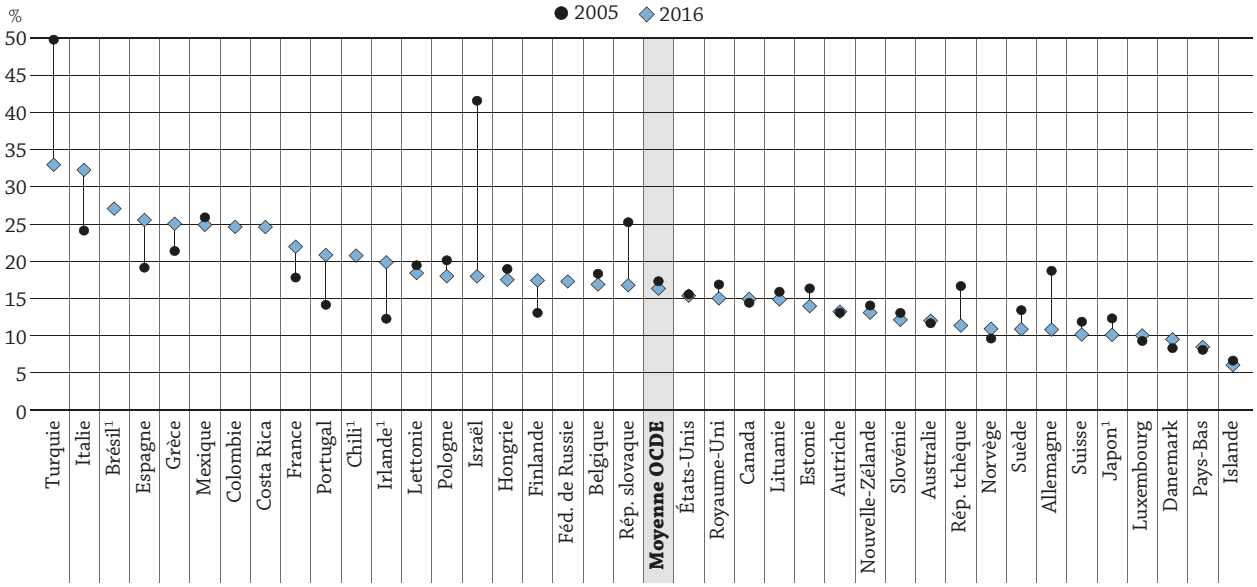
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558458

Évolution de la transition entre l'école et le monde du travail

Entre 2005 et 2016, le pourcentage d'actifs occupés non scolarisés a diminué en moyenne de 5 points de pourcentage environ chez les 20-24 ans dans les pays de l'OCDE, passant de 43 % à 39 %. Ce recul s'explique non seulement par les perspectives peu prometteuses sur le marché du travail, mais aussi par une tendance générale à l'accroissement des taux d'accès à l'enseignement supérieur chez les jeunes adultes (voir l'indicateur C1). Le pourcentage d'actifs occupés non scolarisés a diminué d'environ 20 points de pourcentage depuis 2005 en Espagne et en Grèce. Plusieurs pays n'ont toutefois pas suivi cette tendance générale : les taux d'emploi des 20-24 ans ont augmenté, de 5 points de pourcentage au moins, en Belgique, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Israël et en Pologne au cours des dix dernières années.

Le graphique C5.3 montre que le pourcentage de NEET chez les 20-24 ans a retrouvé son niveau de 2005 dans de nombreux pays, dont certains ont même réussi à le réduire sensiblement. En Turquie, près d'un jeune sur deux était NEET en 2005, alors qu'un sur trois seulement l'est en 2016. Le pourcentage de NEET a fortement régressé aussi en Allemagne, où il a diminué de près de moitié au cours des dix dernières années : il était supérieur (18.7 %) à la moyenne de l'OCDE (17.3 %) en 2005, mais est nettement inférieur (10.8 %) à la moyenne de l'OCDE en 2016 (16.3 %) (voir le graphique C5.3).

Graphique C5.3. Évolution du pourcentage de NEET parmi les 20-24 ans (2005 et 2016)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*).

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET parmi les 20-24 ans en 2016.

Source : OCDE (2017), tableaux C5.1 et C5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558477

En Allemagne et en Turquie, ce recul s'explique par un accroissement des taux d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. En Turquie, le pourcentage de 20-24 ans scolarisés a augmenté de 20 points de pourcentage, passant de 15 % en 2005 à 36 % en 2016. En Espagne, en Grèce, au Luxembourg, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie, le pourcentage de jeunes adultes encore scolarisés a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre 2005 et 2016 (voir le graphique C5.2 et le tableau C5.2). L'enseignement supérieur est constitué de divers niveaux, notamment des formations de cycle court en filière professionnelle avec formation pratique, dont les diplômés possèdent les compétences requises pour entrer sur le marché du travail, ainsi que des formations plus théoriques.

Toutefois, le pourcentage de NEET reste supérieur de plus de 5 points de pourcentage en 2016 au pourcentage enregistré en 2005, avant la crise financière, en Espagne, en Irlande, en Italie et au Portugal, malgré les efforts qui y ont été déployés (voir le graphique C5.3). Ces pays durement touchés par la crise accusent aussi un pourcentage élevé de NEET de longue durée (OCDE, 2016a).

Compétences de base et débouchés sur le marché du travail chez les 15-19 ans

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire dure jusqu'à l'âge de 16 ans au moins (voir l'indicateur C1 et le tableau X1.3). Comme indiqué ci-dessus, la majorité des jeunes restent scolarisés bien après l'âge de 16 ans, mais ceux qui arrêtent tôt leurs études sont nombreux à éprouver des difficultés à trouver du travail.

Le graphique C5.4 montre que le pourcentage de NEET s'établit à 6 % en moyenne chez les 15-19 ans dans les pays de l'OCDE. Il atteint toutefois plus de 10 % au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie. À l'autre extrême, le pourcentage de NEET est le moins élevé (moins de 3 %) au Danemark, en Lituanie, en République tchèque et en Slovénie. On compte environ 50 % de NEET chez les 15-19 ans non scolarisés. Près de trois quarts des 15-19 ans non scolarisés sont sans emploi en Espagne, en Grèce et en Italie (voir le graphique C5.4 et la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

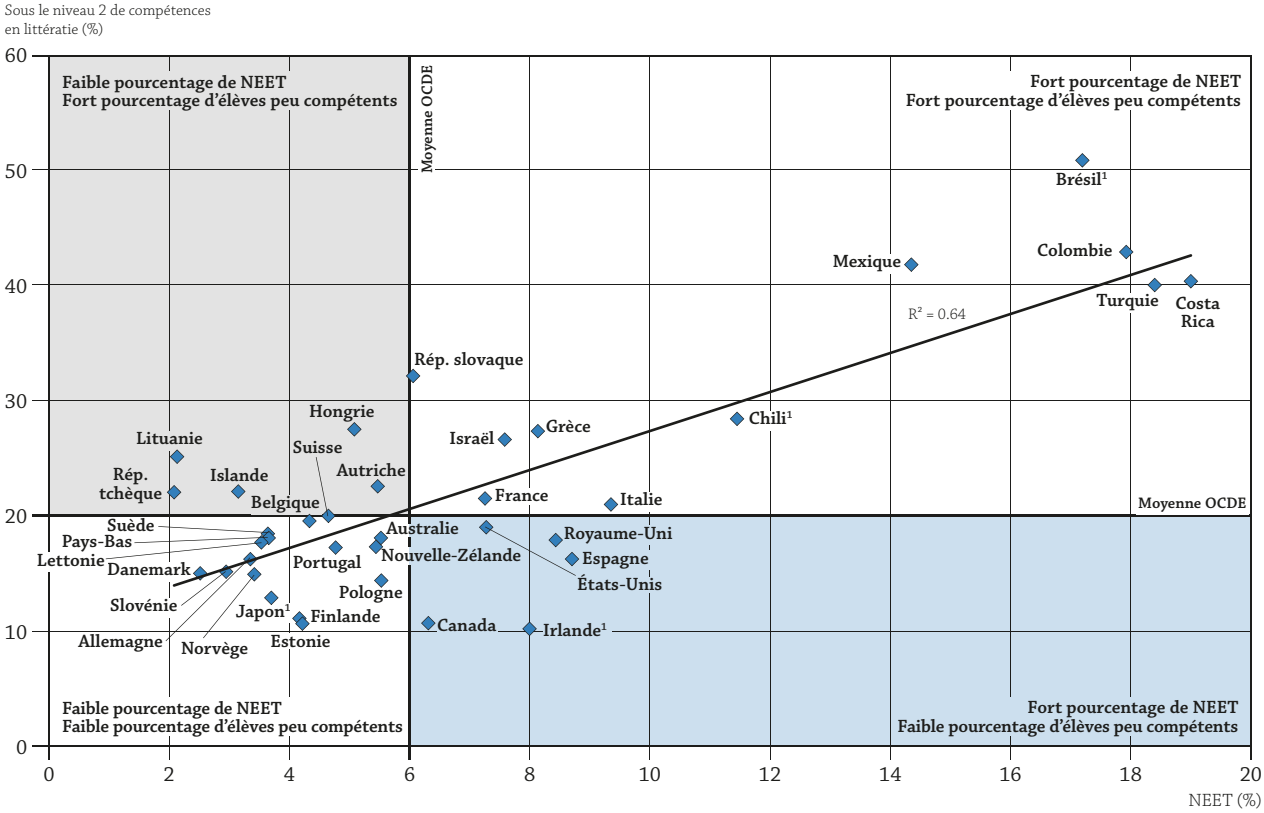
Dans quelle mesure les pourcentages de NEET s'expliquent-ils par le niveau de compétence des jeunes ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue le niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Les résultats aux épreuves PISA montrent qu'un pourcentage élevé d'élèves ne parviennent même pas à se hisser au niveau 2 de l'échelle PISA à 6 niveaux.

Ces élèves n'ont pas acquis les compétences élémentaires dont ils auraient besoin pour lire et comprendre des textes simples ou appréhender des concepts et procédures scientifiques et mathématiques de base (OCDE, 2016b).

La littérature montre que des compétences insuffisantes à l'âge de 15 ans ont un impact négatif sur l'économie dans son ensemble ainsi que sur les débouchés des individus sur le marché du travail (OCDE et al., 2015). De plus, les élèves plus performants aux épreuves PISA à l'âge de 15 ans restent scolarisés plus longtemps et atteignent un niveau de formation plus élevé selon une étude canadienne (OCDE, 2010).

Le graphique C5.4 montre qu'en moyenne, 20 % des élèves de 15 ans sont peu performants en compréhension de l'écrit : ils se situent sous le niveau 2 de l'échelle de compétence. Le pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit est de l'ordre de 10 % au Canada, en Estonie et en Irlande, mais atteint au moins 40 % en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie. C'est au Brésil que ce pourcentage est le plus élevé (51 %) (voir le graphique C5.4).

Graphique C5.4. Pourcentage de NEET parmi les 15-19 ans (2016) et pourcentage d'élèves de 15 ans peu compétents en littératie (2015)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*). Par élèves peu compétents, on entend les élèves de 15 ans se situant sous le niveau 2 de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015.

1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau C5.1 pour de plus amples informations.

Source : NEET : OCDE (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*. Niveau de compétences en littératie : OCDE (2016), Base de données PISA 2015, tableau I.4.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558496

Le graphique C5.4 compare le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et le pourcentage de NEET dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Il suggère l'existence d'une relation entre le pourcentage d'élèves peu performants à l'âge de 15 ans et le pourcentage de NEET chez les 15-19 ans (R^2 = 0.64). Dans l'ensemble, plus le pourcentage d'élèves peu performants aux épreuves PISA à l'âge de 15 ans est élevé, plus le pourcentage de NEET chez les 15-19 ans est élevé. Le pourcentage de NEET est le moins élevé dans des pays où le pourcentage d'adolescents sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit est

peu élevé – comme en Estonie, en Finlande ou au Japon –, mais le plus élevé dans des pays où le pourcentage d'adolescents peu performants est le plus élevé – comme au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie (voir le graphique C5.4).

Le Canada, l'Espagne et l'Irlande font figure d'exception à cet égard : le pourcentage de NEET est nettement plus élevé que la relation dérivée de la régression ne le suggère étant donné le pourcentage peu élevé d'élèves peu performants. La République slovaque fait aussi figure d'exception, mais à l'autre extrême : le pourcentage d'élèves peu performants y est élevé (32 %), mais le pourcentage de NEET est relativement peu élevé et nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique C5.4).

Une relation similaire à celle décrite en compréhension de l'écrit s'observe si la comparaison porte sur le pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques ou en sciences et le pourcentage de NEET (R^2 = 0.80 et R^2 = 0.71, respectivement).

Variation infranationale de la transition entre l'école et le monde du travail

En moyenne, 48 % des 15-29 ans sont scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi (qu'ils travaillent ou non), dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois entre les pays et au sein même de ceux-ci. Dans 7 des 14 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales sur la transition entre l'école et le monde du travail, le pourcentage de NEET varie du simple à plus du double entre les deux entités infranationales où il est le moins et le plus élevé. Un ratio égal à 3 s'observe entre les pourcentages le plus et le moins élevé au Canada mais l'analyse y est biaisée à cause d'une région peu peuplée où le pourcentage de NEET est très élevé (OCDE/NCES, 2017).

Le pourcentage de NEET est inférieur à la moyenne nationale dans la région de la capitale dans 11 des 14 pays dont les données infranationales sur la transition entre l'école et le monde du travail sont disponibles. Par contraste, il est supérieur à la moyenne nationale dans la région de la capitale en Allemagne, en Belgique et au Royaume-Uni (OCDE/NCES, 2017).

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 A5.

Par **individus scolarisés**, on entend ceux qui suivaient un enseignement et/ou une formation dans le cadre institutionnel durant les 4 semaines précédant l'enquête.

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

Par **NEET** (*neither in employment nor in education or training*), on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.

Par **programmes emploi-études**, on entend les programmes d'enseignement/de formation dispensés dans le cadre institutionnel et combinant des périodes concomitantes d'études et d'emploi pour lesquelles l'élève perçoit une rémunération.

Méthodologie

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

Comme le fait d'être scolarisé ou en formation implique ici de l'être dans le cadre institutionnel, les sans-emploi qui suivent une formation en dehors du cadre institutionnel sont classés dans la catégorie des NEET.

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

Voir *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

 © OCDE 2017

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du *National Centre for Education Statistics* (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 14 pays : l'Allemagne, la Belgique, le Brésil, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, la Pologne, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou ont été calculées par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2), sauf au Royaume-Uni, où elles ont été calculées sur la base des unités territoriales de niveau 1 (NUTS 1).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/15992.

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2016a), *Panorama de la société 2016 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016-fr.

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

OCDE (2010), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en.

OCDE, E. Hanushek et L. Woessmann (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en.

OCDE/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tableaux de l'indicateur C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561194

Tableau C5.1	**Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2016)**
Tableau C5.2	**Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon l'âge (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C5

Tableau C5.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2016)

		Scolarisés						Non scolarisés					
		Actifs occupés							NEET				
		Scolarisés dans des programmes emploi-études	Autres actifs occupés	Total des actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total des scolarisés	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total des NEET	Total des non-scolarisés	Total des scolarisés/ non-scolarisés
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)=(3)+(4)+(5)	(7)	(8)	(9)	(10)=(8)+(9)	(11)=(7)+(10)	(12)=(6)+(11)
OCDE	Australie	5.9	26.8	32.8	3.4	16.3	52.5	36.6	4.5	6.4	10.9	47.5	100
	Autriche	7.7	12.0	19.8	1.5	26.9	48.2	39.8	6.3	5.7	12.1	51.8	100
	Belgique	c	3.6	4.0	c	55.0	59.8	27.8	7.0	5.3	12.4	40.2	100
	Canada	x(2)	21.8	21.8	2.3	23.9	48.0	38.2	6.1	7.7	13.8	52.0	100
	Chili[1]	x(2)	9.3	9.3	2.8	38.2	50.3	28.6	6.0	15.1	21.1	49.7	100
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	x(2)	37.8	37.8	4.1	25.0	66.8	24.8	2.7	5.7	8.4	33.2	100
	Estonie	c	15.9	15.9	2.0	35.8	53.8	34.3	4.9	7.0	12.0	46.2	100
	Finlande	x(2)	18.9	18.9	4.7	30.7	54.4	29.3	7.8	8.5	16.3	45.6	100
	France	5.8	5.2	11.0	1.0	41.0	53.0	27.2	12.2	7.6	19.8	47.0	100
	Allemagne	15.8	13.6	29.4	0.9	31.1	61.4	28.6	3.7	6.3	10.0	38.6	100
	Grèce	a	3.1	3.1	2.5	56.7	62.3	14.2	15.4	8.2	23.5	37.7	100
	Hongrie	a	2.4	2.4	0.2	47.6	50.2	34.3	5.8	9.7	15.5	49.8	100
	Islande	a	37.4	37.4	2.6	10.6	50.7	44.1	1.9	3.4	5.2	49.3	100
	Irlande[1]	a	12.0	12.0	1.0	40.4	53.4	28.4	9.9	8.3	18.2	46.6	100
	Israël	x(2)	12.3	12.3	1.0	17.7	30.9	51.7	4.0	13.4	17.4	69.1	100
	Italie	a	2.0	2.0	0.7	49.9	52.6	19.3	13.6	14.4	28.0	47.4	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	11.7	11.7	1.3	35.9	48.9	35.2	7.2	8.8	16.0	51.1	100
	Luxembourg	a	11.2	11.2	c	53.4	66.7	24.5	5.0	3.8	8.8	33.3	100
	Mexique	a	9.1	9.1	0.7	26.3	36.1	40.7	3.8	19.4	23.2	63.9	100
	Pays-Bas	x(2)	38.9	38.9	3.9	21.8	64.6	27.6	2.7	5.1	7.8	35.4	100
	Nouvelle-Zélande	a	23.7	23.7	2.1	19.2	45.0	42.4	5.3	7.2	12.6	55.0	100
	Norvège	0.8	19.3	20.2	3.2	26.1	49.4	40.9	3.2	6.5	9.7	50.6	100
	Pologne	a	10.4	10.4	1.3	32.4	44.0	38.0	8.1	9.9	18.0	56.0	100
	Portugal	a	4.8	4.8	2.7	46.1	53.6	28.2	12.0	6.2	18.2	46.4	100
	République slovaque	c	2.1	2.2	0.4	52.3	54.9	29.8	9.7	5.6	15.3	45.1	100
	Slovénie	x(2)	16.7	16.7	1.7	53.1	71.5	17.9	6.2	4.5	10.6	28.5	100
	Espagne	x(2)	5.9	5.9	5.4	47.0	58.4	18.4	15.3	7.9	23.2	41.6	100
	Suède	a	15.9	15.9	7.2	30.0	53.1	36.9	5.0	5.0	10.0	46.9	100
	Suisse	19.1	16.5	35.7	1.7	17.6	55.0	35.6	4.7	4.7	9.4	45.0	100
	Turquie	a	13.6	13.6	3.1	22.8	39.5	27.5	7.0	26.0	33.0	60.5	100
	Royaume-Uni	4.8	14.0	18.8	2.3	21.8	42.8	42.7	6.0	8.5	14.5	57.2	100
	États-Unis	x(2)	19.9	19.9	1.4	26.2	47.4	37.9	4.6	10.1	14.7	52.6	100
	Moyenne OCDE	m	14.6	16.5	2.3	33.7	52.5	32.2	6.8	8.5	15.3	47.5	100
	Moyenne UE22	m	12.3	13.9	2.4	39.7	55.9	28.9	7.9	7.2	15.2	44.1	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	a	12.0	12.0	3.3	16.4	31.6	43.7	9.6	15.0	24.7	68.4	100
	Costa Rica	a	13.6	13.6	3.4	27.1	44.1	31.2	9.4	15.3	24.7	55.9	100
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	a	12.2	12.2	0.8	47.7	60.7	27.2	5.8	6.3	12.1	39.3	100
	Fédération de Russie	m	c	c	c	41.2	44.1	39.9	6.9	9.1	16.0	55.9	100
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561156

C5

Tableau C5.2. [1/2] **Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon l'âge (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)**

		20-24 ans														
		2000			2005			2010			2015			2016		
			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés	
		Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	35.9[b]	50.9[b]	13.3[b]	39.4[b]	49.0[b]	11.6[b]	41.5[b]	47.3[b]	11.2[b]	44.5	42.4	13.1	46.1	41.9	12.0
	Autriche	m	m	m	31.3	55.6	13.1	34.6	52.0	13.4	41.4	46.9	11.7	39.0	47.8	13.2
	Belgique	43.8[b]	40.2[b]	16.0[b]	38.1[b]	43.6[b]	18.3[b]	43.0[b]	38.9[b]	18.0[b]	45.3	38.9	15.8	28.9	54.2	16.9
	Canada	35.7	48.5	15.8	39.3	46.4	14.4	39.4	45.1	15.6	41.6	44.0	14.4	41.3	43.8	14.9
	Chili[1]	m	m	m	m	m	m	36.1[b]	36.5[b]	27.5[b]	44.7	34.6	20.7	m	m	m
	République tchèque	19.7[b]	60.0[b]	20.3[b]	35.9[b]	47.5[b]	16.6[b]	48.4[b]	38.1[b]	13.6[b]	47.9	40.5	11.6	47.6	41.0	11.3
	Danemark	54.8[b]	38.6[b]	6.6[b]	54.4[b]	37.2[b]	8.3[b]	53.4[b]	34.5[b]	12.1[b]	59.1	28.5	12.4	61.5	29.0	9.5
	Estonie	m	m	m	50.9	32.7	16.3	50.2	27.3	22.4	43.6	41.4	15.0	43.7	42.4	13.9
	Finlande	m	m	m	52.8[b]	34.1[b]	13.0[b]	52.0[b]	32.2[b]	15.8[b]	47.8	33.9	18.3	47.8	34.8	17.4
	France	39.4	43.0	17.6	42.5	39.7	17.8	40.4	38.9	20.6	44.4	34.7	20.9	42.7	35.4	21.9
	Allemagne	34.1[b]	49.0[b]	16.9[b]	44.2[b]	37.1[b]	18.7[b]	47.5[b]	38.8[b]	13.7[b]	54.4	36.3	9.3	53.5	35.7	10.8
	Grèce	30.7[b]	43.4[b]	25.9[b]	40.9[b]	37.7[b]	21.3[b]	47.6[b]	31.3[b]	21.1[b]	52.3	19.6	28.1	56.9	18.1	25.0
	Hongrie	32.3	45.7	22.0	46.6	34.5	18.9	48.1	30.4	21.5	42.2	39.4	18.4	40.1	42.4	17.5
	Islande	m	m	m	51.7	41.7	6.6	50.2	37.7	12.2	50.6	42.8	6.6	44.9	49.1	6.0
	Irlande	26.7[b]	63.6[b]	9.7[b]	27.7[b]	60.0[b]	12.3[b]	36.9[b]	37.0[b]	26.1[b]	43.9	36.3	19.8	m	m	m
	Israël	m	m	m	26.6[b]	31.9[b]	41.5[b]	29.8[b]	32.8[b]	37.4[b]	28.1	53.4	18.6	30.3	51.8	17.9
	Italie	36.0[b]	36.5[b]	27.5[b]	38.6[b]	37.3[b]	24.1[b]	40.8[b]	32.1[b]	27.1[b]	43.3	22.9	33.9	42.9	24.8	32.2
	Japon[2]	m	m	m	31.9[b]	55.8[b]	12.3[b]	34.6[b]	53.1[b]	12.4[b]	36.0	53.9	10.1	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	40.3	40.3	19.4	40.0	29.6	30.4	43.1	43.7	13.3	38.2	43.4	18.4
	Luxembourg	42.8[b]	48.9[b]	8.2[b]	47.4[b]	43.3[b]	9.3[b]	63.1[b]	29.4[b]	7.5[b]	57.2	33.4	9.3	60.9	29.1	10.0
	Mexique	17.7[b]	55.2[b]	27.1[b]	25.0	49.1	25.9	25.6	48.3	26.1	28.4	46.3	25.3	28.9	46.2	24.9
	Pays-Bas[3]	50.7[b]	42.5[b]	6.7[b]	48.8[b]	43.1[b]	8.1[b]	55.3[b]	37.3[b]	7.4[b]	57.7	33.5	8.8	57.6	34.0	8.5
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	39.2	46.7	14.0	38.9	43.3	17.8	38.3	46.8	14.9	40.2	46.7	13.1
	Norvège	41.7	50.3	8.0	41.5	48.9	9.6	42.2	48.8	9.0	42.1	47.7	10.2	44.0	45.1	10.9
	Pologne	34.9[b]	34.3[b]	30.8[b]	62.7[b]	17.2[b]	20.1[b]	52.9[b]	29.5[b]	17.6[b]	46.8	34.7	18.5	44.0	38.0	18.0
	Portugal	36.5	52.6	11.0	37.4	48.4	14.1	39.6	44.1	16.4	45.5	33.6	20.9	43.3	35.9	20.8
	République slovaque	18.1[b]	48.8[b]	33.1[b]	31.0[b]	43.8[b]	25.2[b]	44.8[b]	33.0[b]	22.1[b]	44.2	37.0	18.8	45.7	37.6	16.8
	Slovénie	m	m	m	55.7[b]	31.3[b]	13.0[b]	65.3[b]	25.5[b]	9.3[b]	58.5	24.3	17.2	66.2	21.7	12.1
	Espagne	44.9[b]	39.9[b]	15.2[b]	35.2[b]	45.7[b]	19.1[b]	39.7[b]	33.3[b]	27.0[b]	50.2	22.6	27.2	51.0	23.5	25.5
	Suède	42.1[b]	47.2[b]	10.7[b]	42.5[b]	44.1[b]	13.4[b]	46.0[b]	39.8[b]	14.2[b]	46.0	42.2	11.8	46.1	43.0	10.8
	Suisse	37.4[b]	56.7[b]	5.9[b]	37.9[b]	50.3[b]	11.9[b]	44.3[b]	44.6[b]	11.0[b]	46.8	41.0	12.2	45.3	44.6	10.1
	Turquie	12.7	43.1	44.2	15.4	34.9	49.7	25.2	31.1	43.7	34.7	32.0	33.2	35.6	31.5	32.9
	Royaume-Uni	32.4[b]	52.2[b]	15.4[b]	32.1[b]	51.0[b]	16.8[b]	33.7[b]	46.9[b]	19.3[b]	33.8	50.5	15.6	33.3	51.7	15.0
	États-Unis	32.5	53.1	14.4	36.1	48.4	15.5	38.6	42.0	19.4	38.5	45.7	15.8	39.0	45.6	15.3
	Moyenne OCDE	34.7	47.7	17.6	40.0	42.7	17.3	43.2	38.0	18.8	44.8	38.4	16.8	44.7	39.0	16.2
	Moyenne UE22	36.5	46.3	17.3	42.6	41.2	16.2	46.5	35.4	18.0	47.7	35.2	17.1	47.2	36.3	16.5
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	m	m	m	m	m	m	23.9	52.8	23.3	24.9	48.1	27.0	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25.6	49.6	24.8	26.2	49.2	24.6
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41.5	36.0	22.5	39.0	36.4	24.6
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	51.4[b]	32.7[b]	15.9[b]	53.9[b]	22.0[b]	24.0[b]	49.9	33.6	16.5	50.3	34.9	14.9
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	35.1	48.3	16.7	34.5	48.2	17.3
	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 G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2009, et non 2010.
2. Année de référence : 2014, et non 2015.
3. Année de référence : 1999, et non 2000.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561175

Tableau C5.2. [2/2] Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon l'âge (2000, 2005, 2010, 2015 et 2016)

	15-29 ans														
	2000			2005			2010			2015			2016		
		Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés	
	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET
	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE															
Australie	42.8[b]	44.0[b]	13.2[b]	45.0[b]	43.5[b]	11.4[b]	45.6[b]	42.6[b]	11.8[b]	47.4	40.8	11.8	48.2	40.4	11.4
Autriche	m	m	m	42.0	46.6	11.4	44.9	43.4	11.7	47.3	42.3	10.4	45.8	43.3	10.9
Belgique	46.9[b]	40.2[b]	12.9[b]	44.4[b]	41.4[b]	14.2[b]	46.8[b]	39.0[b]	14.2[b]	47.2	39.0	13.8	48.8	38.2	13.0
Canada	42.4	43.9	13.7	44.1	43.6	12.3	44.1	42.3	13.6	44.0	42.8	13.2	43.3	43.5	13.2
Chili[1]	m	m	m	m	m	m	44.4[b]	32.0[b]	23.6[b]	48.5	33.5	18.0	m	m	m
République tchèque	31.7[b]	49.7[b]	18.5[b]	39.5[b]	44.6[b]	15.9[b]	48.1[b]	38.7[b]	13.2[b]	45.4	42.3	12.2	45.4	43.0	11.6
Danemark	57.7[b]	36.5[b]	5.8[b]	55.5[b]	36.3[b]	8.2[b]	57.2[b]	32.3[b]	10.5[b]	60.5	29.0	10.5	62.1	29.7	8.2
Estonie	m	m	m	54.0	31.3	14.8	48.7	32.2	19.1	46.3	40.9	12.8	44.2	41.2	14.5
Finlande	m	m	m	55.4[b]	33.7[b]	10.9[b]	56.0[b]	31.3[b]	12.6[b]	53.2	32.5	14.3	53.4	33.3	13.2
France	44.1	40.9	15.0	46.8	38.7	14.5	44.0	39.4	16.6	47.5	35.3	17.2	47.5	35.3	17.2
Allemagne	44.9[b]	41.8[b]	13.3[b]	52.2[b]	33.1[b]	14.7[b]	51.3[b]	36.7[b]	12.0[b]	53.8	37.7	8.6	52.5	37.9	9.6
Grèce	39.0[b]	39.4[b]	21.5[b]	39.5[b]	40.9[b]	19.5[b]	44.8[b]	37.2[b]	18.1[b]	49.3	24.6	26.1	51.8	24.6	23.5
Hongrie	40.7	39.1	20.2	46.3	36.5	17.2	48.3	32.8	18.9	44.1	40.0	15.9	43.0	41.8	15.2
Islande	m	m	m	50.6	44.0	5.5	50.8	37.8	11.4	52.4	41.4	6.2	45.7	49.0	5.3
Irlande	37.9[b]	53.2[b]	9.0[b]	36.2[b]	53.4[b]	10.5[b]	41.1[b]	38.1[b]	20.8[b]	48.7	35.1	16.2	m	m	m
Israël	m	m	m	37.9[b]	31.3[b]	30.8[b]	42.6[b]	29.6[b]	27.8[b]	43.5	42.5	14.1	44.5	41.8	13.8
Italie	39.9[b]	36.8[b]	23.3[b]	41.5[b]	37.5[b]	21.1[b]	45.3[b]	31.7[b]	23.0[b]	47.1	25.5	27.4	47.6	26.4	26.0
Japon[2]	m	m	m	38.8[b]	48.8[b]	12.4[b]	41.1[b]	47.0[b]	12.0[b]	42.9	47.2	9.8	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	49.5	33.2	17.2	45.9	31.3	22.8	40.7	46.4	13.0	41.3	44.2	14.4
Luxembourg	45.3[b]	46.6[b]	8.1[b]	48.5[b]	44.2[b]	7.3[b]	54.7[b]	38.1[b]	7.1[b]	52.7	38.8	8.4	54.7	37.7	7.6
Mexique	25.4[b]	50.0[b]	24.6[b]	33.1	43.2	23.7	34.1	42.2	23.7	37.0	41.1	21.9	37.1	41.1	21.8
Pays-Bas[3]	51.8[b]	41.4[b]	6.8[b]	52.4[b]	40.4[b]	7.3[b]	55.4[b]	37.9[b]	6.8[b]	55.9	35.9	8.3	55.8	36.4	7.8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	46.3	41.7	12.0	46.1	38.6	15.3	44.4	42.3	13.3	46.2	42.5	11.3
Norvège	48.4	44.6	7.0	48.6	43.4	8.1	46.2	45.4	8.4	45.6	45.3	9.2	45.4	45.2	9.4
Pologne	43.8[b]	34.1[b]	22.1[b]	55.7[b]	26.0[b]	18.4[b]	50.2[b]	34.8[b]	15.0[b]	45.0	39.3	15.6	43.3	41.7	15.1
Portugal	38.2	51.2	10.5	38.9	48.2	12.9	43.1	43.5	13.5	49.8	34.9	15.3	49.3	35.1	15.6
République slovaque	29.3[b]	40.3[b]	30.4[b]	41.1[b]	38.3[b]	20.5[b]	45.9[b]	35.2[b]	18.8[b]	42.7	40.1	17.2	43.2	40.9	15.9
Slovénie	m	m	m	55.5[b]	34.4[b]	10.1[b]	60.6[b]	30.7[b]	8.8[b]	54.3	31.1	14.6	58.0	30.5	11.6
Espagne	44.4[b]	39.9[b]	15.6[b]	35.9[b]	46.9[b]	17.1[b]	39.7[b]	36.6[b]	23.6[b]	49.7	27.5	22.8	50.5	27.8	21.7
Suède	50.2[b]	41.9[b]	7.9[b]	52.9[b]	38.0[b]	9.2[b]	54.5[b]	35.2[b]	10.3[b]	51.1	39.8	9.1	50.2	41.6	8.2
Suisse	45.1[b]	46.6[b]	8.3[b]	44.4[b]	45.2[b]	10.4[b]	48.5[b]	41.7[b]	9.8[b]	49.0	42.5	8.5	48.9	42.4	8.7
Turquie	18.5	43.7	37.8	22.4	34.0	43.6	31.4	32.0	36.6	40.6	30.6	28.8	41.2	30.6	28.2
Royaume-Uni	40.0[b]	46.6[b]	13.3[b]	41.2[b]	44.6[b]	14.2[b]	42.1[b]	42.0[b]	15.9[b]	41.0	45.2	13.7	40.2	46.6	13.2
États-Unis	43.1	44.6	12.2	45.2	41.7	13.1	46.1	37.8	16.1	44.9	40.8	14.4	44.8	41.1	14.1
Moyenne OCDE	41.3	43.2	15.5	44.9	40.3	14.9	46.7	37.3	16.0	47.5	38.0	14.5	47.6	38.5	13.9
Moyenne UE22	42.7	42.3	15.0	46.6	39.5	14.0	48.6	36.3	15.2	48.8	36.5	14.7	49.0	37.0	14.0
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[1]	m	m	m	m	m	m	35.6	44.9	19.6	36.6	40.9	22.5	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	35.7	43.3	21.0	35.7	43.1	21.2
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47.3	32.6	20.1	44.9	33.0	22.1
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
Lituanie	m	m	m	56.0[b]	32.6[b]	11.4[b]	55.5[b]	26.5[b]	18.0[b]	48.9	37.3	13.7	52.0	36.6	11.4
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	33.6	52.3	14.0	32.9	53.0	14.1
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 G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither in employment nor in education or training*). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2009, et non 2010.
2. Année de référence : 2014, et non 2015.
3. Année de référence : 1999, et non 2000.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

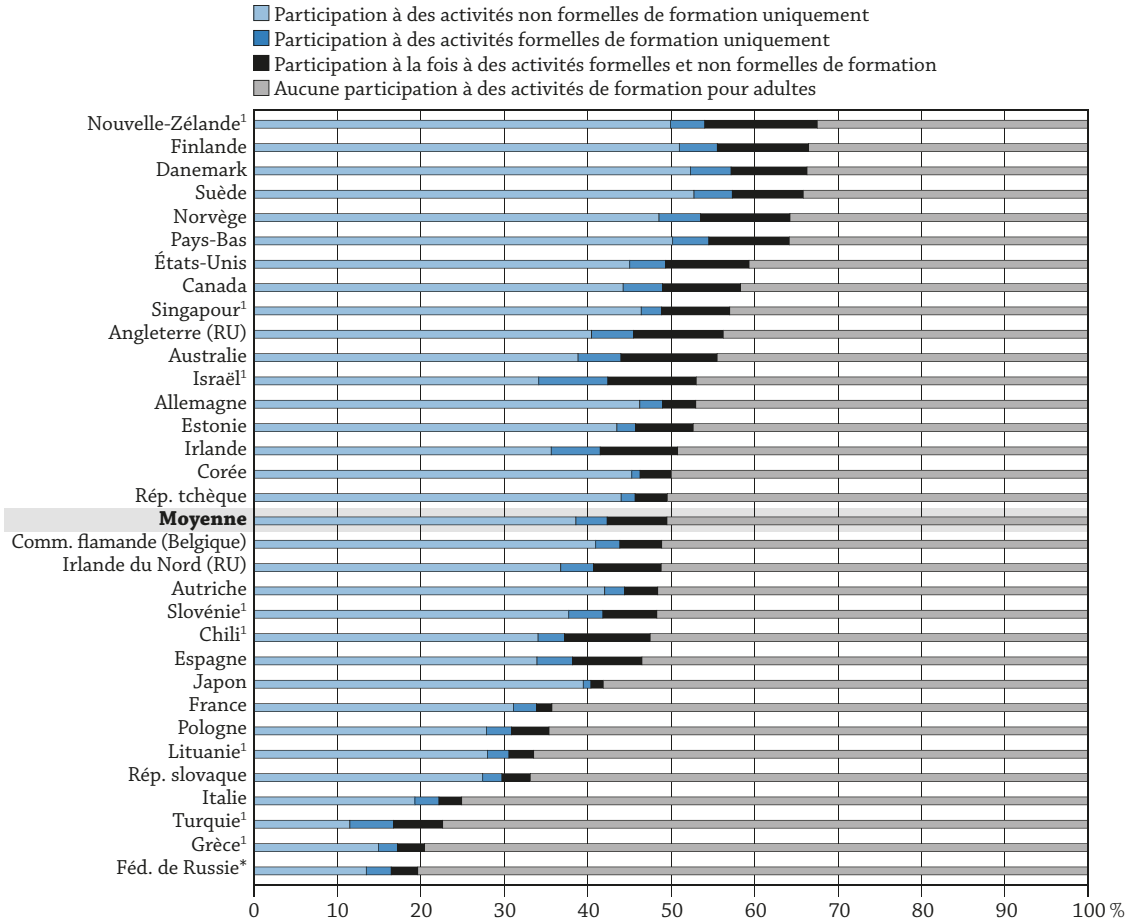
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561175

COMBIEN D'ADULTES PARTICIPENT À DES ACTIVITÉS DE FORMATION ?

- Dans les pays et économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), la moitié environ des adultes (les 25-64 ans) suivent une formation, dans un cadre non formel pour la plupart d'entre eux.
- En moyenne, les 35-64 ans sont plus susceptibles, dans les pays et économies de l'OCDE, de suivre une formation s'ils ont de jeunes enfants à charge que s'ils n'en ont pas. L'inverse s'observe chez les adultes plus jeunes (les 25-34 ans) : 51 % de ceux avec jeunes enfants à charge suivent une formation, contre 67 % de ceux sans jeunes enfants à charge.
- Dans la majorité des pays et économies de l'OCDE, les adultes participent davantage à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils font du bénévolat au moins une fois par mois que s'ils n'en font pas. Le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est plus élevé chez les bénévoles que chez les non-bénévoles dans les pays où le taux global est peu élevé, mais la tendance est moins nette dans les pays où le taux global est élevé.

Graphique C6.1. Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le type d'activité (2012 ou 2015)

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



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

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population participant à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE (2017), tableau C6.1a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558515

Contexte

L'apprentissage à l'âge adulte peut jouer un rôle important pour aider les adultes à entretenir et à enrichir des compétences clés en matière de traitement de l'information, et à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire tout au long de leur vie. Il est crucial d'offrir aux adultes des possibilités d'apprentissage dans un cadre organisé au-delà de la formation initiale et de leur permettre d'y accéder ; c'est particulièrement vrai pour les travailleurs qui doivent s'adapter au changement tout au long de leur carrière (OCDE, 2013).

L'apprentissage tout au long de la vie peut aussi contribuer à atteindre des objectifs non économiques, par exemple aider les individus à s'épanouir sur le plan personnel, à se sentir en bonne santé, à participer à la vie de la société et à s'y intégrer. L'intégration sociale suppose que les individus possèdent les connaissances et compétences élémentaires dont ils ont besoin pour exercer leurs droits et assumer leurs responsabilités de citoyens et profiter des avantages de la vie en société. La forte variation des activités de formation pour adultes et de la participation de ceux-ci à ces activités entre des pays de l'OCDE dont le niveau de développement économique est similaire suggère toutefois l'existence de grandes différences dans les cultures d'apprentissage, les possibilités d'apprentissage dans le cadre professionnel et les systèmes de formation pour adultes (Borkowsky, 2013).

Autres faits marquants

- En moyenne, 24 % des adultes ont renoncé à participer aux activités de formation qui les intéressaient durant les 12 mois précédant l'enquête dans les pays de l'OCDE. La raison la plus souvent invoquée par ces participants potentiels réside dans leur charge de travail excessive (29 %). Viennent ensuite le coût excessif des activités et les responsabilités familiales, des motifs tous deux invoqués par 15 % des participants potentiels.
- L'engagement social, en l'espèce du bénévolat une fois par mois au moins, est associé à une participation plus élevée à des activités de formation chez les adultes inactifs, plus âgés ou peu instruits – des groupes où le taux de participation est peu élevé dans l'ensemble.

Analyse

Participation des adultes à des activités de formation et obstacles à leur participation

La mesure dans laquelle les adultes se tournent vers le système d'éducation pour satisfaire leurs besoins d'instruction et de formation varie selon les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source »). En moyenne, 11 % des adultes (les 25-64 ans) ont participé à des activités de formation organisées dans le cadre institutionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête. Ce pourcentage est compris entre 2 % au Japon et 19 % en Israël. Il est supérieur à 15 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, mais ne dépasse pas 5 % en Corée, en France et au Japon. Le fait que des adultes peuvent encore être scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 25 ans ou plus peut influer sur ces chiffres (voir le tableau C6.1a).

En général, les pays où le taux de participation à des formations formelles est élevé tendent aussi à afficher des taux élevés de participation à des formations non formelles (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). Parmi les adultes qui suivent une formation formelle dans les pays et économies de l'OCDE, en moyenne deux sur trois participent aussi à des activités non formelles de formation, signe que ces individus tirent parti d'un éventail de possibilités d'apprentissage (voir le tableau C6.1a)

Lors de cette enquête, les répondants ont répondu à la question de savoir s'ils avaient renoncé à participer aux activités formelles ou non formelles de formation qui les intéressaient durant les 12 derniers mois. Cette question a été posée à tous les répondants, qu'ils aient ou non suivi une formation au cours des 12 derniers mois. En moyenne, 24 % des répondants dans les pays et économies de l'OCDE ont dit s'être intéressés à des formations qu'ils n'avaient pu suivre (ils ne les ont pas suivies alors qu'ils le souhaitaient ou ils en ont suivi certaines, mais auraient souhaité en suivre d'autres). Dans les pays où le taux de participation à des activités de formation est élevé, les adultes répondent plus souvent à cette question qu'ils auraient voulu suivre des formations (supplémentaires), mais qu'ils n'ont pu le faire. Dans ces pays, le système de formation fonctionne bien, ce qui encourage les adultes à suivre davantage de formations. À l'inverse, dans les pays où moins d'adultes participent à des activités formelles ou non formelles de formation, les répondants sont moins nombreux à exprimer le souhait d'y participer. Plus de 35 % des adultes souhaiteraient participer à des activités formelles ou non formelles de formation (supplémentaires) aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, mais moins de 15 % d'entre eux en ont dit autant en Fédération de Russie, en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C6.1b).

En moyenne, 17 % des adultes qui ont participé à des activités formelles ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête auraient souhaité participer à d'autres activités dans les pays et économies de l'OCDE. Seule une petite minorité (7 %) des adultes auraient souhaité y participer sans pouvoir le faire au cours des 12 mois précédents et peuvent donc être considérés comme de nouveaux participants potentiels. Le pourcentage de nouveaux participants potentiels est égal ou supérieur à 10 % au Chili, en Corée, en Espagne, en Estonie et en Irlande, mais inférieur à 4 % en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C6.1b).

Les adultes qui ont répondu par l'affirmative à la question de savoir s'ils avaient voulu participer à des activités de formation ont indiqué pourquoi ils y avaient renoncé en réponse à une question assortie de sept options de réponse, plus la catégorie « Autre ». Le graphique C6.2 montre qu'en moyenne, le motif le plus souvent invoqué dans les pays et économies de l'OCDE (cité par 29 % de répondants) est la charge de travail excessive. Viennent ensuite les responsabilités familiales ou la garde des enfants (un motif cité par 15 % des répondants). C'est donc par manque de temps, à cause de leurs responsabilités professionnelles ou familiales, que 44 % des répondants ont renoncé à suivre une formation (voir le graphique C6.2).

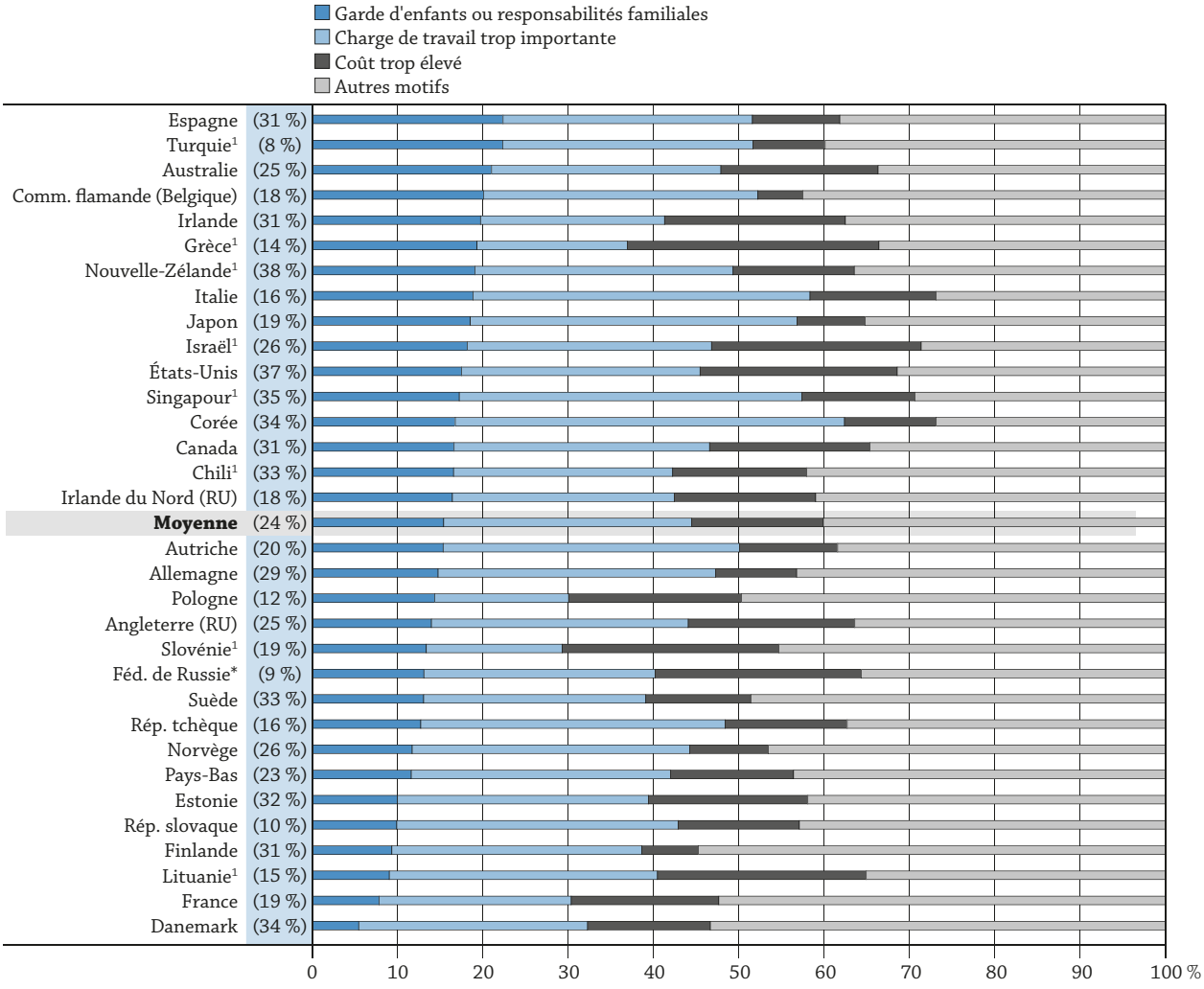
Des facteurs en rapport avec le mode d'organisation des formations ont dissuadé 30 % des répondants d'y participer : l'horaire ou l'endroit inapproprié des formations (12 %), le coût excessif des formations (15 %) ou leur manque de bases nécessaires (3 %). Par ailleurs, 7 % environ des répondants ont invoqué le manque de soutien de leur employeur et 4 % d'entre eux, un événement imprévu qui les avait empêchés de suivre une formation (voir le graphique C6.2 et le tableau C6.1b).

Au moins 20 % des répondants ont renoncé à participer à la formation qui les intéressait à cause de leurs responsabilités familiales et de la garde de leurs enfants en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne et en Turquie. À l'autre extrême, 10 % au plus des répondants ont invoqué ces responsabilités au Danemark, en Estonie, en Finlande, en France, en Lituanie et en République slovaque (voir le graphique C6.2).

 © OCDE 2017

Graphique C6.2. Obstacles à la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (2012 ou 2015)

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



Remarque : Le chiffre entre parenthèses représente le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui souhaitaient participer à des activités (à plus d'activités) de formation, mais n'ont pas pu le faire.

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

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes citant la garde d'enfants ou les responsabilités familiales comme motifs empêchant leur participation à des activités de formation.

Source : OCDE (2017), tableau C6.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558534

Liens entre la participation à des activités de formation et le fait d'avoir de jeunes enfants à charge

Cet indicateur analyse pour la première fois les liens entre la participation à des activités de formation et le fait d'avoir de jeunes enfants à charge. Il prolonge les analyses sur les activités de formation présentées dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014 ; 2015 ; et 2016a). Selon les éditions précédentes, les taux de participation à des activités de formation sont plus élevés chez les adultes très instruits, très compétents en littératie et en numératie ou exerçant une profession intellectuelle qualifiée que chez les adultes peu instruits, peu compétents en littératie et en numératie ou exerçant une profession élémentaire. Comme avoir de jeunes enfants à charge est une lourde responsabilité, il est intéressant de savoir si cette responsabilité et le manque de temps qu'elle implique influent à la hausse ou à la baisse sur les taux de participation des adultes concernés.

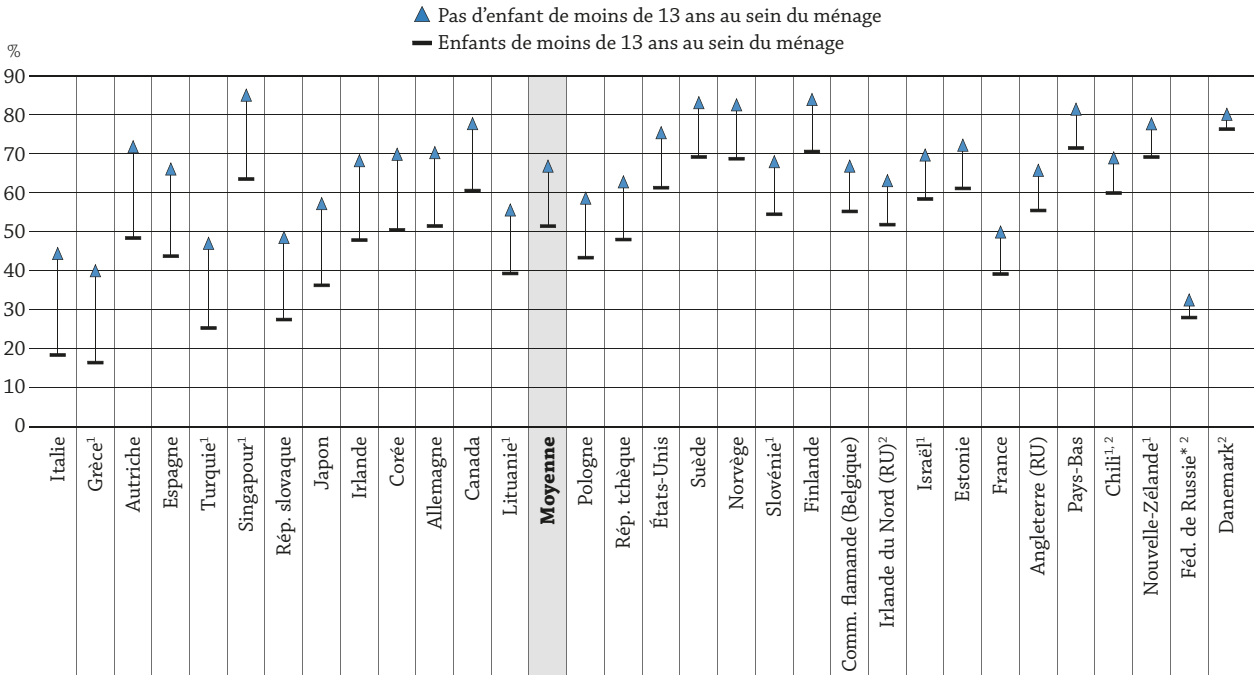
En moyenne, les adultes plus jeunes (les 25-34 ans) sont moins susceptibles de participer à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils vivent avec des enfants de moins de 13 ans (51 %) que s'ils sont sans enfants (67 %) dans les pays et économies de l'OCDE. Toutefois, la relation s'inverse chez les 35-44 ans et les 45-54 ans : ils sont légèrement plus susceptibles de participer à ce type d'activité s'ils ont de jeunes enfants à charge que s'ils n'en ont pas. L'âge des enfants à charge peut influer sur la participation à des activités formelles ou non formelles de formation : les parents plus jeunes (les 25-34 ans) ont vraisemblablement des enfants plus jeunes que les parents plus âgés (voir les tableaux C6.2a et b).

Le taux de participation des 35-44 ans à des activités formelles ou non formelles de formation s'établit à 55 % s'ils ont des enfants à charge et à 52 % s'ils n'en ont pas. Le taux de participation des 45-54 ans s'établit respectivement à 52 % et à 48 %. Dans la plupart des pays, l'échantillon d'adultes plus âgés (les 55-64 ans) avec jeunes enfants à charge est trop réduit pour en présenter les résultats (voir le tableau C6.2b).

Le graphique C6.3 montre que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), le fait d'avoir de jeunes enfants à charge a un impact négatif sur la participation des 25-34 ans à des activités de formation. La différence de taux de participation est la plus ténue entre les adultes avec et sans jeunes enfants à charge en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, au Danemark, en Fédération de Russie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, où elle représente au plus 10 points de pourcentage et n'est pas statistiquement significative au Chili, au Danemark, en Fédération de Russie et en Irlande du Nord (Royaume-Uni). Les différences les plus marquées (égales ou supérieures à 20 points de pourcentage) s'observent en Autriche, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon, en République slovaque, à Singapour et en Turquie. Elles tendent à être moins importantes dans les pays où les taux de participation sont plus élevés (voir le graphique C6.3 et les tableaux C6.1a et C6.2b).

Graphique C6.3. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation parmi les jeunes adultes, selon la présence ou non de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 34 ans



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

2. La différence entre les groupes n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de participation entre les jeunes adultes ayant des jeunes enfants au sein de leur ménage et ceux n'en ayant pas.

Source : OCDE (2017), tableau C6.2a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558553

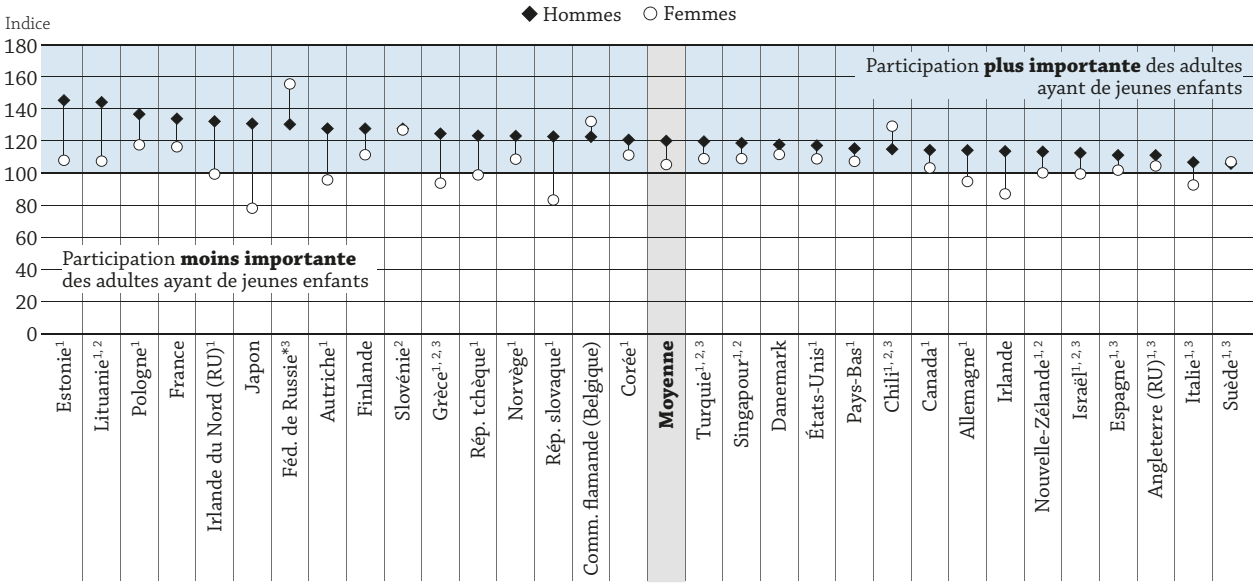
Dans le groupe d'âge des 25-64 ans, tant les hommes que les femmes participent davantage à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils ont de jeunes enfants à charge que s'ils n'en ont pas. Toutefois, cette variable a plus d'impact chez les hommes, dont le taux de participation s'établit à 57 % s'ils ont des enfants à charge, mais à 47 % s'ils n'en ont pas. Le taux de participation des femmes s'élève respectivement à 50 % et à 47 % (voir le tableau C6.2b).

Le graphique C6.4 montre que dans tous les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), les hommes participent davantage à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils ont de jeunes enfants à charge que s'ils n'en ont pas (l'indice est supérieur à 100). La différence est statistiquement significative dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, sauf en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Espagne, en Fédération de Russie, en Grèce, en Israël, en Italie, en Suède et en Turquie. Chez les femmes en revanche, la différence de taux de participation entre celles qui ont de jeunes enfants à charge et celles qui n'en ont pas n'est statistiquement significative que dans 8 des 32 pays et économies, à savoir en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Irlande, au Japon et en Slovénie (voir le graphique C6.4 et le tableau C6.2b).

Les hommes avec jeunes enfants à charge sont particulièrement susceptibles de participer à des activités de formation en Estonie, en France, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Lituanie et en Pologne (où l'indice est supérieur à 130). Chez les femmes, l'indice de participation relative plus favorable à celles avec jeunes enfants à charge est le plus élevé (supérieur à 130) en Communauté flamande de Belgique et en Fédération de Russie, où l'indice est aussi plus élevé chez les femmes que chez les hommes. L'indice le moins élevé s'observe au Japon, où le taux de participation des femmes qui ont de jeunes enfants à charge est inférieur à celui des femmes qui n'en ont pas (voir le graphique C6.4 et le tableau C6.2b).

Graphique C6.4. Présence de jeunes enfants au sein du ménage et participation relative à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), participation relative des adultes âgés de 25 à 64 ans ayant des jeunes enfants au sein de leur ménage, par rapport à celle des adultes n'en ayant pas ; pas de jeune enfant au sein du ménage = 100



1. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les femmes ayant de jeunes enfants au sein de leur ménage et celles n'en ayant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

3. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les hommes ayant de jeunes enfants au sein de leur ménage et ceux n'en ayant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la participation relative des hommes ayant de jeunes enfants au sein de leur ménage.

Source : OCDE (2017), tableau C6.2b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558572

Bénévolat et participation à des activités de formation

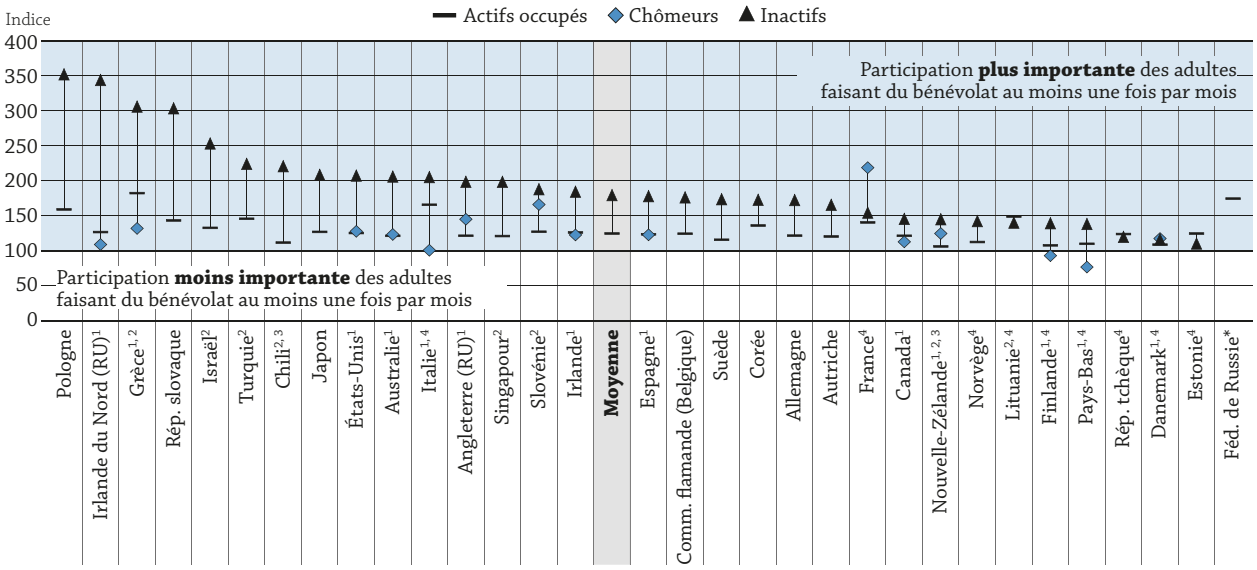
La section précédente montre que dans certains groupes d'âge, avoir de jeunes enfants à charge ne décourage pas les individus de participer à des activités de formation – et est en fait associé à des taux plus élevés de participation. La relation entre le poids des responsabilités et la participation à des activités de formation peut également s'évaluer à l'aune de l'engagement social. Il est possible de déterminer si les adultes plus engagés dans la vie sociale, ceux qui font du bénévolat par exemple, sont aussi plus susceptibles de participer à des activités de formation.

Le questionnaire de base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) évalue l'engagement social dans une question sur le bénévolat dans des organisations sans but lucratif. En moyenne, un tiers des adultes font du bénévolat au moins une fois par mois et deux tiers d'entre eux n'en font pas (voir l'indicateur A8 dans *Regards sur l'éducation 2014* ; OCDE, 2014). Le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation s'élève à 62 % chez les adultes qui font du bénévolat au moins une fois par mois, mais à 47 % chez ceux qui n'en font pas (index égal à 131) (voir le tableau C6.3b).

La différence de taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation entre les bénévoles et les non-bénévoles est la plus importante en Fédération de Russie, en Grèce, en Pologne et en Turquie (où l'indice est égal ou supérieur à 180) et la moins importante au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (où l'indice est inférieur à 115). Le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est plus élevé chez les bénévoles que chez les non-bénévoles dans les pays où le taux global est peu élevé, mais la tendance est moins nette dans les pays où le taux global est élevé (voir les tableaux C6.1a et C6.3b).

Graphique C6.5. Bénévolat et participation relative à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), participation relative des adultes âgés de 25 à 64 ans faisant du bénévolat au moins une fois par mois, par rapport à celle des adultes n'en faisant pas ; absence de bénévolat au moins une fois par mois = 100



Remarque : Les données sont manquantes pour certains pays et économies en raison du nombre trop limité d'observations pour garantir la fiabilité des estimations.

1. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les chômeurs âgés de 25 à 64 ans faisant du bénévolat et ceux n'en faisant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

3. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les actifs occupés âgés de 25 à 64 ans faisant du bénévolat et ceux n'en faisant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

4. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les inactifs âgés de 25 à 64 ans faisant du bénévolat et ceux n'en faisant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la participation relative des adultes inactifs faisant du bénévolat au moins une fois par mois.

Source : OCDE (2017). Tableau C6.3a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558591

L'engagement social, en l'espèce faire du bénévolat au moins une fois par mois, est associé à un taux plus élevé de participation à des activités de formation dans chaque situation au regard de l'emploi. En moyenne, les taux de participation des actifs occupés s'élèvent à 69 % chez les bénévoles, mais à 56 % chez les non-bénévoles dans les pays et économies de l'OCDE. Les taux des inactifs s'élèvent respectivement à 35 % et à 19 %. Les actifs occupés sont donc 1.2 fois plus susceptibles de participer à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils font du bénévolat que s'ils n'en font pas. Chez les inactifs, les bénévoles sont 1.8 fois plus susceptibles d'y participer que les non-bénévoles. Les taux de participation sont plus élevés chez les bénévoles, qu'ils soient actifs occupés ou inactifs, dans tous les pays sauf dans quelques-uns où les différences ne sont pas statistiquement significatives. La même tendance s'observe dans l'ensemble chez les chômeurs à l'échelle nationale, mais le nombre d'observations est insuffisant pour estimer une moyenne fiable tous pays et économies de l'OCDE confondus (voir le graphique C6.5 et le tableau C6.3a).

Chez les actifs occupés, le taux de participation des bénévoles à des activités de formation est nettement supérieur à celui des non-bénévoles en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie et en Pologne (où l'indice est supérieur à 150), alors que l'indice de participation relative est le moins élevé au Chili, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède (où l'indice est inférieur à 120). Ces derniers pays – sauf le Chili – comptent parmi ceux où le taux de participation à des activités de formation est le plus élevé dans l'ensemble. Chez les inactifs, les bénévoles sont trois fois plus susceptibles que les non-bénévoles de participer à des activités de formation en Grèce, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Pologne et en République slovaque (où l'indice est supérieur à 300) (voir le graphique C6.5 et le tableau C6.3a).

Les bénévoles sont plus susceptibles que les non-bénévoles de participer à des activités de formation dans tous les groupes d'âge. Ce constat vaut en particulier chez les plus âgés (les 55-64 ans) : les bénévoles participent en moyenne 1.6 fois plus souvent à des activités formelles ou non formelles de formation que les non-bénévoles dans les pays et économies de l'OCDE (leur taux de participation s'établit à 47 % et à 30 %, respectivement). Chez les adultes plus jeunes (les 25-34 ans), les bénévoles y participent 1.3 fois plus que les non-bénévoles (74 % et 58 %, respectivement). Cette tendance s'observe dans tous les groupes d'âge dans la totalité des pays, sauf dans quelques-uns où les différences ne sont pas statistiquement significatives. Le taux de participation des plus âgés passe du simple à plus du double entre les bénévoles et les non-bénévoles en Autriche, en Fédération de Russie, en Grèce, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Pologne et en Turquie (où l'indice est supérieur à 200). L'indice de participation relative des bénévoles âgés de 55 à 64 ans est le moins élevé (inférieur ou égal à 125) au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (voir le graphique C6.6 et le tableau C6.3b).

L'engagement social réduit la différence de taux de participation entre les niveaux de formation sans toutefois la combler totalement. En moyenne, le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est plus élevé chez les bénévoles que chez les non-bénévoles à chaque niveau de formation dans les pays et économies de l'OCDE : le taux de participation des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 38 % chez les bénévoles, mais à 24 % chez les non-bénévoles. Le taux de participation des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 56 % chez les bénévoles et à 44 % chez les non-bénévoles ; et celui des diplômés de l'enseignement tertiaire, à 76 % chez les bénévoles et à 68 % chez les non-bénévoles (voir le tableau C6.3c, disponible en ligne).

Les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nettement plus susceptibles de participer à des activités de formation s'ils font du bénévolat que s'ils n'en font pas en Corée, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Israël et au Japon (où l'indice est supérieur à 200). La différence de taux est plus ténue en Allemagne, en Autriche, au Canada, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (où l'indice est inférieur à 130) (voir le tableau C6.3c, disponible en ligne).

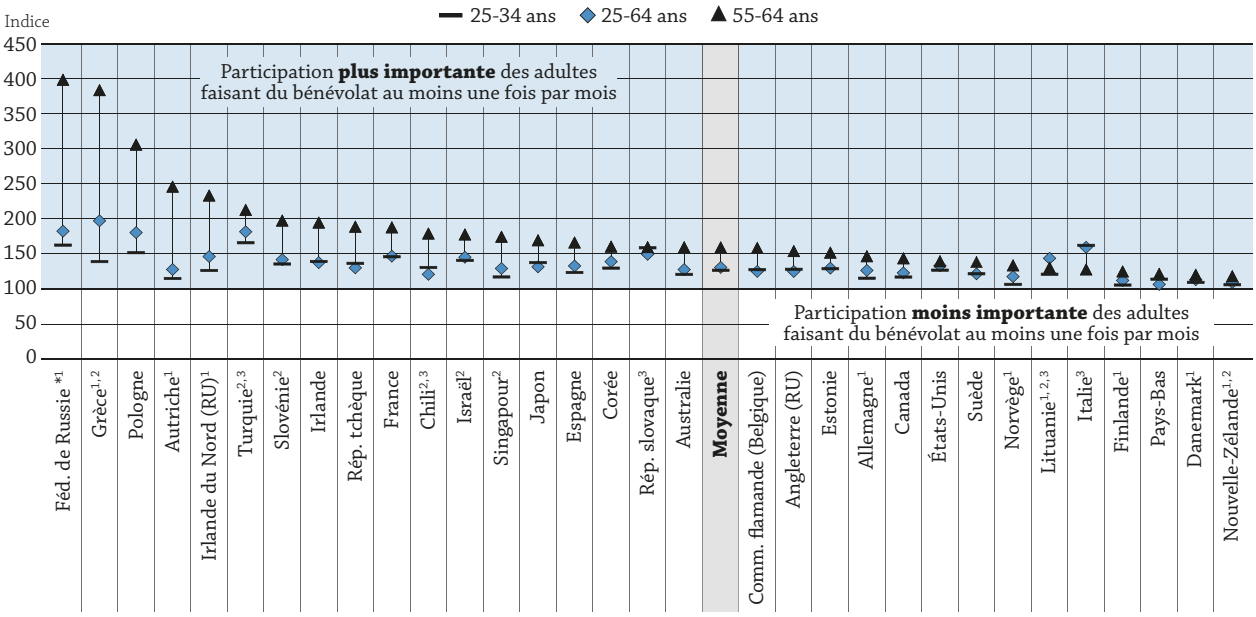
Les diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont nettement plus susceptibles de participer à des activités de formation s'ils font du bénévolat en Corée, en Grèce, en Israël et en Pologne (où l'indice est supérieur à 150). Cet effet est minime au Chili, au Danemark, en Espagne, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (où l'indice est inférieur à 110) (voir le tableau C6.3c, disponible en ligne).

La différence tend à être plus ténue entre les bénévoles et les non-bénévoles chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, l'engagement social accroît la participation à des activités de formation, en particulier en Fédération de Russie, en Grèce, en République slovaque et en Turquie (où l'indice est supérieur à 120), mais son effet est minime au Chili, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et à Singapour (où l'indice est inférieur à 105) (voir le tableau C6.3c, disponible en ligne).

C6

Graphique C6.6. Bénévolat et participation relative à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), participation relative des adultes âgés de 25 à 64 ans faisant du bénévolat au moins une fois par mois, par rapport à celle des adultes n'en faisant pas ; absence de bénévolat au moins une fois par mois = 100



1. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes âgés de 25 à 34 ans faisant du bénévolat et ceux n'en faisant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

3. La différence de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes âgés de 55 à 64 ans faisant du bénévolat et ceux n'en faisant pas n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la participation relative des adultes âgés de 55 à 64 ans faisant du bénévolat au moins une fois par mois.

Source : OCDE (2017). Tableau C6.3b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558610

Il est intéressant aussi d'analyser la relation entre l'engagement social et la participation à des activités de formation et le sexe. Il apparaît que tant les hommes que les femmes bénéficient de la relation positive entre l'engagement social et la participation à des activités de formation. En moyenne, le taux de participation des hommes à des activités formelles ou non formelles de formation s'établit à 63 % chez les bénévoles, mais à 48 % chez les non-bénévoles, et le taux des femmes, à 61 % chez les bénévoles, mais à 46 % chez les non-bénévoles, dans les pays et économies de l'OCDE (voir le tableau C6.d, disponible en ligne).

Enfin, si la variable relative aux jeunes enfants à charge est ajoutée à celle du bénévolat, le lien avec la participation à des activités de formation est encore plus fort que si une seule des deux variables est retenue. En moyenne, le taux de participation des adultes s'établit à 66 % s'ils ont des enfants de moins de 13 ans à charge et qu'ils font du bénévolat au moins une fois par mois, mais à 45 % s'ils ne réunissent aucune de ces deux conditions dans les pays et économies de l'OCDE (voir le tableau C6.3e, disponible en ligne).

Encadré C6.1. Cours gratuits en ligne

Les cours gratuits en ligne (*Massive open online courses*, MOOC) sont désormais la forme la plus visible d'enseignement ouvert dans l'enseignement supérieur. Des établissements d'enseignement supérieur et autres organisations dispensent des cours en ligne que tous ceux que cela intéresse sont libres de suivre.

...

Certains cours sont des productions à gros budget ou sont conçus ou dispensés par les professeurs les plus éminents et dans les facultés les plus prestigieuses du monde. Par comparaison avec les cours universitaires qu'il était d'usage de diffuser à la télévision ou à la radio par le passé, les nouveaux cours en ligne peuvent être assortis de tutorat, le matériel pédagogique est accessible plus facilement et les apprenants peuvent évaluer leurs connaissances lors de tests et d'examens. Les MOOC sont parfois sanctionnés par un diplôme, mais ils restent largement non certificatifs. Ils sont généralement gratuits, sauf si les apprenants veulent obtenir un document certifiant les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises.

Depuis l'apparition des MOOC en 2012, le nombre d'apprenants recensés a considérablement augmenté – passant de 16 à 18 millions selon les estimations en 2014 à 35 millions en 2015 (Shah, 2015). Au début de l'année 2016, 4 200 MOOC étaient disponibles (Music, 2016). Le nombre d'inscrits doit toutefois être interprété avec prudence. Comme le contenu des cours n'est consultable qu'après inscription, nombreux sont les inscrits qui ne suivent pas les cours. Selon le producteur de MOOC edX, 47 % des inscrits n'ont pas suivi de cours en 2013/14 (Ho et al., 2015).

En principe, les MOOC mettent à la disposition de tous, où que ce soit dans le monde, les connaissances les plus récentes. Dans les faits, ils tendent toutefois à attirer les étudiants plus instruits et plus aisés : 60 % au moins des apprenants sont titulaires d'une licence au moins (Ho et al., 2015). Selon certaines études, les apprenants tendent à vivre dans des régions favorisées ; ce constat vaut en particulier pour ceux dont le MOOC est certifié qui vivent dans des économies émergentes. En Afrique du Sud, au Brésil, en Chine, en Inde et en Fédération de Russie, 80 % des apprenants font partie des 6 % les plus riches et les plus instruits de la population (Emanuel, 2013). La plupart des apprenants ont 30 ans environ – ils sont plus âgés que l'effectif de l'enseignement supérieur (voir l'indicateur C3), mais ils sont encore jeunes. Toutefois, le nombre d'individus âgés de 30 ans et plus qui se sont inscrits à des MOOC de HarvardX et de MITx a augmenté, passant de 40 % à 47 % entre 2012 et 2014 (Ho et al., 2015). Les MOOC pourraient donc être de plus en plus suivis par des individus plus âgés désireux de profiter des possibilités de formation qui s'offrent à eux.

Contrairement à l'enseignement ouvert et à distance dans le cadre institutionnel, les MOOC ne sont généralement pas sanctionnés par un diplôme. Certains d'entre eux sont toutefois utilisés en complément d'un cursus supérieur dans le cadre institutionnel. Des établissements tentent d'intégrer la réussite certifiée de MOOC spécifiques dans leur processus d'admission ou dans le parcours des étudiants (Vincent-Lancrin, 2016). L'apparition des MOOC a ouvert de nouvelles voies pour concevoir et dispenser de nouveaux cours dans l'enseignement supérieur. Les MOOC n'ont pas révolutionné le marché de l'enseignement supérieur dans leur format et leur utilisation actuels, mais ils offrent à tous la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur et ils pourraient créer de nouveaux modes d'apprentissage tant pour les étudiants classiques que pour les individus désireux d'apprendre tout au long de leur vie (Vincent-Lancrin, 2016).

Définitions

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

Activités de formation : par **activités formelles de formation**, on entend les activités organisées dans le système d'éducation, c'est-à-dire dans les établissements d'enseignement (écoles, collèges, universités et autres établissements à vocation pédagogique), qui constituent le parcours normal de la scolarisation à temps plein des enfants et des jeunes. Les formations peuvent être dispensées par des établissements publics ou privés. Par **activités non formelles de formation**, on entend les activités organisées et régulières qui ne correspondent pas exactement aux activités formelles définies ci-dessus. Ces activités peuvent être organisées dans des établissements d'enseignement ou ailleurs, et être suivies par des individus de tout âge. Selon les pays, il peut s'agir de programmes d'alphabétisation pour adultes ou de programmes visant à dispenser une formation de base aux jeunes en décrochage scolaire, à enseigner des savoir-faire professionnels et des compétences utiles dans la vie, ou encore à enrichir la culture générale. L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) dresse une liste d'activités non formelles de formation, notamment les cours à distance, les cours privés, les formations organisées sur le lieu de travail et les ateliers et séminaires, pour amener les personnes interrogées à citer toutes les activités de formation auxquelles elles ont pris part au cours des 12 mois précédents. Certaines de ces activités de formation sont de courte durée.

Niveaux de formation : les **niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspondent aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) de la CITE 97 ; les **niveaux de formation égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3A, 3B, 3C (formations longues) et 4 de la CITE 97 ; et **les niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5A, 5B et 6 de la CITE 97.

Participation relative à des activités de formation (indice) : l'indice de participation relative montre la probabilité accrue du groupe A de participer à des activités formelles ou non formelles de formation par comparaison avec le groupe B. Il se calcule comme suit **:**

$$\textit{Participation relatvie} = 100 * \frac{\textit{taux de participation du groupe A}}{\textit{taux de participation du groupe B}}$$

Engagement social ou bénévolat : par **bénévoles**, on entend les adultes qui travaillent au moins une fois par mois à titre gracieux dans une organisation sans but lucratif. Par **non-bénévoles**, on entend les adultes qui ne travaillent pas du tout ou moins d'une fois par mois à titre gracieux dans une organisation sans but lucratif.

Par **adultes avec jeunes enfants à charge**, on entend les adultes vivant avec au moins un enfant de moins de 13 ans.

Méthodologie

Concernant les observations, les chiffres dont le numérateur est inférieur à 3 observations ou dont le dénominateur est inférieur à 30 observations sont remplacés par la lettre « c » dans les tableaux.

Voir les remarques spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

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

Note concernant les données d'Israël

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

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

Il convient de signaler aux lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016b).

Références

Borkowsky, A. (2013), « Monitoring adult learning policies : A theoretical framework and indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, nº 88, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en.

Emanuel, E.J. (2013), « Online education : MOOCs taken by educated few », *Nature*, vol. 503/7476, p. 342.

Ho, H., et al. (2015), « HarvardX and MITX : Two years of open online courses, Fall 2012-Summer 2014 », *HarvardX Working Paper*, nº 10, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm ?abstract_id=2586847.

Music, A. (2016), « Massive open online courses (MOOCs) : Trends and future perspectives », dossier préparé à l'occasion du Séminaire international de l'OCDE *Opening Higher Education : What The Future Might Bring*, tenu à Berlin (Allemagne) les 8 et 9 décembre 2016.

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

 © OCDE 2017

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

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

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

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr.

OCDE (2012, 2015), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis.

Shah, D. (2015), « By the numbers : MOOCs in 2015 », site Web de Class Central, www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/ (consulté le 11 octobre 2016).

Vincent-Lancrin, S. (2016), « Open higher education : What are we talking about ? » dossier préparé à l'occasion du Séminaire international de l'OCDE *Opening Higher Education: What The Future Might Bring*, tenu à Berlin (Allemagne) les 8 et 9 décembre 2016.

Tableaux de l'indicateur C6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561422

	Tableau C6.1a	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (2012 ou 2015)
	Tableau C6.1b	Volonté de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation, et obstacles à cette participation (2012 ou 2015)
	Tableau C6.2a	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)
	Tableau C6.2b	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.2c	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de formation et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.2d	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou2015)
	Tableau C6.3a	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)
	Tableau C6.3b	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.3c	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de formation et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.3d	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.3e	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la présence de jeunes enfants au sein du ménage et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C6

Tableau C6.1a. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (2012 ou 2015)

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

	Participation à des activités formelles de formation uniquement		Participation à des activités non formelles de formation uniquement		Participation à la fois à des activités formelles et non formelles de formation		Aucune participation		Total
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie	5	(0.4)	39	(0.8)	12	(0.5)	44	(0.7)	100
Autriche	2	(0.2)	42	(0.7)	4	(0.3)	52	(0.7)	100
Canada	5	(0.3)	44	(0.6)	9	(0.4)	42	(0.6)	100
Chili[1]	3	(0.4)	34	(1.2)	10	(1.2)	53	(1.9)	100
République tchèque	2	(0.3)	44	(1.2)	4	(0.4)	50	(1.2)	100
Danemark	5	(0.3)	52	(0.6)	9	(0.4)	34	(0.6)	100
Estonie	2	(0.2)	44	(0.7)	7	(0.3)	47	(0.7)	100
Finlande	5	(0.3)	51	(0.7)	11	(0.4)	34	(0.7)	100
France	3	(0.2)	31	(0.6)	2	(0.2)	64	(0.6)	100
Allemagne	3	(0.3)	46	(1.1)	4	(0.3)	47	(1.0)	100
Grèce[1]	2	(0.3)	15	(0.7)	3	(0.3)	80	(0.8)	100
Irlande	6	(0.4)	36	(0.8)	9	(0.4)	49	(0.7)	100
Israël[1]	8	(0.4)	34	(0.8)	11	(0.5)	47	(0.8)	100
Italie	3	(0.3)	19	(0.8)	3	(0.3)	75	(1.0)	100
Japon	1	(0.2)	39	(0.8)	2	(0.2)	58	(0.8)	100
Corée	1	(0.1)	45	(0.8)	4	(0.3)	50	(0.8)	100
Pays-Bas	4	(0.4)	50	(0.7)	10	(0.5)	36	(0.6)	100
Nouvelle-Zélande[1]	4	(0.3)	50	(0.9)	14	(0.6)	32	(0.8)	100
Norvège	5	(0.3)	49	(0.7)	11	(0.5)	36	(0.7)	100
Pologne	3	(0.3)	28	(0.7)	4	(0.3)	65	(0.8)	100
République slovaque	2	(0.2)	27	(0.8)	3	(0.3)	67	(0.8)	100
Slovénie[1]	4	(0.3)	38	(0.8)	6	(0.4)	52	(0.8)	100
Espagne	4	(0.3)	34	(0.7)	8	(0.4)	53	(0.7)	100
Suède	5	(0.4)	53	(0.8)	9	(0.4)	34	(0.8)	100
Turquie[1]	5	(0.4)	12	(0.5)	6	(0.5)	77	(0.8)	100
États-Unis	4	(0.4)	45	(1.1)	10	(0.5)	41	(1.1)	100
Économies									
Comm. flamande (Belgique)	3	(0.2)	41	(0.8)	5	(0.4)	51	(0.8)	100
Angleterre (RU)	5	(0.4)	40	(0.8)	11	(0.5)	44	(0.9)	100
Irlande du Nord (RU)	4	(0.4)	37	(1.0)	8	(0.6)	51	(0.9)	100
Moyenne	4	(0.1)	39	(0.2)	7	(0.1)	50	(0.2)	100
Partenaires									
Lituanie[1]	3	(0.3)	28	(0.9)	3	(0.4)	66	(0.8)	100
Fédération de Russie*	3	(0.3)	13	(1.0)	3	(0.5)	80	(1.6)	100
Singapour[1]	2	(0.3)	46	(0.8)	8	(0.4)	43	(0.7)	100

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561213

Tableau C6.1b. Volonté de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation, et obstacles à cette participation (2012 ou 2015)

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

	Volonté de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation								Motifs empêchant la participation à des activités (à plus d'activités) formelles et/ou non formelles de formation					
	Participation				Aucune participation									
	Volonté de participer (plus)		Absence de volonté de participer		Volonté de participer		Absence de volonté de participer		Garde d'enfants ou responsabilités familiales		Coût trop élevé		Charge de travail trop importante	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE														
Pays														
Australie	17	(0.6)	39	(0.8)	8	(0.5)	37	(0.7)	21	(1.3)	18	(1.5)	27	(1.2)
Autriche	13	(0.5)	35	(0.7)	7	(0.4)	45	(0.7)	15	(1.2)	11	(1.3)	35	(1.6)
Canada	24	(0.5)	35	(0.5)	8	(0.3)	34	(0.5)	17	(1.0)	19	(0.9)	30	(0.9)
Chili[1]	21	(1.4)	27	(1.1)	12	(0.5)	40	(1.9)	17	(1.2)	16	(1.5)	26	(1.9)
République tchèque	12	(0.6)	37	(1.1)	4	(0.6)	46	(1.3)	13	(2.0)	14	(1.7)	36	(3.5)
Danemark	26	(0.7)	40	(0.7)	8	(0.4)	26	(0.6)	5	(0.6)	14	(0.9)	27	(1.2)
Estonie	22	(0.5)	30	(0.7)	10	(0.5)	38	(0.6)	10	(0.6)	19	(0.9)	29	(0.9)
Finlande	25	(0.7)	41	(0.7)	6	(0.4)	28	(0.7)	9	(0.8)	7	(0.7)	29	(1.4)
France	11	(0.4)	25	(0.5)	8	(0.3)	56	(0.7)	8	(0.7)	17	(1.1)	23	(1.3)
Allemagne	22	(0.7)	31	(0.9)	7	(0.5)	40	(1.1)	15	(1.2)	9	(0.9)	33	(1.5)
Grèce[1]	9	(0.6)	12	(0.7)	6	(0.5)	74	(0.9)	19	(1.8)	29	(2.2)	18	(2.1)
Irlande	19	(0.6)	32	(0.7)	12	(0.5)	38	(0.8)	20	(1.1)	21	(1.1)	22	(1.1)
Israël[1]	18	(0.6)	35	(0.8)	8	(0.4)	39	(0.8)	18	(1.2)	25	(1.4)	29	(1.4)
Italie	8	(0.6)	17	(0.7)	8	(0.6)	67	(1.1)	19	(1.8)	15	(1.6)	40	(2.3)
Japon	14	(0.6)	28	(0.6)	6	(0.3)	52	(0.8)	19	(1.4)	8	(1.0)	38	(1.9)
Corée	21	(0.6)	29	(0.7)	12	(0.5)	38	(0.8)	17	(0.8)	11	(0.9)	46	(1.3)
Pays-Bas	18	(0.5)	46	(0.7)	5	(0.4)	31	(0.6)	12	(1.0)	14	(1.3)	30	(1.7)
Nouvelle-Zélande[1]	29	(0.7)	39	(0.8)	9	(0.5)	23	(0.7)	19	(1.1)	14	(1.1)	30	(1.1)
Norvège	20	(0.6)	44	(0.8)	6	(0.4)	30	(0.7)	12	(1.0)	9	(0.9)	33	(1.3)
Pologne	9	(0.5)	27	(0.7)	3	(0.3)	61	(0.8)	14	(2.1)	20	(2.2)	16	(1.7)
République slovaque	7	(0.4)	26	(0.8)	3	(0.2)	64	(0.8)	10	(1.7)	14	(1.9)	33	(2.6)
Slovénie[1]	14	(0.6)	35	(0.7)	5	(0.4)	47	(0.8)	13	(1.2)	25	(1.8)	16	(1.3)
Espagne	20	(0.6)	27	(0.6)	11	(0.5)	42	(0.6)	22	(1.0)	10	(0.9)	29	(1.3)
Suède	25	(0.7)	41	(0.9)	8	(0.5)	26	(0.7)	13	(0.9)	12	(1.0)	26	(1.3)
Turquie[1]	5	(0.3)	18	(0.7)	4	(0.3)	74	(0.8)	22	(2.7)	8	(1.7)	29	(2.7)
États-Unis	27	(0.8)	32	(0.9)	9	(0.6)	31	(1.1)	17	(1.1)	23	(1.3)	28	(1.5)
Économies														
Comm. flamande (Belgique)	13	(0.5)	36	(0.7)	5	(0.4)	46	(0.8)	20	(1.4)	5	(0.8)	32	(1.8)
Angleterre (RU)	18	(0.8)	38	(0.8)	7	(0.4)	37	(0.9)	14	(0.9)	20	(1.4)	30	(1.6)
Irlande du Nord (RU)	13	(0.6)	36	(1.0)	5	(0.4)	46	(0.9)	16	(1.5)	17	(1.8)	26	(2.2)
Moyenne	17	(0.1)	32	(0.1)	7	(0.1)	43	(0.2)	15	(0.2)	15	(0.3)	29	(0.3)
Partenaires														
Lituanie[1]	11	(0.6)	22	(0.8)	4	(0.4)	62	(0.9)	9	(1.4)	24	(1.6)	31	(2.1)
Fédération de Russie*	4	(0.4)	15	(1.2)	4	(0.4)	76	(1.8)	13	(2.8)	24	(2.8)	27	(2.6)
Singapour[1]	27	(0.7)	30	(0.7)	8	(0.4)	35	(0.6)	17	(1.1)	13	(0.9)	40	(1.4)

Remarque : Les colonnes présentant l'ensemble des motifs empêchant la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561232

C6

Tableau C6.2a. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)

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

	25-34 ans				35-44 ans				45-54 ans			
	Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage		Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage		Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	48	(2.9)	72	(1.9)	55	(2.2)	54	(2.3)	52	(3.8)	50	(1.7)
Canada	60	(1.6)	78	(1.4)	64	(1.4)	64	(1.7)	58	(3.0)	57	(1.2)
Chili[1]	60	(3.2)	69	(2.9)	51	(2.8)	45	(5.7)	43	(6.3)	40	(2.3)
République tchèque	48	(3.3)	63	(2.4)	57	(3.3)	54	(3.3)	57	(8.2)	55	(3.1)
Danemark	76	(2.1)	80	(1.8)	73	(1.5)	69	(2.7)	64	(2.6)	66	(1.6)
Estonie	61	(1.5)	72	(1.7)	62	(1.7)	54	(1.9)	52	(3.2)	50	(1.5)
Finlande	70	(2.1)	84	(1.5)	78	(1.4)	77	(2.1)	75	(3.3)	66	(1.5)
France	39	(1.8)	50	(1.8)	43	(1.5)	39	(2.1)	39	(2.2)	38	(1.5)
Allemagne	51	(2.9)	70	(2.3)	55	(2.6)	61	(2.6)	58	(3.7)	53	(1.8)
Grèce[1]	16	(2.9)	40	(2.6)	26	(2.0)	23	(2.1)	18	(2.6)	15	(1.5)
Irlande	48	(2.0)	68	(2.0)	52	(1.7)	54	(2.4)	52	(3.3)	47	(2.0)
Israël[1]	58	(2.1)	70	(1.9)	53	(2.0)	51	(2.4)	53	(2.9)	45	(2.4)
Italie	18	(3.0)	44	(2.9)	27	(1.8)	26	(2.0)	28	(3.3)	23	(1.8)
Japon	36	(2.9)	57	(2.4)	43	(1.7)	44	(2.2)	53	(3.6)	44	(1.9)
Corée	50	(2.7)	70	(1.7)	58	(1.9)	51	(2.4)	53	(4.4)	43	(1.5)
Pays-Bas	71	(2.5)	81	(1.7)	67	(1.9)	70	(2.5)	72	(2.9)	64	(1.7)
Nouvelle-Zélande[1]	69	(2.0)	78	(2.1)	73	(1.5)	67	(2.5)	66	(2.8)	66	(2.1)
Norvège	69	(2.3)	82	(2.0)	73	(1.6)	70	(2.5)	68	(2.5)	62	(1.7)
Pologne	43	(2.4)	59	(2.2)	42	(2.4)	39	(2.6)	30	(3.6)	32	(1.6)
République slovaque	27	(2.0)	48	(2.0)	39	(2.0)	37	(2.4)	39	(4.7)	36	(1.6)
Slovénie[1]	54	(2.3)	68	(1.9)	60	(2.4)	53	(2.4)	52	(4.3)	47	(1.6)
Espagne	44	(2.7)	66	(2.0)	50	(1.7)	54	(2.5)	52	(3.1)	44	(1.7)
Suède	69	(2.6)	83	(1.8)	69	(2.0)	66	(2.7)	69	(3.4)	67	(1.9)
Turquie[1]	25	(1.9)	47	(2.7)	26	(1.7)	24	(2.6)	18	(2.4)	17	(1.8)
États-Unis	61	(2.3)	75	(2.5)	67	(2.2)	55	(2.7)	62	(4.7)	55	(2.2)
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	55	(2.4)	67	(2.5)	59	(2.2)	49	(2.5)	59	(3.6)	48	(1.9)
Angleterre (RU)	55	(2.3)	66	(2.5)	61	(2.2)	64	(2.3)	61	(3.2)	58	(1.7)
Irlande du Nord (RU)	52	(3.0)	63	(3.1)	53	(2.6)	51	(2.5)	57	(5.2)	47	(2.0)
Moyenne	51	(0.5)	67	(0.4)	55	(0.4)	52	(0.5)	52	(0.7)	48	(0.3)
Partenaires												
Lituanie[1]	39	(2.7)	56	(3.1)	37	(2.6)	34	(2.7)	37	(6.3)	30	(2.0)
Fédération de Russie*	28	(3.2)	32	(3.3)	22	(2.0)	23	(3.1)	23	(6.4)	15	(2.5)
Singapour[1]	63	(2.5)	85	(1.4)	63	(1.9)	64	(2.2)	60	(3.2)	46	(1.5)

Remarque : Les colonnes présentant les données sur les 55-64 ans peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561251

Tableau C6.2b. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la présence de jeunes enfants au sein du ménage (2012 ou 2015)

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

	Hommes et femmes confondus				Hommes				Femmes			
	Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage		Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage		Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage		Pas d'enfant de moins de 13 ans au sein du ménage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	52	(1.6)	47	(0.9)	59	(2.2)	46	(1.3)	45	(2.1)	47	(1.5)
Canada	62	(1.0)	57	(0.7)	65	(1.5)	57	(1.0)	59	(1.4)	57	(0.9)
Chili[1]	53	(2.7)	44	(2.1)	58	(3.1)	50	(2.6)	48	(3.4)	38	(2.5)
République tchèque	53	(2.1)	48	(1.4)	61	(3.5)	50	(1.9)	46	(2.2)	46	(1.7)
Danemark	73	(1.0)	63	(0.8)	71	(1.5)	60	(1.3)	74	(1.5)	66	(1.2)
Estonie	60	(1.1)	49	(0.9)	61	(1.6)	42	(1.4)	60	(1.5)	55	(1.1)
Finlande	75	(1.2)	63	(0.8)	74	(1.8)	58	(1.1)	76	(1.9)	68	(1.2)
France	41	(1.0)	33	(0.8)	43	(1.7)	32	(1.0)	39	(1.2)	34	(1.0)
Allemagne	55	(1.5)	52	(1.2)	62	(2.2)	54	(1.4)	48	(2.0)	50	(1.6)
Grèce[1]	22	(1.2)	20	(0.9)	26	(2.1)	21	(1.3)	18	(1.6)	19	(1.3)
Irlande	50	(1.0)	51	(1.0)	57	(1.8)	50	(1.4)	45	(1.4)	52	(1.3)
Israël[1]	55	(1.3)	52	(0.9)	57	(1.7)	51	(1.6)	52	(1.7)	53	(1.7)
Italie	25	(1.4)	25	(1.1)	28	(2.4)	26	(1.5)	22	(1.7)	23	(1.2)
Japon	43	(1.2)	42	(1.0)	59	(2.0)	45	(1.3)	30	(1.8)	38	(1.1)
Corée	56	(1.6)	48	(0.9)	62	(2.3)	51	(1.3)	49	(2.0)	44	(1.2)
Pays-Bas	69	(1.4)	62	(0.8)	73	(1.9)	64	(1.2)	65	(2.1)	60	(1.2)
Nouvelle-Zélande[1]	70	(1.1)	66	(1.1)	74	(1.7)	65	(1.5)	67	(1.4)	67	(1.6)
Norvège	70	(1.2)	61	(1.0)	72	(1.6)	58	(1.3)	69	(1.9)	64	(1.4)
Pologne	41	(1.6)	33	(0.9)	43	(2.3)	32	(1.3)	39	(2.2)	34	(1.1)
République slovaque	34	(1.6)	33	(0.9)	40	(2.2)	32	(1.3)	28	(2.0)	34	(1.3)
Slovénie[1]	57	(1.6)	45	(1.0)	55	(2.0)	43	(1.4)	58	(2.1)	46	(1.3)
Espagne	48	(1.3)	46	(0.8)	51	(1.8)	46	(1.1)	46	(1.7)	45	(1.3)
Suède	69	(1.5)	65	(0.9)	66	(2.1)	63	(1.4)	71	(2.1)	66	(1.3)
Turquie[1]	25	(1.3)	21	(1.0)	31	(1.9)	26	(1.4)	17	(1.5)	15	(1.2)
États-Unis	64	(1.6)	57	(1.3)	66	(2.7)	56	(1.6)	63	(1.9)	58	(1.7)
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	57	(1.4)	45	(1.0)	56	(2.1)	46	(1.4)	59	(1.8)	44	(1.3)
Angleterre (RU)	59	(1.4)	55	(1.0)	62	(2.2)	56	(1.5)	56	(1.6)	54	(1.3)
Irlande du Nord (RU)	53	(1.9)	47	(1.3)	58	(3.0)	44	(1.8)	49	(2.3)	49	(1.7)
Moyenne	53	(0.3)	47	(0.2)	57	(0.4)	47	(0.3)	50	(0.4)	47	(0.3)
Partenaires												
Lituanie[1]	38	(1.8)	31	(1.1)	38	(2.9)	27	(1.8)	38	(2.2)	35	(1.5)
Fédération de Russie*	25	(2.3)	17	(1.8)	19	(2.9)	15	(1.9)	30	(3.0)	20	(2.1)
Singapour[1]	63	(1.5)	55	(0.9)	68	(1.9)	57	(1.3)	57	(2.1)	52	(1.1)

Remarque : Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561270

C6

Tableau C6.3a. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)

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

	Actifs occupés				Chômeurs				Inactifs			
	Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	75	(2.0)	62	(0.8)	64	(9.9)	52	(5.2)	35	(4.1)	17	(1.5)
Autriche	64	(1.7)	53	(1.0)	c	c	48	(5.6)	31	(4.0)	19	(1.7)
Canada	75	(1.2)	62	(0.8)	55	(5.8)	49	(3.3)	35	(2.9)	24	(1.3)
Chili[1]	58	(3.3)	52	(2.1)	c	c	44	(7.6)	44	(6.2)	20	(2.4)
République tchèque	73	(3.7)	59	(1.4)	c	c	32	(5.4)	16	(5.0)	13	(1.8)
Danemark	78	(1.2)	72	(0.9)	71	(5.9)	61	(4.3)	39	(4.1)	33	(1.8)
Estonie	74	(2.1)	60	(0.9)	c	c	35	(2.9)	18	(4.7)	16	(1.1)
Finlande	80	(1.6)	74	(0.8)	56	(8.3)	60	(4.2)	40	(4.3)	28	(1.7)
France	57	(1.8)	41	(0.9)	54	(7.9)	25	(3.0)	21	(2.7)	13	(1.1)
Allemagne	68	(1.8)	56	(1.2)	c	c	41	(4.9)	37	(4.8)	22	(2.0)
Grèce[1]	48	(4.4)	26	(1.3)	21	(9.9)	16	(1.8)	24	(5.0)	8	(0.9)
Irlande	74	(1.8)	58	(1.1)	47	(6.0)	39	(2.8)	42	(3.7)	23	(1.4)
Israël[1]	76	(1.9)	57	(1.0)	c	c	39	(4.8)	56	(4.4)	22	(1.3)
Italie	50	(3.1)	30	(1.3)	18	(7.6)	18	(2.4)	18	(3.7)	9	(1.1)
Japon	60	(2.5)	48	(1.0)	c	c	35	(7.5)	31	(4.3)	15	(1.4)
Corée	73	(2.7)	54	(0.9)	c	c	48	(5.0)	48	(3.7)	28	(1.6)
Pays-Bas	78	(1.4)	71	(0.9)	47	(7.6)	61	(5.8)	32	(2.9)	23	(2.1)
Nouvelle-Zélande[1]	76	(1.6)	72	(1.1)	64	(6.4)	51	(4.8)	49	(3.8)	34	(2.3)
Norvège	76	(1.2)	68	(1.0)	c	c	55	(5.5)	36	(4.8)	25	(2.2)
Pologne	70	(3.6)	44	(1.1)	c	c	27	(2.9)	30	(7.5)	9	(0.9)
République slovaque	61	(3.4)	43	(1.1)	c	c	11	(2.1)	18	(4.1)	6	(0.7)
Slovénie[1]	71	(2.1)	56	(1.0)	72	(6.6)	43	(3.3)	39	(3.8)	20	(1.4)
Espagne	67	(2.7)	54	(1.0)	51	(7.9)	42	(2.4)	40	(5.1)	23	(1.4)
Suède	80	(1.7)	69	(1.0)	c	c	55	(4.9)	57	(6.1)	33	(2.4)
Turquie[1]	49	(4.4)	34	(1.5)	c	c	27	(3.6)	23	(5.0)	10	(0.7)
États-Unis	79	(1.4)	63	(1.5)	55	(6.1)	43	(4.4)	43	(4.5)	21	(1.7)
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	66	(1.9)	53	(1.0)	c	c	53	(7.5)	31	(3.1)	18	(1.5)
Angleterre (RU)	77	(2.0)	63	(1.2)	67	(8.1)	46	(4.4)	36	(3.7)	18	(1.7)
Irlande du Nord (RU)	73	(2.5)	58	(1.4)	50	(11.1)	46	(7.2)	38	(5.5)	11	(1.2)
Moyenne	69	(0.5)	56	(0.2)	m	m	41	(0.9)	35	(0.8)	19	(0.3)
Partenaires												
Lituanie[1]	63	(5.3)	42	(1.0)	c	c	14	(2.3)	11	(5.8)	8	(1.2)
Fédération de Russie*	40	(3.6)	23	(1.8)	c	c	24	(4.1)	c	c	9	(1.4)
Singapour[1]	75	(2.1)	62	(0.9)	c	c	36	(4.3)	49	(6.5)	25	(1.7)

Remarque : Les colonnes présentant les données non ventilées selon la situation au regard de l'emploi peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561327

Tableau C6.3b. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le groupe d'âge et la participation à des activités de bénévolat (2012 ou 2015)

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

	25-64 ans				25-34 ans				55-64 ans			
	Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois		Absence de participation à des activités de bénévolat au moins une fois par mois	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE												
Pays												
Australie	67	(2.1)	53	(0.7)	73	(4.4)	61	(1.6)	58	(3.7)	36	(1.4)
Autriche	58	(1.6)	46	(0.8)	70	(3.4)	61	(1.8)	40	(3.1)	16	(1.4)
Canada	68	(1.1)	55	(0.7)	79	(2.3)	68	(1.2)	53	(2.4)	37	(1.2)
Chili[1]	55	(2.9)	46	(1.9)	80	(4.2)	61	(2.6)	46	(8.7)	25	(3.4)
République tchèque	63	(3.6)	48	(1.3)	74	(6.3)	54	(2.0)	53	(8.3)	28	(1.9)
Danemark	73	(1.1)	64	(0.7)	84	(3.0)	77	(1.5)	58	(2.2)	48	(1.2)
Estonie	66	(2.1)	51	(0.7)	82	(3.3)	64	(1.2)	50	(4.8)	33	(1.4)
Finlande	73	(1.5)	65	(0.7)	82	(2.5)	77	(1.6)	56	(2.7)	44	(1.5)
France	49	(1.5)	33	(0.7)	62	(3.3)	42	(1.3)	31	(2.5)	16	(1.0)
Allemagne	63	(2.0)	50	(1.1)	70	(3.7)	61	(1.9)	47	(4.0)	32	(1.8)
Grèce[1]	37	(3.1)	19	(0.8)	44	(6.7)	32	(2.3)	24	(5.1)	6	(1.1)
Irlande	65	(1.7)	47	(0.7)	78	(3.5)	56	(1.4)	59	(3.3)	30	(1.9)
Israël[1]	72	(1.8)	49	(0.9)	85	(2.8)	60	(1.5)	65	(4.5)	37	(1.9)
Italie	37	(2.3)	23	(1.0)	55	(6.6)	34	(2.3)	14	(2.7)	11	(1.3)
Japon	53	(2.2)	40	(0.8)	66	(6.2)	48	(1.9)	47	(3.6)	27	(1.5)
Corée	67	(2.4)	48	(0.8)	80	(3.7)	62	(1.4)	48	(3.8)	30	(1.5)
Pays-Bas	67	(1.2)	63	(0.8)	86	(2.7)	76	(1.6)	51	(2.5)	42	(1.8)
Nouvelle-Zélande[1]	72	(1.4)	66	(1.0)	77	(3.4)	72	(1.6)	66	(2.6)	56	(2.5)
Norvège	72	(1.2)	61	(0.9)	80	(3.1)	75	(1.7)	53	(2.9)	40	(1.9)
Pologne	60	(3.4)	33	(0.8)	74	(5.9)	49	(1.6)	42	(6.1)	14	(1.3)
République slovaque	48	(2.6)	32	(0.8)	59	(5.4)	37	(1.5)	27	(4.6)	17	(1.2)
Slovénie[1]	64	(1.7)	45	(0.8)	80	(2.8)	59	(1.5)	45	(3.4)	23	(1.6)
Espagne	60	(2.3)	45	(0.8)	71	(4.9)	58	(1.5)	42	(4.8)	25	(1.5)
Suède	77	(1.7)	63	(0.9)	91	(3.0)	75	(1.6)	66	(4.2)	47	(2.0)
Turquie[1]	39	(3.5)	22	(0.8)	52	(8.1)	32	(1.5)	10	(5.6)	5	(1.1)
États-Unis	72	(1.2)	54	(1.3)	81	(2.2)	64	(2.1)	63	(3.1)	45	(1.9)
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	58	(1.7)	47	(0.9)	74	(4.0)	58	(1.9)	44	(3.1)	28	(1.5)
Angleterre (RU)	67	(1.7)	54	(1.0)	76	(4.5)	59	(1.8)	57	(3.7)	37	(2.0)
Irlande du Nord (RU)	66	(2.2)	45	(1.2)	71	(6.1)	56	(2.6)	61	(4.7)	26	(2.1)
Moyenne	62	(0.4)	47	(0.2)	74	(0.8)	58	(0.3)	47	(0.8)	30	(0.3)
Partenaires												
Lituanie[1]	48	(4.9)	33	(0.8)	56	(10.3)	46	(2.2)	27	(7.1)	21	(1.7)
Fédération de Russie*	34	(3.3)	19	(1.6)	47	(7.7)	29	(3.1)	25	(6.3)	6	(1.2)
Singapour[1]	71	(2.3)	55	(0.7)	90	(2.8)	77	(1.3)	57	(4.0)	33	(1.6)

Remarque : Les colonnes présentant les données sur les 35-44 ans et les 45-54 ans peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

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

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561346

Chapitre

D

Environnement d'apprentissage et organisation scolaire

Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561764

Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562106

Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561840

Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562201

Indicateur D5 Qui sont les enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562277

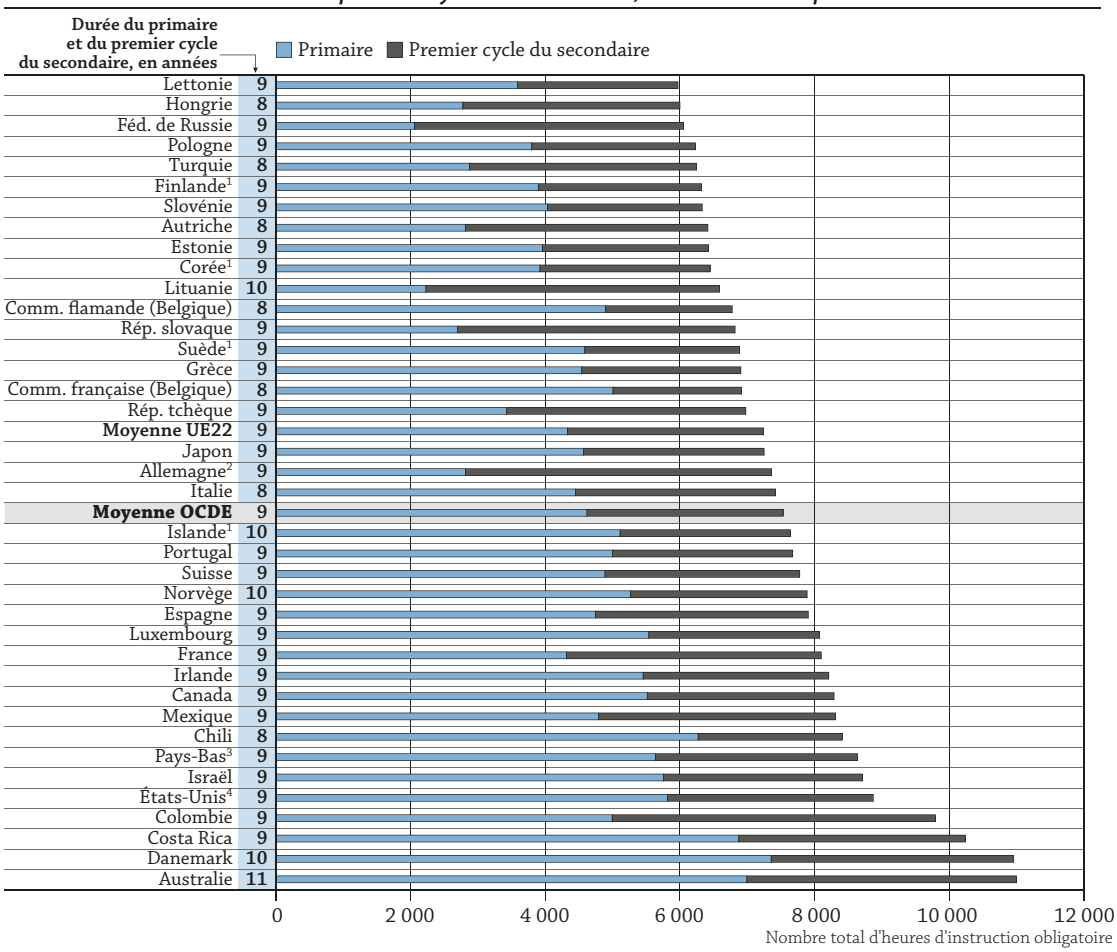
Indicateur D6 Quels sont les critères nationaux de candidature et d'admission dans l'enseignement tertiaire ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562505

COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

- Dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 538 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce nombre varie entre 5 976 heures en Lettonie à près du double en Australie (11 000 heures) et au Danemark (10 960 heures).
- Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est, en moyenne et par an, de 800 heures dans l'enseignement primaire, et les élèves suivent, en moyenne, 113 heures d'instruction obligatoire de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de disciplines artistiques représentent 51 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire ; les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) et de mathématiques représentent 40 % du temps d'instruction obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2017)

Primaire et premier cycle du secondaire, établissements publics



1. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

2. Année de référence : 2016.

3. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.

4. Année de référence : 2015.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction obligatoire.

Source : OCDE (2017), tableau D1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558629

 © OCDE 2017

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves dans le cadre institutionnel. Les pays diffèrent dans leurs choix en ce qui concerne le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales et/ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimal d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. L'adaptation des ressources aux besoins des élèves et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique d'éducation. Le salaire des enseignants, l'entretien des infrastructures scolaires et le coût des autres ressources éducatives requises sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important lors de l'affectation du budget de l'éducation (voir l'indicateur B7, qui décrit les facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève). De surcroît, on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance du temps consacré par les élèves à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée d'école, notamment lors des pauses et des récréations. À côté du temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel, les élèves peuvent participer à des activités périscolaires avant ou après la journée de classe, ou durant les vacances scolaires, mais ces activités, ainsi que les périodes d'examen, sortent du cadre du présent indicateur.

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature va de 18 % en Pologne à 39 % en Fédération de Russie ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de 9 % en Irlande à plus de 25 % en Grèce (et en Italie si on inclut la part du programme obligatoire consacrée aux sciences sociales).
- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré aux mathématiques va de 12 % au Danemark à 27 % au Mexique ; il va de 11 % en Corée et en Hongrie à 16 % au Chili, en Fédération de Russie et en Lettonie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (et 20 % en Italie si on inclut la part du programme obligatoire consacrée aux sciences naturelles).
- À l'exception de quelques pays où le programme obligatoire est principalement consacré à des matières à option, la part du temps d'instruction obligatoire qui est consacrée à des matières obligatoires modulables représente, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 2 % dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, en moyenne 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières obligatoires modulables choisies par les établissements, contre 6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans un tiers des pays dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible, c'est-à-dire que le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer durant chaque année d'études.

Analyse

Scolarité obligatoire en filière générale

Le temps annuel d'instruction et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail des élèves est plus importante selon les exigences statutaires ; en revanche, dans d'autres pays, la charge de travail des élèves est répartie de manière uniforme sur une période plus longue. Le présent indicateur porte sur la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans certains pays tels que le Danemark et les Pays-Bas, l'enseignement préprimaire est également obligatoire ; par conséquent, l'âge du début de la scolarisation obligatoire est inférieur à l'âge où débute l'enseignement primaire.

Dans environ trois des quatre pays et économies dont les données sont disponibles, les élèves entrent dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans. En revanche, ils ne commencent pas avant l'âge de 7 ans en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Suède. L'enseignement primaire ne débute à l'âge de 5 ans qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande.

La durée de l'enseignement primaire varie aussi considérablement. En moyenne, l'enseignement primaire dure 6 ans, mais sa durée va de 4 ans en Allemagne, en Autriche, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Lituanie, en République slovaque et en Turquie, à 7 ans, en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande et en Norvège. En moyenne, le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 3 ans, mais sa durée va de 2 ans au Chili et dans les Communautés flamande et française de la Belgique, à 5 ans en Allemagne, en Fédération de Russie et en République slovaque, et jusqu'à 6 ans en Lituanie. Dans environ trois pays et économies sur cinq parmi ceux dont les données sont disponibles, une année au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire à temps plein (voir le tableau D1.2).

Les pays se distinguent aussi par la façon dont ils répartissent le temps d'instruction durant l'année. Le nombre de jours d'instruction peut varier sensiblement entre les pays, tout comme la façon dont ces jours sont répartis durant l'année académique, car les pays n'organisent pas les vacances scolaires de la même manière (voir l'encadré D1.1 ; dans OCDE, 2016a). Les jours d'instruction varient également, car les pays organisent les récréations et les pauses différemment (voir l'encadré D1.1).

Encadré D1.1. **Récréations et pauses durant la journée de classe**

Pour apprendre en classe, les élèves doivent être attentifs et concentrés pendant de longues périodes. Sur la base du temps annuel d'instruction et du nombre de jours d'instruction par an, les élèves ont, dans l'enseignement primaire, moins de quatre heures d'instruction obligatoire par jour de cours dans deux cinquièmes des pays, mais plus de cinq heures par jour dans quelques pays (au Canada, au Chili, au Danemark, aux États-Unis, en France et au Luxembourg). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction obligatoire par jour est généralement plus élevé. Dans tous les pays, les élèves ont au moins quatre heures de cours obligatoires par jour, dans plus de la moitié des pays, ils en ont entre quatre et cinq par jour, et en Colombie, au Danemark et en Espagne, ils en ont six ou plus par jour (voir les tableaux D1.1 et D1.2).

D'après certaines études, le fait de laisser les élèves se livrer à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée peut améliorer leur performance en classe. Dans l'enseignement primaire, les cours sont entrecoupés de pauses pour permettre aux élèves de jouer, de se délasser et d'entrer librement en interaction avec leurs pairs, ce qui contribue au développement de leurs compétences cognitives, affectives et sociales. Des études suggèrent que les élèves peuvent ensuite utiliser ces compétences en classe, améliorant ainsi leur apprentissage (Pellegrini et Bohn, 2005 ; Pellegrini et al., 2002). Dans les pays de l'OCDE, on considère de plus en plus que les récréations et les pauses constituent une composante importante de la journée de classe.

La façon dont les pauses sont organisées dans les pays de l'OCDE dépend du mode de gouvernance des systèmes d'éducation et du degré d'autonomie dont jouissent les établissements (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2015). Dans la plupart des pays, la journée de classe est divisée en cours d'une durée de 45 à 50 minutes, de brèves pauses étant ménagées entre les cours pour constituer des blocs de 60 minutes.

...

Dans les pays de l'OCDE, des pauses de 10 à 15 minutes suffisent généralement pour permettre aux élèves de changer de classe et de se rendre aux toilettes. Ces courtes pauses se différencient, en termes de durée et de finalité, des pauses plus longues qui sont également prévues dans la majorité des pays. Les pauses plus longues sont celles durant lesquelles les élèves prennent leur petit-déjeuner ou leur déjeuner et sont généralement surveillées par un ou plusieurs enseignants.

Dans l'enseignement primaire, les longues pauses sont courantes et sont même obligatoires dans certains cas. En Espagne, par exemple, les pauses sont considérées comme faisant partie du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire. À ce niveau d'enseignement, les élèves espagnols ont durant la matinée une pause d'une demi-heure qui s'inscrit dans les cinq heures d'instruction prévues par jour. Dans plusieurs pays, la pause-déjeuner fait partie du processus d'apprentissage, car les élèves y apprennent l'hygiène et sont amenés à prendre des habitudes alimentaires saines et/ou à recycler les déchets.

Dans plusieurs pays, de longues pauses sont prévues à tous les niveaux d'enseignement. En Australie, une courte pause a lieu durant la matinée et une pause plus longue est prévue à l'heure du déjeuner à tous les niveaux d'enseignement. Au Canada, une pause-déjeuner est prévue à la mi-journée de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces deux pays, les longues pauses peuvent durer entre 40 et 60 minutes environ. Certains pays prévoient des pauses-déjeuner encore plus longues, comme en France où elles durent 90 minutes dans l'enseignement primaire. Des pauses peuvent également être prévues tout au long de la journée. En Suisse, par exemple, les établissements organisent généralement deux pauses de 15 à 30 minutes chacune, ainsi qu'une longue pause déjeuner d'environ 60 à 90 minutes. Au Chili, les établissements qui accueillent de nombreux élèves peuvent répartir les élèves en plusieurs groupes, par âge ou année d'études, pour organiser les pauses.

Les établissements peuvent utiliser les récréations et les pauses à des fins diverses. Ils peuvent utiliser les pauses pour aider les élèves qui font de longs trajets entre leur domicile et l'école, ou pour harmoniser la fin de la journée de classe quand la durée des cours varie entre les années d'études, comme en République tchèque, où les pauses de dix minutes peuvent être ramenées à cinq minutes. Au Danemark, les municipalités font souvent en sorte que les récréations et les pauses fassent partie intégrante du programme quotidien d'exercices et d'activités physiques, à tous les niveaux d'enseignement. Il en va de même en Slovénie, où les établissements organisent souvent une longue pause pour permettre aux élèves de faire du sport dans la salle de gymnastique ou sur les terrains de sport.

Temps d'instruction obligatoire

Par temps d'instruction obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre les matières qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés, selon la réglementation.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves suivent 4 626 heures de cours durant l'enseignement primaire et 2 911 heures de cours durant le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est en moyenne de 7 538 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (sur 9 ans, en moyenne), mais il varie selon les pays, de 5 976 heures en Lettonie (sur 9 ans) à 11 000 heures en Australie (sur 11 ans) (voir le graphique D1.1). Le temps d'instruction obligatoire en milieu scolaire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande. Les établissements y sont toutefois tenus de dispenser un nombre minimal d'heures de cours aux élèves (en Nouvelle-Zélande) et de prévoir un temps d'instruction suffisant pour enseigner un programme vaste et équilibré qui respecte toutes les exigences énoncées dans la réglementation.

Le temps d'instruction obligatoire peut différer du temps d'instruction réel, car il correspond uniquement au temps que les élèves passent en classe. Il ne représente qu'une partie du temps total d'instruction des élèves. L'instruction peut également avoir lieu en dehors des heures de cours obligatoires, et en dehors de la classe ou du milieu scolaire. Dans certains pays, les élèves sont encouragés à suivre durant leurs études secondaires des cours extrascolaires dans des matières qui leur sont enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Les élèves peuvent suivre des cours supplémentaires de soutien (dits de « rattrapage ») ou de perfectionnement, qui leur sont donnés soit

individuellement par un professeur particulier, soit en groupe par des enseignants. Ils peuvent également suivre d'autres cours indépendants (voir l'encadré D1.2) Ces cours sont financés soit par les pouvoirs publics, soit par les élèves et leur famille (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2011).

Cet indicateur porte sur le temps d'instruction prévu, tel qu'il est fixé par la réglementation, soit le temps d'exposition des élèves à l'enseignement en classe dans le cadre institutionnel. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire.

Encadré D1.2 **Activités périscolaires dans les établissements d'enseignement**

À côté du temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel, les élèves peuvent participer à des activités périscolaires avant ou après la journée de classe, ou durant les vacances scolaires, dans des établissements d'enseignement.

Dans les pays et économies de l'OCDE et les pays partenaires, il est plus courant de proposer des activités périscolaires durant l'année scolaire (avant et/ou après la journée de classe) que durant les vacances scolaires. Les établissements jouissent souvent d'une certaine autonomie pour décider de proposer ou non ces activités périscolaires, mais il arrive qu'ils soient tous dans l'obligation d'en organiser. En Slovénie, par exemple, les établissements d'enseignement primaire doivent proposer aux élèves des cours extrascolaires, qui leur permettent d'étudier, de terminer leurs devoirs, de jouer, de participer à des activités créatives et sportives ainsi qu'à des activités périscolaires. En Hongrie, les établissements sont tenus d'organiser des activités périscolaires jusqu'à 16 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et les élèves sont tenus d'y participer.

Ces activités peuvent être organisées par les établissements (comme au Brésil et en Hongrie), par les municipalités (comme en Israël) ou par du personnel volontaire des établissements (comme en Irlande). Des partenaires publics externes participent souvent aussi à l'organisation d'activités périscolaires dans les établissements, de même que des partenaires privés, mais dans une moindre mesure. Au Portugal, par exemple, ces activités peuvent être proposées par des associations de parents d'élèves et des organisations non gouvernementales. Au Chili, en Estonie, en Islande, en Italie, au Japon, en République tchèque et en Slovénie, les enseignants peuvent bénéficier de primes s'ils participent à ces activités périscolaires, et ce de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces activités sont obligatoires pour les enseignants et leur rémunération est intégrée dans le salaire statutaire dans certains pays, à savoir la Hongrie, la Lettonie et le Luxembourg (aux niveaux préprimaire et primaire (voir l'indicateur D3).

L'accueil des enfants (dans l'enseignement primaire), le tutorat, les cours de soutien et les activités sportives, artistiques ou culturelles sont autant d'exemples typiques d'activités périscolaires organisées avant et/ou après la journée de classe. Ces activités incluent aussi des travaux d'intérêt général en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Turquie, et des cours de langues étrangères, des cours de technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que des clubs de lecture et des ateliers d'écriture en Espagne.

Temps d'instruction prévu

Le temps total d'instruction prévu correspond au nombre d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves dans les matières obligatoires et, le cas échéant, dans les matières non obligatoires.

Le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction obligatoire sont de la même durée (le temps d'instruction prévu est totalement obligatoire) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans environ trois pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles. Le temps d'instruction prévu est supérieur de 3 % au moins au temps d'instruction obligatoire en Finlande, en France (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce (dans l'enseignement primaire), en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en Slovénie. Le temps d'instruction prévu peut toutefois différer du temps d'instruction réel des élèves (voir l'encadré D1.3).

 © OCDE 2017

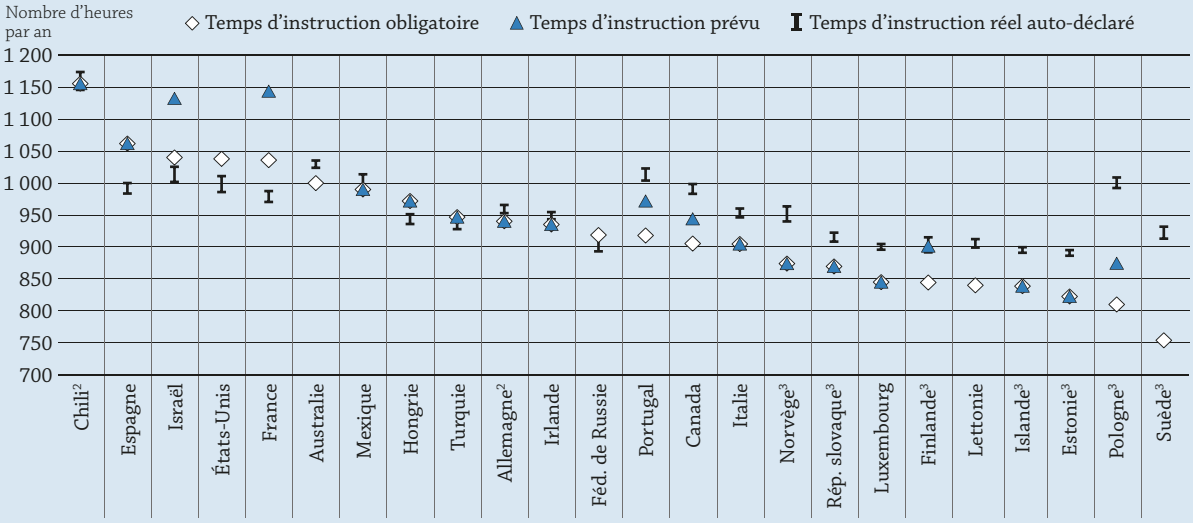
Encadré D1.3. Temps d'instruction obligatoire, temps d'instruction prévu et temps d'instruction réel déclaré des élèves de 15 ans

En 2015, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) visait à évaluer les compétences et les connaissances des élèves de 15 ans en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit (OECD, 2016b). De nombreuses informations ont été recueillies auprès des élèves de 15 ans, notamment des données sur le temps d'instruction (réel) déclaré, qui pourraient être utilisées en complément de cet indicateur sur le temps d'instruction statutaire de la scolarité obligatoire (voir l'indicateur D1).

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves de 15 ans ont indiqué le nombre total de cours (ainsi que la durée des cours) qu'ils étaient tenus de suivre par semaine dans leur établissement d'enseignement (les questions posées aux élèves étaient les suivantes : « Combien de cours devez-vous suivre en tout dans une semaine de cours ordinaire complète ? » et « En moyenne, combien de minutes dure un cours ? ») ainsi que le nombre de cours dans chacune des matières évaluées par l'enquête (« Dans une semaine de cours ordinaire, combien de cours devez-vous suivre dans les matières suivantes ? »). Combinées au nombre de semaines de cours dans l'année scolaire 2015 (basé sur le nombre de jours de cours par an divisé par le nombre de jours par semaine que suivent les élèves dans les établissements, tel qu'indiqué dans le tableau D1.2 de *Regards sur l'éducation 2015* [OCDE, 2015]), ces informations correspondent au temps d'instruction déclaré par les élèves âgés de 15 ans (OCDE, 2016c.)

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le temps d'instruction déclaré est supérieur au temps d'instruction prévu et au temps d'instruction obligatoire (voir le graphique D1.a). Ces différences résultent en partie de la population de référence utilisée pour collecter ces données. Les élèves évalués lors de l'enquête PISA peuvent, à l'âge de 15 ans, être inscrits dans différentes années d'études ou différents niveaux d'enseignement (dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), dans des établissements publics ou privés, et dans différentes filières (générale ou professionnelle). Par conséquent, le temps d'instruction déclaré, basé sur les données de l'enquête PISA, est une moyenne qui peut différer du temps d'instruction calculé dans cet indicateur (temps d'instruction des élèves âgés de 15 ans inscrits en filière générale dans des établissements publics), même si dans ce cas il s'agit de l'enseignement obligatoire.

Graphique D1.a. Temps d'instruction pour les jeunes de 15 ans[1] (2015)



Remarque : Les définitions du temps d'instruction obligatoire et du temps d'instruction prévu sont celles utilisées dans cet indicateur. Le temps d'instruction réel auto-déclaré correspond au temps d'instruction lors d'une semaine d'école complète typique, tel qu'indiqué par les jeunes de 15 ans dans le cadre de l'enquête PISA 2015, multiplié par le nombre de semaines de temps d'instruction estimé sur la base de l'indicateur D1 (tableau D1.2).

1. Uniquement si applicable à l'enseignement obligatoire à temps plein.
2. Année de référence : 2014.
3. Estimation du temps d'instruction par âge, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

Source : OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2015*, tableaux D1.2 et D1.4, et Base de données PISA 2015.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933563037

...

Le temps d'instruction réel déclaré comprend également le temps d'instruction non obligatoire et peut excéder le temps d'instruction prévu (obligatoire et non obligatoire) tel qu'il est calculé dans cet indicateur lorsque le temps d'instruction non obligatoire réel est supérieur au temps prévu dans les documents officiels.

En outre, la répartition flexible du temps d'instruction entre les années d'études, comme en Estonie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Suède, constitue un important facteur à prendre en compte. Dans ces pays, le temps d'instruction pour une année d'études spécifique dans les établissements publics tel qu'il est prévu dans le programme obligatoire correspond à une estimation du temps d'instruction moyen par année d'études, pour toutes les années d'études où le temps d'instruction est flexible. Ce temps peut donc différer du temps d'instruction réel à ce niveau d'enseignement, lorsque les heures d'instruction ne sont pas réparties uniformément entre les années d'études, ou lorsque la répartition du temps d'instruction entre les années d'études varie selon les établissements.

Les divergences entre les méthodologies utilisées peuvent également expliquer les différences entre le temps d'instruction obligatoire et le temps d'instruction réel déclaré, notamment lorsque ce sont des entités infranationales qui déterminent la politique d'éducation (dans ce cas, les données statutaires renvoient à des moyennes pondérées). Enfin, la flexibilité du temps d'instruction selon les matières (pour une même année d'études), à laquelle s'ajoute la flexibilité entre les années d'études, complexifie davantage la comparaison entre le temps que les élèves indiquent devoir suivre dans les différentes matières évaluées par l'enquête PISA et le temps d'instruction prévu décrit dans l'indicateur D1, notamment en raison du fait que les définitions de ces matières peuvent différer entre les deux sources de données.

Temps d'instruction par matière

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 51 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacré à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature (24 %), les mathématiques (17 %) et les disciplines artistiques (10 %). Ces matières sont, avec l'éducation physique et la santé (9 %), les sciences naturelles (7 %) et les sciences sociales (6 %), les six matières principales du programme de cours dans tous les pays de l'OCDE où le temps d'instruction par matière est spécifié. Le reste du programme obligatoire non flexible dans l'enseignement primaire est consacré aux cours de langues étrangères, de religion, de technologies de l'information et de la communication (TIC), de technologie, de formation professionnelle et pratique, et représente en moyenne 19 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D1.3a et le graphique D1.2a).

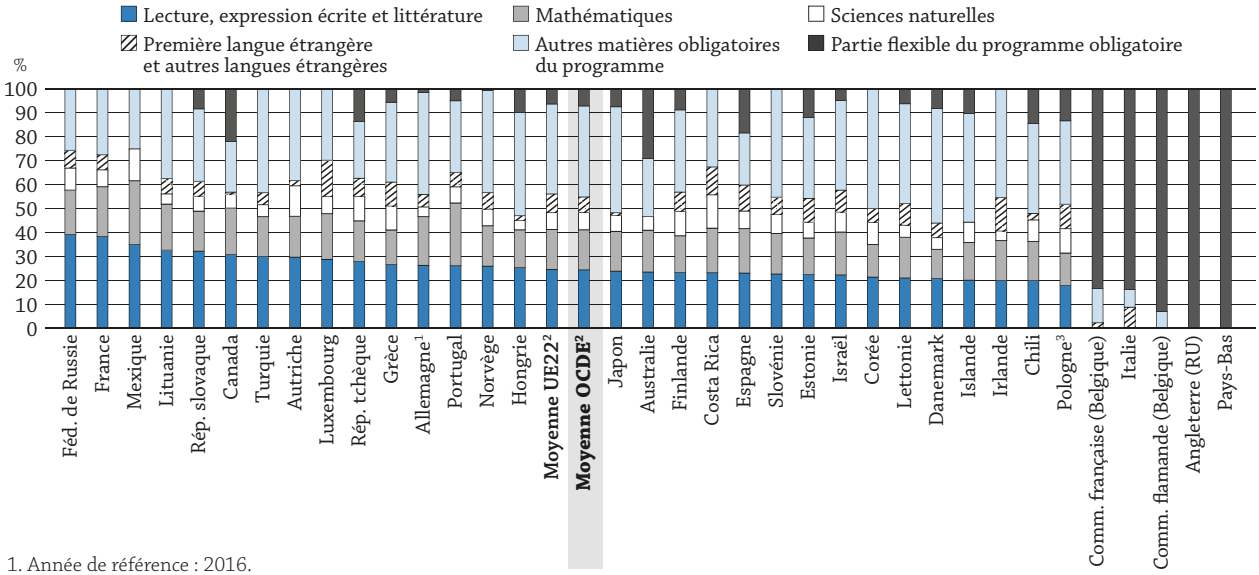
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 40 % du programme obligatoire est en moyenne consacré à trois matières dans les pays et économies de l'OCDE : la lecture, l'expression écrite et la littérature (14 %), les langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) (13 %) et les mathématiques (12 %). Les sciences naturelles représentent en moyenne 12 % du programme obligatoire, les sciences sociales, 10 %, l'éducation physique et la santé, 8 %, et les arts, 6 %. Ces matières sont les sept matières principales du programme de cours prévu dans ce niveau d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière. Le reste (12 %) du programme obligatoire non flexible de ce niveau d'enseignement est consacré aux cours de religion, de TIC, de technologie, de formation professionnelle et pratique, etc. (voir le tableau D1.3b et le graphique D1.2b).

C'est une répartition sensiblement différente du temps par rapport à l'enseignement primaire. La part de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature diminue pour passer en moyenne de 24 % à 14 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays et économies de l'OCDE. La part des mathématiques passe quant à elle de 17 % à 12 % du temps d'instruction obligatoire. À l'inverse, la part des sciences naturelles et des sciences sociales augmente, passant de 7 % du programme obligatoire à 12 %, comme celle des sciences sociales, qui passe de 6 % à 10 %, et celle des langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères), qui passe de 6 % à 13 %. Les langues étrangères représentent la partie la plus importante du programme obligatoire de base dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en France, en Israël, au Japon et au Luxembourg (voir les tableaux D1.3a et b).

 © OCDE 2017

Graphique D1.2a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2017)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



1. Année de référence : 2016.

2. À l'exclusion de l'Angleterre (RU), de la Comm. flamande (Belgique), de la Comm. française (Belgique), de l'Italie et des Pays-Bas.

3. À l'exclusion des trois premières années d'enseignement primaire durant lesquelles une part importante du temps d'instruction consacré aux matières obligatoires est flexible.

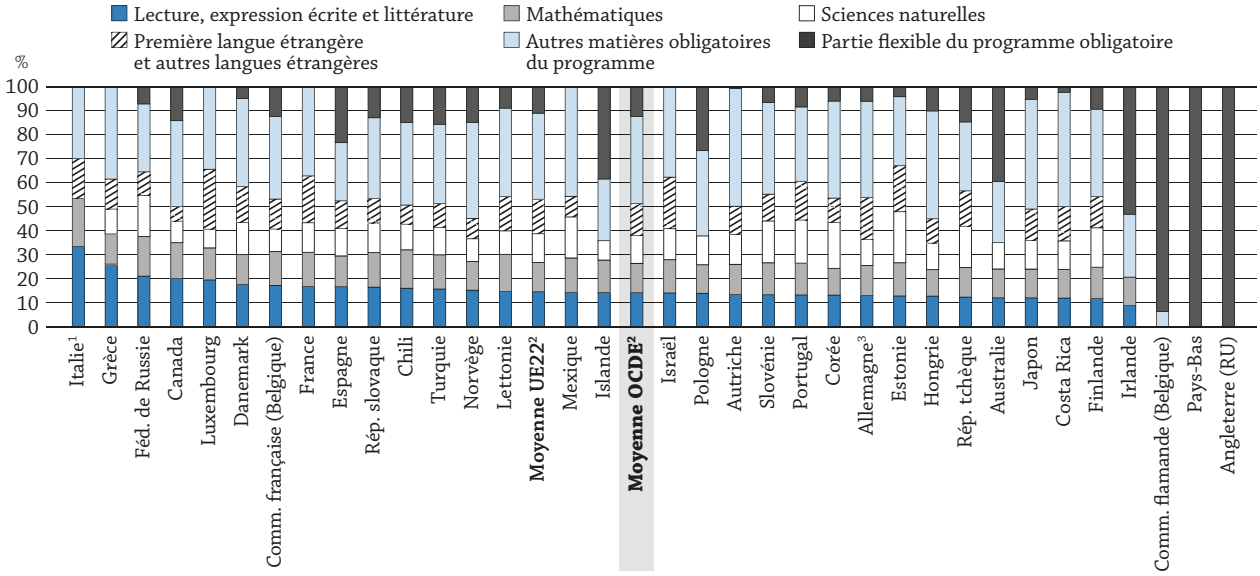
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE (2017), tableau D1.3a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558648

Graphique D1.2b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2017)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



1. Les sciences naturelles sont incluses dans les mathématiques.

2. À l'exclusion de l'Angleterre (RU), de la Comm. flamande (Belgique) et des Pays-Bas.

3. Année de référence : 2016.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE (2017), tableau D1.3b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558667

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières du programme obligatoire varie sensiblement d'un pays à l'autre. La lecture, l'expression écrite et la littérature représentent par exemple 12 % du temps d'instruction obligatoire en Australie, au Costa Rica, en Finlande, au Japon et en République tchèque, mais plus de 25 % du temps d'instruction obligatoire en Grèce et en Italie (en Italie, cette part comprend également le temps consacré aux sciences sociales). En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont dispensés dans les deux langues nationales, et leur pourcentage combiné peut atteindre, selon les estimations, quelque 21 % du temps total d'instruction obligatoire. La première langue étrangère ne représente pas plus de 6 % du temps d'instruction obligatoire au Canada et en Grèce, contre 13 % en Communauté française de Belgique et au Japon. Par ailleurs, dans un peu plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Comme on l'observe dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières varie sensiblement selon l'âge des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature représente 28 % chez les élèves âgés de 7 ans, 18 % chez les élèves âgés de 11 ans et 11 % chez les élèves âgés de 15 ans. Par contraste, les élèves consacrent à l'apprentissage d'une langue étrangère une part moyenne de leur temps d'instruction égale à 3 % à l'âge de 7 ans, mais à 10 % pour la première langue étrangère et à 2 % pour les autres langues étrangères à l'âge de 11 ans, et à 9 % pour la première langue étrangère et à 5 % pour les autres langues étrangères à l'âge de 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux sciences naturelles augmente avec l'âge, passant de 6 % chez les élèves âgés de 7 ans à 9 % chez les élèves de 11 ans, et à 11 % chez les élèves âgés de 15 ans, tout comme celle consacrée aux sciences sociales, qui passe de 5 % chez les élèves âgés de 7 ans à 9 % chez les élèves âgés de 11 et 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux disciplines artistiques diminue avec l'âge, passant de respectivement 11 % et 9 % à l'âge de 7 ans et 11 ans à 4 % à l'âge de 15 ans, tandis que la part de l'éducation physique reste relativement constante entre 7 ans (9 %) et 11 ans (8 %) avant de diminuer à l'âge de 15 ans où elle passe à 6 % (voir les tableaux D1.5b, f et j disponibles en ligne).

Flexibilité des programmes

Dans la plupart des pays, les autorités nationales ou centrales règlementent le temps d'instruction et les programmes, ou font des recommandations les concernant. Toutefois, les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les élèves jouissent d'une certaine liberté quant à l'organisation du temps d'instruction ou au choix des matières.

Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible, c'est-à-dire que le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer durant chaque année d'études. Dans ce cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps consacrer aux matières durant chaque année d'études (voir les tableaux D1.2 et D1.4).

Dans quelques pays, il est courant d'inscrire la plupart des matières obligatoires dans un horaire flexible. La part des matières obligatoires dans l'emploi du temps modulable représente au moins 83 % du temps d'instruction dans l'enseignement primaire dans les Communautés flamande et française de Belgique et en Italie. En Angleterre (Royaume-Uni) et aux Pays-Bas, l'ensemble du programme de cours est constitué de matières modulables. Des tendances similaires s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. Dans ces pays et économies, les matières obligatoires et le temps total d'instruction sont spécifiés, mais pas le temps à consacrer à chaque matière. Les autorités locales, les établissements et/ou les enseignants sont libres de décider du temps à consacrer à chaque matière obligatoire. En Écosse (Royaume-Uni), le temps total d'instruction n'est pas réglementé dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (même si certaines matières obligatoires sont spécifiées) et est du ressort des autorités locales et des établissements eux-mêmes. À l'exception de ces pays, les matières obligatoires modulables représentent seulement 2 % du temps d'instruction obligatoire tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si elles pourraient représenter une part importante du programme de cours dans certains pays. L'emploi du temps modulable représente plus de 10 % et moins de 20 % des matières obligatoires au Canada dans l'enseignement primaire, et en Irlande, en Islande et en Pologne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La flexibilité dans le choix des matières est moins courante dans les pays et économies de l'OCDE. En moyenne, 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 6 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements et 5 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays

réservent une partie substantielle du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. Au Canada (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Chili, en Communauté française de Belgique (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne, en Estonie (dans l'enseignement primaire), en Hongrie, en Pologne, en République slovaque (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en République tchèque, par exemple, 10 % au moins du temps d'instruction est consacré à des matières choisies par les établissements. Au moins 20 % du temps d'instruction obligatoire y est consacré en Australie (29 % dans l'enseignement primaire et 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Communauté flamande de Belgique, 20 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Espagne (23 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). En Australie, en Islande et en Turquie, 16 % au moins du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; une proportion qui atteint 40 % en Irlande (voir les tableaux D1.3a et b).

Temps d'instruction non obligatoire

Il n'est pas courant de prévoir un temps d'instruction non obligatoire dans les pays de l'OCDE. Ce type de temps d'instruction n'est prévu que dans six pays dans l'enseignement primaire, et dans sept pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le temps d'instruction non obligatoire représente l'équivalent de 4 % du temps total d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire, et de 2 % de ce temps dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire peut toutefois être considérable. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire représente 33 % du temps d'instruction obligatoire total en Grèce, 25 % au Portugal et 21 % en Slovénie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 11 % du temps total d'instruction obligatoire en Finlande, 15 % en Lituanie et 23 % en Slovénie (voir les tableaux D1.3a et b).

Définitions

Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté pour choisir les matières et/ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières.

Par **matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements**, on entend la part totale du temps d'instruction obligatoire définie par les autorités centrales que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants consacrent à des matières de leur choix (ou qu'ils choisissent dans une liste dressée par les autorités centrales en charge de l'éducation). Il est obligatoire pour les établissements de proposer une de ces matières et pour les élèves de la suivre.

Par **matières obligatoires à option choisies par les élèves**, on entend le temps total d'instruction consacré à une ou plusieurs matières que les élèves sont tenus de choisir (dans une série de matières que les établissements sont tenus de proposer) pour se constituer un horaire correspondant au temps total d'instruction obligatoire.

Par **matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements**, on entend la part totale du temps d'instruction obligatoire définie par les autorités centrales que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants consacrent à des matières de leur choix (ou qu'ils choisissent dans une liste dressée par les autorités centrales en charge de l'éducation). Une certaine flexibilité leur est laissée concernant le temps consacré aux matières, mais pas concernant le choix des matières.

La **répartition flexible du temps d'instruction entre plusieurs années d'études** correspond aux cas dans lesquels le programme indique uniquement le temps total d'instruction dans une matière durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans préciser le temps qu'il convient d'y consacrer durant chaque année d'études. Dans ces cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps y consacrer durant chaque année d'études.

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans ses locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, du tutorat individuel ou des cours particuliers.

Par **temps d'instruction prévu**, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les élèves sont censés suivre dans les établissements publics. Le programme prévu peut être basé sur des règlements ou des normes émanant des autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) en charge de l'éducation ou peut être défini dans une série de recommandations à l'échelle régionale.

Par **partie non obligatoire du programme**, on entend le temps total d'instruction que les élèves peuvent suivre en plus du programme obligatoire et que la quasi-totalité des établissements sont censés leur proposer. Les matières concernées peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre, et peuvent être appelées « matières à option ». Les élèves ne sont pas tenus de choisir une matière à option, mais tous les établissements publics sont censés leur en offrir la possibilité.

Méthodologie

Cet indicateur porte sur le temps d'instruction prévu, tel qu'il est fixé par la réglementation, soit le temps d'exposition des élèves à l'enseignement en classe dans le cadre institutionnel. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimal d'heures de cours prévues par la réglementation et le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Le nombre minimal d'heures de cours n'est pas toujours atteint, que ce soit en raison du calendrier scolaire fixé par les établissements, de l'annulation de cours ou de l'absentéisme des enseignants (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2007).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps minimal d'instruction entre les diverses matières du programme. Il indique le temps d'instruction prévu dans les années d'études qui font partie de l'enseignement obligatoire à temps plein en filière générale. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays en raison de différences dans leur politique de programmes, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours jugé nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés en matière d'apprentissage.

Lorsque la répartition du temps d'instruction est flexible entre les années d'études, c'est-à-dire que le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer durant chaque année d'études, le temps d'instruction par âge ou par niveau d'enseignement est calculé comme suit : le nombre total d'heures de cours est divisé par le nombre d'années d'études.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur le temps d'instruction proviennent d'une collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE sur le temps d'instruction réalisée en 2016, 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 2016/17.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OCDE (2016c), « Questionnaires contextuels de l'enquête PISA 2015 », dans *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259478-8-fr.

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

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en.

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en.

Pellegrini, A.D., et C. Bohn (2005), « The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment », *Educational Researcher*, vol. 34/1, pp. 13-19, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034001013.

Pellegrini, A.D. et al. (2002) « A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games Across the First Year of School : Implications for social competence and adjustment to school », *American Educational Research Journal*, vol. 39/4, pp. 991-1 015, http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991.

Tableaux de l'indicateur D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561764

	Tableau D1.1	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2017)**
	Tableau D1.2	**Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2017)**
	Tableau D1.3a	**Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2017)**
	Tableau D1.3b	**Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2017)**
WEB	**Tableau D1.4**	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire, selon l'âge (2017)**
WEB	**Tableau D1.5a**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 6 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5b**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 7 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5c**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 8 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5d**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 9 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5e**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 10 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5f**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 11 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5g**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 12 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5h**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 13 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5i**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 14 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5j**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 15 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5k**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 16 ans (2017)**
WEB	**Tableau D1.5l**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 17 ans (2017)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

D1

Tableau D1.1. [1/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2017)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

	Primaire							Premier cycle du secondaire			
	Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures			Nombre total d'heures			Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures		
		Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu		Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
	(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OCDE											
Pays											
Australie	7	1 000	m	m	7 000	m	m	4	1 000	m	m
Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	900	m	m
Canada	6	920	a	920	5 521	a	5 521	3	924	6	930
Chili	6	1 046	a	1 046	6 276	a	6 276	2	1 069	a	1 069
République tchèque	5	687	m	m	3 434	m	m	4	888	m	m
Danemark	7	1 051	a	1 051	7 360	a	7 360	3	1 200	a	1 200
Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823
Finlande[2]	6	651	33	683	3 905	195	4 100	3	808	87	894
France	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	946	63	1 009
Allemagne[3, 4]	4	705	a	705	2 822	a	2 822	5	909	a	909
Grèce	6	758	253	1 011	4 550	1 517	6 066	3	787	a	787
Hongrie	4	696	a	696	2 785	a	2 785	4	805	a	805
Islande[2]	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839
Irlande	6	910	a	910	5 460	a	5 460	3	918	a	918
Israël	6	960	a	960	5 762	a	5 762	3	985	a	985
Italie	5	891	a	891	4 455	a	4 455	3	990	a	990
Japon[5]	6	763	a	763	4 576	a	4 576	3	893	a	893
Corée[2]	6	655	a	655	3 928	a	3 928	3	842	a	842
Lettonie	6	599	m	m	3 595	m	m	3	794	m	m
Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845
Mexique	6	800	a	800	4 800	a	4 800	3	1 167	a	1 167
Pays-Bas[6]	6	940	m	m	5 640	m	m	3	1 000	m	m
Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
Norvège	7	753	a	753	5 272	a	5 272	3	874	a	874
Pologne	6	635	57	692	3 807	343	4 150	3	810	64	874
Portugal	6	834	205	1 039	5 004	1 231	6 235	3	892	27	919
République slovaque	4	677	a	677	2 707	a	2 707	5	823	a	823
Slovénie	6	673	140	813	4 039	840	4 879	3	766	179	944
Espagne	6	792	a	792	4 750	a	4 750	3	1 054	a	1 054
Suède[2]	6	766	m	m	4 593	m	m	3	766	m	m
Suisse	6	816	m	m	4 894	m	m	3	963	m	m
Turquie	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843
États-Unis[7]	6	970	m	m	5 820	m	m	3	1 019	m	m
Économies											
Comm. flamande (Belgique)	6	817	a	817	4 900	a	4 900	2	941	a	941
Comm. française (Belgique)	6	835	a	835	5 012	a	5 012	2	955	a	955
Angleterre (RU)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
Écosse (RU)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
Moyenne OCDE	6	800	m	m	4 626	m	m	3	913	m	m
Moyenne UE22	6	776	m	m	4 339	m	m	3	892	m	m
Partenaires											
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	5	1 000	m	m	5 000	m	m	4	1 200	m	m
Costa Rica	6	1 147	a	1 147	6 880	a	6 880	3	1 120	a	1 120
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	4	559	29	588	2 236	115	2 351	6	726	108	834
Fédération de Russie	4	517	m	m	2 068	m	m	5	798	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les colonnes présentant le temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 19 à 25) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.
2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.
3. Année de référence : 2016.
4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
5. Temps d'instruction réel.
6. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.
7. Année de référence : 2015.

Source: Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561441

Tableau D1.1. [2/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2017)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Premier cycle du secondaire				Primaire et premier cycle du secondaire		
		Nombre total d'heures				Nombre total d'heures		
		Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Durée théorique (en années)	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)=(5)+(12)	(17)=(6)+(13)	(18)=(16)+(17)
OCDE	**Pays**							
	Australie	4 000	m	m	11	**11 000**	**m**	**m**
	Autriche	3 600	m	m	8	**6 420**	**m**	**m**
	Canada	2 772	17	2 790	9	**8 293**	**17**	**8 311**
	Chili	2 138	a	2 138	8	**8 414**	**a**	**8 414**
	République tchèque	3 550	m	m	9	**6 984**	**m**	**m**
	Danemark	3 600	a	3 600	10	**10 960**	**a**	**10 960**
	Estonie	2 468	a	2 468	9	**6 431**	**a**	**6 431**
	Finlande[2]	2 423	261	2 683	9	**6 327**	**456**	**6 783**
	France	3 784	252	4 036	9	**8 104**	**252**	**8 356**
	Allemagne[3, 4]	4 544	a	4 544	9	**7 365**	**a**	**7 365**
	Grèce	2 360	a	2 360	9	**6 909**	**1 517**	**8 426**
	Hongrie	3 221	a	3 221	8	**6 006**	**a**	**6 006**
	Islande[2]	2 516	a	2 516	10	**7 616**	**a**	**7 616**
	Irlande	2 755	a	2 755	9	**8 215**	**a**	**8 215**
	Israël	2 954	a	2 954	9	**8 716**	**a**	**8 716**
	Italie	2 970	a	2 970	8	**7 425**	**a**	**7 425**
	Japon[5]	2 680	a	2 680	9	**7 256**	**a**	**7 256**
	Corée[2]	2 525	a	2 525	9	**6 453**	**a**	**6 453**
	Lettonie	2 381	m	m	9	**5 976**	**m**	**m**
	Luxembourg	2 535	a	2 535	9	**8 079**	**a**	**8 079**
	Mexique	3 500	a	3 500	9	**8 300**	**a**	**8 300**
	Pays-Bas[6]	3 000	m	m	9	**8 640**	**m**	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	10	**m**	**m**	**m**
	Norvège	2 622	a	2 622	10	**7 894**	**a**	**7 894**
	Pologne	2 430	191	2 621	9	**6 237**	**534**	**6 771**
	Portugal	2 675	80	2 756	9	**7 679**	**1 311**	**8 991**
	République slovaque	4 117	a	4 117	9	**6 824**	**a**	**6 824**
	Slovénie	2 298	536	2 833	9	**6 336**	**1 376**	**7 712**
	Espagne	3 161	a	3 161	9	**7 911**	**a**	**7 911**
	Suède[2]	2 297	m	m	9	**6 890**	**m**	**m**
	Suisse	2 890	m	m	9	**7 784**	**m**	**m**
	Turquie	3 371	a	3 371	8	**6 251**	**a**	**6 251**
	États-Unis[7]	3 057	m	m	9	**8 877**	**m**	**m**
	Économies							
	Comm. flamande (Belgique)	1 883	a	1 883	8	**6 783**	**a**	**6 783**
	Comm. française (Belgique)	1 909	a	1 909	8	**6 921**	**a**	**6 921**
	Angleterre (RU)	m	a	m	9	**m**	**a**	**m**
	Écosse (RU)	m	a	m	10	**m**	**a**	**m**
	Moyenne OCDE	2 911	m	m	9	**7 538**	**m**	**m**
	Moyenne UE22	2 907	m	m	9	**7 247**	**m**	**m**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Brésil	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Colombie	4 800	m	m	9	**9 800**	**m**	**m**
	Costa Rica	3 360	a	3 360	9	**10 240**	**a**	**10 240**
	Inde	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	4 355	648	5 003	10	**6 591**	**764**	**7 355**
	Fédération de Russie	3 990	m	m	9	**6 058**	**m**	**m**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**

Remarque : Les colonnes présentant le temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 19 à 25) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.
2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.
3. Année de référence : 2016.
4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
5. Temps d'instruction réel.
6. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.
7. Année de référence : 2015.

Source: Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561441

D1

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2017)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

	Primaire					Premier cycle du secondaire				
	Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Âge théorique de début	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'instruction par semaine d'école	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études	Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Âge théorique de début	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'instruction par semaine d'école	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE										
Pays										
Australie	7	5	200	5.0	Non	4	12	200	5.0	Non
Autriche	4	6	180	5.0	Non	4	10	180	5.0	Non
Canada	6	6	183	5.0	Non	3	12	183	5.0	Non
Chili	6	6	181	5.0	Non	2	12	181	5.0	Non
République tchèque	5	6	194	5.0	Oui	4	11	194	5.0	Oui
Danemark	7	6	200	5.0	Non	3	13	200	5.0	Non
Estonie	6	7	175	5.0	Oui	3	13	175	5.0	Oui
Finlande[2]	6	7	187	5.0	Oui	3	13	187	5.0	Oui
France	5	6	162	4.5	Non	4	11	162	4.5	Non
Allemagne[3, 4]	4	6	188	5.0	Non	5	10	188	5.0	Non
Grèce	6	6	175	5.0	Non	3	12	165	5.0	Non
Hongrie	4	6	182	5.0	Non	4	10	182	5.0	Non
Islande	7	6	170	5.0	Oui	3	13	170	5.0	Oui
Irlande	6	6	182	5.0	Non	3	12	164	5.0	Non
Israël	6	6	219	6.0	Non	3	12	209	6.0	Oui
Italie	5	6	200	5.0	Non	3	11	200	6.0	Non
Japon	6	6	201	5.0	Non	3	12	201	5.0	Non
Corée	6	6	190	5.0	Oui	3	12	190	5.0	Oui
Lettonie	6	7	169	5.0	Non	3	13	173	5.0	Non
Luxembourg	6	6	180	5.0	Non	3	12	169	5.0	Non
Mexique	6	6	200	5.0	Non	3	12	200	5.0	Non
Pays-Bas[5]	6	6	m	5.0	Oui	3	12	m	5.0	Oui
Nouvelle-Zélande	6	5	194	5.0	m	4	11	192	5.0	m
Norvège	7	6	190	5.0	Oui	3	13	190	5.0	Oui
Pologne	6	7	179	5.0	Oui	3	13	177	5.0	Oui
Portugal	6	6	180	5.0	Oui	3	12	178	5.0	Oui
République slovaque	4	6	188	5.0	Non	5	10	188	5.0	Non
Slovénie	6	6	190	5.0	Non	3	12	185	5.0	Non
Espagne	6	6	175	5.0	Non	3	12	175	5.0	Non
Suède	6	7	178	5.0	Oui	3	13	178	5.0	Oui
Suisse	6	6	188	5.0	Non	3	12	188	5.0	Non
Turquie	4	6	180	5.0	Non	4	10	180	5.0	Non
États-Unis[6]	6	6	180	5.0	m	3	12	180	5.0	m
Économies										
Comm. flamande (Belgique)	6	6	175	5.0	Non	2	12	177	5.0	Non
Comm. française (Belgique)	6	6	179	5.0	Non	2	12	179	5.0	Non
Angleterre (RU)	6	5	190	5.0	Oui	3	11	190	5.0	Oui
Écosse (RU)	7	5	190	5.0	Oui	3	12	190	5.0	Oui
Moyenne OCDE	6	6	185	5.0	m	3	12	184	5.0	m
Moyenne UE22	6	6	183	5.0	m	3	12	181	5.0	m
Partenaires										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
Costa Rica	6	6	200	5.0	Non	3	12	200	5.0	Non
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	4	7	160	5.0	Oui	6	11	168	5.0	Oui
Fédération de Russie	4	7	169	5.0	Non	5	11	175	5.0	Non
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les colonnes présentant l'organisation de l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 11 à 15) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.
2. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
3. Année de référence : 2016.
4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
5. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.
6. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561460

Tableau D1.3a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2017)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences sociales	Première langue étrangère	Autres langues étrangères	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion/éthique/morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation professionnelle et pratique	Autres matières	Matières obligatoires avec emploi du temps flexible	Matières obligatoires à option choisies par les élèves	Matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements	Total des matières obligatoires	Matières à option facultatives
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE																		
Pays																		
Australie	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)							**100**	m
Autriche	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	m
Canada	31	19	6	5	1	a	10	6	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
Chili	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14[d]	**100**	a
République tchèque	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	**100**	m
Danemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8[d]	a	a	**100**	a
Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
Finlande[1]	23	15	10	4	7	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	5
France	38	21	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
Allemagne[2]	26	20	4	6	5	a	11	14	7	1	1	0	3	a	1	a	**100**	a
Grèce	27	14	10	8	8	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	**100**	33
Hongrie	25	16	4	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	**100**	a
Islande	20	16	8	13[d]	x(14)	x(14)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5[d]	5[d]	x(15)	**100**	a
Irlande[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
Israël	22	18	8[d]	8	6	3	6	6	14	a	x(3)	4	a	a	a	5	**100**	a
Italie[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
Japon	24	17	7	6	1	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	**100**	a
Corée	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	**100**	a
Lettonie	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	9	a	a	6	**100**	m
Luxembourg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexique	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Pays-Bas[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norvège	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
Pologne[5]	18	14	10	5	10	a	14	7	a	3	3	a	3	a	a	13	**100**	9
Portugal	26	26	7	7	6	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	25
République slovaque	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Slovénie	23	17	8	7[d]	7	a	14	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	21
Espagne	23	19	7	7	11	x(16)	9	x(16)	5	a	a	a	0	a	x(16)	18[d]	**100**	a
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Suisse	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	**m**	m
Turquie	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Économies																		
Comm. flamande (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
Comm. française (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	a
Angleterre (RU)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
Écosse (RU)[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
Moyenne OCDE[4]	24	17	7	6	6	0	9	10	5	1	1	1	5	2	0	5	**100**	4
Moyenne UE22[4]	25	17	7	5	7	1	10	11	4	1	2	1	4	1	0	5	**100**	6
Partenaires																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brésil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	**m**	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Lituanie	33	19	4	4	6	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	5
Fédération de Russie	39	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	a	a	a	**100**	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarque : Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* à la fin de cet indicateur). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
2. Année de référence : 2016.
3. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.
4. L'Angleterre (RU), la Comm. flamande (Belgique), la Comm. française (Belgique), l'Écosse (RU), l'Italie et les Pays-Bas ne sont pas inclus dans les moyennes.
5. À l'exclusion des trois premières années d'enseignement primaire durant lesquelles une part importante du temps d'instruction consacré aux matières obligatoires est flexible.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561479

D1

Tableau D1.3b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2017)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences sociales	Première langue étrangère	Autres langues étrangères	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion/éthique/morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation professionnelle et pratique	Autres matières	Matières obligatoires avec emploi du temps flexible	Matières obligatoires à option choisies par les élèves	Matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements	Total des matières obligatoires	Matières à option facultatives
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE																		
Pays																		
Australie[1]	12	12	11	10[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	**100**	m
Autriche	13	13	12	11	12	a	12	13	7	x(17)	a	7	a	a	1	a	**100**	m
Canada	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	a
République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	m
Danemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
Finlande[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	**100**	11
France	17	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	a	1	a	a	a	**100**	7
Allemagne[3]	13	13	11	11	12	5	8	9	5	1	2	2	2	a	6	a	**100**	a
Grèce	26	13	10	11	6	6	6	6	6	3	3	2	a	a	a	a	**100**	a
Hongrie	13	11	11	9	10	a	17	7	3	3	3	a	3	a	a	10	**100**	a
Islande	14	14	8	8[d]	x(14)	x(14)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19[d]	20[d]	x(15)	**100**	a
Irlande[4]	9	12	x(15)	17	x(14)	x(15)	7	x(15)	x(16)	x(15)	x(15)	x(15)	2	13[d]	40[d]	x(15)	**100**	a
Israël	14	14	13[d]	16	11	10	6	4	9	x(3)	x(3)	3	a	a	a	0	**100**	a
Italie	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	a
Japon	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
Corée	13	11	19[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6[d]	**100**	a
Lettonie	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
Luxembourg[4]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexique	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
Pays-Bas[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norvège	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	a	a	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	a
Pologne	14	12	12	12	x(14)	x(14)	12	4	a	2	2	a	4	14[d]	a	13	**100**	8
Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
Slovénie	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	23
Espagne	17	13	11	10	12	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	23[d]	**100**	a
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	**m**	m
Turquie	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Économies																		
Comm. flamande (Belgique)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
Comm. française (Belgique)[5]	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	a
Angleterre (RU)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	a
Écosse (RU)[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
Moyenne OCDE[5]	14	12	12	10	9	4	8	6	4	1	2	2	3	2	5	6	**100**	2
Moyenne UE22[5]	15	12	12	10	9	5	8	7	3	1	2	1	2	2	4	6	**100**	3
Partenaires																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brésil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	**100**	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Lituanie	18	13	13	14	10	5	5	7	3	3	5	a	1	a	a	a	**100**	15
Fédération de Russie	21	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarque : Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* à la fin de cet indicateur). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les valeurs relatives au temps d'instruction prévu dérivées du programme scolaire australien partent du principe que certaines matières pouvant être considérées comme obligatoires en 7e et en 8e année peuvent être proposées aux élèves à titre optionnel en 9e et en 10e année.

2. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2016.

4. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.

5. L'Angleterre (RU), la Comm. flamande (Belgique), la Comm. française (Belgique), l'Écosse (RU) et les Pays-Bas ne sont pas inclus dans les moyennes.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

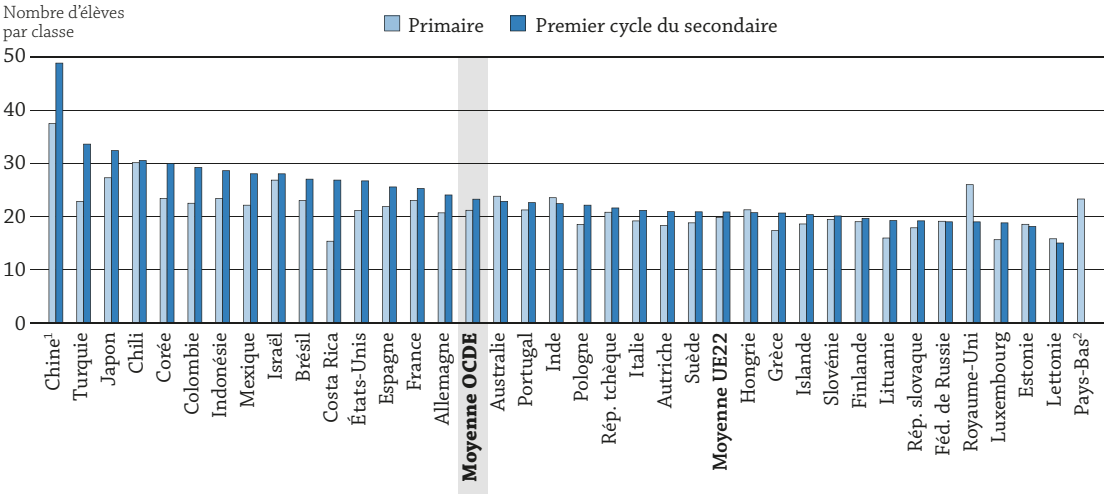
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561498

QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

- Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire en 2015. Cette moyenne s'élève à 23 élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Depuis 2005, la taille moyenne des classes a diminué à ces deux niveaux d'enseignement.
- Les différences de taille des classes dans les établissements publics et privés d'enseignement primaire varient sensiblement entre les pays de l'OCDE, mais sont nettement plus marquées dans les pays partenaires.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont, en moyenne, 15 par enseignant dans l'enseignement primaire. Cette moyenne s'élève à 16 élèves par enseignant dans l'enseignement tertiaire.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes, selon le niveau d'enseignement (2015)



1. Année de référence : 2014.
2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau D2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558686

Contexte

Upper secondary education provides the basis for advanced learning and training opportunities La taille des classes et les taux d'encadrement sont au cœur des débats sur l'éducation, car ils se conjuguent à d'autres facteurs pour déterminer la demande d'enseignants. Parmi ces facteurs, citons le temps d'instruction (voir l'indicateur D1), le temps de travail des enseignants (voir l'indicateur D4) et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches. Outre le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la pyramide des âges du corps enseignant (voir l'indicateur D5), la taille des classes et le taux d'encadrement ont aussi un impact considérable sur le niveau des dépenses de fonctionnement au titre de l'éducation (voir les indicateurs B6 et B7).

Il est courant de considérer que des effectifs plus réduits sont bénéfiques, car ils permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins de chacun de leurs élèves et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant les cours. Pourtant, les effets de la variation de la taille des classes sur la performance des élèves ne sont pas étayés par des éléments probants (voir, par exemple, Fredriksson, 2013 ; OCDE, 2016), même s'il apparaît que des effectifs plus réduits en classe pourraient être bénéfiques pour certains groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (voir Piketty et Valdenaire, 2006).

Le taux d'encadrement, qui est dérivé du nombre d'élèves ou d'étudiants par enseignant, est également un indicateur important de la ventilation du budget de l'éducation. Des arbitrages s'imposent parfois entre l'augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves/étudiants par enseignant) et la revalorisation du salaire des enseignants, l'investissement dans des activités de développement professionnel, l'augmentation des investissements dans le matériel pédagogique ou encore le recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation et autres paraprofessionnels dont les salaires sont souvent beaucoup moins élevés que ceux des enseignants.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, le nombre d'élèves par enseignant diminue ou reste inchangé entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en dépit d'une augmentation générale de la taille des classes entre ces deux niveaux d'enseignement. Échappent à ce constat le Chili, la Colombie, le Costa Rica, l'Inde et le Mexique.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'encadrement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont légèrement plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où les établissements publics comptent au moins 17 élèves de plus par enseignant que les établissements privés dans l'enseignement secondaire.
- La taille des classes varie sensiblement entre les pays. Dans l'enseignement primaire, c'est au Chili (30 élèves par classe) et en Chine (37 élèves par classe) que les classes sont les plus denses ; au Costa Rica, en Lettonie, en Lituanie et au Luxembourg, en revanche, les élèves sont moins de 17 par classe, en moyenne.

Analyse

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les pays de l'OCDE. Les élèves sont moins de 27 par classe dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Chine, en Israël et au Japon.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont en moyenne 23 par classe dans les pays de l'OCDE. Parmi les pays dont les données de ce niveau d'enseignement sont disponibles, ce chiffre va de moins de 20 élèves par classe en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque et au Royaume-Uni, à environ 32 élèves par classe au Japon, à 34 élèves par classe en Turquie, et à 49 élèves par classe en Chine (voir le graphique D2.1 et le tableau D2.1).

Les effectifs des classes tendent à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Chine, au Costa Rica et en Turquie, cette augmentation dépasse les dix élèves par classe. Par contre, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Australie, en Estonie, en Inde et en Lettonie, l'effectif d'élèves par classe diminue entre ces deux niveaux d'enseignement.

Cet indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, car la taille des classes est difficile à définir et comparer aux niveaux supérieurs d'enseignement, où les élèves/étudiants sont souvent répartis dans des classes différentes selon les matières.

Taille des classes dans les établissements publics et privés

La taille des classes est un facteur dont les parents peuvent tenir compte lorsqu'ils choisissent l'établissement où inscrire leur enfant ; les différences de taille de classe entre les établissements publics et privés (et entre les différents types d'établissements privés) peuvent influer sur leurs effectifs.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes ne varie pas de plus de deux élèves entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, dans certains pays – comme au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et en Turquie – on compte, dans l'enseignement primaire, en moyenne au moins cinq élèves de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés (voir le tableau D2.1). Toutefois, dans ces pays, le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille au plus 5 % des élèves, sauf au Brésil et en Israël (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Par contraste, en Chine et au Luxembourg, les établissements privés comptent, en moyenne, au moins cinq élèves de plus par classe que les établissements publics.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et les établissements privés révèle des tendances assez contrastées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés sont plus nombreux. À ce niveau d'enseignement, les élèves sont en moyenne plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 11 pays. On observe la situation inverse dans 17 pays et les classes sont de même taille entre ces deux types d'établissements dans 6 pays. Les écarts sont toutefois moins marqués que dans l'enseignement primaire.

Dans les pays où la part du secteur privé (soit les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants) est plus élevée dans l'enseignement primaire (c'est-à-dire où plus de 15 % des élèves fréquentent ce type d'établissement), comme en Australie, au Brésil, en Espagne et en Israël (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*), l'effectif des classes varie parfois fortement entre les établissements publics et les établissements privés. Parmi ces pays, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics en Australie et en Espagne.

Évolution de la taille moyenne des classes

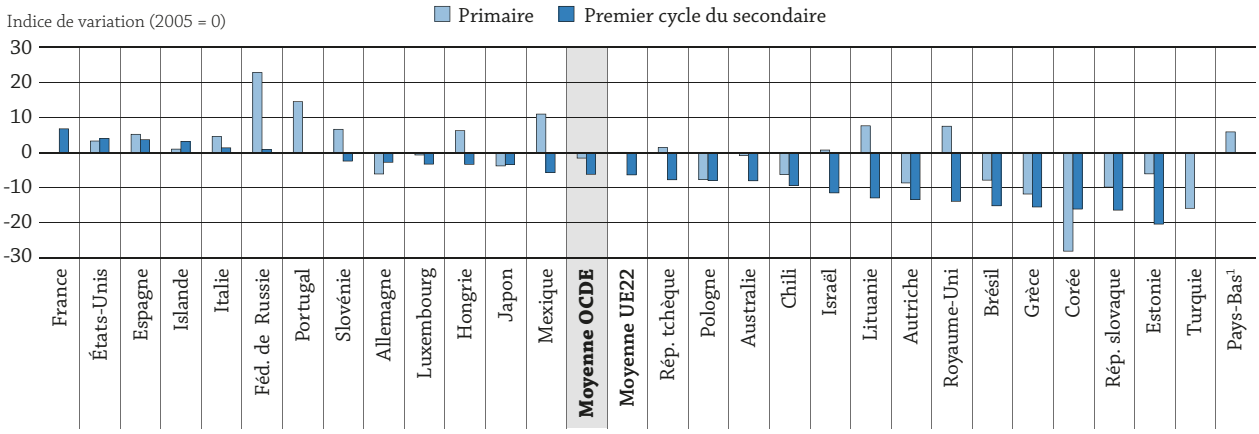
Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué entre 2005 et 2015 (voir le graphique D2.2). Toutefois, la taille moyenne des classes a diminué dans 19 des 25 pays dont les données sont disponibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais seulement dans 13 des 25 pays dans l'enseignement primaire.

 © OCDE 2017

Cette diminution est plus marquée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la taille moyenne des classes a diminué de 6 % durant cette période. Ces moyennes occultent des variations très importantes dans certains pays. En Estonie, par exemple, la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 20 % ces dix dernières années. En Corée, les effectifs des classes dans l'enseignement primaire sont, en moyenne, 28 % plus réduits qu'en 2005 – c'est la plus forte baisse enregistrée dans les pays de l'OCDE au cours de la dernière décennie. Dans d'autres pays, en revanche, la taille moyenne des classes a augmenté : de 15 % au Portugal dans les établissements d'enseignement primaire, et de 23 % en Fédération de Russie.

Il est intéressant de noter que, dans certains pays où la taille des classes a fortement diminué au cours des dix dernières années, la taille des classes reste toutefois supérieure à celle des autres pays. À titre d'exemple, le Chili et la Corée comptent parmi les cinq pays où la taille des classes était la plus importante dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2015 (voir le graphique D2.1), bien qu'elle ait diminué dans ces deux pays de plus de 8 % entre 2005 et 2015 (voir le graphique D2.2).

Graphique D2.2. Évolution de la taille moyenne des classes (2005, 2015)



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire entre 2005 et 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558705

Encadré D2.1. Nombre d'enseignants par classe

Le nombre d'enseignants par classe est un indicateur de la mesure dans laquelle l'effectif d'enseignants d'un pays couvre le nombre de classes, compte tenu de la taille moyenne des classes. Cet indicateur permet, par exemple, de donner un aperçu des possibilités pour les enseignants d'allouer leur temps à des activités autres que l'enseignement (lorsqu'il y a plus d'un enseignant par classe), ou de savoir si des auxiliaires sont nécessaires pour assurer des cours.

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Inde et en Israël, le nombre d'enseignants en équivalents temps plein par classe est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique D2.a). En moyenne dans l'OCDE, ce nombre va de 1.5 enseignants par classe dans l'enseignement primaire à 2 enseignants par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

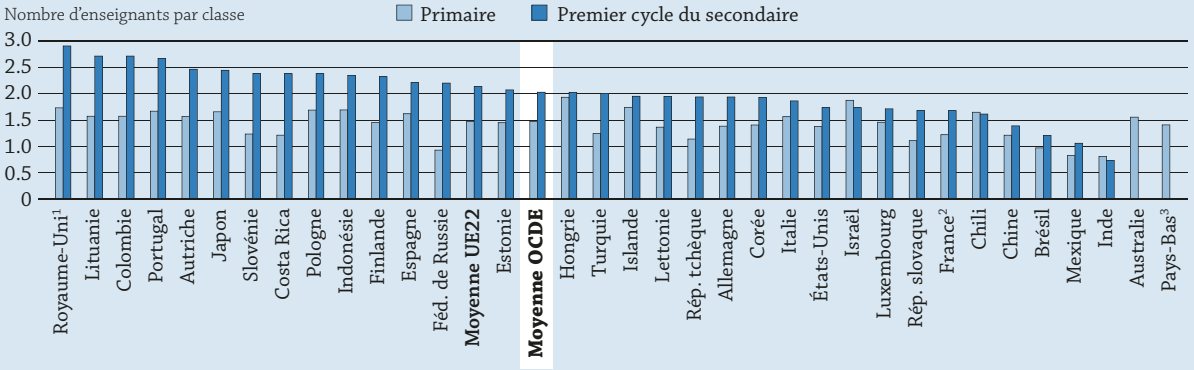
Le nombre d'enseignants en équivalents temps plein par classe varie toutefois fortement entre les pays. Dans l'enseignement primaire, il va de moins de 1.0 au Brésil, en Fédération de Russie, en Inde et au Mexique, à 1.7 ou plus en Hongrie, en Islande, en Israël et au Royaume-Uni. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de moins de 1.5 au Brésil, en Chine, en Inde et au Mexique, à plus de 2.5 en Colombie, en Lituanie, au Portugal et en Royaume-Uni.

...

L'augmentation de l'effectif d'enseignants par classe entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire peut être expliquée par plusieurs facteurs. Par exemple, comme le temps annuel d'instruction tend à s'allonger avec l'élévation du niveau d'enseignement (voir l'indicateur D1), le nombre d'enseignants augmente lui aussi. Cette augmentation peut également s'expliquer par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon les niveaux d'enseignement (le nombre d'heures d'enseignement tend à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement, tandis que la spécialisation par matière s'accentue ; voir l'indicateur D4).

Graphique D2.a. Nombre d'enseignants par classe (2015)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'enseignants en équivalents temps plein et le nombre de classes



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent : le primaire inclut des données du préprimaire sur les garderies subventionnées par l'État rattachées aux établissements primaires. Le premier cycle du secondaire inclut des établissements du secondaire accueillant les 11-16 ans. Consulter l'annexe A3 pour de plus amples informations.

2. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.

3. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'enseignants par classe dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558743

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves/étudiants (en équivalents temps plein) d'un niveau d'enseignement est divisé par le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein), au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. Il convient toutefois de souligner que le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves/étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. Il ne peut donc pas être interprété en termes de taille des classes (voir l'encadré D2.2).

Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Le nombre d'élèves par enseignant va de 10 ou moins en Lituanie et en Norvège, à 27 au Mexique, 29 en Inde et 33 en Afrique du Sud (voir tableau D2.2).

Le taux d'encadrement varie encore plus dans l'enseignement secondaire – il va de moins de 10 élèves par enseignant en Autriche, en Lettonie et en Lituanie, à 27 élèves par enseignant au Mexique, et 32 en Inde. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen dans les pays de l'OCDE est de l'ordre de 13 élèves par enseignant (voir le tableau D2.2).

En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Malgré un accroissement des effectifs des classes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement diminue ou reste inchangé entre ces deux niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Le taux d'encadrement augmente toutefois au Chili, en Colombie, au Costa Rica et en Inde.

La diminution du taux d'encadrement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire peut être imputable à la variation du temps annuel d'instruction (qui tend à augmenter avec l'élévation du niveau d'enseignement, tout comme le nombre d'enseignants), ou à la variation du temps d'enseignement (qui diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement, à mesure que la spécialisation des enseignants par matière s'accentue).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement va de 10 étudiants par enseignant en Norvège et en Suède, à plus de 20 en Belgique, au Brésil, en Inde, en République tchèque et en Turquie. Toutefois, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des chiffres relatifs à l'enseignement tertiaire, car il est difficile de calculer des taux d'encadrement en équivalents temps plein qui soient comparables à ce niveau d'enseignement.

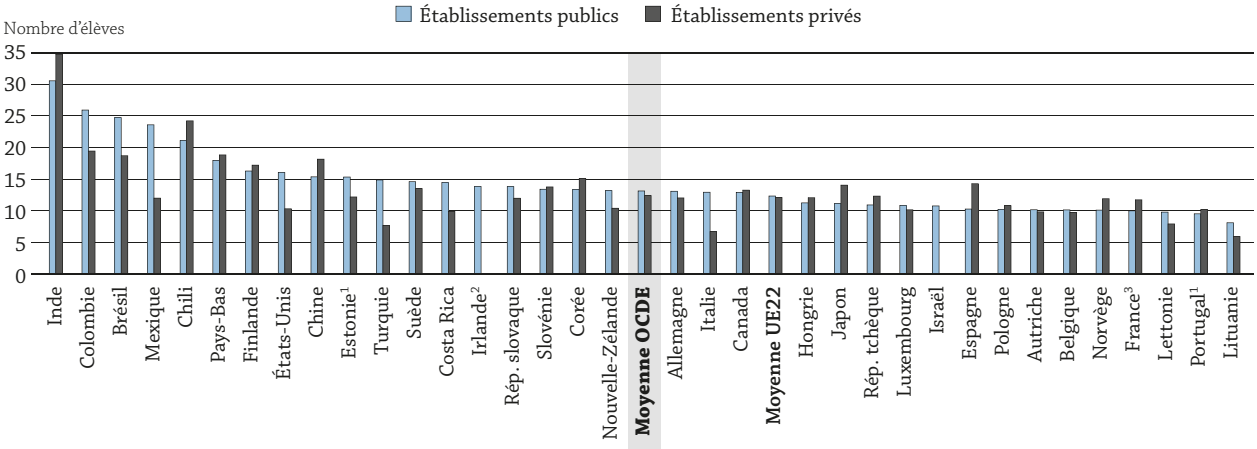
Taux d'encadrement dans les établissements publics et privés

Les écarts en matière de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés sont similaires aux écarts observés entre ces deux types d'établissements en ce qui concerne la taille des classes. Dans les pays dont les données sont disponibles, les taux d'encadrement sont en moyenne un peu plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D2.3).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les écarts les plus importants à cet égard s'observent en Colombie, en Islande, au Mexique et en Turquie, où les établissements publics comptent au moins huit élèves de plus par enseignant que les établissements privés. Dans certains pays, en revanche, les taux d'encadrement sont plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés. C'est au Luxembourg que cette tendance est la plus marquée : les élèves sont environ 22 par enseignant dans les établissements privés, contre seulement 10 par enseignant dans les établissements publics.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 16 pays, il est plus élevé dans les établissements publics dans 12 pays et est similaire dans les deux types d'établissements dans 4 pays. C'est au Mexique que les écarts en matière de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés sont les plus marqués à ce niveau d'enseignement, où les établissements publics comptent 12 élèves de plus par enseignant que les établissements privés (voir le graphique D2.3). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cette tendance contrastée peut en partie refléter les différences de formations proposées par les établissements publics et privés. En Norvège, par exemple, peu d'établissements privés proposent des formations en filière professionnelle, et le taux d'encadrement est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale.

Graphique D2.3. Nombre d'élèves par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type d'établissement (2015)



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Consulter le tableau D2.3 ou l'annexe 3 pour de plus amples informations.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.
3. Établissements privés subventionnés par l'État uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans les établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau D2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558724

Taux d'encadrement en filière professionnelle et en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux d'encadrement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevé en filière professionnelle (14 élèves par enseignant) qu'en filière générale (12 élèves par enseignant) (voir le tableau D2.2). L'écart peut toutefois être nettement plus marqué dans certains pays. En Lettonie, les établissements comptent 9 élèves de plus par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale. À l'inverse, en Inde – où l'écart est le plus marqué entre les deux filières, parmi tous les pays dont les données sont disponibles – les établissements comptent 19 élèves de moins par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale.

Encadré D2.2. Quelle est la relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement ?

La taille des classes, telle qu'elle est présentée dans le tableau D2.1, est calculée à partir du nombre d'élèves suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupe. Elle est calculée en divisant les effectifs d'élèves/étudiants par le nombre de classes. Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement, tel qu'il est présenté dans les tableaux D2.2 et D2.3, est calculé comme suit : l'effectif d'élèves en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement.

Ces deux indicateurs mesurent, par conséquent, des caractéristiques propres aux systèmes d'éducation très différentes. Le taux d'encadrement décrit le niveau de ressources pédagogiques disponibles dans un pays, tandis que la taille des classes mesure le nombre moyen d'élèves par classe.

Au vu des différences entre les concepts de taux d'encadrement et de taille moyenne des classes, il est possible pour des pays présentant des taux d'encadrement similaires d'avoir toutefois des tailles de classe différentes. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le taux d'encadrement est similaire aux États-Unis et en Israël (15 élèves par enseignant) (voir le tableau D2.2), mais la taille moyenne des classes y est sensiblement différente : 21 élèves par classe aux États-Unis, contre 27 élèves par classe en Israël (voir le tableau D2.1).

Définitions

Le personnel enseignant comporte deux catégories :

La catégorie des **auxiliaires d'éducation et des assistants de recherche** inclut le personnel non certifié et les étudiants qui aident les enseignants à donner cours.

La catégorie des **enseignants** inclut le personnel certifié directement impliqué dans l'instruction des élèves/étudiants. Elle englobe les enseignants, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé et ceux qui prennent en charge des élèves/étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves/étudiants réunis en petits groupes dans une salle spécialisée, ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours aux élèves/étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

La taille des classes est calculée comme suit : les effectifs d'élèves/étudiants sont divisés par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial sont exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes normaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves/étudiants en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau et dans le même type d'établissement.

 © OCDE 2017

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2014/15 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2016 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Fredriksson, P., B. Öckert et H. Oosterbeek (2013) « Long-term effects of class size », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 128/1, pp. 249-285.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

Piketty, T. et M. Valdenaire (2006), *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995,* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1.

Tableaux de l'indicateur D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562106

Tableau D2.1	**Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2015)**
Tableau D2.2	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2015)**
Tableau D2.3	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement (2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

D2

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2015)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

		Primaire					Premier cycle du secondaire				
		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État			Établissements privés indépendants	Tous établissements privés confondus	Établissements privés			Total : établissements publics et privés confondus
			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	23	25	25	a	**24**	22	24	24	a	**23**
	Autriche	18	19	x(2)	x(2)	**18**	21	21	x(7)	x(7)	**21**
	Belgique (Fr.)	19	21	21	a	**20**	m	m	m	m	**m**
	Canada	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chili	28	31	33	24	**30**	29	31	33	25	**31**
	République tchèque	21	15	15	a	**21**	22	19	19	a	**22**
	Danemark	22	m	22	m	**m**	21	m	20	m	**m**
	Estonie	19	15	a	15	**19**	18	15	a	15	**18**
	Finlande	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	France	23	23	x(2)	x(2)	**23**	25	26	26	13	**25**
	Allemagne	21	21	x(2)	x(2)	**21**	24	24	x(7)	x(7)	**24**
	Grèce	17	20	a	20	**17**	21	23	a	23	**21**
	Hongrie	21	21	21	17	**21**	21	21	22	17	**21**
	Islande	19	15	15	a	**19**	21	13	13	a	**20**
	Irlande	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
	Israël	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
	Italie	19	19	a	19	**19**	21	21	a	21	**21**
	Japon	27	29	a	29	**27**	32	33	a	33	**32**
	Corée	23	28	a	28	**23**	30	29	29	a	**30**
	Lettonie	16	9	a	9	**16**	15	12	a	12	**15**
	Luxembourg	15	20	18	20	**16**	19	19	19	19	**19**
	Mexique	22	20	a	20	**22**	28	24	a	24	**28**
	Pays-Bas[1]	23[d]	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Norvège	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Pologne	19	12	10	12	**19**	23	17	23	15	**22**
	Portugal	21	21	24	20	**21**	22	24	25	22	**23**
	République slovaque	18	17	17	a	**18**	19	18	18	a	**19**
	Slovénie	19	20	20	a	**19**	20	21	21	a	**20**
	Espagne	21	25	25	21	**22**	25	26	27	21	**26**
	Suède	19	17	17	a	**19**	21	22	22	a	**21**
	Suisse	19	m	m	m	**m**	19	m	m	m	**m**
	Turquie	24	11	a	11	**23**	35	20	a	20	**34**
	Royaume-Uni	27	m	27	14	**26**	20	m	20	10	**19**
	États-Unis	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Moyenne OCDE	21	20	m	m	**21**	23	22	m	m	**23**
	Moyenne UE22	20	19	m	17	**20**	21	20	m	m	**21**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brésil	24	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**27**
	Chine[2]	37	43	x(2)	x(2)	**37**	49	51	x(7)	x(7)	**49**
	Colombie	24	18	a	18	**23**	31	24	a	24	**29**
	Costa Rica	15	17	x(2)	x(2)	**15**	28	21	x(7)	x(7)	**27**
	Inde	24	23	26	22	**24**	24	20	21	20	**22**
	Indonésie	24	22	a	22	**23**	30	27	a	27	**29**
	Lituanie	16	14	a	14	**16**	19	19	a	19	**19**
	Fédération de Russie	19	13	a	13	**19**	19	12	a	12	**19**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	24	22	21	20	**24**	28	25	25	20	**27**

1. Le primaire inclut le préprimaire.
2. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561783

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2015)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues			Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	15	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	15	m
	Autriche	12	9	10	10	10	9	12	9	16	14
	Belgique	13	10	10	10	10	10	16	x(10)	x(10)	23
	Canada[1]	17[d]	x(1)	x(5)	x(5)	13	13	m	m	m	m
	Chili	21	22	23	23	23	23	a	m	m	m
	République tchèque	19	12	11	11	11	11	21	11	23	23
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	13	10	14	17[d]	15[d]	12[d]	x(4)	a	14	14
	Finlande	14	9	14	18	16	13	18	a	15	15
	France[2]	19	15	9	13	10	13	x(8)	20[d]	18	19
	Allemagne	15	13	13	14	13	13	13	13	12	12
	Grèce	m	m	m	m	m	m	15	a	m	m
	Hongrie	11	11	11	13	11	11	14	15	15	15
	Islande	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	16	x(5)	14[d]	a	14[d]	14	m	x(10)	x(10)	20
	Israël[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
	Italie	12	12	13	12	12	12	m	a	20	20
	Japon	17	14	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(5, 10)	m	m	m
	Corée	17	16	15	12	14	15	a	m	m	m
	Lettonie	12	8	8	16	10	9	23	21	19	19
	Luxembourg	11	11	8	12	11	11	m	11	8	8
	Mexique	27	34	x(5)	x(5)	20	27	a	18	15	15
	Pays-Bas	17	16	16	19	18	17	a	15	15	15
	Nouvelle-Zélande	16	16	12	18	13	14	20	18	17	17
	Norvège	10	10	11	10	10	10	13	13	10	10
	Pologne	11	10	12	9	10	10	14	8	15	15
	Portugal	14	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5, 10)	x(10)	x(10)	14[d]
	République slovaque	17	12	14	13	14	12	14	8	13	13
	Slovénie	16	8	12	14	13	11	a	19	17	17
	Espagne	14	12	12	10	11	11	a	11	13	13
	Suède	13	12	x(5)	x(5)	14	13	10	10	10	10
	Suisse[3]	16	12	11	m	m	m	m	a	m	m
	Turquie	18	17	14	14	14	15	a	52	18	22
	Royaume-Uni[4]	18	14[d]	x(2)	m	m	16	a	x(10)	x(10)	16
	États-Unis	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14[d]
	Moyenne OCDE	15	13	12	14	14	13	m	m	m	16
	Moyenne UE22	14	11	12	13	13	12	m	m	m	16
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	25	25	26	12	24	24	25	13	25	25
	Chine[2]	16	12	x(5)	x(5)	16	14	x(9)	22	18[d]	19[d]
	Colombie	24	26	x(5)	x(5)	24	26	20	12	13	13
	Costa Rica	13	14	x(5)	x(5)	14	14	a	m	m	m
	Inde	29	30	34	15	33	32	9	a	24	24
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	10	7	8	9	8	8	16	a	16	16
	Fédération de Russie	21	10[d]	x(2)	x(7, 8)	x(2, 7, 8)	10	29[d]	11[d]	11	11[d]
	Arabie saoudite	11	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	20
	Afrique du Sud[5]	33	x(3)	28[d]	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	19	17	18	14	17	16	19	20	17	18

1. Le primaire inclut le préprimaire.
2. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.
3. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement pour tous les niveaux d'enseignement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire et l'ensemble du secondaire. Pour la Suisse, établissements publics uniquement pour le primaire, le premier cycle du secondaire et la filière générale du deuxième cycle du secondaire.
4. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561802

D2

Tableau D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2015)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
			Établissements privés				Établissements privés				Établissements privés		
		Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	a	13[d]	12[d]	12[d]	a
	Autriche	9	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Belgique	9	10	10	m	10	10	10	m	10	10	10	m
	Canada	m	m	m	m	13	13	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Chili	18	25	27	20	21	24	26	16	20	25	26	17
	République tchèque	12	10	10	a	11	12	12	a	11	12	12	a
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	10	8	a	8	15[d]	12[d]	a	12[d]	12[d]	10[d]	a	10[d]
	Finlande	9	9	9	a	16	17	17	a	13	16	16	a
	France	15	m	18	m	10	m	12	m	12	m	15	m
	Allemagne	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Grèce	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Hongrie	10	11	12	9	11	12	11	13	11	12	12	12
	Islande	11	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
	Israël	12	10	10	a	11	m	m	a	11	m	m	a
	Italie	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japon[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	13[d]	14[d]	a	14[d]
	Corée	15	17	17	a	13	15	15	a	14	15	15	a
	Lettonie	8	4	a	4	10	8	a	8	9	6	a	6
	Luxembourg	10	22	x(2)	x(2)	11	10	13	9	10	14	27	16
	Mexique	37	18	a	18	24	12	a	12	31	14	a	14
	Pays-Bas	16	16	a	16	18	19	a	19	17	18	a	18
	Nouvelle-Zélande	16	13	a	13	13	10	11	10	15	11	11	11
	Norvège	10	8	8	a	10	12	12	a	10	11	11	a
	Pologne	10	9	11	8	10	11	12	11	10	10	11	10
	Portugal[3]	10	15	15	14	10[d]	10[d]	11[d]	10[d]	10[d]	12[d]	13[d]	11[d]
	République slovaque	12	11	11	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Slovénie	8	7	7	a	13	14	13	17	11	13	12	17
	Espagne	11	15	15	14	10	14	15	13	11	15	15	13
	Suède	12	16	16	a	15	14	14	a	13	14	14	a
	Suisse	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	17	9	a	9	15	8	a	8	16	8	a	8
	Royaume-Uni[4]	15[d]	14[d]	16[d]	7[d]	m	m	m	m	15	17	19	7
	États-Unis	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
	Moyenne OCDE	13	12	m	m	13	12	m	m	13	13	m	m
	Moyenne UE22	11	12	m	m	12	12	m	m	12	12	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	26	21	a	21	25	19	a	19	25	20	a	20
	Chine	12	17	x(2)	x(2)	15	18	x(6)	x(6)	13	18	x(6)	x(6)
	Colombie	29	19	x(2)	x(2)	26	19	x(6)	x(6)	28	19	x(6)	x(6)
	Costa Rica	15	10	x(2)	x(2)	14	10	x(6)	x(6)	15	10	x(6)	x(6)
	Inde	29	32	36	31	31	35	34	35	30	34	35	33
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	7	10	a	10	8	6	a	6	8	9	a	9
	Fédération de Russie	10[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	10	5	a	5
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	17	15	20	14	16	15	18	15	16	14	19	13

1. Seule la filière générale est incluse dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
4. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

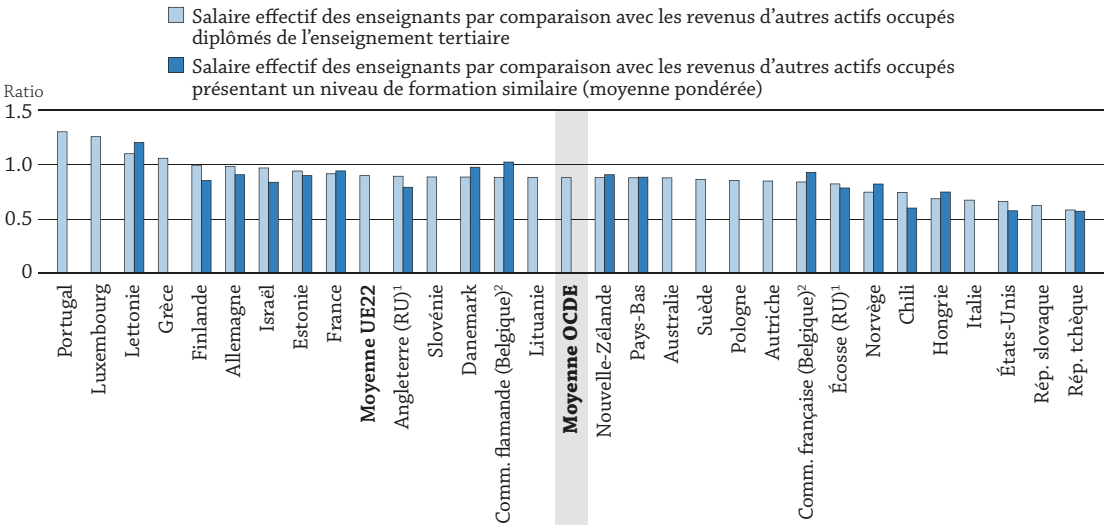
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561821

QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salaires effectifs des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire représentent 78 % des revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 85 % de ce revenu de référence dans l'enseignement primaire, 88 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 94 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, le salaire statutaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif s'établit à 39 227 USD dans l'enseignement préprimaire, à 42 864 USD dans l'enseignement primaire, à 44 623 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 46 631 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2015)

Salaire effectif des enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire dans les établissements publics



Remarque : Pour de plus amples informations sur les différentes mesures utilisées pour le calcul de ces ratios, consulter la section « Méthodologie ».

1. Les données relatives aux revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

2. Les données relatives aux revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent à la Belgique dans son ensemble.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du rapport entre le salaire des enseignants et les revenus d'autres actifs occupés âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2017), tableau D3.2a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558762

Contexte

La rémunération des enseignants représente le principal poste de dépenses du budget de l'éducation dans le cadre institutionnel. Elle a également un impact direct sur l'attractivité de la profession. Elle intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études, de redevenir enseignant après une interruption de carrière ou de rester enseignant (dans l'ensemble, plus le salaire est élevé, moins les enseignants quittent la profession) (OCDE, 2005). L'accroissement de la dette publique, qui a résulté de l'action des gouvernements pendant la crise financière de la fin 2008, a amené les décideurs politiques à réduire les dépenses publiques – en particulier la rémunération dans la fonction publique. Comme le niveau de salaire et les conditions

de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir un corps enseignant compétent et de qualité, les décideurs politiques doivent étudier de près le salaire des enseignants à l'heure où ils tentent à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de maintenir le budget de l'éducation en équilibre (voir les indicateurs B6 et B7).

Le salaire statutaire des enseignants n'est toutefois qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent, par exemple, bénéficier de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation sur l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément entre les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de l'analyse des salaires des enseignants et de leur comparaison entre les pays.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Dans les Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark, en Finlande, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque, par exemple, les enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent au moins 25 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent 65 % de plus à l'échelon maximal du barème qu'en début de carrière dans l'enseignement préprimaire, 70 % de plus dans l'enseignement primaire, 70 % de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 69 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est dans les pays où la progression sur l'échelle barémique est très lente que l'écart tend à être le plus important. Les salaires à l'échelon maximal peuvent être supérieurs de 91 % aux salaires en début de carrière dans des pays où il faut au moins 30 ans d'exercice pour parvenir au sommet de l'échelle barémique.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants titulaires des qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique gagnent 52 470 USD dans l'enseignement préprimaire, 55 676 USD dans l'enseignement primaire, 59 147 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 60 143 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans 10 des 29 pays et économies dont les données sont disponibles, le salaire effectif annuel moyen des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – primes et allocations comprises – est supérieur de 10 % au moins au salaire statutaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif à ce niveau d'enseignement.
- Entre 2005 et 2015, le salaire statutaire des enseignants titulaires des qualifications typiques, après 15 ans d'exercice, a augmenté en valeur réelle dans les pays et économies de l'OCDE, en moyenne de 10 % dans l'enseignement préprimaire, de 6 % dans l'enseignement primaire, de 6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 4 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- La crise économique qui a éclaté en 2008 a eu un impact sur le salaire des enseignants, qui a été gelé ou réduit dans certains pays. Entre 2005 et 2015, le salaire statutaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans un tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles. Il a régressé de 10 % au Royaume-Uni (Angleterre) et au Portugal (dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire), et même de 28 % en Grèce.

Analyse

Salaires statutaires des enseignants

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif (c'est-à-dire le salaire des enseignants en milieu de carrière) est inférieur à 20 000 USD en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque, mais est supérieur à 60 000 USD en Allemagne, au Canada, aux États-Unis et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 110 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1a et le graphique D3.2).

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Dans les Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque, les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent entre 25 % et 40 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire ; ils en gagnent même 50 % de plus en Finlande et 89 % de plus au Mexique. En Finlande et en République slovaque, cet écart s'explique essentiellement par la différence entre les niveaux de salaire des enseignants selon qu'ils sont en poste dans l'enseignement préprimaire ou dans l'enseignement primaire. Dans les Communautés flamande et française de Belgique, le salaire des enseignants est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. Il y a lieu d'interpréter les différences de salaire entre les niveaux d'enseignement à la lumière des titres requis pour accéder à la profession d'enseignant (voir l'indicateur D6 dans OCDE, 2014).

La différence de salaire entre les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif représente moins de 5 % selon qu'ils sont en poste dans l'enseignement préprimaire ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Australie, au Chili, en Corée, en Lituanie, au Luxembourg, en Slovénie et en Turquie ; et les enseignants gagnent autant quel que soit leur niveau d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Écosse, en Grèce, en Lituanie, en Pologne et au Portugal. Le salaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif est également identique dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Canada, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie.

En Israël, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent 22 % de plus que les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sous l'effet de la réforme « Nouvel Horizon » lancée en 2008. Pratiquement achevée en 2014, cette réforme a entraîné l'augmentation des salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire ainsi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une autre réforme, lancée en 2012 et actuellement mise en œuvre, vise à augmenter les salaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Encadré D3.1. Comparabilité des données sur le salaire statutaire

Pour être probantes, les comparaisons internationales doivent porter sur des données recueillies dans le respect de définitions rigoureuses et reposer sur une méthodologie statistique sans faille. Les données sur le salaire statutaire des enseignants publiées dans cet indicateur se rapportent au salaire statutaire annuel brut de l'année de référence (2015) des enseignants en poste à temps plein en filière générale dans le secteur public qui ont un certain niveau de qualification (voir la section « Définitions »). Il n'est pas toujours possible de respecter strictement les directives et la méthodologie ci-dessus à cause des différences dans les systèmes d'éducation et les barèmes de rémunération des enseignants entre les pays. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données (voir l'annexe 3 pour de plus amples informations).

Enseignants en filière professionnelle : les salaires statutaires présentés ici se rapportent en principe aux enseignants en filière générale, mais se rapportent aussi aux enseignants en filière professionnelle dans certains pays. Cela s'explique par le fait que la réglementation et les barèmes applicables aux enseignants en filière générale et professionnelle se chevauchent dans certains pays et que des enseignants travaillent parfois dans les deux filières. L'inclusion des enseignants en filière professionnelle peut biaiser les données sur les salaires, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire où la filière professionnelle est plus importante.

...

Les données sur les salaires statutaires se rapportent à tous les enseignants en poste à ce niveau dans plus d'un tiers des pays, mais les différences de salaire statutaire sont limitées entre les enseignants en filière générale et professionnelle dans la plupart des cas. L'effet sur les salaires effectifs (voir la section « Définitions ») selon la répartition des enseignants pourrait être plus important, mais quelques pays seulement (l'Autriche, le Portugal et la République slovaque) font état d'un impact potentiel de 3 % au plus sur les valeurs présentées.

Cotisations de sécurité sociale et de retraite : certains pays éprouvent des difficultés à rendre compte des salaires abstraction faite des cotisations de sécurité sociale à charge des employeurs, mais pas de celles à charge des salariés. Les salaires des enseignants sont surestimés au Danemark, en Lituanie et au Luxembourg, car ils comprennent les cotisations à charge des employeurs, mais ils sont sous-estimés au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Turquie, car ils ne comprennent pas les cotisations à charge des salariés.

Moyennes : les données sur les salaires portent sur l'ensemble du territoire national (et se rapportent à une année de référence spécifique et à un niveau de qualification spécifique des enseignants). Dans un tiers des pays toutefois, les salaires indiqués ne sont pas basés sur un groupe unique de barèmes nationaux, mais sont des estimations à l'échelle nationale, car les barèmes varient entre les entités infranationales (c'est le cas par exemple dans des pays fédérés comme l'Allemagne et le Canada). Dans les pays concernés, les moyennes indiquées sont pondérées en fonction du pourcentage d'enseignants par barème de rémunération différent. Dans les quelques pays où les salaires varient par secteur géographique ou qui ne disposent pas de barèmes nationaux, les données portent uniquement sur les salaires effectifs de base. Aux États-Unis par exemple, les salaires indiqués ne sont pas les salaires statutaires, mais les salaires moyens estimés sur la base d'échantillons. Des moyennes pondérées sont également utilisées dans les pays où les barèmes varient entre les années d'études relevant du même niveau d'enseignement (comme dans l'enseignement primaire au Danemark) ou lorsque les salaires annuels indiqués se rapportent à l'année scolaire et non à l'année civile (comme en Autriche). Dans certains cas, de nombreux facteurs interviennent dans le calcul du niveau de salaire. Aux Pays-Bas par exemple, plusieurs barèmes statutaires sont utilisés selon les qualifications des enseignants et d'autres critères ; de plus les barèmes varient selon le niveau d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, l'utilisation des barèmes salariaux varie aussi entre les secteurs géographiques.

Qualifications minimales et typiques

Le salaire statutaire des enseignants varie non seulement selon leur niveau d'enseignement ou leur ancienneté, mais également selon leur niveau de qualification.

Les qualifications minimales requises pour enseigner à un niveau d'enseignement donné dans le système d'éducation public renvoient à la nature et à la durée de la formation à suivre pour enseigner à ce niveau (voir l'indicateur D6, dans OCDE, 2014), et non aux conditions à réunir pour obtenir le titre d'enseignant accrédité ou agréé, qui peuvent par exemple consister à se soumettre à une période probatoire. Le niveau typique des qualifications des enseignants correspond au niveau de la formation que la plupart des enseignants ont suivie et aux qualifications dont la plupart d'entre eux sont titulaires, y compris les certificats et titres qui leur ont été délivrés alors qu'ils exerçaient déjà la profession d'enseignant. La définition varie selon les pays (voir l'encadré D3.2).

Toutefois, le salaire des enseignants ne varie pas nécessairement selon qu'ils ont les qualifications minimales ou typiques, loin s'en faut (dans les pays où de nombreux enseignants sont titulaires des qualifications minimales, les qualifications minimales peuvent correspondre aux qualifications typiques). Dans 18 des 36 pays et économies dont les données sont disponibles, il n'y a pas de différences de salaire entre les qualifications minimales et typiques durant la carrière d'un enseignant. Dans les 18 autres pays, le salaire statutaire des enseignants peut varier selon que leurs qualifications sont minimales ou typiques, du moins dans un niveau d'enseignement et à un moment de leur carrière, c'est-à-dire en début de carrière, après 10 ou 15 ans d'exercice et à l'échelon maximal du barème (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, disponible en ligne). La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces écarts de salaire, car dans certains pays, seul un pourcentage minime d'enseignants est titulaire du niveau de qualification minimal requis.

Encadré D3.2 Qualifications typiques des enseignants

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les enseignants doivent être diplômés d'un niveau d'enseignement spécifique ou être titulaires d'un titre particulier, voire de plusieurs qualifications. Les enseignants titulaires des qualifications typiques réunissent généralement plusieurs conditions, outre celle d'être diplômés du niveau d'enseignement typique (voir les différences de qualification minimales et typiques entre les pays à l'Annexe 3). Très souvent, les enseignants doivent suivre une formation, acquérir de l'expérience pratique et/ou apporter la preuve qu'ils sont compétents durant une période probatoire avant d'être pleinement habilités à enseigner. Ils doivent parfois réunir d'autres conditions, par exemple réussir des concours, pour pouvoir enseigner à des niveaux supérieurs, atteindre un échelon salarial supérieur ou assumer de plus grandes responsabilités dans le système d'éducation. Les conditions à réunir peuvent varier selon le niveau d'enseignement où les enseignants exercent (pour de plus amples information, voir l'indicateur D6 dans OCDE, 2014).

Ainsi, les qualifications minimales requises pour accéder à la profession d'enseignant ne sont pas nécessairement celles dont la plupart des enseignants sont titulaires. Dans plusieurs systèmes d'éducation, l'enseignant « typique » est très vraisemblablement passé par des processus de certification et d'accréditation grâce auxquels il fait plus que réunir les conditions minimales et a certainement atteint un échelon salarial donné. C'est pourquoi l'on parle de « qualifications typiques » des enseignants, lesquelles varient selon les pays et les systèmes d'éducation.

Des différences s'observent souvent entre les qualifications minimales et typiques des enseignants dans les pays qui viennent de changer d'orientations politiques ou de modifier leur réglementation et où les conditions d'accès à la profession d'enseignant ont été assouplies ou durcies. Des variations peuvent aussi s'observer dans les systèmes où les activités de développement professionnel influent sur la définition des qualifications des enseignants et sur leur salaire, ainsi que dans les systèmes où plusieurs types de qualifications (types de diplômes ou niveaux de formation selon la CITE) ou de parcours permettent de commencer à exercer la profession d'enseignant. Ces différences peuvent aussi être des indicateurs de la progression des enseignants durant leur carrière.

Au Chili, en Irlande, en Israël, au Mexique, au Portugal et en République slovaque (dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), les enseignants perçoivent tous le même salaire en début de carrière à un niveau d'enseignement donné, et ce, quel que soit leur niveau de qualification. Toutefois, pour les enseignants comptabilisant plusieurs années d'ancienneté dans ces pays, le salaire diffère en fonction de leurs qualifications (typiques ou minimales). Au Canada, en Colombie, en Communauté française de Belgique, au Costa Rica, aux États-Unis, en Lituanie et en République tchèque, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire supérieur à celui des enseignants titulaires des qualifications minimales durant toute leur carrière, même en début de carrière, et à tous les niveaux d'enseignement dont les données sont disponibles. Il en va de même en Australie, sauf à l'échelon maximal du barème, où le salaire des enseignants ne dépend généralement pas de leurs qualifications. En Norvège, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire plus élevé durant toute leur carrière et à tous les niveaux d'enseignement, sauf dans l'enseignement préprimaire, où il n'existe pas de différence entre les qualifications minimales et typiques. À l'inverse, en Pologne, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire plus élevé que les enseignants titulaires des qualifications minimales à tous les niveaux d'enseignement, sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cela s'explique par le fait qu'en Pologne, la plupart des enseignants sont titulaires d'un diplôme de master ou équivalent (niveau 7 de la CITE), bien que ce diplôme soit uniquement exigé pour enseigner dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et pas aux niveaux inférieurs (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, disponible en ligne).

Les différences de salaire statutaire peuvent être considérables entre les enseignants titulaires des qualifications typiques ou minimales, après 15 ans d'exercice. L'écart de salaire va de 10 % ou moins en Australie, au Chili, en Corée (dans l'enseignement préprimaire), en Irlande, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, à plus de 30 % en Communauté française de Belgique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Costa Rica et en Pologne (dans l'enseignement préprimaire et primaire) (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, disponible en ligne).

 © OCDE 2017

Salaire en début de carrière et salaire maximal des enseignants

En matière de recrutement des enseignants, les systèmes d'éducation sont en concurrence avec d'autres secteurs d'activité qui cherchent également à attirer des diplômés de grande qualité. Des études ont montré que les salaires et les autres débouchés influaient considérablement sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Santiago, 2004). Le niveau de salaire des enseignants en début de carrière par rapport à d'autres professions et sa progression probable interviennent beaucoup dans la décision d'un diplômé de devenir enseignant.

Les pays qui cherchent à étoffer leur corps enseignant, en particulier ceux où les enseignants sont vieillissants ou ceux dont la population en âge d'être scolarisée augmente, pourraient envisager d'agir sur les salaires de base et sur les perspectives de carrière des enseignants. Toutefois, afin de préserver la qualité du corps enseignant, des efforts s'imposent non seulement pour recruter des enseignants, mais aussi pour retenir les enseignants les plus compétents.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants titulaires des qualifications minimales gagnent, en moyenne, 31 486 USD en début de carrière. Leur salaire en début de carrière est inférieur à 15 000 USD au Brésil, en Colombie, en Hongrie, en Lettonie, en Pologne et en République slovaque, mais supérieur à 40 000 USD au Danemark et en Espagne, et à 60 000 USD en Allemagne et en Suisse ; il frôle même les 80 000 USD au Luxembourg. En moyenne, les enseignants titulaires des qualifications maximales gagnent 59 147 USD à l'échelon maximal du barème. Ce chiffre va de moins de 25 000 USD en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque, à 75 000 USD ou plus en Allemagne, en Communauté française de Belgique et en Corée, à plus de 95 000 USD en Suisse, et passe la barre des 135 000 USD au Luxembourg.

En termes d'étendue du barème salarial statuaire, entre le salaire en début de carrière (avec qualifications minimales) et le salaire à l'échelon maximal (avec qualifications maximales), la plupart des pays et économies où le salaire en début de carrière est inférieur à la moyenne de l'OCDE comptent aussi parmi ceux où le salaire à l'échelon maximal est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la Corée, le Japon, le Mexique et l'Angleterre (Royaume-Uni) échappent à ce constat : le salaire est inférieur de 7 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est supérieur de 7 % à 34 % à l'échelon maximal. L'inverse est vrai au Danemark, en Finlande et en Norvège : le salaire est supérieur de 13 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est inférieur à l'échelon maximal du barème (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6, disponible en ligne). Ces différences s'expliquent par le fait que le barème est relativement plat dans un certain nombre de pays. Le salaire varie de 30 % ou moins entre les enseignants titulaires des qualifications minimales en début de carrière et les enseignants titulaires des qualifications maximales à l'échelon maximal du barème au Danemark, en Finlande (dans l'enseignement préprimaire et primaire, et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) et en Turquie (voir le tableau D3.6, disponible en ligne).

À défaut de bonnes incitations financières, il risque d'être plus difficile de retenir les enseignants qui approchent du sommet de l'échelle barémique. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Par exemple, dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins grands, les informations circulent de manière plus fluide, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande.

Par contraste, le salaire des enseignants passe au moins du simple au double entre le début de carrière et l'échelon maximal du barème au Chili, en Communauté française de Belgique, en Corée et en Israël (à tous les niveaux d'enseignement), en Pologne (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Irlande et au Japon (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Autriche et en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Hongrie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le salaire à l'échelon maximal représente plus du triple du salaire en début de carrière en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, au Costa Rica et au Mexique (sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6, disponible en ligne).

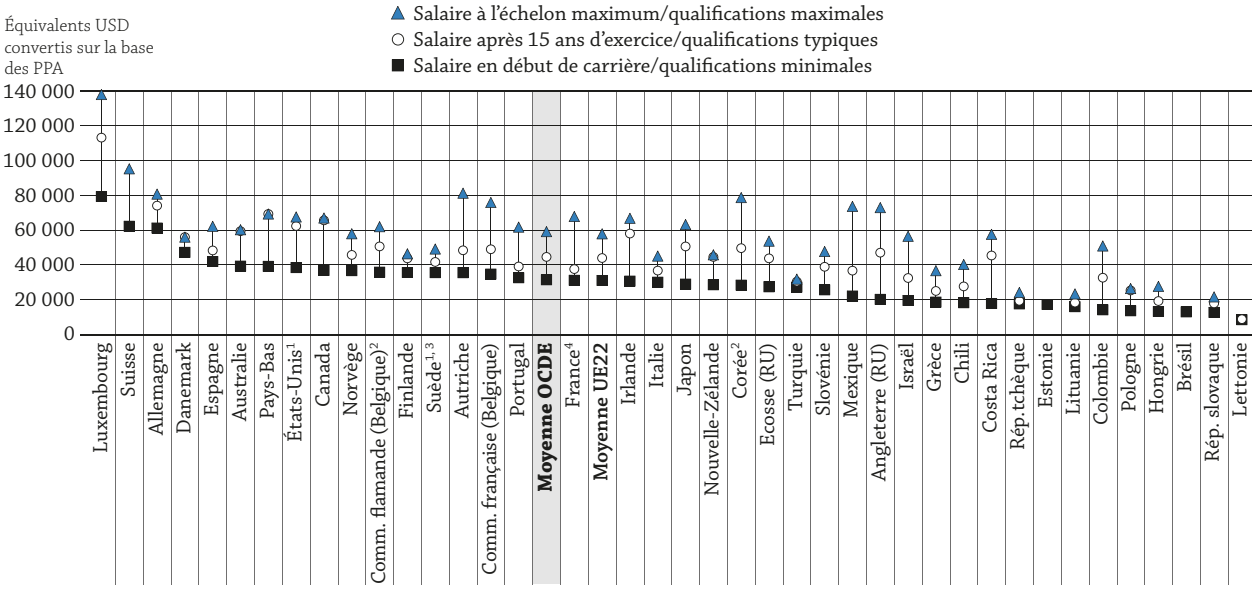
À l'échelon maximal du barème, la prime salariale versée au titre d'une qualification supérieure varie aussi entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants au sommet de l'échelle barémique gagnent autant qu'ils soient titulaires des qualifications minimales ou maximales dans 12 des 36 pays et économies dont les données sur les deux catégories d'enseignants sont disponibles, mais ils gagnent au moins 25 % de plus s'ils sont titulaires des qualifications maximales en Colombie, en Communauté française de Belgique, en France, en Israël, en Lituanie, en Norvège et en République slovaque. L'écart de salaire entre les deux catégories d'enseignants est le plus important en Angleterre (Royaume-Uni), au Costa Rica et au Mexique : au sommet de l'échelle barémique, les enseignants gagnent, à ancienneté égale, au moins le double s'ils sont titulaires des qualifications maximales

plutôt que des qualifications minimales. En Angleterre (Royaume-Uni), cet écart reflète la revalorisation salariale des enseignants qui accèdent au barème « Professionnels de premier rang ». Des tendances similaires s'observent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux D3.1b et D3.6, disponibles en ligne).

Lors de l'analyse des salaires à l'échelon minimal du barème (des enseignants titulaires de qualifications minimales) et à l'échelon maximal du barème (des enseignants titulaires de qualifications maximales), il importe de garder présent à l'esprit le fait que les qualifications « minimales » et « maximales » ne concernent pas tous les enseignants, qui peuvent être titulaires de qualifications d'un autre niveau (voir les pourcentage d'enseignants titulaires des qualifications minimales ou typiques dans le tableau X2.5), que les enseignants n'atteignent pas tous l'échelon maximum et que peu d'entre eux sont titulaires des qualifications maximales.

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Salaire effectif de base.
2. Salaire à l'échelon maximum avec les qualifications typiques, et non les qualifications maximales.
3. Salaire à l'échelon maximum avec les qualifications minimales, et non les qualifications maximales.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants du premier cycle du secondaire ayant les qualifications minimales.

Source : OCDE (2017), tableau D3.1a, et tableaux D3.1b et D3.6 disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558781

Ancienneté et barèmes salariaux des enseignants

Le régime salarial des enseignants donne la mesure des encouragements financiers qui leur sont accordés à différents stades de leur carrière. La compensation différée, qui incite les travailleurs à rester fidèles à leur employeur, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés, est également intégrée dans les barèmes salariaux des enseignants. Les indicateurs de l'OCDE sur le salaire des enseignants se limitent à quatre stades des barèmes salariaux : le salaire en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum. Rappelons que dans certains pays de l'OCDE, des qualifications supérieures au niveau minimum requis peuvent avoir une influence sur les barèmes salariaux et valoir une augmentation de salaire.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants progresse au cours de leur carrière (à un niveau donné de qualification), mais dans des proportions différentes selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent en moyenne 30 % et 39 % de plus après

10 ans et 15 ans d'exercice qu'en début de carrière. En moyenne, ils gagnent 71 % de plus à l'échelon maximum du barème (qu'ils atteignent en moyenne après 25 ans d'exercice) qu'en début de carrière. Les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent cumuler 35 années d'exercice au moins pour atteindre le sommet de l'échelle barémique en Corée, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Israël et en Italie. Par contraste, ils ne doivent enseigner que pendant six à neuf ans pour y parvenir en Australie, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande (voir les tableaux D3.1a et D3.3a).

Salaires statutaires par heure d'enseignement

Comme le nombre d'heures de cours varie sensiblement entre les pays ainsi qu'entre les niveaux d'enseignement, les différences de salaire statutaire peuvent donner lieu à des différences de salaire par heure d'enseignement. Le salaire statutaire moyen des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif s'établit à 54 USD dans l'enseignement primaire, à 64 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 73 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, c'est au Chili, en Colombie (dans l'enseignement secondaire), au Costa Rica (dans l'enseignement primaire), en Lettonie, en Lituanie (dans l'enseignement secondaire), en République slovaque et en République tchèque (dans l'enseignement primaire) que le salaire par heure d'enseignement est le moins élevé : il représente moins de 30 USD. Par contraste, le salaire par heure d'enseignement est égal ou supérieur à 90 USD dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Corée, et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, au Danemark, au Japon et en Norvège. Il passe la barre des 120 USD à tous les niveaux d'enseignement au Luxembourg. Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 années d'exercice à leur actif s'établit à 43 USD dans l'enseignement préprimaire. Toutefois, les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent moins de 30 USD par heure de cours dans l'enseignement préprimaire dans un tiers environ des pays à l'étude (voir le tableau D3.3a).

Dans l'ensemble, le salaire par heure de cours est plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, même dans les pays où le salaire statutaire est équivalent entre ces deux niveaux d'enseignement, car les enseignants donnent moins d'heures de cours dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D4). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent environ 35 % de plus par heure d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Cet écart de rémunération est nul en Écosse (Royaume-Uni) et en Lettonie, contrairement au Danemark, où les enseignants gagnent plus du double par heure de cours s'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire plutôt que dans l'enseignement primaire. En revanche, en Colombie et en Lituanie, le salaire des enseignants par heure d'enseignement est en fait plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau D3.3a).

Toutefois, l'écart de salaire par heure d'enseignement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire se comble en tout ou partie si le facteur de comparaison est le salaire par heure de travail. Au Portugal, par exemple, l'écart de rémunération par heure de cours représente 23 % entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que le salaire statutaire et le temps de travail sont équivalents à ces deux niveaux d'enseignement. Cet écart s'explique par le fait que les enseignants consacrent une plus grande partie de leur temps de travail à donner cours dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.1).

Évolution des salaires depuis 2000

Entre 2000 et 2015, les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ont augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données de cette période sont disponibles (sans interruption des séries chronologiques). L'Angleterre (Royaume-Uni), la France et la Grèce font figure d'exception : le salaire des enseignants y a diminué de respectivement 5 %, 10 % et 16 %. Dans d'autres pays, comme au Danemark (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), les salaires effectifs ont également connu une légère baisse en valeur réelle (de moins de 3 %). Parmi les autres pays, ceux où les salaires ont le plus augmenté (d'au moins 18 % durant la période à l'étude) sont la Finlande (dans l'enseignement primaire), l'Irlande (dans l'enseignement primaire et secondaire), l'Israël et le Mexique (de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire) ainsi que la Turquie. Cette augmentation passe la barre des 40 % en Écosse (Royaume-Uni, dans l'enseignement préprimaire), en Israël (dans l'enseignement préprimaire) et en Lettonie. Toutefois, dans certains pays, l'augmentation globale du salaire des enseignants entre 2000 et 2015 comprend également des périodes de diminution des salaires (en valeur réelle), en particulier depuis 2010 (voir le tableau D3.5a).

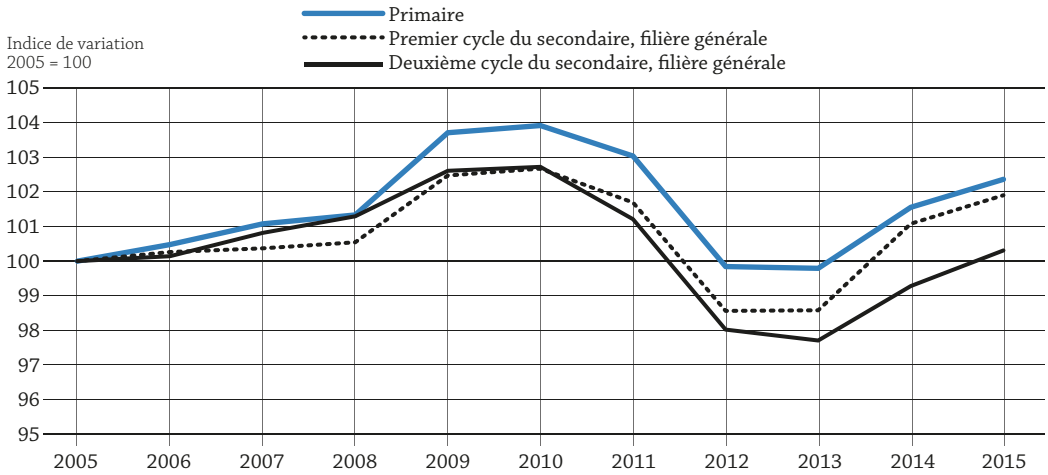
Entre 2005 et 2015, les salaires ont augmenté en valeur réelle dans plus de la moitié des pays et économies à l'étude, en l'espèce les trois quarts des pays et économies de l'OCDE dont les données sont comparables pour au moins un niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données de 2005 et 2015 sont disponibles, les salaires ont augmenté de 6 % dans l'enseignement primaire, de 6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 4 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Pologne, les salaires ont progressé de plus de 20 % dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire – sous l'effet de la mise en œuvre en 2007 d'un programme gouvernemental visant à augmenter les salaires des enseignants de façon progressive entre 2008 et 2013, et à améliorer la qualité de l'enseignement en attirant les meilleurs enseignants par le biais d'incitations financières –, mais aussi en Israël (dans l'enseignement préprimaire et primaire, et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Lettonie, au Luxembourg (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) et en Turquie.

Entre 2005 et 2015, le salaire des enseignants a connu des augmentations similaires dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Israël et le Luxembourg font figure d'exception. En Israël, les salaires ont augmenté de plus de 43 % dans l'enseignement préprimaire, de 29 % dans l'enseignement primaire, de 38 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 18 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Luxembourg, ils ont augmenté de plus de 45 % dans l'enseignement préprimaire et primaire, mais de 16 % dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Israël et au Luxembourg, la différence de l'indice de variation du salaire des enseignants entre l'enseignement primaire et secondaire s'explique par les réformes mises en œuvre pour accroître le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement primaire. En Israël, cela est dû en grande partie à la mise en œuvre progressive, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » faisant suite à un accord entre les autorités éducatives et le syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Cette réforme prévoit une augmentation du salaire des enseignants contre une augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4). Cette réforme a concerné un pourcentage d'enseignants en équivalents temps plein égal à 94 % dans l'enseignement préprimaire, à 97 % dans l'enseignement primaire et à 92 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire durant l'année académique 2014/15. La même année, une réforme comparable (*Oz Letmura*) a été lancée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; elle a concerné 41 % des enseignants en équivalents temps plein lors de l'année académique 2014/15.

Par contraste, depuis 2005, les salaires des enseignants ont diminué de 28 % en Grèce et de plus de 10 % en Angleterre (Royaume-Uni) et au Portugal dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants des pays de l'OCDE (2005-15)

Indice moyen de variation, dans les pays de l'OCDE disposant de données sur le salaire statutaire des enseignants pour toutes les années de référence, pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications minimales (2005 = 100, prix constants)



Source : OCDE (2017), tableau D3.5b, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558800

Ces évolutions générales des salaires des enseignants entre 2005 et 2015 dans les pays de l'OCDE occultent toutefois des variations intervenues à des moments différents après la crise économique de 2008. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant de données pour cette période, les salaires ont été soit gelés, soit revus à la baisse entre 2009 et 2013, avant de recommencer à augmenter (voir le graphique D3.3 ; pour de plus amples informations, voir l'encadré D3.3 dans OCDE, 2015). La période allant de 2010 à 2015 est donc particulièrement intéressante pour analyser l'évolution des salaires des enseignants au lendemain de la crise.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les salaires statutaires ont évolué de façon différente dans les 28 pays dont les données de 2010, de 2013 et de 2015 sont disponibles (voir le graphique D3.4). Dans la plupart des pays, ils ont soit augmenté entre 2010 et 2013, et entre 2013 et 2015, soit diminué durant ces deux périodes. Les salaires ont diminué en valeur réelle durant ces deux périodes dans un peu plus d'un tiers des pays et économies, tous européens (à savoir en Angleterre [Royaume-Uni], en Autriche, en Écosse [Royaume-Uni], en Espagne, en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et en Slovénie), mais ont augmenté sans discontinuer dans un autre tiers des pays (non européens pour la plupart).

Dans un petit groupe de pays (le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, le Portugal et la Turquie), les salaires statutaires ont diminué entre 2010 et 2013, puis augmenté entre 2013 et 2015. Toutefois, en valeur réelle, les salaires de 2015 étaient inférieurs à ceux de 2010 dans la majorité de ces pays (voir le graphique D3.4).

Les données sur lesquelles se base cette analyse de l'évolution du salaire des enseignants concernent des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif (ce qui correspond environ à la situation d'enseignants en milieu de carrière). Cependant, certains enseignants peuvent voir leur salaire progresser plus rapidement à d'autres stades de leur carrière. Faute de candidats à la profession d'enseignant, certains pays pourraient, par exemple, mettre en place des politiques ciblées visant à rendre plus attractive cette profession en augmentant le salaire de début de carrière (OCDE, 2005). En France, par exemple, le salaire des enseignants débutants a été revu à la hausse en 2010 et en 2011.

Formation du salaire de base et autres compléments : incitations et allocations

Les salaires statutaires des enseignants, qui sont basés sur des barèmes, ne sont qu'une composante de leur rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants des compléments, des primes, des incitations et autres avantages. Il peut s'agir d'avantages en espèces et/ou en nature, par exemple la réduction du nombre d'heures de cours à donner. Les décisions relatives aux critères retenus dans la formation du salaire de base sont prises à des niveaux différents (voir le tableau D3.8, disponible en ligne).

Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, corriger les copies des élèves, participer aux travaux administratifs, communiquer avec les parents, superviser les élèves et collaborer avec des collègues) sont rarement prises en considération dans l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.7). Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à des avantages sous une forme ou sous une autre. Dans la moitié environ des pays et économies dont les données sur les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles, les enseignants qui participent à la gestion de leur établissement en plus de leur charge d'enseignement reçoivent une compensation. Il peut s'agir d'une réduction de leur horaire de cours, comme au Chili, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, au Portugal, en Suisse (combinée à des primes ou des compléments de salaire) et en République slovaque, ou d'un complément de salaire annuel, comme en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, au Canada (dans certains territoires/provinces), en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Il est également courant d'accorder des compléments de salaire, annuels ou occasionnels, aux enseignants qui s'occupent de plus de classes ou qui donnent plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, qui sont professeurs principaux ou qui s'acquittent de missions spéciales, consistant par exemple à former les futurs enseignants (voir le tableau D3.7).

Des compléments de salaire peuvent également être versés ponctuellement aux enseignants qui se distinguent par une performance remarquable : c'est le cas en Corée, en Estonie, en Israël, au Japon, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, et en Slovénie. Les primes de performance peuvent également être attribuées sous la forme d'une augmentation du salaire de base, comme c'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en France, en Hongrie, au Mexique et en Nouvelle-Zélande. 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 sont en poste dans des régions reculées ou dans des quartiers huppés ou défavorisés (voir le tableau D3.7).

Salaires effectifs des enseignants

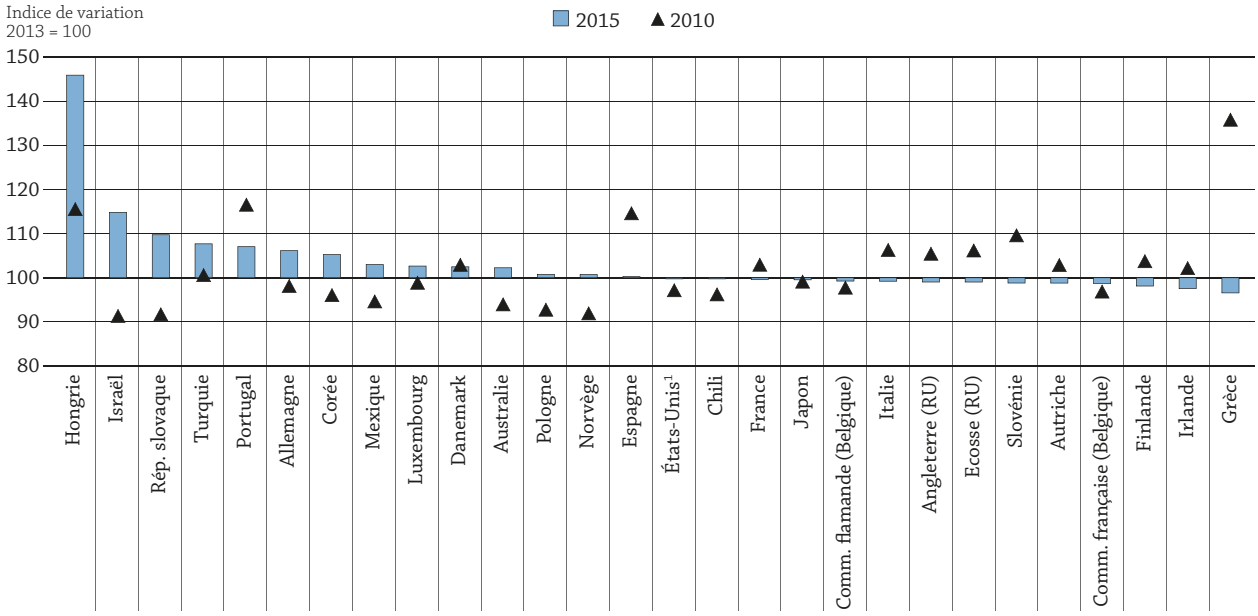
Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif des enseignants peut comprendre des avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes au titre des résultats, ainsi que les montants versés pendant les vacances, les congés de maladie et d'autres avantages salariaux (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). Ces primes et avantages peuvent représenter un complément considérable au salaire de base. Le salaire effectif moyen des enseignants est influencé par la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et d'allocations, en plus d'autres facteurs tels que l'ancienneté ou le niveau de qualification (voir l'encadré D3.3). Les différences entre le salaire statutaire des enseignants et leur salaire effectif moyen sont également liées à la répartition des enseignants par ancienneté et niveau de qualification, ces deux facteurs ayant une incidence sur le niveau de salaire des enseignants.

Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 37 093 USD dans l'enseignement préprimaire, à 41 827 USD dans l'enseignement primaire, à 44 070 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 46 928 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Parmi les 29 pays et économies de l'OCDE disposant de données à la fois sur les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif et sur les salaires effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans, les salaires effectifs annuels sont supérieurs de 10 % à 40 % aux les salaires statutaires dans un tiers environ des pays, à savoir en Autriche, en Finlande (dans l'enseignement primaire et secondaire), en France (dans l'enseignement préprimaire et secondaire), en Hongrie, en Israël, en Pologne (dans l'enseignement primaire et secondaire), au Portugal (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en République slovaque et en République tchèque. En Lettonie, les salaires effectifs des enseignants sont supérieurs de 48 % à leurs salaires statutaires dans l'enseignement préprimaire et passent du simple à plus du double dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme les salaires statutaires sont très modestes en Lettonie et se rapportent à la rémunération minimale, un grand nombre d'enseignants augmentent leur nombre d'heures de cours et assument d'autres fonctions (voir les tableaux D3.1a et D3.4).

Graphique D3.4. Évolution du salaire statutaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2010, 2013 et 2015)

Indice de variation entre 2010 et 2015 (2013 = 100, prix constants) du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques



1. Salaire effectif de base

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation, entre 2013 et 2015, du salaire statutaire des enseignants du premier cycle du secondaire ayant 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2017), tableau D3.5a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558819

Dans certains pays, les salaires effectifs moyens des enseignants varient davantage entre les niveaux d'enseignement que les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif. En République tchèque par exemple, les salaires statutaires sont 8 % plus élevés, mais les salaires effectifs, 22 % plus élevés, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire. L'écart de salaire effectif moyen entre les enseignants selon qu'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement préprimaire est supérieur de 15 points de pourcentage au moins à l'écart de salaire statutaire entre ces deux niveaux d'enseignement en Finlande, en France, en Israël et en Pologne ; il y est même supérieur de 40 points de pourcentage en Lettonie, ce qui s'explique en partie par le fait que les salaires statutaires n'augmentent pas fortement entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences s'expliquent en partie par la diversité des primes aux différents niveaux d'enseignement (voir l'annexe 3, disponible en ligne).

Entre 2010 et 2015, les salaires effectifs des enseignants ont évolué d'une façon similaire à leurs salaires statutaires dans la plupart des pays dont les données sur les salaires effectifs et statutaires de cette période ont disponibles. Le Luxembourg échappe à ce constat : les salaires effectifs ont diminué entre 2010 et 2013 et entre 2013 et 2015, mais les salaires statutaires ont augmenté durant ces deux périodes (voir le graphique D3.5, disponible en ligne).

Différences de salaire entre les enseignants et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire

La décision des jeunes d'entreprendre une formation d'enseignant et la décision des titulaires d'un diplôme d'enseignant de devenir ou de rester enseignant dépendent jusqu'à un certain point de la différence de salaire et de perspectives d'augmentation par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualification. Dans la plupart des pays de l'OCDE, il faut avoir obtenu un diplôme de fin d'études tertiaires pour enseigner ; les autres professions exigeant un diplôme du même niveau sont donc autant d'alternatives au métier d'enseignant. Pour comparer les niveaux de salaire et la situation sur le marché du travail entre les pays, le salaire effectif des enseignants est donc rapporté aux revenus du travail d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire, en l'occurrence les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année (voir également l'encadré D3.3). Par ailleurs, pour garantir que la comparaison entre les pays n'est pas faussée par des différences de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre le corps enseignant et les autres professions, les salaires effectifs des enseignants sont rapportés à la moyenne pondérée des revenus du travail des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (les revenus du travail de ceux-ci sont pondérés en fonction du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans le corps enseignant) (voir la répartition des enseignants entre les niveaux de formation dans le tableau X2.6 à l'annexe 2).

Parmi les 18 pays économies dont les données sont disponibles (pour au moins un niveau d'enseignement), les salaires effectifs des enseignants représentent moins de 60 % des revenus du travail d'autres diplômés du même niveau d'enseignement aux États-Unis et en République tchèque (dans l'enseignement primaire et secondaire). Les salaires effectifs des enseignants dépassent les revenus du travail d'autres diplômés du même niveau d'enseignement dans quelques pays seulement : ils sont environ 6 % supérieurs en Communauté flamande de Belgique (dans l'enseignement préprimaire, primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en France (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), et jusqu'à 20 % supérieurs en Lettonie (dans l'enseignement primaire et secondaire).

Comme peu de pays disposent de données sur cet indicateur relatif des salaires des enseignants, un second indicateur (voir la section « Méthodologie » à la fin de cet indicateur) compare les salaires effectifs de tous les enseignants aux revenus du travail d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. Ce second indicateur montre que les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent 78 % des revenus moyens d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 85 % de ce revenu de référence dans l'enseignement primaire, 88 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 94 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.2a et le graphique D3.1).

Dans la quasi-totalité des pays et économies dont les données sont disponibles, les salaires effectifs des enseignants sont inférieurs aux revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement ou presque. Toutefois, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne gagnent autant que les autres diplômés de l'enseignement tertiaire que dans 10 des 29 pays et économies dont les données sont disponibles. Les salaires relatifs des enseignants sont les plus élevés en Communauté flamande de Belgique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Finlande (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Lettonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), ainsi

qu'au Luxembourg et au Portugal, où ils sont supérieurs de 10 % au moins aux revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire. Les salaires effectifs relatifs des enseignants sont les moins élevés en République slovaque et en République tchèque, où dans l'enseignement préprimaire, ils représentent 50 % ou moins des revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année (voir le tableau D3.2a et le graphique D3.1).

Encadré D3.3. **Salaires effectifs moyens des enseignants, selon l'âge et le sexe**

En moyenne, les salaires effectifs sont plus élevés de 39 % à 40 % chez les enseignants plus âgés (ceux âgés de 55 à 64 ans) que chez les enseignants plus jeunes (ceux âgés de 25 à 34 ans) dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. La différence de salaire entre les groupes d'âge varie considérablement entre les pays et économies. Elle est inférieure à 30 % à tous les niveaux d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Finlande, en Lettonie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suède, mais égale ou supérieure à 53 % en Autriche, au Chili, en Israël, au Luxembourg, au Portugal et en Slovénie.

La comparaison des revenus du travail entre les enseignants et les autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire montre que la rémunération évolue à un rythme moins soutenu chez les enseignants que chez les autres travailleurs, et que la profession d'enseignant est moins attractive l'âge venant. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de salaire effectif entre les enseignants et les autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé – de 10 à 11 points de pourcentage environ – chez les plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les plus âgés (les 55-64 ans). Ce différentiel salarial varie toutefois fortement entre les pays. Au Chili, et en Hongrie, l'écart entre les salaires effectifs des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire et les revenus du travail des autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les adultes plus âgés.

Les différences entre les salaires effectifs des enseignants et des enseignantes sont minimes – de l'ordre de 3 % ou moins dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. En moyenne, les enseignantes gagnent un peu plus que les enseignants dans l'enseignement préprimaire et un peu moins qu'eux dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Des différences plus marquées entre les sexes ressortent de la comparaison des revenus du travail à niveau égal de formation entre les enseignants et d'autres actifs occupés parmi les 25-64 ans. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, parmi les hommes âgés de 25 à 64 ans, les enseignants perçoivent un salaire effectif qui représente entre 68 % (dans l'enseignement préprimaire) et 85 % (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) des revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année. La comparaison entre les salaires effectifs des enseignants et les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent une autre profession montre que le ratio des enseignantes est supérieur de 25 points de pourcentage à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Ce ratio plus favorable aux enseignantes montre que, par comparaison avec d'autres professions, la profession d'enseignant est plus attractive pour les femmes que pour les hommes, mais est aussi révélateur de la persistance des inégalités salariales entre les hommes et les femmes sur le marché du travail (voir les tableaux D3.2 et D3.4).

Définitions

Par **salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans**, on entend le salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Du point de vue du salarié, il s'agit du salaire brut, car il inclut la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur du salaire brut du salarié). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans les salaires effectifs les avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes au titre des résultats, ainsi que les montants versés pendant les vacances et les congés de maladie. Les revenus d'autres sources, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers et autres, qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant, ne sont pas inclus.

 © OCDE 2017

Les **revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire** correspondent aux revenus moyens des titulaires d'un diplôme du niveau CITE 5, 6, 7 ou 8 âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Le salaire relatif est calculé sur la base de la dernière année dont les données sur les revenus du travail sont disponibles. Dans les pays où les données sur les salaires des enseignants et les salaires des autres diplômés de l'enseignement tertiaire ne se rapportent pas à la même année de référence (en Allemagne, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Espagne, en France, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Pologne), la valeur de l'indicateur est corrigée en fonction de l'inflation au moyen du déflateur de la consommation privée. Les statistiques de référence concernant les revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire sont reprises à l'annexe 3.

Le **salaire maximal** correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein et ayant les qualifications maximales (reconnues en termes de rémunération).

Le **salaire des enseignants après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif dont le niveau de formation est égal ou supérieur au niveau minimal requis pour enseigner ou qui sont titulaires des qualifications typiques.

Le **salaire des enseignants en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut des enseignants travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal requis lorsqu'ils commencent à enseigner.

Le **salaire statutaire** est la rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Dans les tableaux D3.3a et D3.3b, disponibles en ligne, le salaire par heure d'enseignement est calculé comme suit : le salaire statutaire annuel des enseignants est divisé par le nombre total d'heures d'enseignement par an (voir le tableau D4.1).

Méthodologie

Les données sur les salaires des enseignants du premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspondent uniquement aux filières générales.

Évaluer le salaire statutaire des enseignants qui travaillent à temps plein en fonction du nombre d'heures d'enseignement qu'ils donnent par an ne permet pas de tenir compte du temps qu'ils consacrent à d'autres activités. Comme le temps d'enseignement en pourcentage du temps de travail des enseignants varie entre les pays de l'OCDE, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation du salaire statutaire par heure d'enseignement (voir l'indicateur D4). Toutefois, cet indicateur permet d'évaluer le coût du temps que les enseignants passent en classe.

Les salaires bruts des enseignants sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée tels qu'elles figurent dans la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. Avant l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2012), les salaires étaient convertis sur la base des PPA pour le PIB. Par voie de conséquence, les salaires des enseignants convertis en équivalents USD (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b disponible en ligne) ne sont pas directement comparables aux chiffres publiés dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2012. Le tableau D3.5a et le tableau D3.5b (disponible en ligne) donnent des informations sur l'évolution des salaires des enseignants. En complément des salaires des enseignants convertis en équivalents USD sur la base des PPA indiqués dans le tableau D3.1a et le tableau D3.1b (disponible en ligne), les salaires des enseignants sont exprimés en devise nationale à l'annexe 2. La période de référence des salaires des enseignants s'étend du 1er juillet 2014 au 30 juin 2015. La période de référence des PPA est l'année 2014/15, sauf dans les pays de l'hémisphère sud (par exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) où l'année scolaire commence en janvier et se termine en décembre et où l'année de référence est l'année civile (c'est-à-dire 2015).

Concernant l'évolution des salaires des enseignants présentée dans le tableau D3.5a et le tableau D3.5b (disponible en ligne), les salaires sont convertis aux prix de 2005 au moyen du déflateur de la consommation privée.

Dans la plupart des pays, les qualifications typiques des enseignants sont déterminées sur la base du principe de la majorité absolue, c'est-à-dire le niveau de qualification de plus de la moitié du corps enseignant. Dans les cas où ce principe ne peut être appliqué, c'est le principe de la majorité relative qui est appliqué, c'est-à-dire le niveau de qualification dominant dans le corps enseignant.

Dans le tableau D3.2a, les ratios entre les salaires des enseignants et les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année sont calculés sur la base des

salaires annuels moyens (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans dans les pays dont les données sont disponibles (voir le tableau D3.4). Les ratios sont calculés sur la base de moyennes pondérées (quatre premières colonnes) en fonction du pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire selon la CITE dans chaque pays (voir le tableau X2.6 à l'annexe 2). Ces pourcentages sont utilisés pour calculer les revenus du travail moyens pondérés des diplômés de l'enseignement tertiaire, qui servent de dénominateur dans les ratios (si les données sur les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année sont disponibles par niveau de l'enseignement tertiaire selon la CITE). Les ratios ont été calculés dans les pays dont ces données sont disponibles (et lorsque les données sur les revenus du travail font référence à une autre année que 2014 – soit l'année de référence utilisée pour le salaire des enseignants –, on utilise un déflateur à des fins d'ajustement). Les autres ratios indiqués dans les tableaux D3.2a et D3.2c (disponible en ligne) sont calculés sur la base de tous les travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire, et non sur la base de moyennes pondérées. Les revenus du travail des actifs occupés correspondent aux revenus du travail de tous les actifs occupés, y compris les enseignants, durant la période de référence. Comme les enseignants représentent une part importante des actifs occupés dans la plupart des pays, leur niveau de salaire peut affecter les revenus du travail moyens des actifs occupés.

La même procédure a été utilisée dans le tableau D3.2b (disponible en ligne), mais les ratios ont été calculés sur la base des salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif, et non sur la base de leurs salaires effectifs.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données sur le salaire statutaire des enseignants et leurs primes proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2016 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics. Les données sur les revenus du travail des actifs occupés proviennent de la collecte de données habituelle du réseau LSO (*Labour Market and Social Outcomes of Learning)* de l'OCDE.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

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

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politique d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.

Santiago, P. (2004), « The labour market for teachers », *in* G. Johnes et J. Johnes (éd.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va.

Tableaux et graphique de l'indicateur D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561840

	Tableau D3.1a	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015)
WEB	Tableau D3.1b	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2015)
	Tableau D3.2a	Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2015)
WEB	Tableau D3.2b	Salaire statutaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2015)
WEB	Tableau D3.2c	Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2015)
WEB	Tableau D3.3a	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2015)
WEB	Tableau D3.3b	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales (2015)
	Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2015)
WEB	Tableau D3.5a	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2015, sur la base des qualifications typiques
WEB	Tableau D3.5b	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2015, sur la base des qualifications minimales
WEB	Tableau D3.6	Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications minimales/maximales (2015)
WEB	Tableau D3.7	Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2015)
WEB	Tableau D3.8	Niveau de l'exécutif statuant sur les critères retenus dans la formation du salaire de base et des compléments de salaire versés aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2015)
WEB	Graphique D3.5	Évolution des salaires effectifs et des salaires statutaires des enseignants du premier cycle du secondaire (2010, 2013 et 2015)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

D3

Tableau D3.1a. Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

	Préprimaire				Primaire				Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE																
Pays																
Australie[1]	41 267	59 029	59 029	59 311	40 902	59 361	59 361	59 579	40 874	59 425	59 425	59 611	40 874	59 425	59 425	59 611
Autriche	m	m	m	m	33 999	39 973	44 779	66 524	35 543	43 132	48 422	68 807	37 224	45 780	52 130	76 024
Canada	m	m	m	m	39 179	63 383	65 621	65 621	39 179	63 383	65 621	65 621	39 179	63 383	65 621	65 621
Chili	18 301	24 641	27 684	38 702	18 301	24 641	27 684	38 702	18 301	24 641	27 684	38 702	18 753	25 188	28 276	39 458
République tchèque	17 250	17 500	17 903	19 218	17 906	18 491	19 403	22 369	17 906	18 491	19 403	22 369	17 906	18 491	19 403	22 369
Danemark[2]	41 938	47 601	47 601	47 601	46 974	52 178	55 054	55 054	47 256	52 860	55 999	55 999	46 914	60 956	60 956	60 956
Estonie	m	m	m	m	17 314	m	m	m	17 314	m	m	m	17 314	m	m	m
Finlande[3]	29 160	31 492	31 492	31 492	33 034	38 237	40 531	42 963	35 676	41 296	43 774	46 400	37 832	45 435	47 252	50 087
France[4]	28 525	32 617	34 956	51 325	28 525	32 617	34 956	51 325	31 207	35 299	37 638	54 182	31 499	35 591	37 930	54 503
Allemagne	m	m	m	m	54 426	65 007	68 266	72 473	61 207	71 093	74 078	80 694	61 589	74 979	78 579	89 428
Grèce	18 679	21 382	25 077	35 289	18 679	21 382	25 077	35 289	18 679	21 382	25 077	35 289	18 679	21 382	25 077	35 289
Hongrie	13 300	17 954	19 284	25 269	13 300	17 954	19 284	25 269	13 300	17 954	19 284	25 269	14 572	19 673	21 130	27 687
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	30 733	51 815	57 449	64 343	30 733	53 764	58 040	64 934	30 733	53 764	58 040	64 934
Israël	22 465	29 052	32 916	61 741	19 507	25 586	29 718	52 080	19 615	28 036	32 509	51 144	20 245	24 189	27 036	42 597
Italie	27 942	30 738	33 753	41 073	27 942	30 738	33 753	41 073	30 122	33 368	36 777	45 107	30 122	34 179	37 807	47 155
Japon	m	m	m	m	29 009	42 851	50 636	63 215	29 009	42 851	50 636	63 215	29 009	42 851	50 636	64 944
Corée	28 352	42 525	49 596	78 628	28 352	42 525	49 596	78 628	28 411	42 584	49 655	78 687	27 703	41 875	48 947	77 979
Lettonie	8 555	8 724	8 872	m	8 555	8 724	8 872	m	8 555	8 724	8 872	m	8 555	8 724	8 872	m
Luxembourg[2]	68 348	90 508	108 470	122 466	68 348	90 508	108 470	122 466	79 312	99 139	113 136	137 862	79 312	99 139	113 136	137 862
Mexique[1]	17 271	22 434	28 625	36 682	17 271	22 434	28 625	36 682	22 168	28 690	36 742	46 898	42 935	50 181	53 968	58 754
Pays-Bas	36 642	46 001	55 141	55 141	36 642	46 001	55 141	55 141	39 205	60 232	69 268	69 268	39 205	60 232	69 268	69 268
Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	m	28 659	42 941	42 941	42 941	29 643	44 607	44 607	44 607	30 626	46 273	46 273	46 273
Norvège	36 202	41 664	41 664	41 664	42 275	45 771	45 771	49 565	42 275	45 771	45 771	49 565	47 445	52 083	52 083	57 913
Pologne	15 468	20 773	25 375	26 453	15 468	20 773	25 375	26 453	15 468	20 773	25 375	26 453	15 468	20 773	25 375	26 453
Portugal	32 644	36 000	39 129	61 748	32 644	36 000	39 129	61 748	32 644	36 000	39 129	61 748	32 644	36 000	39 129	61 748
République slovaque[5]	11 391	12 537	13 108	14 126	12 742	15 305	17 930	19 336	12 742	15 305	17 930	19 336	12 742	15 305	17 930	19 336
Slovénie[5]	25 711	30 537	37 515	43 212	25 711	31 720	38 954	46 627	25 711	31 720	38 954	46 627	25 711	31 720	38 954	46 627
Espagne	37 609	40 636	43 304	53 043	37 609	40 636	43 304	53 043	42 002	45 416	48 336	59 163	42 002	45 416	48 336	59 163
Suède[1, 5, 6]	35 574	37 686	38 226	41 087	35 574	39 455	40 878	47 682	35 574	40 101	41 720	49 157	36 867	41 524	43 271	51 023
Suisse[7]	50 203	62 502	m	76 513	54 968	68 461	m	84 052	62 239	77 844	m	95 206	69 865	89 683	m	107 055
Turquie	27 285	28 287	29 570	31 877	27 285	28 287	29 570	31 877	27 285	28 287	30 408	31 877	27 285	28 287	30 408	31 877
États-Unis[5, 6]	43 570	52 455	59 541	72 612	42 563	55 037	60 705	68 478	44 322	54 995	62 369	67 542	43 678	56 105	61 327	68 558
Économies																
Comm. flamande (Belgique)[5]	35 878	44 991	50 652	61 975	35 878	44 991	50 652	61 975	35 878	44 991	50 652	61 975	44 761	57 050	65 059	78 407
Comm. française (Belgique)	34 813	43 534	49 016	59 979	34 813	43 534	49 016	59 979	34 813	43 534	49 016	59 979	43 312	55 211	62 965	75 889
Angleterre (RU)	27 646	43 772	47 070	47 070	27 646	43 772	47 070	47 070	27 646	43 772	47 070	47 070	27 646	43 772	47 070	47 070
Écosse (RU)	27 450	43 795	43 795	43 795	27 450	43 795	43 795	43 795	27 450	43 795	43 795	43 795	27 450	43 795	43 795	43 795
Moyenne OCDE	29 636	36 599	39 227	49 253	30 838	39 854	42 864	52 748	32 202	41 807	44 623	55 122	33 824	44 240	46 631	57 815
Moyenne UE22	28 726	34 939	38 487	46 387	30 080	37 983	42 049	51 000	31 498	40 093	43 989	53 704	32 503	42 126	46 151	56 594
Partenaires																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	17 923	32 686	32 686	36 491	17 923	32 686	32 686	36 491	17 923	32 686	32 686	36 491	17 923	32 686	32 686	36 491
Costa Rica	24 217	29 872	32 810	41 626	24 217	29 872	32 810	41 626	33 602	41 397	45 442	57 578	33 602	41 397	45 442	57 578
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[2]	m	18 440	19 218	20 218	m	17 652	18 369	19 348	m	17 652	18 369	19 348	m	17 652	18 369	19 348
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Consulter l'encadré D3.2, l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561859

Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2015)

Rapport entre les salaires sur la base du salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants des établissements publics par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et avec ceux d'actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

		Salaire effectif de l'ensemble des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés travaillant à temps plein toute l'année et présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée)				Salaire effectif de l'ensemble des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés travaillant à temps plein toute l'année et diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 5 à 8)			
		25-64 ans				25-64 ans			
	Année de référence	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie[1]	2015	m	m	m	m	m	0.87	0.88	0.88
Autriche	2015	m	m	m	m	m	0.72	0.85	0.92
Canada	2015	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	2015	0.61	0.60	0.60	0.66	0.76	0.74	0.75	0.81
République tchèque	2015	0.72	0.58	0.57	0.59	0.50	0.58	0.58	0.61
Danemark	2015	0.80	0.96	0.98	0.85	0.72	0.88	0.89	1.01
Estonie	2015	0.68	0.91	0.90	0.89	0.63	0.94	0.94	0.94
Finlande	2014	0.74	0.78	0.85	0.94	0.67	0.91	1.00	1.12
France	2014	0.87	0.85	0.94	1.06	0.80	0.79	0.92	1.03
Allemagne	2014	m	0.83	0.91	0.97	m	0.90	0.98	1.06
Grèce	2015	m	m	m	m	1.00	1.00	1.06	1.06
Hongrie	2015	0.76	0.75	0.75	0.66	0.66	0.69	0.69	0.73
Islande		m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2015	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	2015	0.84	0.81	0.84	0.78	0.88	0.89	0.97	0.88
Italie	2015	m	m	m	m	0.68	0.68	0.67	0.73
Japon		m	m	m	m	m	m	m	m
Corée		m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	2015	0.97	1.29	1.20	1.34	0.88	1.18	1.10	1.23
Luxembourg	2015	m	m	m	m	1.10	1.10	1.26	1.26
Mexique		m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	2015	0.74	0.74	0.89	0.89	0.70	0.70	0.88	0.88
Nouvelle-Zélande	2015	m	0.90	0.91	0.94	m	0.86	0.88	0.94
Norvège	2015	0.74	0.82	0.82	0.79	0.66	0.75	0.75	0.82
Pologne	2015	m	m	m	m	0.72	0.84	0.85	0.84
Portugal	2015	m	m	m	m	1.46	1.33	1.30	1.42
République slovaque	2015	m	m	m	m	0.46	0.62	0.62	0.62
Slovénie	2015	m	m	m	m	0.63	0.87	0.89	0.94
Espagne		m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	2015	m	m	m	m	0.76	0.84	0.86	0.90
Suisse		m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie		m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	2015	0.55	0.57	0.58	0.59	0.63	0.65	0.66	0.68
Économies									
Comm. flamande (Belgique)	2015	1.04	1.05	1.02	0.98	0.90	0.91	0.88	1.14
Comm. française (Belgique)	2015	1.00	0.99	0.93	0.95	0.86	0.86	0.84	1.07
Angleterre (RU)	2015	0.77	0.77	0.79	0.79	0.83	0.83	0.89	0.89
Écosse (RU)	2015	0.79	0.79	0.79	0.79	0.82	0.82	0.82	0.82
Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.78	0.85	0.88	0.94
Moyenne UE22		m	m	m	m	0.79	0.86	0.90	0.96
Partenaires									
Argentine		m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil		m	m	m	m	m	m	m	m
Chine		m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie		m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica		m	m	m	m	m	m	m	m
Inde		m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie		m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	2015	m	m	m	m	0.88	0.88	0.88	0.88
Fédération de Russie		m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite		m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud		m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données relatives au pourcentage d'enseignants selon le niveau de formation de la CITE utilisées pour le calcul de la moyenne pondérée sont de 2013.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561897

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2015)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, selon le groupe d'âge et le sexe

	25-64 ans				25-64 ans, hommes				25-64 ans, femmes			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE												
Pays												
Australie	m	52 847	53 355	53 372	m	52 931	53 898	53 918	m	52 701	52 857	52 875
Autriche[1]	m	55 546	65 367	70 466	m	52 604	67 083	73 882	m	55 763	64 618	67 515
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	27 791	27 219	27 383	29 897	27 145	28 744	28 574	30 974	27 804	26 820	26 901	29 207
République tchèque	19 803	23 211	23 169	24 141	19 402	23 158	23 174	24 300	19 804	23 214	23 168	24 075
Danemark[2]	47 443	57 546	58 247	66 316	47 696	57 883	58 599	67 108	47 395	57 423	58 104	65 602
Estonie	14 662	22 066	22 066	22 066	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande[3]	33 263	44 930	49 427	55 420	32 892	47 349	50 325	56 463	33 274	44 112	49 061	54 940
France[4]	38 668	38 154	44 409	50 021	39 743	40 754	45 868	51 695	38 579	37 496	43 608	48 687
Allemagne	m	65 043	71 768	76 143	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce[1]	22 929	22 929	24 379	24 379	24 714	24 714	24 967	24 967	22 454	22 454	24 040	24 040
Hongrie	22 410	23 343	23 343	24 829	19 541	22 904	22 904	24 698	22 425	23 417	23 417	24 896
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	36 601	36 784	40 156	36 492	30 814	36 463	39 497	m	36 628	36 836	40 330	m
Italie	34 756	34 756	34 645	37 567	34 873	34 873	34 280	37 610	34 752	34 752	34 790	37 472
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	13 087	17 570	16 406	18 359	13 299	18 537	17 104	18 296	13 086	17 521	16 339	18 365
Luxembourg	95 407	95 407	108 587	108 587	95 407	95 407	108 587	108 587	95 407	95 407	108 587	108 587
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	50 780	50 780	63 912	63 912	51 549	51 549	65 552	65 552	50 641	50 641	62 078	62 078
Nouvelle-Zélande	m	42 776	43 640	46 375	m	42 757	43 812	46 974	m	42 780	43 558	45 911
Norvège	44 574	50 243	50 243	55 153	43 586	50 223	50 223	55 458	44 655	50 251	50 251	54 923
Pologne	26 552	30 750	31 373	30 803	24 880	29 369	30 235	30 131	26 557	30 916	31 706	31 040
Portugal	46 432	42 458	41 480	45 238	43 603	43 252	41 068	44 410	46 448	42 275	41 606	45 639
République slovaque[1]	16 451	22 307	22 307	22 291	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie[5]	26 450	36 695	37 359	39 623	22 142	34 884	37 368	39 202	26 560	36 810	37 363	39 760
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1]	37 006	40 822	42 001	43 730	36 737	40 487	42 044	44 027	37 023	40 878	41 981	43 532
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis[1]	50 946	52 516	53 548	55 328	49 940	55 122	55 118	57 366	51 539	52 008	52 518	54 075
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	51 248	51 815	50 509	65 386	49 440	53 204	49 239	64 901	51 284	51 494	50 943	65 650
Comm. française (Belgique)	49 381	49 065	48 046	61 240	43 511	49 825	48 435	61 788	49 546	48 891	47 865	60 937
Angleterre (RU)[1]	41 955	41 955	45 212	45 212	39 888	39 888	45 825	45 825	42 239	42 239	44 893	44 893
Écosse (RU)[6]	41 634	41 634	41 634	41 634	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	37 093	41 827	44 070	46 928	37 657	42 787	45 157	49 049	38 957	42 379	44 608	48 030
Moyenne UE22	36 516	41 308	43 893	47 153	37 607	42 258	45 148	49 080	38 675	41 983	44 676	48 206
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372	19 372
Fédération de Russie[7]	17 420	20 908	20 908	20 908	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les colonnes présentant le salaire effectif moyen des enseignants ventilé par groupe d'âge (soit les colonnes 5 à 20) peuvent être consultées en ligne. Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Année de référence : 2014.
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire.
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent, à l'exception de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

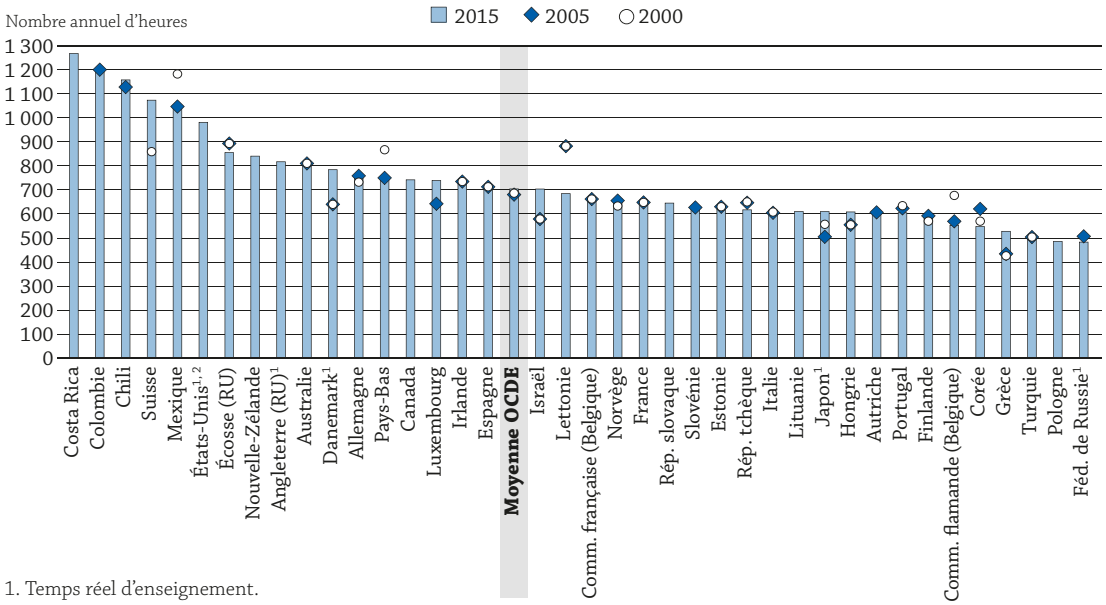
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561992

QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

- D'après la réglementation en vigueur dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants dans les établissements publics, donnent, en moyenne et par an, 1 001 heures de cours dans l'enseignement préprimaire, 794 heures de cours dans l'enseignement primaire, 712 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et 662 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale).
- Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement statutaire dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics est resté largement inchangé entre 2000 et 2015.

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle du secondaire (2000, 2005 et 2015)



1. Temps réel d'enseignement.
2. Année de référence : 2013, et non 2015.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2014.

Source : OCDE (2017), tableau D4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558857

Contexte

Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement réglementaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement peuvent également être déterminants pour l'attractivité du métier d'enseignant. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels de la vie professionnelle des enseignants.

La part du temps de travail statutaire consacrée à l'enseignement permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques. Si les enseignants doivent passer une grande partie de leur temps de travail statutaire à donner cours, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves conformément aux différentes réglementations nationales. Cela peut également indiquer que les enseignants doivent effectuer ces tâches pendant leur temps libre et donc travailler davantage que ce que prévoit leur temps de travail statutaire.

Comme la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2), le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants passent à enseigner a un impact sur le budget que les pays doivent consacrer à l'éducation (voir l'indicateur B7).

Autres faits marquants

- Le nombre d'heures de cours par an qu'est tenu de donner un enseignant type dans un établissement public varie considérablement selon les pays de l'OCDE, et ce, aux niveaux d'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Il tend en outre à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants en poste dans les établissements publics préprimaires doivent donner 30 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. Les exigences statutaires relatives au temps de présence dans l'établissement et/ou au temps de travail total varient également entre les niveaux d'enseignement préprimaire et primaire, mais généralement dans une moindre mesure.
- Dans l'enseignement préprimaire, le temps d'enseignement prévu dans les établissements publics varie davantage entre les pays qu'à tout autre niveau d'enseignement. Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'enseignement statutaire dans les établissements publics d'enseignement préprimaire est, en moyenne, de 1 001 heures de cours par an. Toutefois, dans les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, les enseignants donnent 532 heures de cours par an au Mexique, mais jusqu'à 1 482 en Allemagne.
- Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire doivent donner, en moyenne, 794 heures de cours par an dans les pays et économies de l'OCDE. Toutefois, dans les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, ils en donnent 573 heures ou moins en Fédération de Russie, en Lituanie et en Pologne, mais jusqu'à 1 150 au Chili et au Costa Rica.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 712 heures de cours par an dans les établissements publics. Dans les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, ils en donnent 486 ou moins en Fédération de Russie et en Pologne, mais plus de 1 100 au Chili, en Colombie et au Costa Rica.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 662 heures de cours par an dans les établissements publics. Dans les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, ils en donnent 386 au Danemark, mais plus de 1 100 au Chili, en Colombie et au Costa Rica.
- Bien qu'en moyenne le temps d'enseignement statutaire ait peu évolué entre 2000 et 2015 dans les pays de l'OCDE, certains des pays dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2015 sont disponibles ont fait état d'une variation du temps d'enseignement d'au moins 10 % entre 2000 et 2015, variation à la hausse ou à la baisse.
- La plupart des pays fixent un nombre d'heures par an pendant lesquelles les enseignants sont légalement tenus de travailler, tant pour effectuer leurs tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Certains pays règlementent le nombre d'heures déterminé que les enseignants doivent passer dans leur établissement ; d'autres établissent le temps de travail global des enseignants, qui comprend à la fois le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs.

Analyse

Temps d'enseignement

Le nombre d'heures de cours par an que doit légalement donner un enseignant travaillant à plein temps dans un établissement public varie sensiblement selon les pays, et ce, dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire.

Dans l'enseignement préprimaire, le temps d'enseignement statutaire dans les établissements publics varie davantage entre les pays qu'à tout autre niveau d'enseignement. Le nombre de jours de cours est compris entre 162 jours ou moins en France et en Lituanie, et 225 jours en Norvège. Le temps annuel d'enseignement représente moins de 700 heures en Corée, en Lituanie et au Mexique, mais près de 1 500 heures en Allemagne. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus de donner 1 001 heures de cours par an, réparties sur 40 semaines ou 191 jours de cours (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants sont tenus de donner 794 heures de cours par an. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement quotidien varie entre 3 et 6 heures. Échappe à ce constat le Chili où les enseignants donnent un peu plus de six heures de cours par jour (sur une semaine de 5 jours). La répartition du temps d'enseignement au cours de l'année varie selon les pays. En Espagne, par exemple, les enseignants doivent donner 880 heures de cours par an dans l'enseignement primaire, soit environ 80 heures de plus que la moyenne de l'OCDE. Toutefois, leurs heures de cours sont réparties sur un nombre de jours qui est inférieur à la moyenne de l'OCDE car en Espagne, les enseignants donnent 5 heures de cours en moyenne par jour dans l'enseignement primaire, soit plus que la moyenne de l'OCDE (4.3 heures).

Dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne, 712 heures de cours par an en filière générale. Toutefois, ce temps d'enseignement va de moins de 600 heures par an en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce, en Pologne, en Turquie, à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Suisse. Cependant en Pologne, à la demande du chef d'établissement, les enseignants peuvent être contraints de donner jusqu'à 25 % de leurs heures de cours statutaires à titre d'heures supplémentaires (et ce, à tous les niveaux d'enseignement).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui enseignent des matières générales dans des établissements publics donnent, en moyenne, 662 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne dépasse 800 heures que dans huit pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Écosse, au Mexique et en Suisse. Au Chili et en Écosse (Royaume-Uni), les heures rapportées correspondent toutefois au temps de travail maximal que les enseignants sont tenus d'enseigner et non à leur temps d'enseignement typique (voir l'encadré D4.1). Par contraste, les enseignants donnent moins de 500 heures de cours par an au Danemark, en Fédération de Russie et en Pologne. En moyenne, les enseignants donnent au plus trois heures de cours par jour en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en Slovénie et en Turquie, mais en donnent plus de six au Chili et au Costa Rica.

Le fait que le temps d'enseignement soit réglementé et/ou signalé différemment selon les pays peut expliquer en partie les variations du temps d'enseignement statutaire entre les pays (voir l'encadré D4.1).

Encadré D4.1. Comparabilité des données relatives au temps d'enseignement statutaire (2015)

Les données relatives au temps d'enseignement utilisées dans cet indicateur portent sur le nombre d'heures de cours tel qu'il est défini dans la réglementation de chaque pays. La collecte de données internationale effectuée pour recueillir ces informations garantit l'utilisation des mêmes définitions et méthodologies pour compiler les données de l'ensemble des pays. Le temps d'enseignement n'est cependant pas officiellement répertorié de la même manière selon les pays. Cela étant, l'impact sur la comparabilité des données a été minimisé autant que possible. Par exemple, le temps d'enseignement est converti en heures (de 60 minutes) afin d›éviter les différences résultant de la variation de la durée des périodes d›enseignement entre les pays.

Dans cette comparaison internationale, le temps d'enseignement statutaire fait abstraction du temps de préparation et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours. Toutefois, aux niveaux d'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses (de dix minutes ou moins) sont incluses dans le temps d'enseignement si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur).

...

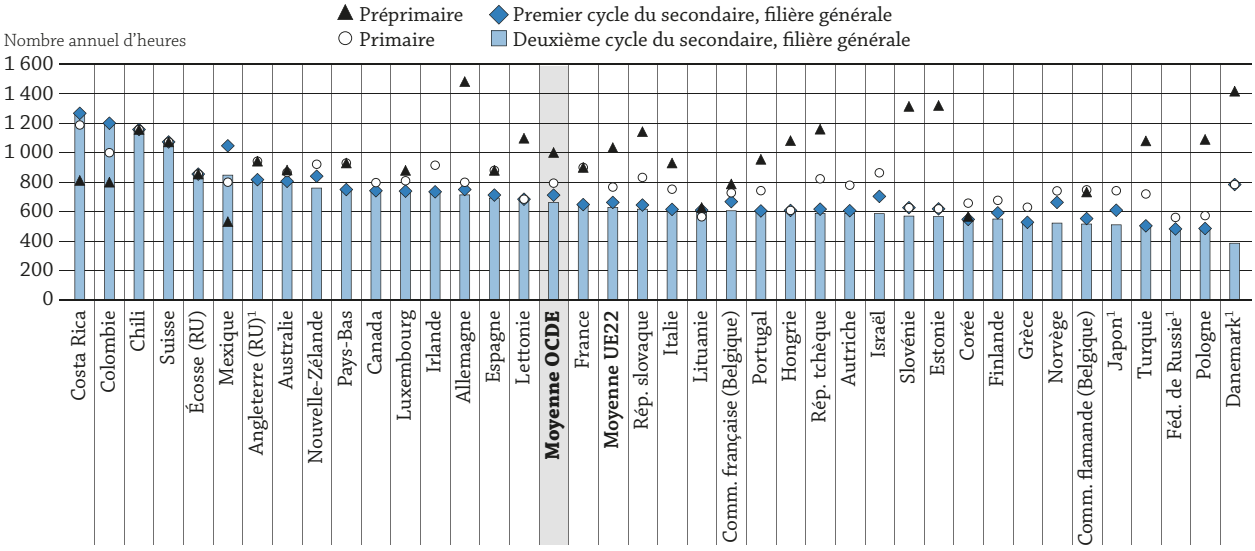
D'autres activités des enseignants, telles que les journées consacrées aux activités de développement professionnel et à l'évaluation des élèves ainsi que la participation à des conférences, sont également exclues du temps d'enseignement calculé dans cet indicateur. Toutefois, la réglementation ne spécifie pas toujours le nombre de journées consacrées auxdites activités et il peut donc s'avérer difficile d'estimer ces heures et de les exclure du temps d'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement préprimaire, près d'un quart des pays et économies dont les données sur le temps d'enseignement statutaire sont disponibles ne pouvaient préciser si leurs données incluaient ou excluaient ces activités. Aux autres niveaux d'enseignement, la plupart des pays sont en mesure d'exclure du temps d'enseignement la plupart ou la totalité des heures consacrées à ces activités. Toutefois, exclure les journées d'examen peut s'avérer plus complexe pour les pays, et près de 40 % des pays ne les excluent pas, tandis que 20 % d'entre eux sont incapables d'en faire une estimation et de les exclure du temps d'enseignement. Ce constat peut avoir pour conséquence la surestimation du temps d'enseignement à raison de quelques jours dans ces pays.

Par ailleurs, les données basées sur la règlementation dans cet indicateur peuvent se rapporter au temps d'enseignement minimal, typique ou maximal, ce qui peut expliquer en partie les différences entre les pays. La plupart des données se rapportent au temps d'enseignement typique, mais près d'un quart des pays fournissent des valeurs maximales ou minimales du temps d'enseignement.

Des informations plus détaillées concernant la manière dont les pays et économies participants fournissent des données sur le temps d'enseignement sont disponibles à l'annexe 3.

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2015)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2017), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558876

Variation du nombre d'heures de cours entre les niveaux d'enseignement

Dans la plupart des pays et économies, le temps d'enseignement statutaire est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire. Échappent à ce constat le Chili, l'Écosse (Royaume-Uni) et la Suisse – où le temps d'enseignement que les enseignants sont tenus de donner est identique à tous les niveaux d'enseignement – et la Colombie, le Costa Rica et le Mexique, où les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire doivent donner plus d'heures de cours que ceux en poste dans l'enseignement préprimaire (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le nombre légal d'heures de cours varie le plus. En moyenne, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire sont tenus de donner près de 30 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. En Slovénie, le temps d'enseignement annuel des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire représente au moins le double de celui des enseignants en poste dans l'enseignement primaire.

En Communauté flamande de Belgique, en France, en République tchèque et en Turquie, les enseignants donnent au moins 30 % d'heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis qu'ils donnent le même nombre d'heures de cours par an à ces deux niveaux d'enseignement au Chili, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en Slovénie et en Suisse. Le nombre d'heures de cours est légèrement plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire au Costa Rica et en Lituanie, et beaucoup plus élevé en Colombie et au Mexique.

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures de cours par an est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, en Israël, au Mexique et en Norvège, les enseignants donnent au moins 20 % d'heures de cours de plus par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Danemark, les enseignants donnent deux fois plus d'heures de cours par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Temps réel d'enseignement

Le temps d'enseignement statutaire communiqué par la plupart des pays et mentionné dans cet indicateur est à distinguer du temps réel d'enseignement. Le temps réel d'enseignement correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves et tient compte des heures supplémentaires. Il dresse donc un tableau exhaustif de la charge d'enseignement effective des enseignants.

Seuls quelques pays ont communiqué le temps d'enseignement statutaire et le temps réel d'enseignement, mais ces données suggèrent que le temps réel d'enseignement peut parfois s'écarter de façon significative des exigences statutaires. En Lettonie, par exemple, le temps réel d'enseignement des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire est 63 % plus élevé que le temps d'enseignement statutaire. Cela reflète la faible valeur des salaires statutaires, ce qui signifie que les enseignants donnent souvent des heures de cours supplémentaires ou effectuent d'autres tâches pour lesquelles ils peuvent recevoir une compensation. Ainsi, le temps réel d'enseignement des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 6 % au temps de travail statutaire en Slovénie, et jusqu'à 14 % en Pologne. Par contraste, au même niveau d'enseignement, le temps réel d'enseignement des enseignants est inférieur de près de 2 % au temps d'enseignement statutaire en Estonie, et de 10 % en Suisse (voir le graphique D4.4, disponible en ligne).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différences entre le temps d'enseignement statutaire et le temps réel d'enseignement. Elles peuvent par exemple résulter des heures supplémentaires imputables à l'absentéisme ou à la pénurie des enseignants, ou s'expliquer par la nature des données. En effet, les chiffres concernant le temps d'enseignement statutaire correspondent aux normes et conventions officielles, alors que le temps réel d'enseignement est calculé sur la base de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Évolution du temps d'enseignement

Alors que le nombre moyen d'heures d'enseignement a peu évolué ces quinze dernières années, certains des pays dont les données sont disponibles ont fait état d'une variation du temps d'enseignement de 10 % au moins à la hausse ou à la baisse entre 2000 et 2015 (voir le tableau D4.2 et le graphique D4.1).

Entre 2000 et 2015, le temps d'enseignement a progressé d'au moins 14 % (soit plus de 100 heures) dans l'enseignement primaire en Israël et au Japon. En Israël, cette augmentation du temps de travail et d'enseignement s'inscrit dans le cadre de la réforme « Nouvel horizon » qui a été mise en œuvre progressivement à partir de 2008. L'une des mesures phares de cette réforme a été d'allonger la semaine de classe des enseignants pour permettre la prise en charge des élèves en petits groupes, en échange d'une rémunération plus élevée. Le temps d'enseignement est passé de 30 à 36 heures par semaine, et les enseignants doivent désormais donner cinq heures de cours à des petits groupes d'élèves dans l'enseignement primaire. Le salaire des enseignants a considérablement augmenté à titre de compensation (voir l'indicateur D3).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement a également progressé de plus de 20 % (soit plus de 100 heures) en Israël durant cette période. Cette progression dans le premier cycle de l'enseignement

secondaire est également notable, quoique dans une moindre mesure, en Hongrie et au Japon (de 53 heures pour les deux pays). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est en Israël que le temps d'enseignement a progressé le plus : en 2015, les enseignants devaient donner au moins 12 % d'heures de cours de plus (soit 63 heures de plus) qu'en 2000.

Par contraste, dans certains pays et économies, le temps d'enseignement a diminué entre 2000 et 2015. Dans les quelques pays et économies dont les données de 2000 et 2015 sont disponibles, le temps d'enseignement a diminué dans l'enseignement préprimaire durant cette période de 7 % ou plus (soit 80 heures ou plus) au Portugal (de 1 035 heures à 955 heures) et en Écosse (Royaume-Uni) (de 950 heures à 855 heures).

Le temps d'enseignement a diminué de 10 % ou plus en Écosse (Royaume-Uni) dans l'enseignement primaire (de 95 heures), au Mexique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 135 heures) et aux Pays-Bas dans l'enseignement secondaire (de 117 heures). Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement a diminué de plus de 22 % en Corée (soit 207 heures). En Écosse (Royaume-Uni), la diminution du nombre d'heures de cours pour les enseignants en poste dans l'enseignement primaire s'inscrit dans le cadre de l'Accord « A teaching profession for the 21st century » adopté en 2001 : ce texte prévoit un temps de travail de 35 heures par semaine pour tous les enseignants et la réduction progressive du temps maximal d'enseignement à 22.5 heures par semaine dans l'enseignement primaire, secondaire et spécial. Malgré cette réduction, le temps maximal d'enseignement des enseignants en poste en Écosse (Royaume-Uni) est supérieur à la moyenne de l'OCDE. En Turquie, la réduction du temps de travail et d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en corrélation avec la réduction de la durée des cours – celle-ci a été réduite de 45 à 40 minutes en 2013, en filière générale, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Depuis lors, le temps d'enseignement annuel des enseignants a été réduit par rapport aux années précédentes.

Temps de travail des enseignants

Dans la majorité des pays, le temps d'enseignement est déterminé par le temps d'enseignement statutaire prévu par les règlements de travail. En outre, les enseignants sont légalement tenus de travailler sur une base annuelle pendant un nombre d'heures déterminé dans la plupart des pays, conformément au temps de travail annuel fixé dans des conventions collectives ou autres accords contractuels. Ce nombre d'heures peut concerner le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités, ou le nombre total d'heures de travail. Dans les deux cas, il s'agit du temps de travail officiel prévu dans les accords contractuels, et la répartition du temps de travail pour chaque activité varie selon les pays. En Israël, par exemple, de récentes réformes de l'enseignement prennent en compte des heures de travail supplémentaires au sein des établissements scolaires, en plus des heures d'enseignement. La règlementation spécifie désormais le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Suite à la réforme, le nombre d'heures consacrées à des activités au sein des établissements autres que l'enseignement, telles que les réunions avec les élèves ou les parents, la préparation des cours et la correction des copies des élèves, a été élargi.

Plus de la moitié des pays et économies de l'OCDE spécifient le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités, à au moins un des niveaux d'enseignement. Dans plus de la moitié de ces pays, le temps de présence obligatoire des enseignants dans l'établissement ne varie pas de plus de 10 % entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire. En revanche, en Lettonie, en Norvège, en Suède et en Turquie, le temps de présence obligatoire des enseignants dans l'établissement est 30 % plus important dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (bien que le temps de travail statutaire total soit identique à ces deux niveaux d'enseignement en Lettonie et en Turquie) (voir le tableau D4.1).

Dans certains autres pays, le temps de travail statutaire annuel total des enseignants est spécifié, mais la répartition entre le temps de présence dans l'établissement et le temps passé ailleurs ne l'est pas. C'est le cas en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni) en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Communauté française de Belgique, dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Corée, au Danemark, en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire où le temps de travail annuel total se rapporte aux conditions de travail de tout fonctionnaire), au Japon, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau D4.1). Cela peut résulter du fait que, dans certains pays, le temps de travail statutaire annuel total s'applique à tous les fonctionnaires et pas uniquement pour les enseignants.

En Suède, le temps de travail annuel est fixé dans des conventions collectives, mais le chef d'établissement décide du nombre d'heures de cours par semaine et de la répartition du temps de travail des enseignants (entre l'enseignement et les autres tâches).

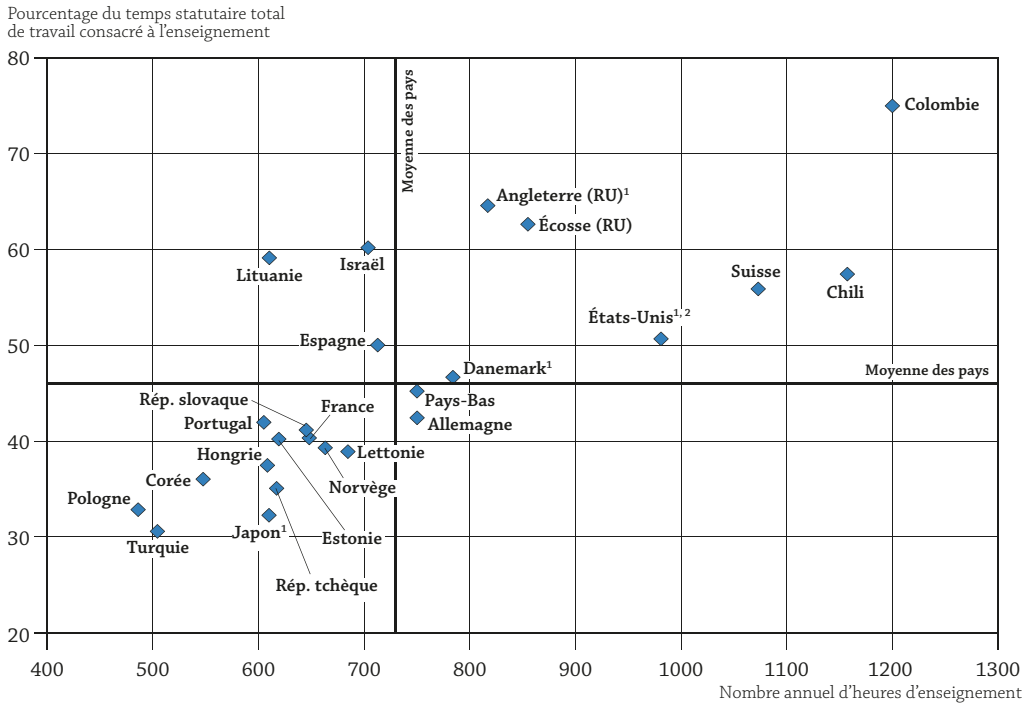
De plus, la charge de travail et d'enseignement peut évoluer tout au long de la carrière d'un enseignant. Certains pays accordent un horaire de cours réduit aux enseignants débutants dans le cadre de leur initiation. D'autres proposent aux enseignants plus âgés de diversifier leurs tâches et de réduire leur horaire de cours pour les encourager à rester dans la profession Par exemple, au Portugal les enseignants peuvent se voir accorder un horaire de cours réduit en fonction de leur âge, du nombre d'années passées à enseigner, ou pour effectuer des activités périscolaires au sein de l'établissement. En Grèce, la législation prévoit une réduction du nombre d'heures de cours en fonction de l'ancienneté. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants sont tenus de donner 23 sessions de cours par semaine en début de carrière, un chiffre qui passe à 21 sessions par semaine après 6 ans de carrière et à 20 sessions par semaine après 12 ans de carrière. Enfin, leur horaire se réduit à 18 sessions de cours par semaine après 20 ans de carrière, soit plus de 20 % de moins que les enseignants en début de carrière. Toutefois, les enseignants doivent passer le reste de leur temps de travail dans leur établissement.

Part du temps de travail consacrée à d'autres activités que l'enseignement

Le temps d'enseignement est une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais d'autres activités telles que l'évaluation des élèves, la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques doivent également être prises en considération pour bien comprendre ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays (voir l'encadré D4.2 pour des détails sur ces tâches dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants consacrent une grande partie du temps de travail statutaire à l'enseignement, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à d'autres activités.

Graphique D4.3. Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement (2015)

Temps net d'enseignement (nombre annuel typique d'heures) en pourcentage du temps de travail statutaire total



1. Temps réel d'enseignement.

2. Années de référence : 2013 pour le temps net d'enseignement, et 2012 pour le temps de travail.

Source : OCDE (2017), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558895

Bien que l'enseignement constitue l'activité principale des enseignants dans un grand nombre de pays, une grande part de leur temps de travail est consacrée à d'autres activités. Dans les 24 pays et économies ayant fourni des données sur le temps de travail total et le temps d'enseignement définis dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne 47 % du temps de travail des enseignants est consacré à l'enseignement proprement dit. Ce pourcentage va de moins de 34 % au Japon, en Pologne et en Turquie, à 75 % en Colombie. La part du temps de travail consacrée à l'enseignement augmente avec le nombre annuel d'heures de cours, mais elle varie sensiblement entre les pays. À titre d'exemple, au Japon et au Portugal, les enseignants donnent presque le même nombre d'heures de cours (610 heures au Japon et 605 heures au Portugal) mais 32 % du temps de travail est consacré à l'enseignement au Japon contre 42 % au Portugal. En outre, dans certains pays, les enseignants consacrent une part quasi identique de leur temps de travail à l'enseignement même si le nombre d'heures de cours diffère nettement. C'est le cas, par exemple, en Espagne et aux États-Unis où les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire consacrent la moitié de leur temps de travail à l'enseignement mais donnent 713 heures de cours en Espagne, contre 981 heures aux États-Unis. Seuls les enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, aux États-Unis, en Israël, en Lituanie et en Suisse consacrent au moins 50 % de leur temps de travail statutaire à l'enseignement (voir le graphique D4.3).

Dans certains pays, le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé. C'est le cas en Autriche (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Brésil, dans les Communautés flamande et française de Belgique (dans l'enseignement secondaire) et en Italie. Cela ne signifie toutefois pas que les enseignants jouissent d'une liberté totale concernant ces autres tâches (voir le tableau D4.1). En Communauté flamande de Belgique, le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des copies et des devoirs des élèves et à diverses activités autres que l'enseignement, n'est pas réglementé, mais le nombre d'heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement est fixé par les établissements eux-mêmes. En Italie, la réglementation prévoit de consacrer jusqu'à 80 heures par an à des activités collégiales autres que l'enseignement dans les établissements. Sur ces 80 heures obligatoires par an, jusqu'à 40 doivent être consacrées aux réunions pédagogiques et de planification et aux rencontres avec les parents, et les 40 autres, aux conseils de classe.

Encadré D4.2. **Les tâches autres que les activités d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)**

Les tâches autres que les activités d'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces autres activités que l'enseignement prévues par la législation, la réglementation ou les accords entre les parties prenantes (syndicats d'enseignants, autorités locales, conseils d'établissement, etc.) ne reflètent pas nécessairement la participation effective des enseignants à ces activités. Cependant, elles offrent un aperçu de l'étendue et de la complexité du rôle des enseignants.

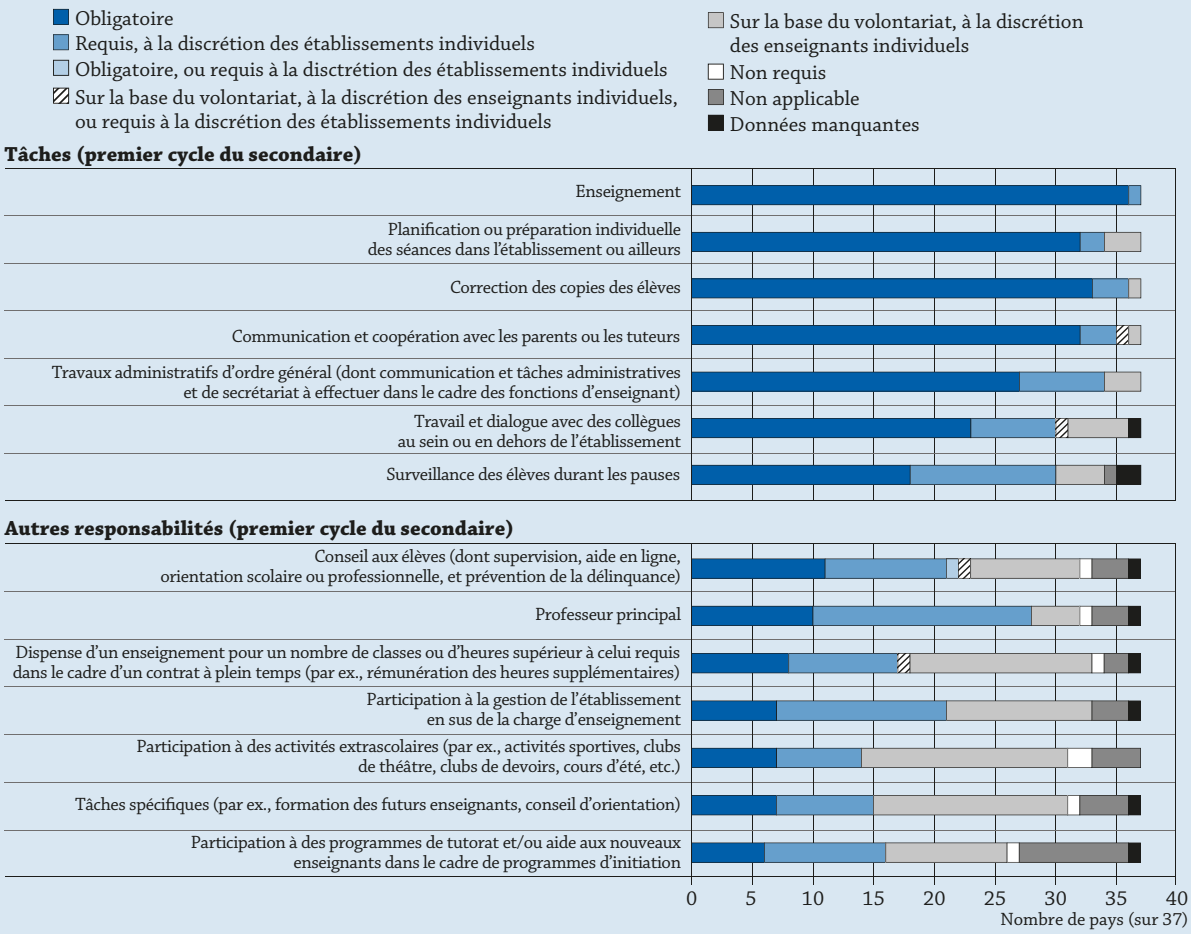
Conformément à la réglementation, parmi les autres activités comprises dans le temps de présence dans l'établissement ou dans le temps de travail total statutaires, la préparation individuelle des cours, la correction et la notation des copies, la gestion administrative et les relations avec les parents sont les plus courantes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.3). Les enseignants sont tenus de mener ce type d'activités dans 27 des 37 pays et économies dont les données sont disponibles. Le travail et le dialogue au sein des équipes ainsi que la surveillance des élèves pendant les pauses font également partie du travail des enseignants dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles. Dans un quart des pays, les enseignants sont tenus d'endosser un certain nombre de responsabilités supplémentaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, telles qu'orienter les élèves, s'occuper de plus de classes ou donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, assumer la fonction de professeur principal ou encore former les futurs enseignants (voir le tableau D4.3).

Les enseignants n'effectuent pas uniquement les tâches prévues par la réglementation. En effet, ils effectuent souvent volontairement certaines tâches telles que la participation à des activités périscolaires, la supervision d'enseignants stagiaires, l'exercice des fonctions de conseiller d'orientation, et la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion. Dans près de la moitié des pays, ce sont les enseignants eux-mêmes qui décident d'effectuer ou non ces tâches. Les responsabilités venant s'ajouter à la charge de travail habituelle, telles que la fonction de professeur principal, la formation des futurs enseignants, la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion, sont largement réparties au sein des établissements.

...

Graphique D4.a. Tâches et responsabilités assignées aux enseignants du premier cycle du secondaire (2015)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire



Source : OCDE (2017), tableau D4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558933

Définitions

Le **temps réel d'enseignement** correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves. Il tient compte des heures supplémentaires. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Le **nombre de jours de cours** correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de vacances pendant lesquels les établissements sont fermés.

Le **nombre de semaines de cours** correspond au nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de vacances.

Le **temps d'enseignement statutaire** correspond au nombre normal d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves conformément à la réglementation, aux contrats de travail des enseignants ou à d'autres documents officiels. Le temps d'enseignement peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le **temps d'enseignement annuel** est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours). Il correspond au nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours et des jours de vacances pendant lesquels

les établissements sont fermés. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Le **temps de travail statutaire total** correspond au nombre réglementaire d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Il ne comprend pas les heures supplémentaires rémunérées. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- Les heures directement consacrées à l'enseignement ainsi qu'à d'autres activités concernant les élèves, notamment la correction des devoirs et des contrôles.
- D'une part, les heures directement consacrées à l'enseignement et, d'autre part, les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, les activités de développement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le **temps de présence obligatoire dans l'établissement** correspond au temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à d'autres activités.

Méthodologie

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, tel qu'il est défini dans le présent indicateur, ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le nombre d'heures de cours représente une composante importante de la charge d'enseignement, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies) sont également à prendre en considération dans les comparaisons de la charge d'enseignement. D'autres éléments pertinents, comme le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, interviennent aussi.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (*Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*) (OCDE, 2017) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2016 sur les enseignants et les programmes.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

OCDE (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (à paraître en français sous le titre *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*), Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OCDE (2015), « Indicateur D4 : Quel est le temps de travail des enseignants ? », OCDE, *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-33-fr.

Tableaux de l'indicateur D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562201

	Tableau D4.1	Organisation du temps de travail des enseignants (2015)
	Tableau D4.2	Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 jusqu'à 2015)
	Tableau D4.3	Tâches et responsabilités des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2015)
WEB	Graphique D4.6	Temps réel d'enseignement et statutaire, en filière générale, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2014)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

D4

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2015)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures d'enseignement, et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire, dans les établissements publics

	Nombre de semaines d'enseignement				Nombre de jours d'enseignement				Temps net d'enseignement (en heures)				Temps de travail requis dans l'établissement (en heures)				Temps de travail statutaire total (en heures)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE																				
Pays																				
Australie[1]	40	40	40	40	195	196	196	195	882	866	806	804	1 221	1 203	1 221	1 221	a	a	a	a
Autriche[1]	m	38	38	38	m	180	180	180	m	779	607	589	m	a	a	a	m	1 776	1 776	m
Canada[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	797	742	743	m	1 228	1 233	1 236	m	m	m	m
Chili[2]	38	38	38	38	184	184	184	184	1 157	1 157	1 157	1 157	1 883	1 883	1 883	1 883	2 015	2 015	2 015	2 015
République tchèque[1]	39	39	39	39	187	187	187	187	1 159	823	617	589	a	a	a	a	1 760	1 760	1 760	1 760
Danemark[1, 3]	a	a	a	a	a	a	a	a	1 417	784	784	386	a	a	a	a	1 680	1 680	1 680	1 680
Estonie[2]	46	35	35	35	220	172	172	172	1 320	619	619	568	1 610	1 540	1 540	1 540	1 610	1 540	1 540	1 540
Finlande[4]	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
France[1]	36	36	36	36	162	162	a	a	900	900	648	648	972	972	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607
Allemagne[1]	39	40	40	40	190	193	193	193	1 482	799	750	714	a	a	a	a	1 768	1 768	1 768	1 768
Grèce[2]	36	36	31	31	175	175	153	153	788	630	528	528	1 140	1 140	1 170	1 170	a	a	a	a
Hongrie[4]	36	36	36	36	169	169	169	168	1 082	608	608	605	1 158	1 158	1 158	1 158	1 624	1 624	1 624	1 624
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1 073	768	768	a	a	a	a
Israël[1]	39	39	37	37	187	187	179	179	1 056	864	704	587	1 092	1 263	1 169	990	1 092	1 263	1 169	990
Italie[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon[3]	39	40	40	39	m	201	201	196	m	742	610	511	a	a	a	a	1 891	1 891	1 891	1 891
Corée[4]	36	38	38	38	180	190	190	190	568	658	548	551	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520
Lettonie[1]	39	35	35	35	183	163	163	163	1 098	685	685	685	1 200	735	735	735	1 760	1 760	1 760	1 760
Luxembourg[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1 060	990	828	828	a	a	a	a
Mexique[1]	41	41	41	36	200	200	200	173	532	800	1 047	848	772	800	1 167	971	a	a	a	a
Pays-Bas[2]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	840	760	m	1 536	1 243	950	a	a	a	a
Norvège[2]	45	38	38	38	225	190	190	190	a	741	663	523	1 508	1 300	1 225	1 150	a	1 688	1 688	1 688
Pologne[4]	45	37	37	37	218	182	180	178	1 090	573	486	481	m	m	m	m	1 808	1 496	1 480	1 464
Portugal[2]	41	36	36	36	191	165	165	165	955	743	605	605	1 105	1 013	914	914	1 602	1 442	1 442	1 442
République slovaque[1]	43	38	38	38	204	187	187	187	1 142	832	645	617	m	m	m	m	1 568	1 568	1 568	1 568
Slovénie[1]	46	38	38	38	219	190	190	190	1 314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
Espagne[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425
Suède[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	m	a	a	a	1 792	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767
Suisse[1]	38	38	38	38	185	185	185	185	1 073	1 073	1 073	1 073	a	a	a	a	1 920	1 920	1 920	1 920
Turquie[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1 080	720	504	504	1 160	980	836	836	1 592	1 592	1 592	1 592
États-Unis[3, 5]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1 365	1 362	1 366	1 365	1 890	1 922	1 936	1 960
Économies																				
Comm. flamande (Belgique)[1, 4]	37	37	37	37	176	176	148	148	733	748	553	516	915	915	a	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)[1]	37	37	37	37	182	182	182	182	788	728	668	606	a	a	a	a	962	962	a	a
Angleterre (RU)[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	942	942	817	817	a	a	a	a	1 265	1 265	1 265	1 265
Écosse (RU)[2]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1 045	1 045	1 045	1 045	1 365	1 365	1 365	1 365
Moyenne OCDE	40	38	37	37	191	183	181	179	1 001	794	712	662	1 230	1 156	1 135	1 095	1 608	1 611	1 634	1 620
Moyenne UE22	40	37	37	37	191	180	176	176	1 034	767	663	629	1 194	1 067	1 033	1 028	1 564	1 557	1 593	1 580
Partenaires																				
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	42	42	42	42	201	201	201	201	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1 000	1 200	1 200	1 350	1 350	1 350	1 350	1 600	1 600	1 600	1 600
Costa Rica	41	41	41	41	198	198	198	198	812	1 188	1 267	1 267	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[1]	32	32	35	35	157	157	170	170	628	565	610	610	1 056	850	870	878	1 500	1 050	1 032	1 040
Fédération de Russie[3]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	a	a	a	a	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Temps typique d'enseignement (en Communauté flamande de Belgique, aux niveaux préprimaire et primaire).
2. Temps maximum d'enseignement.
3. Temps réel d'enseignement (au Danemark, à l'exception du niveau préprimaire ; les données de l'Angleterre [RU] se rapportent à 2016).
4. Temps minimum d'enseignement (en Communauté flamande de Belgique, dans les premier et deuxième cycles du secondaire).
5. Années de référence : 2013 pour le temps net d'enseignement, et 2012 pour le temps de travail.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562125

Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 à 2015)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement

	Primaire				Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
	(13)	(14)	(19)	(24)	(25)	(26)	(31)	(36)	(37)	(38)	(43)	(48)
OCDE												
Pays												
Australie	882	888	868	866	811	810	819	806	803	810	803	804
Autriche[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
Canada	m	m	799	797	m	m	740	742	m	m	744	743
Chili	m	1 128	1 105	1 157	m	1 128	1 105	1 157	m	1 128	1 105	1 157
République tchèque	m	813	862	823	650	647	647	617	621	617	617	589
Danemark[2, 3]	640	640	650	784[b]	640	640	650	784[b]	m	m	377	386
Estonie	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
Finlande	656	677	680	677	570	592	595	592	527	550	553	550
France	924	924	924	900	648	648	648	648	648	648	648	648
Allemagne	783	808	805	799	732	758	756	750	690	714	713	714
Grèce	609	604	589	630[b]	426	434	415	528[b]	429	430	415	528[b]
Hongrie	583	583	604	608	555	555	604	608	555	555	604	605
Islande	629	671	624	m	629	671	624	m	464	560	544	m
Irlande	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
Israël	731	731	820	864	579	579	598	704	524	524	521	587
Italie	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
Japon[2]	635	578	707	742	557	505	602	610	478	429	500	511
Corée	865	883	807	658	570	621	627	548	530	605	616	551
Lettonie	882	882	882	685[b]	882	882	882	685[b]	882	882	882	685[b]
Luxembourg	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
Mexique	800	800	800	800	1 182	1 047	1 047	1 047	m	848	843	848
Pays-Bas	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
Nouvelle-Zélande	m	m	m	922	m	m	m	840	m	m	m	760
Norvège	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
Pologne	m	m	586	573	m	m	497	486	m	m	494	481
Portugal	779	765	779	743	634	623	634	605	577	567	634	605
République slovaque	m	m	841	832	m	m	652	645	m	m	624	617
Slovénie	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
Espagne	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
Suède	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Suisse	884	m	m	1 073[b]	859	m	m	1 073[b]	674	m	m	1 073[b]
Turquie	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
États-Unis[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	758	752	752	748	677	569[b]	557	553	633	532[b]	520	516
Comm. française (Belgique)	722	722	732	728	662	662	671	668	603	603	610	606
Angleterre (RU)[2]	m	m	684	942	m	m	703	817	m	m	703	817
Écosse (RU)	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
Moyenne OCDE	770	775	772	794	686	680	679	704	628	648	642	662
Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2015 sont disponibles	771	769	776	767	682	669	676	675	634	628	635	625
Moyenne des pays de l'UE22 dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2015 sont disponibles	774	771	774	766	678	667	669	666	659	647	652	641
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	1 000	1 000	1 000	m	1 200	1 200	1 200	m	1 200	1 200	1 200
Costa Rica	m	m	m	1188	m	m	m	1267	m	m	m	1267
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	565	m	m	m	610	m	m	m	610
Fédération de Russie[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données de 2000 et de 2005 à 2015 pour l'enseignement préprimaire (soit les colonnes 1-12) peuvent être consultées en ligne. Les données de 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013 et 2014 pour l'enseignement primaire et les premier et deuxième cycles du secondaire (soit les colonnes 15-18 ; 20-23 ; 27-30 ; 32-35 ; 39-42 ; 44-47) sont disponibles en ligne sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*, ou via le *StatLink* ci-dessous).

1. Les données relatives au niveau préprimaire font référence aux enseignants du primaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement) enseignant dans des classes de niveau préprimaire.

2. Temps réel d'enseignement (au Danemark, à l'exception du niveau préprimaire ; les données de l'Angleterre [RU] se rapportent à 2016).

3. Année de référence : 2011, et non 2012 et 2013, et année de référence : 2015, et non 2014, pour le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562144

Tableau D4.3. [1/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2015)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

	Niveau d'enseignement						
	Tâches						
	Enseignement	Planification ou préparation individuelle des séances dans l'établissement ou ailleurs	Correction des copies des élèves	Travaux administratifs d'ordre général (dont communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer dans le cadre des fonctions d'enseignant)	Communication et coopération avec les parents ou les tuteurs	Surveillance des élèves durant les pauses	Travail et dialogue avec des collègues au sein ou en dehors de l'établissement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE							
Pays							
Australie	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
Canada	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m	m
Chili	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét./Vol.	Req. Ét.	Req. Ét./Vol.
République tchèque	Obl.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
Danemark	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m	Obl.
Estonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
Finlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
France	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.	a	Volontariat
Allemagne	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.	Req. Ét.	Volontariat
Grèce	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Hongrie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Israël	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Italie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Japon	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Corée	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Lettonie	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
Luxembourg	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat
Mexique	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Nouvelle-Zélande[1]	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
Norvège	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.
Pologne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.
République slovaque	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Slovénie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
Espagne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Suède	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
Suisse	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Turquie	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat
États-Unis	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Économies							
Comm. flamande (Belgique)	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Comm. française (Belgique)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
Angleterre (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.
Écosse (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.
Partenaires							
Argentine	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Costa Rica	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
Inde	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Fédération de Russie	Obl.	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

Ces tâches/responsabilités sont-elles assignées aux enseignants ?

Obl. = Oui, obligatoire
Req. Ét. = Oui, à la discrétion des établissements individuels
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req. = Non, non requis

Remarque : Les données relatives aux niveaux préprimaire et primaire, ainsi qu'au deuxième cycle du secondaire – présentées dans des lignes distinctes – peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

1. Les critères pour les deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux pour l'enseignement primaire, et ceux pour les deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562163

Tableau D4.3. [2/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2015)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

	Niveau d'enseignement						
	Autres responsabilités						
	Participation à la gestion de l'établissement en sus de la charge d'enseignement (par ex., assumer la fonction de chef de département ou de coordination des enseignants)	Dispense d'un enseignement pour un nombre de classes ou d'heures supérieur à celui requis dans le cadre d'un contrat à plein temps (par ex., rémunération des heures supplémentaires)	Conseil aux élèves (dont supervision, aide en ligne, orientation scolaire ou professionnelle, et prévention de la délinquance)	Participation à des activités extrascolaires (par ex., activités sportives, clubs de théâtre, clubs de devoirs, cours d'été, etc.)	Tâches spécifiques (par ex., formation des futurs enseignants, conseil d'orientation)	Professeur principal	Participation à des programmes de tutorat et/ou aide aux nouveaux enseignants dans le cadre de programmes d'initiation
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE							
Pays							
Australie	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	Req. Ét.	Obl.	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Obl.	a
Canada	m	m	m	Volontariat	m	m	Volontariat
Chili	Volontariat	Req. Ét./Vol.	Req. Ét./Vol.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
République tchèque	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Danemark	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
Estonie	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	a
Finlande	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
France	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat
Allemagne	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
Grèce	a	Volontariat	Obl.	a	a	Obl.	Obl.
Hongrie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Non req.	Obl.
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Req. Ét.	a	a	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
Israël	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
Italie	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	a	Volontariat
Japon	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
Corée	Req. Ét.	Volontariat	Obl.	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
Lettonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat
Luxembourg	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
Mexique	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	a
Nouvelle-Zélande[1]	Req. Ét.	Req. Ét./Non req.	Obl./Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Norvège	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Non req.	Non req.	Req. Ét.	Req. Ét.
Pologne	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Obl.	Req. Ét.	Obl.	Obl.
Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
République slovaque	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat
Slovénie	Req. Ét.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
Espagne	Obl.	a	a	a	a	a	a
Suède	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
Suisse	Volontariat	Non req.	Non req.	Non req.	Volontariat	Obl.	Volontariat
Turquie	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
États-Unis	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	m
Économies							
Comm. flamande (Belgique)	Volontariat	Volontariat	a	Volontariat	Volontariat	Volontariat	a
Comm. française (Belgique)	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.
Angleterre (RU)	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Écosse (RU)	a	Volontariat	Obl.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Obl.
Partenaires							
Argentine	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	Obl.	Obl.	Volontariat	a	a	a	Non req.
Costa Rica	Req. Ét.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
Inde	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	a	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	a	Req. Ét.	a
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

Ces tâches/responsabilités sont-elles assignées aux enseignants ?

Obl. = Oui, obligatoire
Req. Ét. = Oui, à la discrétion des établissements individuels
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req. = Non, non requis

Remarque : Les données relatives aux niveaux préprimaire et primaire, ainsi qu'au deuxième cycle du secondaire – présentées dans des lignes distinctes – peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

1. Les critères pour les deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux pour l'enseignement primaire, et ceux pour les deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

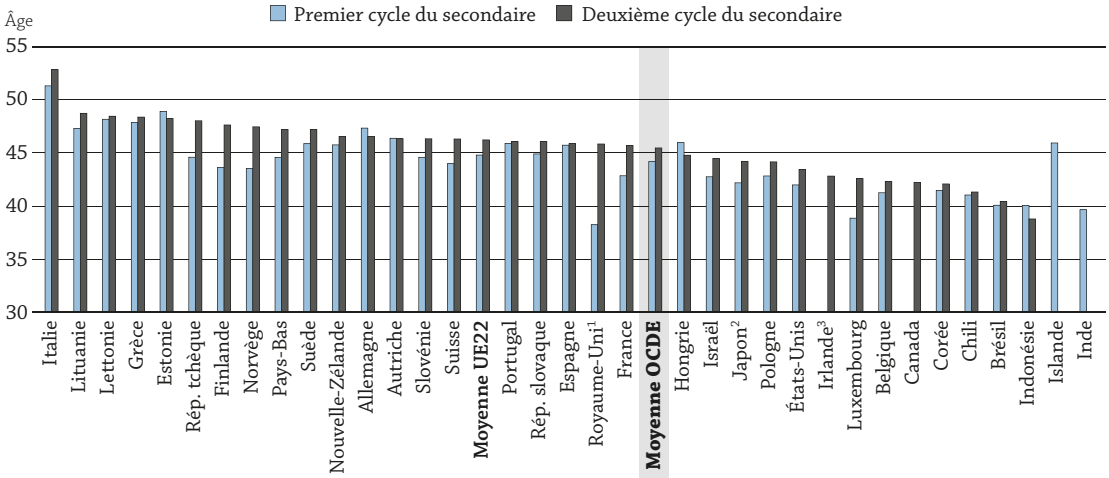
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562163

QUI SONT LES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 32 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire avaient au moins 50 ans en 2015. Ce pourcentage moyen augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 36 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 40 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des enseignants sont des femmes, mais leur pourcentage diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement : elles représentent 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, 83 % dans l'enseignement primaire, 69 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 59 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 43 % dans l'enseignement tertiaire.
- Entre 2005 et 2015, le pourcentage d'enseignantes a augmenté de 3 points de pourcentage de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 4 points de pourcentage dans l'enseignement tertiaire, en moyenne dans les pays dont les données des deux années sont disponibles. C'est de surcroît dans la nouvelle génération d'enseignants (ceux de moins de 30 ans) que le pourcentage de femmes est le plus élevé.

Graphique D5.1. Âge moyen des enseignants selon le niveau d'enseignement (2015)



1. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les colleges (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des enseignants du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558952

Contexte

La demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la taille moyenne des classes, le temps d'instruction des élèves, le recours aux auxiliaires d'éducation et aux personnels de l'éducation hors enseignants, les taux de scolarisation à chaque niveau d'enseignement, et l'âge de début et de fin de la scolarité obligatoire. Dans plusieurs pays de l'OCDE où un grand nombre d'enseignants partiront à la retraite dans les dix années à venir et/ou dont l'effectif d'élèves/étudiants devrait augmenter, les gouvernements auront à former et à recruter de nouveaux enseignants. Comme il est de toute évidence établi que la qualité des enseignants est le facteur intra-établissement le plus déterminant de la performance des élèves/étudiants, des efforts concertés doivent être consentis pour inciter les meilleurs talents académiques à embrasser la profession d'enseignant et proposer aux enseignants une formation de qualité (Hiebert et Stigler, 1999 ; OCDE, 2005).

Les politiques de rétention doivent promouvoir des environnements de travail qui encouragent les enseignants efficaces à continuer d'enseigner. Par ailleurs, la surreprésentation des femmes parmi les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est à l'origine d'un défaut de parité hommes-femmes dont l'impact sur l'apprentissage mérite une analyse approfondie.

Autres faits marquants

- De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est au Royaume-Uni que le pourcentage de jeunes enseignants est le plus élevé dans l'enseignement primaire (31 % d'entre eux ont moins de 30 ans). Par contraste, 1 % seulement des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont moins de 30 ans en Italie et au Portugal.
- Plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire sont des hommes dans tous les pays, sauf en Colombie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie et en Lituanie.

Analyse

Pyramide des âges des enseignants

Chez les enseignants, la pyramide des âges varie sensiblement entre les pays, sous l'effet de différents facteurs, dont la taille et la pyramide des âges de la population et la durée de l'enseignement tertiaire ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants ; et des études tertiaires plus longues peuvent expliquer pourquoi les enseignants sont plus âgés lorsqu'ils entrent dans la vie active. Des salaires compétitifs et de bonnes conditions de travail peuvent inciter les jeunes à embrasser la profession d'enseignant dans certains pays et favoriser la rétention des enseignants efficaces dans d'autres pays.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire ont entre 30 et 49 ans. Leur âge moyen est de 43 ans dans l'enseignement primaire et de 45 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les jeunes – de moins de 30 ans – sont peu nombreux dans le corps enseignant : ils ne sont en moyenne que 12 % dans l'enseignement primaire, 10 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 7 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Cette tendance est particulièrement frappante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est inférieur à 10% dans près de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage est inférieur à 5 % en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie (voir le tableau D5.1).

Par contraste, un pourcentage élevé d'enseignants ont au moins 50 ans. Leur pourcentage augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 32 % dans l'enseignement primaire, mais passe à 36 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 40 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette tendance est assez frappante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où le pourcentage d'enseignants plus âgés est supérieur à 30 % dans 25 des 31 pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays : de 21 % au Brésil à 71 % en Italie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Le vieillissement du corps enseignant a un certain nombre d'implications pour les systèmes d'éducation des pays. Il peut non seulement impliquer de redoubler les efforts de formation et de recrutement pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, mais aussi influer sur les décisions budgétaires. Dans la plupart des systèmes d'éducation, la rémunération des enseignants augmente avec l'ancienneté. Le vieillissement des enseignants entraîne donc une augmentation des coûts de l'éducation, laquelle réduit les marges budgétaires pour mettre en œuvre de nouvelles initiatives (voir l'indicateur D3).

Évolution de la pyramide des âges des enseignants entre 2005 et 2015

Entre 2005 et 2015, le pourcentage d'enseignants âgés d'au moins 50 ans parmi ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de 3 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants âgés d'au moins 50 ans a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 10 points de pourcentage en Hongrie, au Japon, en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en Slovénie (voir le tableau D5.1), mais reste inférieur à la moyenne de l'OCDE au Japon et en Pologne. Par contraste, il est supérieur (d'au moins 5 points de pourcentage les deux années) à la moyenne de l'OCDE en Italie, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande, où le vieillissement du corps enseignant se poursuit.

Le pourcentage d'enseignants plus âgés a diminué dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles – à savoir en Allemagne, au Chili, aux États-Unis, en France, en Irlande, au Luxembourg et au Royaume-Uni –, signe que le corps enseignant rajeunit. Cela s'explique en partie par les efforts déployés pour mettre en œuvre les politiques de recrutement d'enseignants. Le Royaume-Uni, où le pourcentage d'enseignants plus âgés a le plus diminué, a par exemple lancé une grande campagne de recrutement au début des années 2000.

Dans les pays où l'effectif à scolariser a augmenté durant la période à l'étude (voir l'indicateur C1), de nouveaux enseignants devront être engagés pour remplacer ceux qui partiront à la retraite ces dix prochaines années. Les gouvernements pourraient avoir à accroître leurs mesures incitatives pour encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant et à développer les formations d'enseignants (voir l'indicateur D6 dans OCDE, 2014). De plus, des difficultés budgétaires (en particulier celles résultant des régimes de retraite et des soins de santé des retraités) pourraient contraindre des gouvernements à réduire l'offre de formations, à augmenter la taille des classes ou à intégrer un apprentissage en ligne plus individualisé (Abrams, 2011 ; Peterson, 2010).

Répartition des enseignants selon le sexe

En moyenne, plus de deux tiers des enseignants, tous niveaux d'enseignement confondus, sont des femmes dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D5.2). Les pourcentages les plus élevés d'enseignantes s'observent toutefois dans les premières années de la scolarité et diminuent à chaque niveau supérieur d'enseignement. En moyenne, les femmes représentent en effet 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais 43 % seulement dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE.

Dans l'enseignement préprimaire, les femmes représentent 90 % au moins du corps enseignant dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Afrique du Sud (79 %) et aux Pays-Bas (87 %). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignantes s'établit en moyenne à 83 % dans les pays de l'OCDE ; il est supérieur à 60 % dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Arabie saoudite (52 %) et en Inde (49 %).

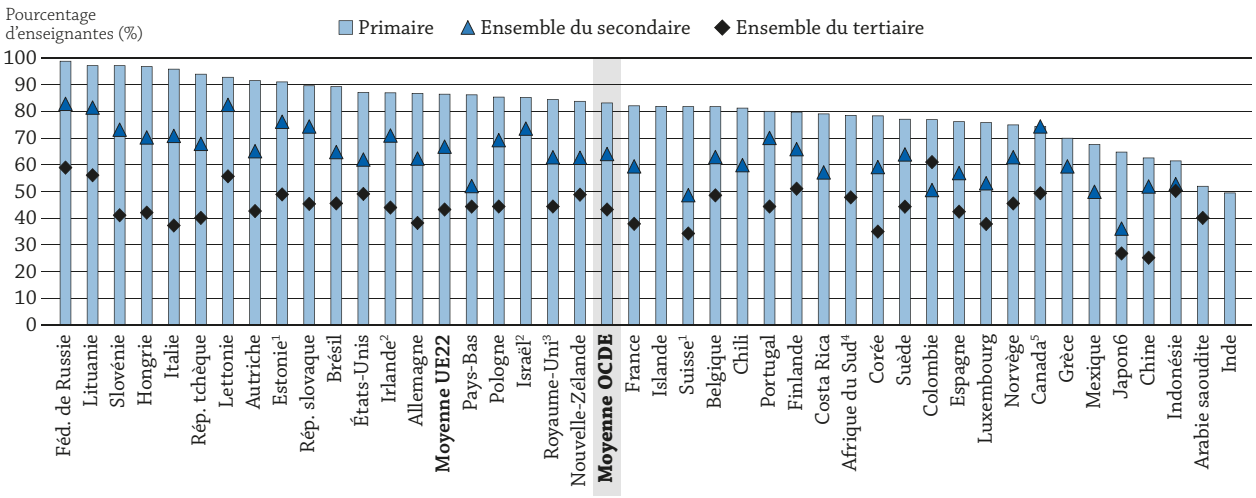
Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes restent majoritaires, mais le pourcentage d'enseignants est plus élevé qu'aux niveaux inférieurs. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les femmes représentent en moyenne 69 % du corps enseignant dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage atteint au moins 50 % du corps enseignant à ce niveau dans tous les pays dont les données sont disponibles – sauf en Inde (44%) et au Japon (42 %).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignantes diminue et passe à 59 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement, allant de 30 % au Japon à 80 % en Lettonie. Plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle confondus) sont des hommes au Japon et en Suisse (voir le graphique D5.2).

Dans l'enseignement tertiaire, la tendance s'inverse : le corps enseignant est majoritairement masculin, et les femmes en représentent en moyenne 43 % dans les pays de l'OCDE. En fait, les femmes ne sont plus de 50 % parmi les enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire que dans deux des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles – la Finlande et la Lettonie. Le pourcentage le moins élevé d'enseignantes dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE s'observe au Japon (27 %).

Graphique D5.2. Répartition des enseignants par sexe (2015)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement



1. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire.

2. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.

3. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

4. Année de référence : 2014.

5. Le préprimaire et le premier cycle du secondaire sont inclus dans le primaire.

6. Le post-secondaire non tertiaire est inclus dans le deuxième cycle du secondaire et l'ensemble du tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017),Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558971

Pourquoi si peu d'hommes décident-ils d'enseigner aux niveaux inférieurs d'enseignement ? L'une des raisons pourrait être d'ordre culturel – les perceptions sociales des liens entre le sexe et les professions pourraient influencer les choix de carrière des hommes et des femmes. Cette différenciation commence souvent très tôt, lorsque les parents nourrissent pour leurs enfants des ambitions professionnelles basées sur des stéréotypes sexistes (Croft et al., 2014 ; Kane et Mertz, 2011 ; OCDE, 2015).

D'un point de vue économique, les jeunes choisissent aussi leur profession en fonction de leurs prétentions salariales. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent moins s'ils sont enseignants que s'ils exercent d'autres professions, tandis que les femmes diplômées de ce niveau gagnent pratiquement autant qu'elles enseignent dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ou qu'elles exercent une autre profession (voir l'indicateur D3 ; OCDE, 2017). À cause de ces différences salariales relatives entre les hommes et les femmes, la profession d'enseignant est peut-être plus attractive pour les femmes, en particulier aux niveaux inférieurs d'enseignement.

Les effets potentiels de ce défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des élèves et la rétention des enseignants méritent d'être étudiés, en particulier dans les pays où la profession d'enseignant attire peu les hommes (Drudy, 2008 ; OCDE, 2005 ; OCDE, 2009). Il n'y a guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle le sexe de l'enseignant a un impact sur les résultats de ses élèves (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012 ; Holmlund et Sund, 2008), mais certaines études montrent que les attitudes des enseignantes à l'égard de certaines matières, telles que les mathématiques, peuvent influer sur les résultats de leurs élèves de sexe féminin (Beilock et al., 2009 ; OCDE, 2014).

La répartition hommes-femmes n'est pas la même dans le corps enseignant qu'à la direction des établissements d'enseignement (OCDE, 2014). Dans de nombreux pays, les hommes sont minoritaires parmi les enseignants en poste dans l'enseignement primaire, mais majoritaires parmi les chefs d'établissement, en particulier à ce niveau d'enseignement. Ce constat donne à penser que les enseignants sont plus susceptibles d'être promus au rang de chef d'établissement s'ils sont de sexe masculin, ce qui est surprenant, sachant que la plupart des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants et que la plupart des enseignants sont de sexe féminin (voir l'indicateur D6 dans OCDE, 2016).

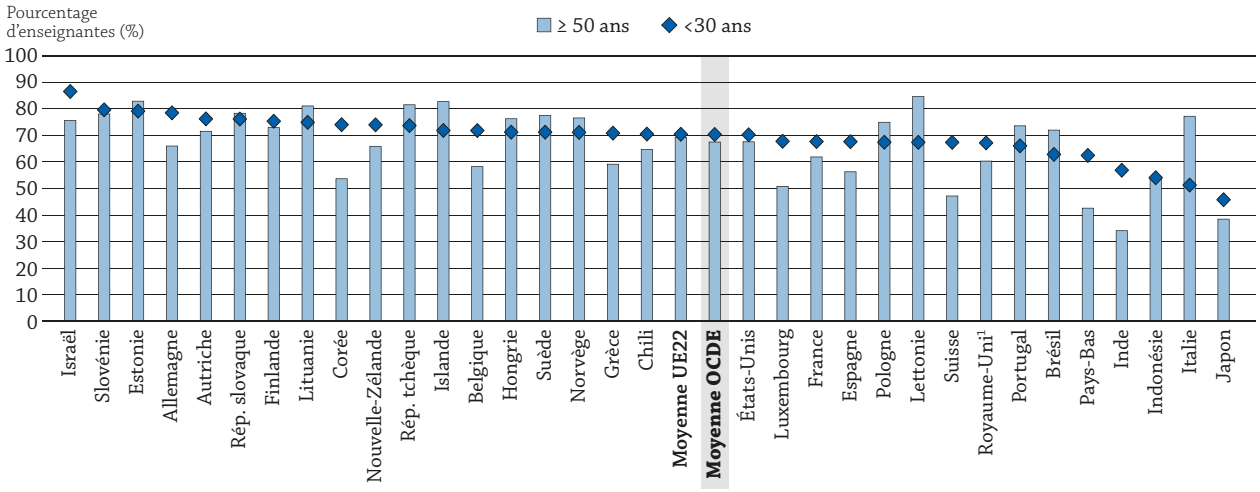
Pourcentage d'enseignantes par groupe d'âge et niveau d'enseignement

Dans la plupart des pays, les femmes sont plus nombreuses parmi les jeunes enseignants (ceux âgés de moins de 30 ans) que parmi les enseignants âgés (ceux âgés de plus de 49 ans). Dans l'enseignement primaire, la différence de pourcentage de femmes entre les deux groupes d'âge est relativement ténue, puisque le pourcentage de femmes s'établit à 85 % chez les plus jeunes et à 83 % chez les plus âgés (voir le tableau D5.3). Cette différence est ténue aussi dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où l'on compte 70 % de femmes parmi les enseignants de moins de 30 ans et 67 % parmi ceux de plus de 49 ans. Le pourcentage de jeunes enseignantes est plus élevé dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, et la différence est même supérieure à 10 points de pourcentage dans neuf pays (voir le graphique D5.3). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence est nettement plus marquée : on compte 64 % de femmes parmi les enseignants de moins de 30 ans, mais 55 % parmi les enseignants plus âgés. Le pourcentage plus élevé de femmes parmi les jeunes enseignants ainsi que parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire en éducation (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*) pourrait aggraver à l'avenir le défaut de parité dans l'enseignement primaire et secondaire, où les femmes sont surreprésentées dans le corps enseignant.

Il n'en va pas de même l'enseignement tertiaire, où les enseignantes sont dans l'ensemble minoritaires : le pourcentage de jeunes enseignantes suggère l'amélioration du degré de parité à l'avenir. À ce niveau, le pourcentage de jeunes enseignantes est proche de 50 % (et, donc, de la parité) – en moyenne, 52 % des enseignantes sont âgées de moins de 30 ans et 39 % d'entre elles sont âgées de plus de 49 ans dans les pays de l'OCDE.

Ces indicateurs confirment la dynamique de l'évolution du défaut de parité au cours des dix dernières années : le défaut de parité dans le corps enseignant s'accroît progressivement dans l'enseignement primaire et secondaire, mais diminue dans l'enseignement tertiaire. Entre 2005 et 2015, le défaut de parité a augmenté de 3 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et secondaire (tous niveaux confondus), mais a diminué de 4 points de pourcentage dans l'enseignement tertiaire selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays dont les données des deux années sont disponibles.

Graphique D5.3. Pourcentage de femmes parmi les enseignants du premier cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2015)



1. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants du premier cycle du secondaire âgés de moins de 30 ans.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017), tableau D5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558990

Définitions

Le **personnel enseignant** (enseignants) comporte deux catégories :

- La **catégorie des auxiliaires d'éducation et des assistants de recherche** inclut le personnel non qualifié et les étudiants qui aident les enseignants à donner cours ;
- La **catégorie des enseignants** inclut le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves/étudiants. Elle englobe les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves/étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves/étudiants réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui assiste les enseignants lors des cours aux élèves/étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de 2005 sur la pyramide des âges des enseignants sont susceptibles d'avoir été révisées en 2017 pour garantir leur comparabilité avec les données de 2015.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Abrams, S.E. (2011), "Technology in moderation", *Teachers College Record,* 4 novembre 2011.

Antecol, H., O. Eren et S. Ozbeklik (2012), « The effect of teacher gender on student achievement in primary school : Evidence from a randomized experiment », *IZA Discussion Paper*, n° 6453, IZA Institute of Labor Economics, Bonn, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.

Beilock, S.L. et al. (2009), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Science (PNAS) of the United States of America*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107.

Croft, A. et al. (2014), « The second shift reflected in the second generation **:** Do parents' gender roles at home predict children's aspirations ? », P*sychological Science*, vol. 25/7, pp. 1418-1428.

Drudy, S. (2008), « Gender balance/Gender bias : The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323.

Hiebert, J. et J. Stigler (1999), *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, The Free Press, New York.

Holmlund, H. et K. Sund (2008), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher ? », *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53.

Kane, J.M. et J.E. Mertz (2011), « Debunking myths about gender and mathematics performance », *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59/1, pp. 10-21, www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf.

OCDE (2017), « Gender imbalances in the teaching profession », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 49, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-fr.

OCDE (2015), « Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation », *PISA à la loupe*, nº 49, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffc0pbr-fr.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

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

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politique d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools : From Horace Mann to Virtual Learning*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Tableaux de l'indicateur D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562277

Tableau D5.1	**Pyramide des âges des enseignants (2005, 2015)**
Tableau D5.2	**Répartition des enseignants par sexe (2015)**
Tableau D5.3	**Répartition des enseignants par sexe (2005, 2015)**

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

 © OCDE 2017

Tableau D5.1. Pyramide des âges des enseignants (2005, 2015)

Pourcentage d'enseignants dans les établissements publics et privés, selon leur niveau d'enseignement et leur groupe d'âge, calculs fondés sur le nombre d'individus

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Total du primaire au deuxième cycle du secondaire			Total du primaire au deuxième cycle du secondaire		
	2015			2015			2015			2015			2005		
	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE															
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	14	49	37	10	43	48	6	51	43	10	47	43	m	m	m
Belgique[1]	22	55	23	18	54	28	15	54	31	18	54	28	19[d]	55[d]	26[d]
Canada[2]	11[d]	63[d]	26[d]	x(1)	x(2)	x(3)	11	62	26	11	62	26	14	60	26
Chili	22	51	27	22	49	29	21	49	30	22	50	28	12	52	36
République tchèque	8	53	39	9	56	35	4	45	50	7	51	42	m	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie[3]	10	50	41	7	40	53	8[d]	41[d]	51[d]	9[d]	44[d]	47[d]	m	m	m
Finlande	8	61	31	8	60	32	4	50	46	7	57	36	10	57	33
France	8	66	26	9	65	27	5	58	36	7	63	30	13	56	31
Allemagne[4]	8	51	41	7	45	48	5	52	42	7	48	45	4	44	52
Grèce	7	61	32	1	54	45	1	53	47	4	57	39	8	69	23
Hongrie	7	55	38	5	54	41	5	61	34	6	57	37	15	60	25
Islande	5	57	38	5	57	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[5]	18	59	22	x(7)	x(8)	x(9)	8[d]	63[d]	29[d]	14	61	25	17	50	33
Israël[5]	14	65	21	10	62	28	10	56	35	12	62	26	16	60	24
Italie	1	39	60	1	40	60	0	29	71	1	36	64	0	44	56
Japon[1]	17	52	31	16	54	31	11[d]	52[d]	37[d]	15[d]	52[d]	33[d]	10	68	23
Corée	20	65	15	12	62	26	11	59	30	15	62	23	20	64	16
Lettonie	9	53	39	5	45	49	6	43	51	7	48	45	m	m	m
Luxembourg	23	59	17	16	67	18	9	62	29	17	62	21	23	49	28
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	16	48	37	15	44	41	10	40	50	14	45	41	16	49	35
Nouvelle-Zélande	12	49	39	11	47	41	10	46	44	11	48	41	14	50	36
Norvège	13	55	31	13	55	31	7	49	44	12	53	35	m	m	m
Pologne	9	62	29	7	67	26	6	63	31	7	64	29	15	66	19
Portugal[1]	1	62	37	1	66	33	2[d]	60[d]	38[d]	1[d]	63[d]	36[d]	16	61	22
République slovaque	7	63	30	9	53	38	8	50	43	8	55	37	16	49	35
Slovénie	6	63	32	4	59	37	3	59	38	4	60	35	12	68	20
Espagne	9	58	34	3	61	36	2	61	37	5	60	35	10	62	28
Suède	7	55	37	7	55	38	5	51	44	7	54	39	m	m	m
Suisse[1]	17	49	34	10	54	36	5[d]	53[d]	42[d]	12[d]	52[d]	37[d]	17	53	30
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni[6]	31	54	15	24	58	18	9	49	42	25	55	20	18	50	32
États-Unis	15	53	31	17	53	30	14	52	34	15	53	31	18	49	33
Moyenne OCDE	12	56	32	10	54	36	7	52	40	10	54	35	14	56	30
Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles										11	56	33	14	56	30
Moyenne UE22	11	56	33	8	54	37	6	52	42	9	54	37	13	56	31
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	15	68	17	16	65	19	15	64	21	15	66	19	m	m	m
Chine[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	22	63	14	19	62	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	27	52	21	20	58	21	23	60	17	24	55	20	m	m	m
Lituanie	4	54	42	6	48	46	5	43	52	5	48	47	13	58	28
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	15	57	28	13	57	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire (uniquement pour 2005 en Belgique, et pour 2015 au Japon).
2. Le primaire inclut le préprimaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.
4. Année de référence : 2006, et non 2005.
5. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.
6. Le primaire inclut les garderies préprimaires subventionnées par l'État rattachées aux établissements primaires. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562220

D5

Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe (2015)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
					Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues		Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	45	m	m
	Autriche	99	92	72	63	50	55	69	52	41	43	66
	Belgique	97	82	63	63	62	63	46	x(10)	x(10)	49	70
	Canada	x(2)	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
	Chili	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
	République tchèque	100	94	78	59	59	59	42	59	40	40	76
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[1]	99	91	82	77	62[d]	70[d]	x(5)	a	49	49	82
	Finlande	97	80	73	70	54	60	54	a	51	51	73
	France	92	82	64	55	52	54	x(8)	31[d]	39	38[d]	67
	Allemagne	96	87	66	56	48	53	59	22	38	38	66
	Grèce	98	70	66	55	48	53	55	a	m	m	m
	Hongrie	100	97	77	68	50	64	53	39	42	42	76
	Islande	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	99	87	x(4)	71[d]	a	71[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
	Israël[2]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
	Italie	99	96	78	71	62	66	m	a	37	37	m
	Japon	97	65	42	x(6)	x(6)	30	x(6, 8, 9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
	Corée	99	78	70	52	45	51	a	44	33	35	61
	Lettonie	100	93	84	84	71	80	65	65	54	56	84
	Luxembourg	96	76	58	54	46	50	m	46	37	38	m
	Mexique	94	68	53	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
	Pays-Bas	87	86	52	52	52	52	a	44	44	44	66
	Nouvelle-Zélande	98	84	66	61	56	60	55	50	49	49	71
	Norvège[1]	93	75	75	53	53	53	53	53	45	46	66
	Pologne	98	85	74	70	62	65	68	73	44	44	75
	Portugal	99	80	75	x(6)	x(6)	65[d]	x(6, 10)	x(10)	x(10)	44[d]	71
	République slovaque	100	90	76	74	71	72	68	59	45	45	76
	Slovénie	97	97	79	70	64	67	a	48	39	41	76
	Espagne	93	76	60	57	51	55	a	48	41	42	64
	Suède	96	77	77	x(6)	x(6)	53	44	43	44	44	75
	Suisse[3]	97	82	54	46	42[d]	43[d]	x(5)	a	34	34	60
	Turquie	m	m	m	m	m	m	a	39	44	43	m
	Royaume-Uni[3]	x(2)	85[d]	64[d]	x(3)	59[d]	59[d]	a	x(5, 10)	x(5, 10)	44	68
	États-Unis	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Moyenne OCDE	97	83	69	63	55	59	m	m	42	43	70
	Moyenne UE22	97	86	71	65	57	61	m	m	43	44	72
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	95	89	69	61	50	60	46	49	46	46	71
	Chine	97	63	53	x(6)	x(6)	51	x(9)	17	30[d]	25[d]	58
	Colombie	96	77	53	x(6)	x(6)	45	62	57	63	61	66
	Costa Rica	94	79	57	x(6)	x(6)	57	a	m	m	m	m
	Inde	m	49	44	43	m	m	m	a	m	m	m
	Indonésie	96	61	54	53	49	51	a	87	49	50	62
	Lituanie	99	97	82	82	70	79	67	a	56	56	81
	Fédération de Russie	m	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	60[d]	77[d]	51	59[d]	77
	Arabie saoudite	100	52	m	m	m	m	a	29	40	40	m
	Afrique du Sud[4]	79	79	x(4)	56[d]	m	m	m	x(10)	x(10)	48	m
	Moyenne G20	95	76	62	56	m	54	m	45	40	42	65

Remarque : Les données de la catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » n'incluent pas les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).

1. Le préprimaire inclut les programmes de développement éducatif de la petite enfance.

2. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire, où les données incluent uniquement les établissements privés indépendants. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.

3. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

4. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562239

Tableau D5.3. Répartition des enseignants par sexe (2005, 2015)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants, selon le groupe d'âge et le niveau d'enseignement

	Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Ensemble du tertiaire		Total du primaire au deuxième cycle du secondaire		Ensemble du tertiaire	
	2015		2015		2015		2015		2015	2005	2015	2005
	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges confondus	Tous âges confondus	Tous âges confondus	Tous âges confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	94	91	76	72	72	52	53	38	73	m	43	m
Belgique[1]	84	77	72	58	70	57	65	44	70	65[d]	49	41
Canada	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	58	45	74	73	49	48
Chili	80	80	71	65	60	49	m	m	71	70	m	m
République tchèque[1]	92	94	74	82	56	56	67	69	76	71[d]	40	40
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie[2]	84	91	79	83	62[d]	72[d]	52	46	83[d]	m	49	48
Finlande	82	76	75	73	70	55	46	51	71	69	51	47
France[1]	90	74	68	62	62	52	43[d]	33[d]	67	65	38[d]	38
Allemagne[3]	93	84	78	66	73	49	45	27	69	65	38	32
Grèce	86	55	71	59	68	44	m	m	64	59	m	36
Hongrie	95	97	71	76	63	59	52	37	79	79	42	39
Islande	73	83	72	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[4]	86	85	x(5)	x(6)	64[d]	67[d]	m	m	80	72	44	39
Israël[4]	91	83	87	76	82	65	m	m	80	79	m	m
Italie	96	96	51	77	63	65	56	33	80	78	37	34
Japon[5]	65	68	46	38	40[d]	22[d]	47[d]	23[d]	49	46	27[d]	18
Corée	73	87	74	54	71	27	67	21	67	61	35	31
Lettonie	85	94	67	85	64	80	55	53	87	m	56	m
Luxembourg	79	76	68	51	63	46	45	27	64	57	38	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56	m	m
Pays-Bas	89	82	62	43	64	45	51	34	69	66	44	35
Nouvelle-Zélande	87	86	74	66	65	59	49	47	72	69	49	50
Norvège	71	77	71	77	60	47	41	43	69	m	46	m
Pologne	82	87	67	75	62	62	m	m	76	76	44	41
Portugal[5]	85	78	66	74	54[d]	66[d]	48[d]	38[d]	74[d]	74	44[d]	42[d]
République slovaque	89	91	76	78	79	72	57	41	78	77	45	42
Slovénie	95	98	80	78	70	60	38	36	81	78	41	33
Espagne	81	74	68	56	63	51	60	36	66	62	42	39
Suède	72	78	71	78	55	50	48	42	71	m	44	m
Suisse[1]	89	77	67	47	55[d]	39[d]	52	29	63[d]	62	34	32
Turquie	m	m	m	m	m	m	53	30	m	m	43	38
Royaume-Uni[6]	82	88	67	60	57	55	49	40	72	68	44	40
États-Unis[7]	89	89	70	68	63	57	m	m	75	74	49[d]	44[d]
Moyenne OCDE	85	83	70	67	64	55	52	39	72	68	43	39
Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles							52	35	71	68	43	39
Moyenne UE22	87	84	70	69	64	58	52	40	74	69	44	39
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	84	92	63	72	56	61	50	41	74	m	46	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	57	m	25	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	64	m	61	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	69	m	m	m
Inde	60	44	57	34	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	70	49	54	54	51	52	61	21	57	m	50	m
Lituanie	90	97	75	81	63	78	54	51	85	84	56	53
Fédération de Russie[8]	m	m	m	m	m	m	65[d]	53[d]	87	86	59[d]	51[d]
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40	m
Afrique du Sud[9]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m
Moyenne G20	80	76	66	58	m	m	m	m	68	m	42	m

1. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire (uniquement pour 2005 en Belgique et en République tchèque, et pour 2015 au Japon).
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.
3. Année de référence : 2006, et non 2005.
4. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.
5. Le post-secondaire non tertiaire est inclus dans le deuxième cycle du secondaire et l'ensemble du tertiaire.
6. Le primaire inclut les garderies préprimaires subventionnées par l'État rattachées aux établissements primaires. Le premier cycle du secondaire inclut les établissements du secondaire (11-16 ans). Le deuxième cycle du secondaire inclut les *colleges* (16+ ans) et la formation pour adultes. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
7. L'ensemble du tertiaire inclut le post-secondaire non tertiaire.
8. L'ensemble du tertiaire inclut une partie de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.
9. Année de référence : 2014, et non 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

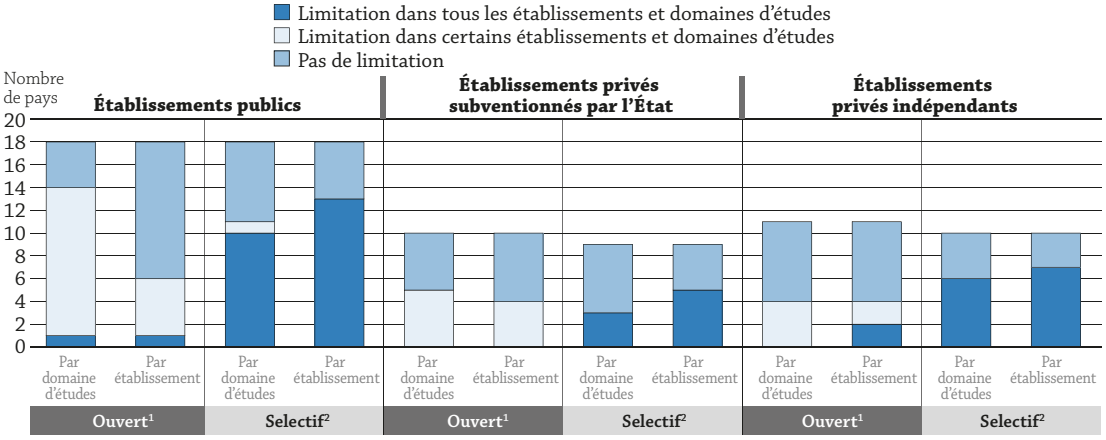
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562258

QUELS SONT LES CRITÈRES NATIONAUX DE CANDIDATURE ET D'ADMISSION DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

- Dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, l'admission est libre (tous les candidats réunissant les conditions minimales requises sont admis) dans au moins certains des établissements publics ou privés. Des critères de sélection peuvent toutefois s'appliquer à l'accès dans des établissements ou domaines d'études spécifiques dans ces pays.
- Les examens centraux ou nationaux organisés vers la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les examens d'entrée organisés par les établissements d'enseignement tertiaire sont les épreuves les plus largement utilisées pour sélectionner les candidats admissibles dans les premiers cursus de l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays, d'autres critères que les résultats aux examens centraux ou nationaux sont également pris en compte par les établissements qui exercent une forme de sélection, mais à des degrés divers. L'admission dans les établissements publics d'enseignement tertiaire est le plus souvent décidée sur la base des résultats scolaires moyens des candidats, de leur expérience professionnelle et d'entretiens avec eux.

Graphique D6.1. Limitation de la capacité d'accueil dans certains domaines d'études et établissements dans les pays à régime ouvert ou sélectif (2017)



Lecture du graphique

La capacité d'accueil en premiers cursus tertiaires peut être limitée, soit par domaine d'études, soit par établissement, dans les pays à régime d'admission ouvert. Elle peut être limitée dans tout ou partie des domaines d'études et types d'établissements ou ne l'être dans aucun d'entre eux. De même, elle peut être limitée dans des domaines d'études ou établissements dans les pays à régime sélectif. C'est pourquoi elle n'est pas nécessairement limitée dans l'une de ces dimensions dans les pays à régime sélectif.

1. Ouvert = des régimes d'admission ouverts existent.
2. Sélectif = il n'existe que des régimes d'admission sélectifs.

Remarque: ce graphique n'inclut pas les pays dont les données sont manquantes ou non applicables parmi les 38 pays qui ont participé à l'enquête.

Source : OCDE (2017), tableau D6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559009

Contexte

Le taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire augmente dans les pays de l'OCDE sous l'effet de différents facteurs. En premier lieu, la progression de l'effectif diplômé du niveau d'enseignement minimal requis à l'admission dans l'enseignement tertiaire entraîne l'accroissement de la demande potentielle de cursus tertiaires (voir l'indicateur A2). Parallèlement, la crise économique et les taux de chômage élevés qui contribuent à la relation positive entre le niveau de formation et les débouchés sur le marché du travail peuvent aussi contribuer à accroître la demande : le bon rendement financier de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation incite les diplômés de l'enseignement secondaire à poursuivre leurs études (voir les indicateurs A6 et A7).

Le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire dépend aussi de la capacité d'accueil des établissements de ce niveau. En raison de l'accroissement de la demande de formations tertiaires, les établissements et les responsables politiques ont de nouveaux défis à relever pour que la capacité d'accueil soit suffisante. L'accroissement de la demande pourrait aussi intensifier la concurrence entre les candidats désireux de faire des études tertiaires. Dans plusieurs pays, les décisions sur la capacité d'accueil dans certains domaines d'études tertiaires dépendent plus des besoins sur le marché du travail. Cette mise en adéquation de la production de profils tertiaires avec la demande de compétences sur le marché du travail pourrait avoir un impact sur les taux de scolarisation et la sélectivité dans différents domaines d'études tertiaires.

L'analyse des critères nationaux d'admission en premiers cursus tertiaires révèle des différences entre les pays, plus précisément entre les régimes ouverts et ceux qui pratiquent la sélection à l'entrée.

Autres faits marquants

- Les systèmes de financement en premiers cursus tertiaires dépendent largement des fonds publics et des frais de scolarité. Les établissements publics d'enseignement tertiaire ne sont exclusivement financés par les pouvoirs publics que dans un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles.
- L'exécutif central définit le niveau minimal de performance académique requis à l'accès en premiers cursus tertiaires en plus du niveau minimal de qualification requis dans la moitié environ des pays et économies dont les données sont disponibles. Ce niveau de performance requis est le plus souvent déterminé sur la base du diplôme de fin d'études secondaires, lequel mentionne les notes obtenues, ou des résultats des examens centraux ou nationaux administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Pour être admis dans certains au moins des domaines d'études, les candidats à une formation tertiaire dans les établissements publics doivent impérativement réussir un examen central ou national ou autre test standardisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un examen d'entrée organisé dans des établissements d'enseignement tertiaire dans environ deux tiers des pays dont les données sont disponibles.
- Les candidats doivent envoyer leur dossier directement aux établissements publics d'enseignement tertiaire dans près de la moitié des pays et économies. Les autres pays se répartissent pour moitié environ entre ceux où le processus de candidature est centralisé et ceux où il est hybride. Les dossiers de candidature adressés aux établissements privés sont moins susceptibles d'être traités de manière centralisée.
- Le processus de candidature et d'admission en premiers cursus tertiaires ne varie guère entre les ressortissants nationaux et les étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans la moitié environ des pays et économies.
- Des initiatives et des mesures politiques ont été prises pour soutenir ou accroître les taux de scolarisation en premiers cursus tertiaires dans la quasi-totalité des pays et économies dont les données sont disponibles. Elles portent le plus souvent sur les frais de scolarité (nuls, plafonnés ou réduits dans certains domaines d'études) et le soutien financier aux étudiants (bourses, prêts d'études et fiscalité avantageuse).

Analyse

Organisation du système : régimes d'admission ouverts versus régimes sélectifs

Les régimes d'admission en premiers cursus tertiaires reflètent la manière dont l'enseignement tertiaire est organisé et structuré dans les pays. Les établissements publics sont caractéristiques de l'enseignement tertiaire dans la quasi-totalité des pays et économies dont les données sont disponibles. Les établissements privés sont nombreux aussi à ce niveau d'enseignement : le Danemark et la Grèce sont les deux seuls pays où aucun établissement privé subventionné par l'État ou indépendant ne propose de premiers cursus tertiaires. Dans la moitié environ des pays et économies dont les données sont disponibles, les établissements privés subventionnés par l'État font partie du paysage de l'enseignement tertiaire (voir le tableau D6.1).

En premiers cursus tertiaires, l'admission libre de tous les candidats (diplômés du niveau d'enseignement requis pour y accéder) est assez courante dans les établissements tant publics que privés ; ces régimes d'admission sont souvent dits « ouverts » (par opposition aux régimes « sélectifs »). Parmi les pays et économies dont les données sur les établissements publics sont disponibles, un pays sur deux compte au moins quelques établissements à régime d'admission ouvert. La prévalence des régimes d'admission ouverts est similaire dans les établissements privés : la moitié des pays et économies où il existe des établissements privés subventionnés par l'État et près de la moitié de ceux où il existe des établissements privés indépendants qualifient d'ouvert le régime d'admission dans certains au moins de ces établissements d'enseignement tertiaire. Toutefois, les régimes ouverts peuvent comporter certaines restrictions à cause de la limitation de la capacité d'accueil en premiers cursus tertiaires (voir le graphique D6.1).

Dans l'enseignement tertiaire, le nombre de nouveaux inscrits peut être limité dans certains domaines et/ou établissements, auquel cas divers critères de sélection sont utilisés pour décider de l'admission des candidats (voir le tableau D6.1). À ce niveau d'enseignement, des restrictions s'appliquent à l'admission dans certains domaines d'études ou établissements dans la quasi-totalité des 18 pays et économies dont le régime d'admission est ouvert dans les établissements publics. En Allemagne par exemple, des quotas limitent l'admission dans quelques domaines d'études si le nombre total de candidats est supérieur à la capacité d'accueil de tous les établissements d'enseignement supérieur. Les candidats à l'admission dans ces domaines sont sélectionnés en fonction de leurs notes à l'*Abitur* (le diplôme de fin d'études secondaires qui ouvre l'accès à l'enseignement tertiaire en Allemagne). En Nouvelle-Zélande, la capacité d'accueil est limitée dans certains domaines, notamment en médecine humaine et vétérinaire, en dentisterie et en aéronautique. Il est d'usage de limiter le nombre d'étudiants en médecine ainsi que dans d'autres formations de professionnels de la santé dans des établissements publics d'enseignement tertiaire dans plusieurs autres pays. Il en va de même dans des établissements privés subventionnés par l'État ou indépendants (voir le tableau D6.1).

Le régime d'admission en premiers cursus tertiaires est sélectif dans la moitié des pays à l'étude. Dans ces pays, l'admission en cursus tertiaire est plus souvent limitée en fonction des établissements que des domaines d'études. Aux États-Unis par exemple, le degré de sélectivité varie fortement entre les établissements, puisque les décisions d'admission sont de leur ressort. L'admission est libre dans de nombreux établissements, mais est sélective, voire très sélective dans d'autres. Cette tendance est similaire dans les établissements publics et privés subventionnés par l'État ou indépendants (voir le graphique D6.1).

Lorsque la capacité d'accueil des établissements est limitée dans l'enseignement tertiaire, c'est généralement l'exécutif central ou national qui la limite (que le régime d'admission soit sélectif ou libre). Toutefois, il arrive que les établissements soient associés à cette décision. Dans un tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles, les établissements publics prennent seuls la décision de limiter leur capacité d'accueil. Dans certains pays, ces décisions sont prises conjointement par l'exécutif central et les établissements. Cela s'explique par le fait que la capacité d'accueil maximale est fixée par l'exécutif central dans certains domaines d'études, mais par les établissements d'enseignement tertiaire dans d'autres. C'est le cas en Italie, où le ministère de l'Éducation définit chaque année le quota de nouveaux inscrits en architecture, en médecine humaine et vétérinaire, en dentisterie et dans d'autres formations de professionnels de la santé. Dans certains pays, le quota de nouveaux inscrits est fixé en concertation par l'exécutif central et les établissements d'enseignement tertiaire. En Finlande par exemple, les objectifs opérationnels et qualitatifs et les ressources des facultés, y compris de sciences appliquées, sont fixés dans des accords de performance entre le ministère et chaque établissement d'enseignement tertiaire.

Dans le secteur privé, l'exécutif central ou national prend moins souvent ces décisions et lorsqu'il les prend, c'est généralement en concertation avec les établissements. L'exécutif central ou national est toutefois le seul à la manœuvre dans quelques pays (pour ce qui concerne les établissements privés subventionnés par l'État en Israël et en Slovénie et les établissements privés indépendants en Turquie) (voir le tableau D6.1).

Les pays utilisent des mécanismes différents pour répartir les étudiants entre les établissements d'enseignement tertiaire. L'exécutif central joue généralement un rôle important dans le secteur public. Dans 11 pays, le système de répartition est centralisé, et l'exécutif définit les priorités (qui peuvent être spécifiques à des domaines d'études, à des établissements ou à des profils d'étudiants) et finance la capacité d'accueil des établissements en conséquence. Dans 13 autres pays, la capacité d'accueil est répartie dans le cadre d'un processus concerté de prise de décision entre l'exécutif et les établissements d'enseignement tertiaire (modèle mixte). Dans quatre autres pays, l'approche est différente et peut impliquer la conclusion d'un accord entre l'exécutif central et les établissements d'enseignement tertiaire (c'est le cas en Finlande et au Japon). Sept pays seulement appliquent un système basé sur l'offre et la demande, dans lequel les établissements d'enseignement supérieur décident des domaines d'études, des cursus, des profils d'étudiants, des frais de scolarité, de leur capacité d'accueil, etc. et les étudiants décident de payer ou non le prix proposé pour ces cursus (voir le tableau D6.1).

Qualification et performance exigées à l'admission en premiers cursus tertiaires

Dans tous les pays, l'admission en premiers cursus tertiaires (dans les établissements publics et privés) est subordonnée à un niveau minimal de qualification, équivalent en général au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les pouvoirs publics peuvent également imposer un niveau minimal de performance aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire candidats à l'admission en premiers cursus tertiaires (voir le tableau D6.3).

Dans la moitié environ des pays et économies dont les données sont disponibles (dans 19 pays sur 38), l'exécutif fixe des critères de performance minimale à atteindre par les candidats à l'admission en premiers cursus tertiaires ou à l'entrée dans un établissement d'enseignement tertiaire. Ces critères de performance minimale sont plus souvent fixés dans des domaines d'études spécifiques que dans des établissements spécifiques. Ils s'appliquent à tout ou partie des domaines d'études dans 14 pays, mais à tout ou partie des établissements d'enseignement dans 8 pays seulement. Ils s'appliquent à la fois à des domaines d'études et à des établissements d'enseignement en Colombie, en Grèce et au Portugal (voir le tableau D6.3).

Les mécanismes utilisés pour évaluer le niveau minimal de performance des étudiants varient selon les pays, mais ils portent le plus souvent sur le diplôme de fin d'études secondaires (et les notes obtenues) et les résultats aux examens centraux ou nationaux organisées à ce niveau d'enseignement. En Hongrie par exemple, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire doivent avoir obtenu un nombre minimal de points (280 points sur 500) à l'examen de fin d'études pour être admis en premiers cursus tertiaires. L'admission est subordonnée à la fois au diplôme de fin d'études secondaires (et aux notes) et aux résultats aux examens centraux ou nationaux administrés à ce niveau d'enseignement dans certains pays, à savoir en Hongrie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en Turquie (voir le tableau D6.3).

Examens et tests utilisés par les établissements publics pour décider de l'admission en premiers cursus tertiaires

Examens et tests se combinent à des degrés divers selon les pays lors du processus d'admission en premiers cursus tertiaires. En plus des examens d'entrée administrés aux candidats à l'admission dans des établissements d'enseignement tertiaire, les examens centraux, nationaux ou infranationaux (standardisés ou non) administrés aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont parfois utilisés.

La combinaison des différents types d'examen et la façon d'en utiliser les résultats comme critère d'admission dans l'enseignement tertiaire varient fortement entre les pays. La Lettonie est le seul des pays dont les données sont disponibles à administrer tous les types d'examens (mais ceux-ci ne sont pas tous utilisés pour décider de l'admission dans l'enseignement tertiaire). Par contraste, dans des pays comme le Brésil, la Colombie, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, l'Italie et le Portugal, il n'existe que des examens centraux ou nationaux (qui sont utilisés dans certains de ces pays pour décider de l'admission dans l'enseignement tertiaire).

Des examens centraux ou nationaux (des épreuves standardisées officiellement suivies d'effets pour les élèves) sont administrés à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays dont les données sont disponibles (27 pays). La majorité des élèves passent ces examens dans ces pays, mais leur pourcentage varie sensiblement : moins de trois quarts d'entre eux les passent en Hongrie et en République tchèque, mais tous les passent dans plus d'un tiers des pays (10 pays). Dans l'enseignement secondaire, les autres types d'examens (centraux, nationaux ou infranationaux, standardisés ou non) sont moins fréquents. Deux cinquièmes des pays dont les données sont disponibles les administrent, mais rares sont les pays en mesure d'indiquer le pourcentage d'élèves qui les passent. Les candidats à l'admission en premiers cursus tertiaires doivent passer un examen d'entrée dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles (21 pays), mais très rares sont les pays en mesure

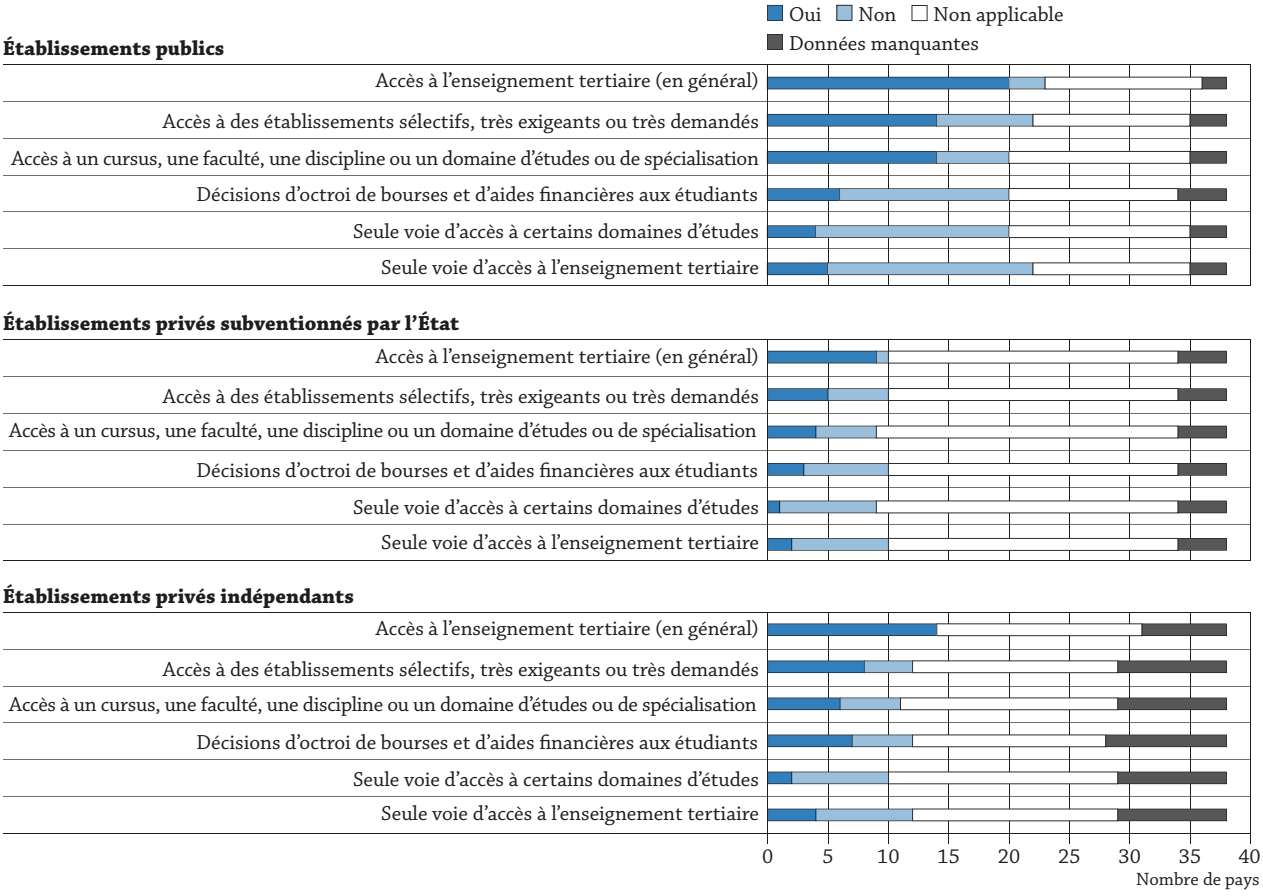
d'indiquer le pourcentage de candidats qui les passent. Parmi ces pays, le pourcentage de candidats qui passent ces examens est soit peu élevé (au plus 10 % d'entre eux dans cinq pays), soit très élevé (plus de 75 % d'entre eux dans quatre pays) (voir le tableau D6.5). Le pourcentage de candidats qui passent ces examens peut en partie s'expliquer par le fait que ces épreuves sont obligatoires à l'admission en premiers cursus tertiaires.

Réussir les examens centraux ou nationaux vers la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou les examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire (qui ne sont pas organisés par les établissements d'enseignement secondaire) peut faire partie des conditions à réunir impérativement pour être admis dans un premier cursus tertiaire. Il est obligatoire de réussir les examens nationaux ou centraux pour entamer une formation tertiaire dans la plupart ou la totalité des domaines d'études dans les établissements publics dans près de deux tiers des pays et de réussir les examens d'entrée administrés par les établissements publics d'enseignement tertiaire pour entamer une formation dans certains domaines au moins dans un tiers des pays. La réussite des deux types d'examens est obligatoire pour être admis dans des domaines d'études spécifiques dans certains pays, comme l'Estonie, la Fédération de Russie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, la Slovénie et la Suisse (voir le tableau D6.5).

Dans le secteur public, les deux types d'examens sont particulièrement importants pour les candidats désireux de s'inscrire dans des établissements sélectifs ou très exigeants ou dans des domaines d'études ou de spécialisation spécifiques. Les établissements de six pays tiennent compte des résultats à ces examens pour décider de l'octroi de bourses et autres aides financières (voir le graphique D6.2).

Graphique D6.2. Finalité des examens centraux ou nationaux et utilisation de leurs résultats comme critère d'admission dans les établissements d'enseignement tertiaire (2017)

Par examens centraux ou nationaux, on entend les épreuves que les élèves passent à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Source : OCDE (2017), tableaux D6.7a, D6.7b et D6.7c. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559028

Autres critères d'admission en premiers cursus tertiaires

Les critères d'admission en premiers cursus tertiaires ne se limitent pas aux résultats des examens centraux ou nationaux vers la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou des examens d'entrée dans les établissements d'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics tiennent compte à l'admission des notes moyennes que les candidats ont obtenues dans l'enseignement secondaire dans un tiers des pays (que le régime d'admission soit ouvert ou sélectif) et sont libres de les utiliser à leur gré dans un quart des pays. Ces notes moyennes sont toutefois un critère d'admission d'une importance modérée à grande dans plus de la moitié des pays. Selon les données fournies par les pays, les établissements publics d'enseignement tertiaire se basent aussi sur les entretiens avec les candidats (dans un quart des pays) ou sont libres de se baser sur ces entretiens (dans plus d'un tiers des pays) (voir le tableau D6.8).

Parmi les autres critères retenus par les établissements publics dans un nombre significatif de pays pour admettre les candidats en premiers cursus tertiaires, citons l'expérience professionnelle antérieure (dans 21 pays), les activités antérieures de bénévolat (15 pays), les recommandations en faveur des candidats (dans 11 pays) et les lettres de candidature (dans 16 pays). Toutefois, les établissements publics d'enseignement tertiaire sont libres de déterminer de quelle façon utiliser ces critères dans la plupart des pays (voir le tableau D6.8).

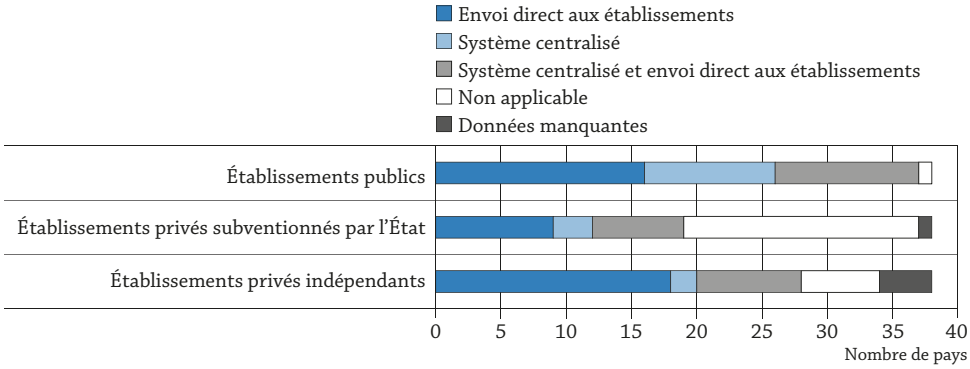
Dans la majorité des pays, les établissements publics combinent certains de ces critères sans se limiter à l'un d'entre eux. La Hongrie fait figure d'exception : l'admission dans les établissements publics d'enseignement tertiaire se décide sur la base d'un seul critère (les notes moyennes dans l'enseignement secondaire), en plus de la réussite d'examens nationaux (voir le tableau D6.8).

Les notes moyennes dans l'enseignement secondaire, les entretiens et l'expérience professionnelle sont les critères d'admission en premiers cursus tertiaires les plus souvent retenus par les établissements privés (subventionnés par l'État ou indépendants), qui peuvent largement les utiliser à leur guise, contrairement aux établissements publics.

Processus de candidature et d'admission dans les établissements d'enseignement tertiaire

Le processus de candidature et d'admission en premiers cursus tertiaires varie sensiblement entre les pays dans les établissements publics. Les candidats doivent envoyer leur dossier directement aux établissements publics dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles, mais doivent l'enregistrer dans un système centralisé dans un quart environ des pays. Ils doivent à la fois adresser leur dossier aux établissements publics d'enseignement tertiaire et l'enregistrer dans un système centralisé dans un autre quart des pays (voir le graphique D6.3).

Graphique D6.3. Processus centralisés ou décentralisés de candidature en premiers cursus tertiaires (2017)



Source : OCDE (2017), tableau D6.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559047

Si le système est centralisé, qu'il se double ou non d'un système décentralisé (c'est-à-dire avec envoi direct des candidatures aux établissements), le nombre d'options que les candidats peuvent indiquer peut être limité, tout comme le nombre de propositions qu'ils reçoivent après réception de leur dossier. Les candidats à l'admission dans un établissement public peuvent indiquer au plus deux options au Brésil et trois options au Canada, en Fédération de Russie, aux Pays-Bas et en Slovénie, mais peuvent en indiquer une vingtaine, voire davantage en France, en Suède

et en Turquie. Le nombre de candidatures n'est pas plafonné en Grèce, en Italie et en Nouvelle-Zélande. Quel que soit le nombre maximum de candidatures, les candidats ne reçoivent qu'une seule proposition dans la plupart des pays où le système est centralisé. Le nombre de propositions est toutefois illimité en Australie, au Canada, en Corée et en Italie, où le processus d'admission est hybride (les candidats enregistrent leur dossier dans un système centralisé et l'envoient aux établissements de leur choix).

Les dossiers de candidature adressés aux établissements privés sont moins susceptibles d'être traités de manière centralisée. La seule (ou principale) procédure est d'enregistrer son dossier de candidature dans un système centralisé dans quelques pays – au Chili, en Finlande et en Suède (dans les établissements privés subventionnés par l'État) et en Hongrie et en Turquie (dans les établissements privés indépendants). Les candidats doivent adresser leur dossier directement aux établissements privés dans près de la moitié des pays où il existe des établissements privés subventionnés par l'État et dans la plupart des pays où il existe des établissements privés indépendants. Toutefois, le processus d'admission repose sur un système centralisé et décentralisé (envoi direct des candidatures aux établissements) dans un tiers des pays où ce type d'établissements d'enseignement tertiaire existe (voir le tableau D6.4).

Processus de candidature et d'admission des étudiants étrangers ou en mobilité internationale

Dans la moitié environ des pays et économies à l'étude, le même système de candidature et d'admission en premiers cursus tertiaires s'applique aux ressortissants nationaux (ou résidents permanents) et aux étudiants étrangers ou en mobilité internationale. Dans un quart des pays, le système applicable aux ressortissants nationaux ne s'applique aux ressortissants étrangers que s'ils sont originaires de certains pays. C'est généralement le cas pour les ressortissants de pays membres de l'Union européenne (UE) qui souhaitent s'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire dans un autre pays membre de l'UE ; il en va de même en Norvège par exemple pour les ressortissants des autres pays nordiques. Dans un quart des pays, le processus de candidature et d'admission diffère entre les ressortissants nationaux et les étudiants étrangers ou en mobilité internationale.

Les étudiants en mobilité internationale doivent remplir des critères supplémentaires ou spécifiques même dans les pays où le système de candidature ne varie guère entre les ressortissants nationaux et étrangers. Ces critères portent non seulement sur leurs compétences et leurs antécédents scolaires, mais aussi sur d'autres aspects. Les étudiants en mobilité internationale doivent le plus souvent produire le certificat scolaire qui leur a été délivré dans leur pays d'origine (dans trois quarts des pays) ; viennent ensuite la preuve qu'ils ont réussi leurs études dans leur pays d'origine et qu'ils ont des compétences linguistiques (dans deux tiers des pays) et qu'ils sont titulaires d'une qualification internationale (dans la moitié des pays). Ils ont d'autres obligations dans moins d'un tiers des pays ayant fourni des données, à savoir réussir des tests d'aptitude (dans 9 pays), satisfaire à des exigences en matière de santé (dans 9 pays) ou prouver qu'ils disposent d'un budget suffisant (dans 8 pays). Parmi les pays dont les données sont disponibles, tous ceux où un système spécifique de candidature et d'admission s'applique aux ressortissants étrangers, ceux-ci doivent uniquement produire le certificat scolaire délivré dans leur pays d'origine et prouver leurs compétences linguistiques (voir le tableau D6.9).

Politiques affectant les taux de scolarisation en premiers cursus tertiaires

Les systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire et les critères retenus affectent directement les taux de scolarisation de ce niveau d'enseignement. Toutefois, les politiques menées dans d'autres domaines peuvent encourager les individus à s'inscrire dans l'enseignement tertiaire. Elles peuvent viser à accroître les taux de scolarisation en général ou cibler des groupes d'individus sous-représentés ou promouvoir certaines disciplines.

Des initiatives et des mesures politiques ont été prises pour soutenir ou accroître les taux de scolarisation en premiers cursus tertiaires dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, sauf en Islande et en République tchèque. Parmi les 36 autres pays et économies dont les données sont disponibles, deux tiers ont réglementé les frais de scolarité : ceux-ci sont nuls (dans 13 pays), subventionnés (dans 11 pays), plafonnés (dans 9 pays), réduits dans certains domaines d'études (dans 5 pays) ou remplacés par des frais administratifs (dans 4 pays). Les pouvoirs publics accordent d'autres types de soutien financier aux étudiants en formation tertiaire dans 35 pays. Ce soutien financier est le plus souvent accordé sous la forme de prêts d'études (dans 30 pays), de bourses (dans 27 pays) et de crédits ou d'allègements fiscaux (dans 19 pays) (voir le tableau D6.2).

Il est fréquent également que les pouvoirs publics organisent des campagnes plus générales pour accroître les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire ; tous les pays dont les données sont disponibles, sauf la Grèce, l'Islande et la République tchèque, en organisent. Ces campagnes visent à promouvoir certaines disciplines ou professions (dans 25 pays), à améliorer le degré de parité hommes-femmes dans l'effectif d'étudiants (dans 14 pays) ou, plus

généralement, à accroître l'attrait de l'enseignement tertiaire (dans 15 pays). Dans la moitié environ des pays, il existe d'autres voies d'accès à l'enseignement tertiaire. À côté des voies d'accès plus traditionnelles, l'enseignement tertiaire peut par exemple être accessible aussi aux individus qui ont suivi une formation post-scolaire ou professionnelle ou dont l'expérience professionnelle antérieure est reconnue (voir le tableau D6.2).

Définitions

Par **examens ou tests standardisés**, on entend les épreuves administrées et corrigées dans les mêmes conditions dans différents établissements, de sorte que les résultats des élèves sont directement comparables entre établissements. Dans certains cas, il s'agit d'épreuves constituées d'items à choix multiple ou à réponse fermée, ce qui permet de les corriger de manière uniforme. Toutefois, il est possible d'administrer des épreuves constituées aussi d'items à réponse ouverte si des consignes précises et des échelles de référence sont fournies aux correcteurs (les personnes qui codent les réponses ouvertes).

Par **examens centraux ou nationaux**, on entend les épreuves normalisées officiellement suivies d'effets pour les élèves, c'est-à-dire dont les résultats déterminent s'ils sont admis en classe supérieure ou s'ils ont réussi un niveau d'enseignement officiellement reconnu. Ces épreuves évaluent une grande partie des connaissances et compétences que les élèves sont censés avoir acquises dans une matière donnée. Les examens n'ont pas la même finalité que les évaluations. Les évaluations nationales sont obligatoires, mais leurs résultats n'ont pas d'impact sur le passage en classe supérieure ou la délivrance du diplôme, contrairement aux examens.

Par **examens infranationaux standardisés**, on entend les épreuves conçues à l'échelle d'entités fédérées, de provinces ou de collectivités territoriales ou municipales qui sont administrées et corrigées dans les mêmes conditions dans différents établissements de sorte que les résultats des élèves sont directement comparables.

Par **examens d'entrée**, on entend les épreuves qui ne sont pas administrées par les établissements d'enseignement secondaire et dont les résultats sont utilisés, seuls ou en combinaison avec d'autres critères, pour admettre les candidats dans l'enseignement tertiaire. Ces épreuves peuvent être conçues et corrigées par les établissements d'enseignement tertiaire (seuls ou en consortium) ou par des agences privées.

Par **premiers cursus tertiaires**, on entend au sens de la CITE 2011 les licences et les masters sanctionnés par un premier diplôme dans l'enseignement supérieur.

Les **établissements publics d'enseignement tertiaire** sont ceux : 1) dont la gestion et le contrôle relèvent directement d'autorités en charge de l'éducation ou d'une agence publique dans le pays où ils se situent ; ou 2) dont la gestion et le contrôle relèvent directement d'un conseil de direction dont la plupart des membres dont soit nommés par une instance publique du pays où ils se situent, soit élus au suffrage public.

Les établissements d'enseignement tertiaire sont des **établissements privés subventionnés par l'État** si au moins 50 % de leur budget principal est financé par les pouvoirs publics ou que leur personnel enseignant est rémunéré par une instance publique – soit directement, soit indirectement.

Les établissements d'enseignement tertiaire sont des **établissements privés indépendants** si moins de 50 % de leur budget principal est financé par les pouvoirs publics ou que leur personnel enseignant n'est pas rémunéré par une instance publique.

Méthodologie

Cet indicateur est basé sur une enquête relative aux systèmes nationaux de candidature et d'admission en premiers cursus tertiaires qui porte davantage sur les conditions officielles que sur les pratiques concrètes. Comme les pratiques varient considérablement entre les individus et les établissements d'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut rendre compte de leur diversité.

Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations et les remarques spécifiques aux pays.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2016/2017 et proviennent de l'enquête sur les systèmes nationaux de candidature et d'admission en premiers cursus tertiaires réalisée par le Réseau de l'INES chargé de recueillir des données sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation (NESLI) de l'OCDE.

Note concernant les données d'Israël

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

Tableaux de l'indicateur D6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562505

	Tableau D6.1	Organisation du système d'admission en premiers cursus tertiaires (2017)
WEB	Tableau D6.2	Mesures prises par les pouvoirs publics pour soutenir ou accroître les taux de scolarisation en premiers cursus tertiaires
	Tableau D6.3	Niveau minimal de qualification et de performance académique requis à l'accès à l'enseignement tertiaire (selon les autorités) (2017)
	Tableau D6.4	Processus de candidature en premiers cursus tertiaires (2017)
	Tableau D6.5	Examens déterminant l'accès ou l'admission en premiers cursus tertiaires (2017)
WEB	Tableau D6.6	Instances responsables des examens déterminant l'accès ou l'admission en premiers cursus tertiaires (2017)
WEB	Tableau D6.7a	Types d'examens retenus comme critères d'admission en cursus tertiaire dans les établissements publics (2017)
WEB	Tableau D6.7b	Types d'examens retenus comme critères d'admission en cursus tertiaire dans les établissements privés subventionnés par l'État (2017)
WEB	Tableau D6.7c	Types d'examens retenus comme critères d'admission en cursus tertiaire dans les établissements privés indépendants (2017)
WEB	Tableau D6.8	Autres critères d'accès ou d'admission en premiers cursus tertiaires (2017)
WEB	Tableau D6.9	Processus de candidature et d'admission des étudiants étrangers ou en mobilité internationale en premiers cursus tertiaires (2017)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2017. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

 © OCDE 2017

Tableau D6.1. [1/3] Organisation du système d'admission en premiers cursus tertiaires (2017)

		Établissements publics					
			Capacité d'accueil limitée (établissements sélectifs)				
		Régime ouvert d'admission	Par domaine d'études	Par établissement d'enseignement tertiaire	Instances responsables de la limitation de la capacité d'accueil	Modèle de répartition des étudiants	Modèle de financement des cursus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Pays**						
	Australie	Non	Non	Non	Exécutif central et établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Autriche	Oui	Certains	Non	Exécutif central et établissements	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Canada	Oui	Certains	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Chili	Non	Non	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	République tchèque	Non	Non	Tous	Établissements	Modèle mixte	Modèle centralisé
	Danemark	Oui	Certains	Non	Exécutif national et établissements	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Estonie	Non	Tous	Tous	Établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Finlande	Non	Tous	Tous	Système centralisé et décentralisé	Autres	Modèle centralisé
	France	Oui	Certains	Certains	Exécutif central, exécutifs régionaux, établissements, autres	Modèle centralisé	Modèle mixte
	Allemagne	Oui	Certains	Non	Exécutif national et établissements	Modèle mixte	Modèle centralisé
	Grèce	Non	Non	Tous	Exécutif central, établissements, autres	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Hongrie	Non	Tous	Tous	a	Modèle mixte	Modèle mixte
	Islande	Oui	Certains	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle centralisé
	Israël	Non	Tous	Non	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle mixte
	Italie	Oui	Certains	Non	Exécutif central et établissements	Modèle centralisé	Modèle mixte
	Japon[1]	Non	Tous	Tous	Établissements	Autres	Modèle mixte
	Corée	Non	Tous	Tous	Exécutif central, exécutifs régionaux, établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Lettonie	a	a	a	Établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Luxembourg	Oui	Certains	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Pays-Bas	Oui	Certains	Non	Établissements	Autres	Modèle centralisé
	Nouvelle-Zélande	Oui	Certains	Non	Exécutif central, établissements, autres	Modèle mixte	Modèle mixte
	Norvège	Oui	Certains	Certains	Exécutif central et établissements	Modèle mixte	Modèle centralisé
	Pologne	Non	Tous	Non	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Portugal	Non	Tous	Tous	Exécutif central et établissements	Modèle centralisé	Modèle mixte
	République slovaque	Oui	Non	Certains	Établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Slovénie	Non	Tous	Non	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Espagne	Non	Certains	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Autres
	Suède	Non	Non	Tous	Exécutif central et établissements	Modèle mixte	Modèle centralisé
	Suisse	Oui	Certains	Non	Exécutif central et exécutif des entités fédérées	Autres	Modèle mixte
	Turquie	Non	No	Tous	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle mixte
	Royaume-Uni[2]	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	Oui	Certains	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	Oui	Non	Non	a	m	Modèle mixte
	Comm. française (Belgique)	Oui	Non	Non	a	a	Modèle mixte
Partenaires	**Brésil**	Non	Non	Tous	Établissements	Modèle centralisé	Modèle centralisé
	Colombie	Oui	Non	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	m
	Lituanie	Non	Tous	Tous	Exécutif central	Modèle mixte	Modèle mixte
	Fédération de Russie	Oui	Tous	Non	Exécutif central	Modèle mixte	Modèle mixte

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les établissements nationaux d'enseignement tertiaire fixent leur capacité d'accueil dans un plan à moyen terme qu'ils soumettent pour approbation au ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie.

2. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562296

Tableau D6.1. [2/3] Organisation du système d'admission en premiers cursus tertiaires (2017)

	Établissements privés subventionnés par l'État					
		Capacité d'accueil limitée (établissements sélectifs)				
	Régime ouvert d'admission	Par domaine d'études	Par établissement d'enseignement tertiaire	Instances responsables de la limitation de la capacité d'accueil	Modèle de répartition des étudiants	Modèle de financement des cursus
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE						
Pays						
Australie	Non	Non	Non	Exécutif central et établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
Autriche	Non	Tous	Non	Autre	Modèle centralisé	Modèle mixte
Canada	Oui	Non	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
Chili	Non	Non	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
République tchèque	Non	Non	Tous	Autres	Modèle mixte	Modèle mixte
Danemark	a	a	a	a	a	a
Estonie	a	a	a	a	a	a
Finlande	Non	Tous	Tous	Système centralisé et décentralisé	Autres	Modèle centralisé
France	Oui	Non	Certains	Exécutif central, exécutifs régionaux, établissements, autres	Modèle mixte	Modèle mixte
Allemagne	Oui	Certains	Non	Établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
Grèce	a	a	a	a	a	a
Hongrie	Non	Non	Non	a	Modèle mixte	Modèle mixte
Islande	Oui	Certains	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
Israël	Non	Non	Tous	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle mixte
Italie	a	a	a	a	a	a
Japon[1]	a	a	a	a	a	a
Corée	a	a	a	a	a	a
Lettonie	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	Oui	Certains	Non	Exécutif central, autres	Modèle mixte	Modèle mixte
Norvège	Oui	Certains	Certains	Exécutif central et établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
Pologne	a	a	a	a	a	a
Portugal	a	a	a	a	a	a
République slovaque	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Non	Tous	Non	Exécutif central	Modèle centralisé	Modèle centralisé
Espagne	a	a	a	a	a	a
Suède	Non	Non	Tous	Exécutif central et établissements	Modèle mixte	Modèle centralisé
Suisse	Oui	Non	Non	m	a	Modèle mixte
Turquie	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni[2]	Oui	Certains	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
États-Unis	a	a	a	a	a	a
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	Oui	Non	Non	a	m	Modèle mixte
Comm. française (Belgique)	Oui	Non	Non	a	a	Modèle mixte
Partenaires						
Brésil	a	a	a	a	a	a
Colombie	m	m	m	m	m	m
Lituanie	a	a	a	a	a	a
Fédération de Russie	a	a	a	a	a	a

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les établissements nationaux d'enseignement tertiaire fixent leur capacité d'accueil dans un plan à moyen terme qu'ils soumettent pour approbation au ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie.

2. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562296

Tableau D6.1. [3/3] Organisation du système d'admission en premiers cursus tertiaires (2017)

		Établissements privés indépendants					
			Capacité d'accueil limitée (établissements sélectifs)				
		Régime ouvert d'admission	Par domaine d'études	Par établissement d'enseignement tertiaire	Instances responsables de la limitation de la capacité d'accueil	Modèle de répartition des étudiants	Modèle de financement des cursus
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**						
	Australie	Non	Non	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Autriche	Non	Tous	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Canada	m	a	a	Établissements	Loi du marché (demande)	a
	Chili	Oui	Non	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	République tchèque	Non	Non	Tous	Établissements	Modèle mixte	Loi du marché
	Danemark	a	a	a	a	a	a
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	a	a	a
	France	m	Non	Tous	Autres	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Allemagne	m	m	m	m	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Grèce	a	a	a	a	a	a
	Hongrie	Non	Tous	Tous	a	Modèle mixte	Modèle mixte
	Islande	a	a	a	a	a	a
	Israël	Oui	Non	Non	a	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Italie	Oui	Certains	Non	Exécutif central et établissements	Modèle centralisé	Modèle mixte
	Japon[1]	Non	Tous	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Corée	Non	Tous	Tous	Exécutif central, exécutifs régionaux, établissements	Modèle mixte	Modèle mixte
	Lettonie	a	a	a	Établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Luxembourg	Oui	Non	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Pays-Bas	m	m	m	m	a	m
	Nouvelle-Zélande	Oui	Certains	Non	Exécutif central, autres	Modèle mixte	Modèle mixte
	Norvège	Oui	Non	Non	m	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Pologne	Oui	a	a	a	a	m
	Portugal	Non	Tous	Tous	Exécutif central et établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	République slovaque	Oui	Non	Non	a	a	Loi du marché
	Slovénie	Non	Non	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Autres
	Espagne	Oui	Certains	Non	Établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Suède	a	a	a	a	a	a
	Suisse	Oui	Non	No	m	a	a
	Turquie	Non	Non	Tous	Exécutif central	Modèle centralisé	Autres
	Royaume-Uni[2]	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	Oui	Certains	Certains	Établissements	Loi du marché (demande)	Modèle mixte
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	a	m	m
	Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	a	a
Partenaires	Brésil	m	Non	La plupart	Établissements	Loi du marché (demande)	m
	Colombie	Oui	Non	Tous	Établissements	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Lituanie	Non	Tous	Tous	Établissements, autres	Loi du marché (demande)	Loi du marché
	Fédération de Russie	m	Non	Non	a	Loi du marché (demande)	Loi du marché

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les établissements nationaux d'enseignement tertiaire fixent leur capacité d'accueil dans un plan à moyen terme qu'ils soumettent pour approbation au ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie.

2. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562296

Tableau D6.3. Niveau minimal de qualification et de performance académique requis à l'accès à l'enseignement tertiaire (selon les autorités) (2017)

		Niveau CITE minimal typiquement requis à l'accès en premiers cursus tertiaires (par type de filière du deuxième cycle de l'enseignement secondaire)	Performance académique minimale requise à l'accès à l'enseignement tertiaire (fixée par les autorités)		Modes d'évaluation de la performance académique minimale requise						Matières prérequises à l'accès de domaines d'études spécifiques
			Par domaine d'études	Par établissement d'enseignement tertiaire	Diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire mentionnant les notes des élèves	Examen standardisé à l'échelle centrale ou nationale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Examen standardisé à l'échelle infranationale administré à de nombreux élèves dans de nombreux établissements d'enseignement secondaire	Autre examen non standardisé administré dans les établissements d'enseignement secondaire	Examens d'entrée en premier cursus tertiaire (administrés ailleurs que dans les établissements d'enseignement secondaire)	Autres	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	**Pays**										
	Australie	Filière générale	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Certains domaines
	Autriche[1]	a	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Canada	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Certains domaines
	Chili	Toutes filières	Non	Oui (dans certains)	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non
	République tchèque[2]	Filière générale ou professionnelle	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Danemark	Filière générale	Non	Non	a	a	a	a	a	a	La plupart des domaines
	Estonie	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a
	France	Toutes filières	Non	Oui (dans certains)	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Certains domaines
	Allemagne	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Grèce	Toutes filières	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non	Oui	a	a	a	Non	Dans tous les domaines
	Hongrie	Toutes filières	Oui (dans tous)	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Dans tous les domaines
	Islande	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	m
	Israël	Filière professionnelle	Non	Oui (dans la plupart)	a	Oui	a	a	Oui	Oui	Certains domaines
	Italie	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Japon	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Corée	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Certains domaines
	Lettonie	Toutes filières	Oui (dans tous)	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Certains domaines
	Luxembourg	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	m
	Pays-Bas	Toutes filières	Oui (dans tous)	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Certains domaines
	Nouvelle-Zélande	Filière générale	Oui (dans la plupart)	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Certains domaines
	Norvège	Filière générale	Oui (dans certains)	Non	a	Oui	Non	Non	Oui	Non	Certains domaines
	Pologne	Filière générale ou professionnelle	Oui (dans tous)	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
	Portugal	Toutes filières	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Certains domaines
	République slovaque	Toutes filières	Oui (dans tous)	Non	Oui	m	m	m	m	Non	Non
	Slovénie	Filière générale ou professionnelle	Oui (dans tous)	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Certains domaines
	Espagne	Filière générale	Non	Oui (dans tous)	m	Oui	m	m	m	Non	Dans tous les domaines
	Suède	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Dans tous les domaines
	Suisse	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Certains domaines
	Turquie	Toutes filières	Oui (dans tous)	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	m	Non
	Royaume-Uni[3]	Filière générale	Non	Oui (dans tous)	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Certains domaines
	États-Unis	Toutes filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	Toutes les filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	Toutes les filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
Partenaires	**Brésil**	Toutes les filières	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non
	Colombie	Toutes les filières	Oui (dans tous)	Oui (dans certains)	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	a
	Lituanie[4]	Toutes les filières	Oui (dans tous)	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Certains domaines
	Fédération de Russie	Toutes les filières	Oui (dans tous)	Non	Non	Oui	a	Non	Non	Oui	Non

Remarque : la qualification minimale typiquement requise à l'accès en premiers cursus tertiaires correspond au niveau de la CITE, mais les qualifications de ce niveau n'ouvrent pas toutes l'accès en premiers cursus tertiaires. Voir les sections Définitions et Méthodologie pour de plus amples informations.

1. La qualification minimale requise est le diplôme de fin d'études secondaire (appelé MATURA), mais il existe d'autres voies d'accès.

2. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, certaines filières donnent accès à l'enseignement tertiaire, mais d'autres n'y donnent pas accès.

3. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

4. En Lituanie, il est possible d'accéder à l'enseignement tertiaire avec une qualification du deuxième cycle du secondaire (toutes filières) ou avec une qualification de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (filières professionnelles).

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562334

Tableau D6.4. [1/2] Processus de candidature en premiers cursus tertiaires (2017)

		Établissements publics			Établissements privés subventionnés par l'État		
			Dans les systèmes centralisés			Dans les systèmes centralisés	
		Type de système d'admission ou de candidature	Nombre maximum d'options à indiquer par les candidats	Nombre maximum de propositions faites aux candidats	Type de système d'admission ou de candidature	Nombre maximum d'options à indiquer par les candidats	Nombre maximum de propositions faites aux candidats
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Pays**						
	Australie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité	Système centralisé et envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité
	Autriche	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Canada	Système centralisé et envoi direct aux établissements	3	Nombre non limité	Système centralisé et envoi direct aux établissements	3	Nombre non limité
	Chili	Système centralisé	10	1	Système centralisé	10	1
	République tchèque	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Danemark	Système centralisé	8	1	a	a	a
	Estonie	Système centralisé	2 par établissement	a	a	a	a
	Finlande	Système centralisé	6	1	Système centralisé	6	1
	France	Système centralisé et envoi direct aux établissements	24	1	Système centralisé et envoi direct aux établissements	24	1
	Allemagne	Système centralisé et envoi direct aux établissements	6	1	Envoi direct aux établissements	m	m
	Grèce	Système centralisé	Nombre non limité	1	a	a	a
	Hongrie	Système centralisé	m	m	Système centralisé et envoi direct aux établissements	6	1
	Islande	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Israël	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Italie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité	a	a	a
	Japon	Envoi direct aux établissements	a	a	a	a	a
	Corée	Système centralisé et envoi direct aux établissements	9	Nombre non limité	a	a	a
	Lettonie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	10	a	a	a	a
	Luxembourg	Envoi direct aux établissements	m	m	a	a	a
	Pays-Bas	Système centralisé	3	3	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité	Envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité
	Norvège	Système centralisé et envoi direct aux établissements	10	1	Système centralisé et envoi direct aux établissements	10	1
	Pologne	Envoi direct aux établissements	a	a	a	a	a
	Portugal	Système centralisé et envoi direct aux établissements	6	1	a	a	a
	République slovaque	Envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité	a	m	a
	Slovénie	Système centralisé	3	1	Système centralisé et envoi direct aux établissements	3	1
	Espagne	Envoi direct aux établissements	a	a	a	a	a
	Suède	Système centralisé	20	1	Système centralisé	20	1
	Suisse	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Turquie	Système centralisé	24	1	a	a	a
	Royaume-Uni[1]	a	a	a	Système centralisé et envoi direct aux établissements	5	5
	États-Unis	Envoi direct aux établissements	a	a	a	a	a
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
	Comm. française (Belgique)	Envoi direct aux établissements	a	a	Envoi direct aux établissements	a	a
Partenaires	**Brésil**	Système centralisé et envoi direct aux établissements	2	a	a	a	a
	Colombie	Envoi direct aux établissements	a	a	m	m	m
	Lituanie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	9	1	a	a	a
	Fédération de Russie	Envoi direct aux établissements	3	3	a	a	a

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562353

Tableau D6.4. [2/2] Processus de candidature en premiers cursus tertiaires (2017)

		Établissements privés indépendants		
			Dans les systèmes centralisés	
		Type de système d'admission ou de candidature	Nombre maximum d'options à indiquer par les candidats	Nombre maximum de propositions faites aux candidats
		(7)	(8)	(9)
OCDE	**Pays**			
	Australie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité
	Autriche	Envoi direct aux établissements	a	a
	Canada	Système centralisé et envoi direct aux établissements	m	m
	Chili	Système centralisé et envoi direct aux établissements	10	1
	République tchèque	Envoi direct aux établissements	a	a
	Danemark	a	a	a
	Estonie	m	m	m
	Finlande	a	a	a
	France	Envoi direct aux établissements	a	a
	Allemagne	Envoi direct aux établissements	m	m
	Grèce	a	a	a
	Hongrie	Système centralisé	6	1
	Islande	a	a	a
	Israël	Envoi direct aux établissements	a	a
	Italie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité
	Japon	Envoi direct aux établissements	a	a
	Corée	Système centralisé et envoi direct aux établissements	9	Nombre non limité
	Lettonie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	10	a
	Luxembourg	Envoi direct aux établissements	m	m
	Pays-Bas	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	Envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité
	Norvège	Envoi direct aux établissements	m	m
	Pologne	Envoi direct aux établissements	a	a
	Portugal	Envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité
	République slovaque	Envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité
	Slovénie	Envoi direct aux établissements	a	a
	Espagne	Envoi direct aux établissements	a	a
	Suède	a	a	a
	Suisse	Envoi direct aux établissements	a	a
	Turquie	Système centralisé	24	1
	Royaume-Uni[1]	m	m	m
	États-Unis	Envoi direct aux établissements	a	a
	Économies			
	Comm. flamande (Belgique)	m	a	a
	Comm. française (Belgique)	a	a	a
Partenaires	Brésil	Système centralisé et envoi direct aux établissements	m	Nombre non limité
	Colombie	Envoi direct aux établissements	a	a
	Lituanie	Système centralisé et envoi direct aux établissements	9	1
	Fédération de Russie	Envoi direct aux établissements	Nombre non limité	Nombre non limité

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562353

Tableau D6.5. [1/2] Examens déterminant l'accès ou l'admission en premiers cursus tertiaires (2017)

	Examen central ou national standardisé (à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire)					Examen infranational standardisé (à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire)				
			Obligatoire à l'accès dans l'enseignement tertiaire					Obligatoire à l'accès dans l'enseignement tertiaire		
	Existence	Pourcentage d'élèves passant les épreuves à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Dans les établissements publics	Dans les établissements privés subventionnés par l'État	Dans les établissements privés indépendants	Existence	Pourcentage d'élèves passant les épreuves à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Dans les établissements publics	Dans les établissements privés subventionnés par l'État	Dans les établissements privés indépendants
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE										
Pays										
Australie	Non	a	a	a	a	Oui	76-99%	Non	Non	Non
Autriche	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Canada	Non	a	a	a	a	Oui	m	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	Oui	51-75%	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Oui	m	Non	Non	Non
Danemark	Oui	100%	Oui (dans la plupart)	a	a	Non	a	a	a	a
Estonie	Oui	100%	Oui (dans la plupart)	a	m	Non	a	a	a	a
Finlande	Oui	m	Non	Non	a	Oui	a	Non	m	a
France	Oui	76-99%	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Non	a	a	a	a
Allemagne	Non	a	a	a	a	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	m	m
Grèce	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	a	Non	a	a	a	a
Hongrie	Oui	51-75%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non	a	Non	Non	Non
Islande	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Israël	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non	a	Non	Non	Non
Italie	Oui	100%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Japon	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Corée	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Lettonie	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Oui	10% au plus	Non	a	m
Luxembourg	Oui	100%	Oui (dans certains)	a	Non	Non	a	a	a	a
Pays-Bas	Oui	100%	Oui (dans tous)	a	m	Non	a	a	a	m
Nouvelle-Zélande	Oui	76-99%	Non	Non	Non	Oui	10% au plus	Non	Non	Non
Norvège	Oui	100%	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Oui (dans la plupart)	Non	m	Non	m	Non
Pologne	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Portugal	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Oui	100%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Espagne	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Suède	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Suisse	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Turquie	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	Non	Oui (dans tous)	Non	a	a	a	a
Royaume-Uni[1]	Oui	76-99%	a	Non	Non	Non	a	a	a	a
États-Unis	Oui	76-99%	Non	a	Non	Oui	m	Non	a	Non
Économies										
Comm. flamande (Belgique)	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	Oui	100%	a	a	a	Non	a	a	a	a
Partenaires										
Brésil	Oui	76-99%	m	a	m	Non	m	m	a	m
Colombie	Oui	100%	Oui (dans tous)	m	Oui (dans tous)	Non	a	a	m	a
Lituanie	Oui	100%	Oui (dans tous)	a	Oui (dans tous)	Non	a	Oui (dans certains)	a	a
Fédération de Russie	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	a	m	Oui	100%	Oui (dans tous)	a	m

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562372

D6

Tableau D6.5. [2/2] Examens déterminant l'accès ou l'admission en premiers cursus tertiaires (2017)

	Examen non standardisé (à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire)					Examen d'entrée en premier cursus tertiaire (administrés ailleurs que dans les établissements d'enseignement secondaire)				
			Obligatoire à l'accès dans l'enseignement tertiaire					Obligatoire à l'accès dans l'enseignement tertiaire		
	Existence	Pourcentage d'élèves passant les épreuves à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Dans les établissements publics	Dans les établissements privés subventionnés par l'État	Dans les établissements privés indépendants	Existence	Pourcentage d'élèves passant les épreuves à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Dans les établissements publics	Dans les établissements privés subventionnés par l'État	Dans les établissements privés indépendants
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE										
Pays										
Australie	Oui	m	Non	m	m	m	m	Oui (dans certains)	m	m
Autriche	Non	a	a	a	a	Oui	m	a	a	a
Canada	Oui	a	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	m	Non	a	a	a	a
Chili	m	m	m	m	m	Oui	76-99%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Non
République tchèque	Oui		a	a	a	Non	a	a	a	a
Danemark	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Estonie	Oui	100%	a	a	a	Oui	76-99%	Oui (dans la plupart)	a	m
Finlande	Non	a	a	a	a	Oui	m	m	m	a
France	Non	a	a	a	a	Oui	10% au plus	Non	m	m
Allemagne	Oui	100%	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	m	Oui	a	a	a	a
Grèce	Oui	100%	m	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Islande	Non	a	a	a	a	Oui	a	Non	Non	a
Israël	Non	a	Non	Non	Non	Oui	m	Non	Non	Non
Italie	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Japon	Non	a	a	a	a	Oui	76-99%	Non	a	Non
Corée	Non	a	a	a	a	Oui	76-99%	Oui (dans la plupart)	a	Oui (dans la plupart)
Lettonie	Oui	m	Non	a	m	Oui	m	Oui (dans certains)	a	Oui (dans certains)
Luxembourg	Non	a	a	a	a	Oui	a	Oui (dans certains)	a	Non
Pays-Bas	Oui	100%	Oui (dans tous)	a	m	Non	a	Non	a	Non
Nouvelle-Zélande	Oui	10% au plus	Non	Non	Non	Non	a	a	a	a
Norvège	Oui	100%	Non	Non	Non	Oui	10% au plus	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)
Pologne	Non	a	a	a	a	Oui	m	m	a	m
Portugal	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
République slovaque	m	m	m	m	m	Non	a	a	m	m
Slovénie	Non	a	a	a	a	Oui	10% au plus	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)
Espagne	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	a
Suède	Non	a	a	a	a	Oui	m	Non	Non	a
Suisse	Non	a	a	a	a	Oui	10% au plus	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)	Oui (dans tous)
Turquie	Oui	m	Non	Non	Non	Non	a	a	a	a
Royaume-Uni[1]	Non	a	a	a	a	Non	a	a	a	Non
États-Unis	Non	a	a	a	a	Oui	m	Non	a	Non
Économies										
Comm. flamande (Belgique)	Non	a	a	a	a	Oui	m	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	m
Comm. française (Belgique)	Oui	100%	a	a	a	Oui	10% au plus	Oui (dans certains)	Oui (dans certains)	a
Partenaires										
Brésil	Non	m	m	a	m	Non	m	Non	a	Non
Colombie	Non	a	a	m	a	Non	a	a	m	a
Lituanie	Non	a	a	a	a	Oui	11-25%	Oui (dans certains)	a	Non
Fédération de Russie	Non	a	a	a	a	Non	a	Oui (dans certains)	a	m

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données portent sur les quatre systèmes séparés qui existent au Royaume-Uni. Dans chaque cas, « oui » signifie que le dispositif est en place dans un des quatre systèmes au moins.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562372

Annexe

1

Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562619

Note concernant les données d'Israël

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

Tableau X1.1a. [1/2] Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2015)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire ; les élèves ont généralement un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme en fin d'année scolaire. L'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention des diplômes

		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	
						Tertiaire de cycle court (CITE 5)	
		Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	17-18	17-30	a	18-37	19-24	18-30
	Autriche	17-18	16-18	a	19-32	a	18-19
	Belgique	18-18	18-19	a	20-22	a	21-24
	Canada	17-18	18-32	m	m	a	20-24
	Chili	17-17	17-17	a	a	a	21-26
	République tchèque	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
	Danemark	18-19	19-24	a	23-35	a	20-25
	Estonie	18-18	18-19	a	19-25	a	a
	Finlande	19-19	19-23	a	32-46	a	a
	France	17-18	16-19	m	m	m	m
	Allemagne	18-20	19-21	20-23	21-24	a	22-26
	Grèce	18-18	18-19	a	20-22	a	a
	Hongrie	17-19	17-19	a	19-20	a	20-22
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	18-19	18-24	a	20-26	20-35	20-35
	Israël	17-17	17-17	m	m	m	m
	Italie	18-19	18-19	a	20-20	a	21-23
	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
	Corée	18-18	18-18	a	a	a	20-22
	Lettonie	18-18	20-21	a	20-23	a	21-25
	Luxembourg	18-18		a	23-29	a	21-23
	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-24
	Pays-Bas	17-18	18-21	a	22-32	a	21-27
	Nouvelle-Zélande	17-18	16-29	17-26	17-26	18-24	18-24
	Norvège	18-18	18-22	a	19-29	21-31	20-28
	Pologne	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
	Portugal	17-17	17-19	a	19-21	a	a
	République slovaque	17-19	18-19	a	19-21	a	20-22
	Slovénie	18-18	18-20	a	a	a	21-27
	Espagne	17-17	17-21	a	23-38	a	20-23
	Suède	18-19	18-19	a	19-31	21-28	22-29
	Suisse	19-20	19-21	20-23	a	a	25-41
	Turquie	17-17	17-17	a	a	a	19-22
	Royaume-Uni	16-19	16-19	a	a	19-30	19-29
	États-Unis	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
Partenaires	Argentine[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Brésil	16-17	16-18	a	18-26	19-27	19-26
	Chine	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Colombie	17-18	17-20	m	m	20-22	20-24
	Costa Rica	16-17	17-18	a	a	18-20	m
	Inde	17-17	18-18	a	21-21	a	a
	Indonésie	17-19	17-19	a	a	a	21-29
	Lituanie	18-18	19-20	a	20-25	a	a
	Fédération de Russie	17-18	17-18	a	18-19	a	19-20
	Arabie saoudite[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Afrique du Sud[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562524

Tableau X1.1a. [2/2] Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2015)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire ; les élèves ont généralement un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme en fin d'année scolaire. L'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention des diplômes

		Tertiaire						
		Licence ou niveau équivalent (CITE 6)			Master ou niveau équivalent (ISCED 7)			
		Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou une formation de niveau équivalent)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou une formation de niveau équivalent)	Deuxième diplôme ou suivants (après un master ou une formation de niveau équivalent)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	20-23	22-25	22-33	23-27	22-30	29-44	26-35
	Autriche	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
	Belgique	21-23	a	22-24	a	22-24	23-27	27-31
	Canada	22-24	23-25	23-28	24-27	24-29	26-29	29-34
	Chili	23-28	23-30	23-26	24-26	26-36	30-39	30-37
	République tchèque	22-24	a	24-26	25-26	24-26	26-28	29-33
	Danemark	22-25	a	32-44	25-27	25-28	a	27-39
	Estonie	21-23	a	a	24-25	24-28	a	28-34
	Finlande	23-26	a	a	26-28	25-30	32-38	30-37
	France	m	m	m	m	m	m	26-30
	Allemagne	22-26	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Grèce	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-33
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	21-23	23-25	23-28	22-27	x(10)	x(10)	27-32
	Israël	25-29	m	27-35	m	28-36	m	30-34
	Italie	22-24	m	m	24-27	24-27	m	28-31
	Japon	21-21	m	m	23-23	23-23	m	26-26
	Corée	23-25	x(7)	a	a	25-31	a	29-38
	Lettonie	22-24	23-25	24-33	25-29	24-27	a	28-36
	Luxembourg	22-24	a	a	a	23-26	26-31	28-31
	Mexique	20-24	x(7)	a	a	23-26	a	24-28
	Pays-Bas	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Nouvelle-Zélande	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	27-35
	Norvège	21-25	a	26-29	23-27	23-29	24-28	29-37
	Pologne	22-23	a	25-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	21-23	a	30-37	23-24	23-26	a	27-37
	République slovaque	21-22	a	a	25-26	20-24	23-31	24-30
	Slovénie	21-23	a	a	25-27	24-27	a	27-33
	Espagne	21-23	a	a	22-24	22-26	29-32	28-34
	Suède	22-26	a	a	24-28	24-30	a	28-34
	Suisse	23-26	a	31-41	30-39	24-29	25-32	29-33
	Turquie	22-24	a	a	23-25	25-31	a	30-35
	Royaume-Uni	20-22	22-24	x(8)	x(11)	23-28	x(11)	25-32
	États-Unis	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32
Partenaires	Argentine[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Brésil	21-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	Chine	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Colombie	20-23	21-24	m	22-25	22-25	m	25-29
	Costa Rica	18-21	22-23	a	24-26	a	a	27-30
	Inde	21-22	23-23	22-22	22-23	22-23	23-24	24-28
	Indonésie		23-32	a	a	26-36	a	32-45
	Lituanie	21-22	a	23-28	23-24	24-25	26-31	28-32
	Fédération de Russie	21-23	a	a	22-25	22-25	a	25-27
	Arabie saoudite[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Afrique du Sud[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562524

Tableau X1.1b. Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2015)

		Tertiaire de cycle court (CITE 5)	Licence ou niveau équivalent (CITE 6)	Master ou niveau équivalent (CITE 7)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	m	18-20	21-26	22-30
	Autriche	17-18	19-21	19-24	25-29
	Belgique	18-20	18-19	21-22	23-27
	Canada	m	m	m	m
	Chili	18-21	18-19	18-30	25-31
	République tchèque	19-21	19-20	22-24	24-26
	Danemark	19-26	20-22	23-25	25-29
	Estonie	a	19-22	22-26	24-28
	Finlande	a	19-20	22-30	26-32
	France	m	m	m	23-26
	Allemagne	21-25	18-20	19-24	25-29
	Grèce	m	m	m	m
	Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-27
	Islande	20-33	20-22	23-32	24-32
	Irlande	18-24	18-19	21-26	22-27
	Israël	18-24	23-24	27-28	29-30
	Italie	20-21	20-20	20-24	25-28
	Japon	18-18	18-18	22-23	24-28
	Corée	18-18	18-18	22-27	23-32
	Lettonie	19-23	19-22	22-25	24-27
	Luxembourg	19-22	19-22	22-24	24-27
	Mexique	18-19	18-19	23-29	25-33
	Pays-Bas	20-24	18-20	22-24	23-27
	Nouvelle-Zélande	17-25	18-20	21-28	22-30
	Norvège	20-24	19-20	19-24	25-31
	Pologne	19-28	19-20	19-24	24-26
	Portugal	18-25	18-19	18-23	23-33
	République slovaque	19-20	19-20	22-23	24-25
	Slovénie	19-20	19-19	22-24	24-28
	Espagne	18-20	18-18	18-23	23-30
	Suède	19-25	19-21	19-24	24-30
	Suisse	18-25	19-23	22-25	25-28
	Turquie	18-19	18-19	23-25	26-27
	Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	22-28
	États-Unis	18-22	18-19	22-28	22-27
Partenaires	Argentine[1]	18-19	18-20	21-24	23-26
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	18-19	18-20	21-24	23-26
	Colombie	18-19	18-20	21-24	23-26
	Costa Rica	17-18	17-18	m	m
	Inde	a	18-18	21-22	23-23
	Indonésie	20-23	20-26	24-32	27-33
	Lituanie	a	19-19	23-25	25-25
	Fédération de Russie	17-18	17-20	21-24	23-26
	Arabie saoudite	18-19	18-20	21-24	23-26
	Afrique du Sud[1]	18-19	18-20	21-24	23-26

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

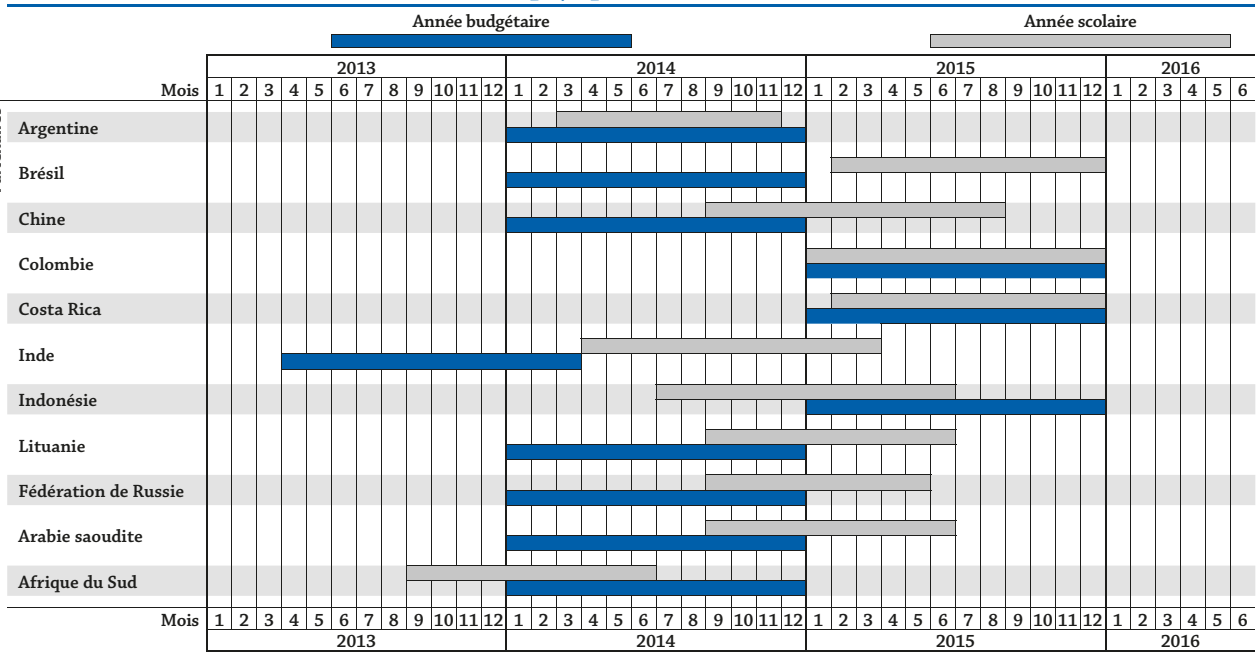
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562543

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

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562562

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



Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562581

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2015)

		Scolarité obligatoire	
		Âge de début	Âge de fin
		(1)	(2)
OCDE	Australie	6	17
	Autriche	6	15
	Belgique	6	18
	Canada	6	16-18
	Chili	6	18
	République tchèque	6	15
	Danemark	6	16
	Estonie	7	16
	Finlande	7	16
	France	6	16
	Allemagne	6	18
	Grèce	5	14-15
	Hongrie	5	16
	Islande	6	16
	Irlande	6	16
	Israël	5	17
	Italie	6	16
	Japon	6	15
	Corée	6	14
	Lettonie	5	16
	Luxembourg	4	16
	Mexique	4	15
	Pays-Bas	5	18
	Nouvelle-Zélande	5	16
	Norvège	6	16
	Pologne	5	16
	Portugal	6	18
	République slovaque	6	16
	Slovénie	6	14
	Espagne	6	16
	Suède	7	16
	Suisse	5	15
	Turquie	5-6	17
	Royaume-Uni	4-5	16
	États-Unis	4-6	17
	Moyenne OCDE	6	16
	Moyenne UE22	6	16
Partenaires	Argentine	5	17
	Brésil	4	17
	Chine	m	m
	Colombie	5	15
	Costa Rica	m	m
	Inde	m	m
	Indonésie	7	15
	Lituanie	m	m
	Fédération de Russie	7	17
	Arabie saoudite	6	11
	Afrique du Sud	7	15
	Moyenne G20	m	m

Remarque : Par âge de fin de la scolarité obligatoire, on entend l'âge à partir duquel l'obligation d'être scolarisé prend fin. Par exemple, lorsque l'âge de fin de la scolarité obligatoire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont légalement tenus d'être scolarisés.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562600

Annexe

2

Statistiques de référence

Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562847

Note concernant les données d'Israël

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

Tableau X2.1. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2014 et 2015)

		2014							2015
		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale)	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire)[1]	Population totale en milliers au 1er janvier	Déflateur du PIB (2010 = 100, prix constants)	Parités de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD = 1)	Parités de pouvoir d'achat pour le PIB (PPP) - (zone euro = 1)	Produit intérieur brut par habitant en 2015 (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	573 298	1 617 016	1 617 016	23 475	103	1.46	1.95	47 587
	Autriche	174 313	330 418	330 418	8 507	107	0.80	1.06	49 747
	Belgique	220 845	400 805	400 805	11 204	106	0.80	1.06	45 684
	Canada	703 778	1 983 117	1 918 928	35 538	108	1.24	1.65	44 609
	Chili[3]	39 741 133	157 510 721	157 510 721	18 006	117	378.76	504.93	23 095
	République tchèque	1 821 984	4 313 789	4 313 789	10 512	105	12.67	16.90	33 768
	Danemark	1 093 854	1 977 255	1 977 255	5 627	105	7.33	9.78	49 186
	Estonie	7 597	19 758	19 758	1 316	115	0.53	0.70	28 994
	Finlande	119 291	205 474	205 474	5 451	110	0.91	1.21	42 335
	France	1 226 643	2 139 964	2 139 964	65 836	103	0.80	1.07	41 060
	Allemagne	1 298 207	2 923 930	2 923 930	80 767	107	0.77	1.02	48 288
	Grèce	90 014	177 941	177 941	10 904	96	0.62	0.82	26 268
	Hongrie	15 881 359	32 400 148	32 400 148	9 877	112	128.81	171.83	26 403
	Islande	908 205	2 006 019	2 006 019	326	113	138.34	184.54	47 927
	Irlande	72 320	193 160	193 160	4 605	107	0.82	1.09	68 677
	Israël	449 349	1 104 746	1 104 746	8 134	109	3.85	5.14	36 912
	Italie	825 165	1 620 381	1 620 381	60 783	105	0.74	0.98	37 148
	Japon[4]	204 836 900	486 938 800	490 041 575	127 298	98	102.47	136.70	38 465
	Corée	475 250 100	1 486 079 300	1 486 079 300	50 747	104	870.74	1 161.54	34 300
	Lettonie	8 854	23 608	23 608	2 001	113	0.50	0.66	24 772
	Luxembourg	20 852	49 273	49 273	550	111	0.88	1.18	103 173
	Mexique	4 566 809	17 209 663	17 209 663	118 395	116	8.00	10.67	17 972
	Pays-Bas	306 204	663 008	663 008	16 829	103	0.80	1.07	49 662
	Nouvelle-Zélande[5]	72 363	241 260	241 260	4 510	107	1.44	1.92	37 527
	Norvège[6]	1 440 795	2 533 302	2 533 302	5 108	114	9.31	12.42	52 376
	Pologne	724 147	1 719 704	1 719 704	38 496	106	1.76	2.35	26 827
	Portugal	89 598	173 079	173 079	10 427	102	0.58	0.77	29 646
	République slovaque	31 911	75 946	75 946	5 416	103	0.48	0.64	29 921
	Slovénie	18 667	37 332	37 332	2 061	103	0.58	0.78	31 975
	Espagne	463 041	1 037 025	1 037 025	46 512	100	0.66	0.88	34 695
	Suède	2 029 164	3 936 840	3 936 840	9 645	105	8.75	11.67	48 078
	Suisse	217 502	643 784	643 784	8 140	99	1.28	1.71	62 839
	Turquie	689 007	2 044 466	2 044 466	76 668	133	1.15	1.53	24 232
	Royaume-Uni	796 068	1 822 480	1 801 751	64 308	107	0.69	0.92	41 931
	États-Unis	6 621 221	17 393 103	16 866 914	316 776	108	1.00	1.33	56 448
Partenaires	Argentine	1 668 167	4 608 745	4 608 745	42 980	263	5.39	7.20	20 363
	Brésil	1 886 133	5 687 309	5 687 309	203 191	134	1.73	2.31	m
	Chine	18 745 463	64 397 405	64 397 405	1 369 436	114	3.52	4.69	14 373
	Colombie	222 896 756	757 065 000	757 065 000	47 662	114	1 184.92	1 580.65	m
	Costa Rica	8 934 323	27 268 998	27 268 998	4 758	120	374.47	499.53	16 497
	Inde	32 810 323	124 882 048	124 882 048	1 295 291	128	17.00	22.67	m
	Indonésie	1 966 625 285	10 565 817 300	10 565 817 300	254 455	123	3 934.67	5 248.72	11 035
	Lituanie	12 703	36 590	36 590	2 944	111	0.44	0.59	28 751
	Fédération de Russie	27 611 666	77 945 072	77 945 072	143 667	143	21.28	28.39	23 033
	Arabie saoudite	1 140 539	2 826 869	2 826 869	30 886	116	1.75	2.34	54 027
	Afrique du Sud	1 210 943	3 796 460	3 796 460	53 969	126	5.37	7.16	m

1. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : wt-1 (GDPt - 1) + wt (GDPt), où wt et wt-1 sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre B, des ajustements ont été faits pour le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

2. Ces données sont utilisées dans l'indicateur B7 pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant.

3. Année de référence : 2015, et non 2014.

4. Les dépenses publiques totales sont ajustées suivant l'année budgétaire.

5. Le PIB et les dépenses publiques totales sont calculés pour l'année budgétaire en Nouvelle-Zélande.

6. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562638

Tableau X2.2. [1/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	998 458	1 259 280	1 410 442	1 491 741	1 527 529	1 589 940
	Autriche	253 009	291 930	294 628	308 630	317 117	322 539
	Belgique	311 481	354 066	365 101	379 106	387 500	391 712
	Canada	1 417 028	1 652 923	1 662 130	1 769 921	1 822 808	1 897 531
	Chili	68 882 768	93 847 932	110 998 729	121 319 462	129 027 553	137 229 576
	République tchèque	3 257 972	4 015 346	3 953 651	4 033 755	4 059 912	4 098 128
	Danemark	1 585 984	1 801 470	1 810 926	1 846 854	1 895 002	1 929 677
	Estonie	11 262	16 517	14 717	16 668	17 935	18 890
	Finlande	164 387	193 711	187 100	196 869	199 793	203 338
	France	1 771 978	1 995 850	1 998 481	2 059 284	2 086 929	2 115 256
	Allemagne	2 300 860	2 561 740	2 580 060	2 703 120	2 758 260	2 826 240
	Grèce	199 242	241 990	226 031	207 029	191 204	180 654
	Hongrie	22 470 802	27 071 868	27 085 900	28 166 115	28 660 518	30 127 349
	Islande	1 051 241	1 551 434	1 620 293	1 701 585	1 778 499	1 891 239
	Irlande	170 216	187 687	167 124	173 070	175 753	180 209
	Israël	639 329	774 758	874 009	935 225	993 441	1 059 101
	Italie	1 489 725	1 632 151	1 604 515	1 637 463	1 613 265	1 604 599
	Japon	503 903 000	501 209 300	482 676 900	471 578 700	475 331 700	479 083 700
	Corée	919 797 300	1 104 492 200	1 265 308 000	1 332 681 000	1 377 456 700	1 429 445 400
	Lettonie	13 597	24 351	17 938	20 269	21 848	22 774
	Luxembourg	29 733	37 647	39 947	42 856	43 905	46 353
	Mexique	9 424 602	12 256 864	13 266 858	14 527 337	15 599 271	16 077 059
	Pays-Bas	545 609	639 163	631 512	642 929	645 164	652 748
	Nouvelle-Zélande	162 935	189 618	203 434	213 241	217 995	232 530
	Norvège[1]	1 514 364	1 943 269	2 073 953	2 157 836	2 295 395	2 418 801
	Pologne	990 468	1 286 069	1 445 297	1 566 813	1 629 392	1 656 842
	Portugal	158 653	178 873	179 930	176 167	168 398	170 269
	République slovaque	50 415	68 492	67 577	70 627	72 704	74 170
	Slovénie	29 227	37 951	36 252	36 896	36 002	35 917
	Espagne	930 566	1 116 207	1 080 913	1 070 413	1 039 758	1 025 634
	Suède	2 907 352	3 387 599	3 519 994	3 656 577	3 684 800	3 769 909
	Suisse	507 463	597 381	606 146	618 325	623 611	634 776
	Turquie	673 703	994 783	1 160 014	1 394 477	1 569 672	1 809 713
	Royaume-Uni	1 379 457	1 564 252	1 572 439	1 628 274	1 675 044	1 739 563
	États-Unis	13 093 726	14 718 582	14 964 372	15 517 926	16 155 255	16 691 517
Partenaires	Argentine	584 761	1 154 668	1 670 698	2 191 507	2 652 189	3 361 239
	Brésil	2 170 585	3 109 803	3 885 847	4 376 382	4 805 913	5 316 455
	Chine	18 731 890	31 951 555	41 303 031	48 930 057	54 036 743	59 524 441
	Colombie	340 156 000	480 087 000	544 924 000	619 894 000	664 240 000	710 497 000
	Costa Rica	9 532 875	16 109 612	19 596 937	21 370 733	23 371 406	24 860 944
	Inde	35 811 776	54 590 421	75 476 617	87 360 392	99 513 443	112 727 645
	Indonésie	3 035 611 121	5 414 841 900	6 864 133 100	7 831 726 000	8 615 704 500	9 546 134 000
	Lituanie	21 002	32 696	28 028	31 275	33 348	35 002
	Fédération de Russie	23 050 317	44 028 449	49 395 564	59 698 117	66 926 863	71 016 729
	Arabie saoudite	1 230 771	1 949 238	1 975 543	2 510 650	2 752 334	2 791 261
	Afrique du Sud	1 639 254	2 369 063	2 748 008	3 024 951	3 262 545	3 534 327

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562657

Tableau X2.2. [2/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013)

		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	324 295	413 774	473 514	504 961	531 829	552 307
	Autriche	129 970	146 502	156 338	157 831	163 174	165 257
	Belgique	160 200	177 994	194 553	206 287	216 339	218 296
	Canada	m	583 933	641 141	665 215	675 081	689 601
	Chili	15 312 072	20 490 435	26 053 547	27 837 793	30 050 204	31 845 155
	République tchèque	1 362 401	1 612 529	1 698 794	1 735 916	1 805 836	1 745 908
	Danemark	812 682	908 135	1 026 310	1 042 167	1 098 247	1 077 153
	Estonie	3 827	6 566	5 962	6 238	7 049	7 279
	Finlande	81 002	93 483	102 446	107 066	112 291	116 922
	France	936 988	1 057 610	1 128 022	1 151 537	1 186 020	1 205 267
	Allemagne	1 062 999	1 116 223	1 219 219	1 208 565	1 221 782	1 263 718
	Grèce	90 778	123 041	118 616	112 376	105 960	112 538
	Hongrie	11 131 800	13 190 523	13 404 821	13 996 199	13 916 287	14 863 853
	Islande	437 351	858 162	799 305	777 342	807 229	830 530
	Irlande	56 741	78 499	109 083	79 124	73 126	71 192
	Israël	293 531	327 034	359 634	378 371	411 559	433 945
	Italie	702 315	780 664	800 494	808 562	818 874	815 687
	Japon	183 659 700	188 578 700	195 897 100	198 844 000	199 331 800	203 502 700
	Corée	271 192 000	353 493 900	392 264 100	431 075 500	450 811 900	453 991 400
	Lettonie	4 662	9 083	8 034	7 927	8 112	8 427
	Luxembourg	13 087	15 135	17 729	18 287	19 440	20 136
	Mexique	1 979 808	2 894 807	3 355 288	3 655 757	3 942 261	4 206 351
	Pays-Bas	230 867	278 419	304 107	302 010	303 865	302 036
	Nouvelle-Zélande	49 084	63 711	70 099	68 939	69 962	71 174
	Norvège[1]	836 626	1 048 572	1 165 722	1 223 268	1 273 053	1 352 217
	Pologne	438 686	568 310	660 503	685 819	696 400	703 039
	Portugal	74 054	81 093	93 237	88 112	81 719	85 032
	République slovaque	20 053	25 299	28 480	28 828	29 539	30 737
	Slovénie	13 127	16 649	17 858	18 448	17 499	21 663
	Espagne	356 470	459 294	493 106	490 261	500 071	465 437
	Suède	1 532 612	1 706 867	1 802 808	1 852 023	1 906 306	1 975 935
	Suisse	172 625	186 144	199 492	203 433	207 508	216 802
	Turquie	m	345 392	442 178	490 770	550 332	623 671
	Royaume-Uni	563 403	702 344	755 419	756 210	776 188	777 312
	États-Unis	4 772 092	5 808 889	6 425 237	6 492 089	6 466 040	6 465 937
Partenaires	Argentine	142 219	333 970	527 111	722 171	919 573	1 192 696
	Brésil	605 877	939 831	1 211 373	1 308 035	1 453 358	1 772 570
	Chine	3 427 928	7 164 539	10 251 183	13 128 594	15 178 679	17 034 245
	Colombie	87 471 638	127 887 564	160 177 848	178 027 123	187 773 255	205 972 415
	Costa Rica	m	m	m	m	7 302 493	8 148 822
	Inde	9 761 839	16 152 664	21 365 301	24 147 724	27 210 645	29 881 105
	Indonésie	526 114 278	1 050 154 508	1 159 098 284	1 387 241 117	1 622 837 246	1 821 515 839
	Lituanie	7 157	12 454	11 855	13 284	12 040	12 429
	Fédération de Russie	6 820 645	13 991 800	17 616 656	19 994 645	23 174 718	25 290 909
	Arabie saoudite	346 471	520 050	670 985	837 500	917 105	994 734
	Afrique du Sud	461 829	679 247	864 157	933 613	1 020 652	1 118 424

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562657

Tableau X2.3. [1/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013) 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, prix constants de 2014)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix constants de 2014)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	1 265 452	1 386 125	1 447 479	1 500 084	1 538 634	1 578 784
	Autriche	296 873	322 852	316 577	325 466	327 893	328 301
	Belgique	361 245	385 714	387 058	394 012	394 552	394 287
	Canada	1 698 867	1 797 198	1 797 971	1 854 449	1 886 818	1 933 517
	Chili	103 875 658	119 258 155	124 812 775	132 101 392	139 310 338	144 850 148
	République tchèque	3 698 490	4 284 465	4 170 591	4 254 199	4 220 172	4 199 761
	Danemark	1 877 101	1 958 209	1 896 969	1 922 328	1 926 681	1 944 664
	Estonie	17 228	19 360	16 883	18 165	18 948	19 216
	Finlande	197 866	218 126	206 076	211 374	208 360	206 780
	France	1 989 569	2 088 992	2 067 402	2 110 388	2 114 244	2 126 427
	Allemagne	2 585 760	2 798 835	2 749 347	2 849 973	2 863 994	2 878 016
	Grèce	221 167	240 509	217 555	197 687	183 255	177 315
	Hongrie	30 766 598	32 381 541	30 460 999	30 990 845	30 494 212	31 139 819
	Islande	1 745 593	2 034 713	1 826 020	1 862 305	1 884 980	1 968 103
	Irlande	174 147	182 993	178 190	178 118	176 153	178 089
	Israël	769 880	890 371	953 821	1 002 106	1 025 973	1 070 874
	Italie	1 712 130	1 753 611	1 685 430	1 695 149	1 647 362	1 618 893
	Japon	466 414 549	479 659 373	474 498 297	472 342 737	480 571 890	487 091 889
	Corée	1 077 180 987	1 228 638 930	1 317 718 563	1 366 232 852	1 397 552 353	1 438 028 324
	Lettonie	20 815	24 682	20 343	21 607	22 471	23 122
	Luxembourg	39 152	44 232	44 270	45 161	45 164	47 058
	Mexique	13 949 155	15 324 118	15 356 118	15 958 014	16 602 540	16 834 129
	Pays-Bas	611 216	667 272	651 139	661 971	654 974	653 727
	Nouvelle-Zélande	202 388	212 055	218 204	224 073	230 205	233 841
	Norvège[1]	2 138 293	2 216 190	2 354 675	2 294 781	2 361 636	2 426 766
	Pologne	1 219 382	1 444 709	1 539 033	1 616 240	1 642 207	1 665 048
	Portugal	178 606	186 271	184 155	180 791	173 508	171 547
	République slovaque	55 352	70 258	69 798	71 766	72 955	74 043
	Slovénie	34 304	40 040	37 375	37 617	36 606	36 208
	Espagne	1 027 286	1 122 892	1 082 912	1 072 082	1 040 672	1 022 919
	Suède	3 422 144	3 683 927	3 702 117	3 800 756	3 789 874	3 836 914
	Suisse	540 026	598 273	602 828	613 706	620 138	631 180
	Turquie	1 312 106	1 488 568	1 538 935	1 709 965	1 791 871	1 944 024
	Royaume-Uni	1 656 333	1 730 263	1 687 085	1 712 544	1 735 030	1 768 188
	États-Unis	15 490 784	16 139 522	16 088 863	16 346 519	16 710 070	16 990 354
Partenaires	Argentine	3 458 407	4 244 114	4 401 894	4 672 499	4 623 304	4 729 755
	Brésil	4 184 417	4 849 334	5 207 851	5 414 863	5 515 149	5 681 437
	Chine	27 587 594	38 950 521	47 143 464	51 640 546	55 697 826	60 019 089
	Colombie	499 527 093	589 970 517	623 533 625	664 621 443	691 498 365	725 202 444
	Costa Rica	18 652 057	22 641 767	23 532 325	24 545 886	25 723 333	26 307 002
	Inde	65 032 589	81 057 549	96 952 748	103 388 824	109 197 790	116 447 226
	Indonésie	6 390 827 823	7 601 383 831	8 466 364 745	8 988 721 183	9 530 745 641	10 060 394 251
	Lituanie	29 257	35 825	31 019	32 895	34 157	35 354
	Fédération de Russie	59 493 732	73 501 349	70 804 297	73 823 517	76 420 586	77 398 352
	Arabie saoudite	1 727 178	2 095 645	2 292 627	2 520 949	2 656 688	2 727 619
	Afrique du Sud	2 976 898	3 417 926	3 467 655	3 579 051	3 658 501	3 739 439

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562676

Tableau X2.3. [2/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, prix courants de 2013) 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, prix constants de 2014)

		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix constants de 2014)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	411 014	455 453	485 948	507 785	535 695	548 432
	Autriche	152 503	162 019	167 985	166 440	168 719	168 209
	Belgique	185 795	193 904	206 253	214 398	220 276	219 731
	Canada	m	634 902	693 539	696 984	698 787	702 679
	Chili	23 090 703	26 038 416	29 295 971	30 311 800	32 445 040	33 613 566
	République tchèque	1 546 615	1 720 605	1 792 008	1 830 784	1 877 119	1 789 206
	Danemark	961 855	987 148	1 075 074	1 084 756	1 116 607	1 085 519
	Estonie	5 854	7 696	6 840	6 798	7 447	7 405
	Finlande	97 499	105 265	112 837	114 955	117 106	118 901
	France	1 052 046	1 106 966	1 166 924	1 180 114	1 201 543	1 211 632
	Allemagne	1 194 623	1 219 532	1 299 216	1 274 223	1 268 617	1 286 869
	Grèce	100 767	122 288	114 168	107 305	101 555	110 458
	Hongrie	15 241 451	15 777 613	15 075 158	15 399 853	14 806 648	15 363 373
	Islande	726 225	1 125 483	900 792	850 765	855 559	864 285
	Irlande	58 051	76 535	116 306	81 431	73 293	70 354
	Israël	353 470	375 836	392 475	405 430	425 036	438 769
	Italie	807 165	838 759	840 863	837 047	836 181	822 953
	Japon	169 996 122	180 470 596	192 577 769	199 166 161	201 529 290	206 904 377
	Corée	317 594 829	393 227 193	408 512 146	441 928 346	457 388 774	456 717 334
	Lettonie	7 136	9 207	9 112	8 450	8 343	8 556
	Luxembourg	17 233	17 782	19 648	19 271	19 998	20 442
	Mexique	2 930 272	3 619 226	3 883 678	4 015 782	4 195 808	4 404 428
	Pays-Bas	258 628	290 663	313 558	310 955	308 485	302 489
	Nouvelle-Zélande	60 969	71 250	75 188	72 441	73 881	71 575
	Norvège[1]	1 181 322	1 195 838	1 323 510	1 300 901	1 309 791	1 356 670
	Pologne	540 074	638 413	703 340	707 454	701 877	706 521
	Portugal	83 368	84 447	95 426	90 425	84 198	85 670
	République slovaque	22 016	25 952	29 417	29 293	29 642	30 684
	Slovénie	15 408	17 565	18 410	18 809	17 793	21 839
	Espagne	393 520	462 045	494 018	491 025	500 510	464 205
	Suède	1 803 985	1 856 174	1 896 085	1 925 049	1 960 665	2 011 055
	Suisse	183 702	186 422	198 400	201 913	206 352	215 574
	Turquie	m	516 835	586 617	601 802	628 236	669 958
	Royaume-Uni	676 486	776 882	810 496	795 347	803 985	790 103
	États-Unis	5 645 715	6 369 682	6 908 059	6 838 740	6 688 101	6 581 700
Partenaires	Argentine	841 114	1 227 544	1 388 812	1 539 737	1 603 003	1 678 297
	Brésil	1 168 000	1 465 544	1 623 494	1 618 421	1 667 838	1 894 259
	Chine	5 048 518	8 733 926	11 700 746	13 855 855	15 645 270	17 175 800
	Colombie	128 454 159	157 158 790	183 284 778	190 872 380	195 478 891	210 235 509
	Costa Rica	m	m	m	m	8 037 363	8 622 806
	Inde	17 727 065	23 983 976	27 444 588	28 578 223	29 858 702	30 867 067
	Indonésie	1 107 620 717	1 474 212 478	1 429 655 968	1 592 180 780	1 795 192 605	1 919 642 808
	Lituanie	9 971	13 646	13 121	13 971	12 331	12 554
	Fédération de Russie	17 604 340	23 357 992	25 251 963	24 725 654	26 462 103	27 563 571
	Arabie saoudite	486 213	559 111	778 681	840 935	885 235	972 054
	Afrique du Sud	838 685	979 972	1 090 462	1 104 629	1 144 523	1 183 331

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2017). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562676

Tableau X2.4a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques en poste dans des établissements publics, en devises nationales

	Préprimaire				Primaire			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE								
Pays								
Australie[1]	63 821	91 291	91 291	91 726	63 257	91 805	91 805	92 142
Autriche	m	m	m	m	29 022	34 122	38 225	56 787
Canada	m	m	m	m	52 064	84 228	87 202	87 202
Chili	7 569 485	10 191 653	11 449 961	16 007 165	7 569 485	10 191 653	11 449 961	16 007 165
République tchèque	242 000	245 500	251 160	269 600	251 200	259 400	272 200	313 800
Danemark[2]	350 272	397 571	397 571	397 571	392 335	435 797	459 819	459 819
Estonie	m	m	m	m	10 400	m	m	m
Finlande[3]	28 611	30 900	30 900	30 900	32 412	37 518	39 769	42 155
France[4]	24 595	28 124	30 140	44 254	24 595	28 124	30 140	44 254
Allemagne	m	m	m	m	44 860	53 581	56 267	59 734
Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	30 702	51 762	57 390	64 277
Israël	98 968	127 987	145 012	272 000	85 936	112 720	130 922	229 438
Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japon	m	m	m	m	3 171 000	4 684 000	5 535 000	6 910 000
Corée	28 824 720	43 233 480	50 422 920	79 939 200	28 824 720	43 233 480	50 422 920	79 939 200
Lettonie	4 860	4 956	5 040	m	4 860	4 956	5 040	m
Luxembourg[2]	67 129	88 894	106 536	120 282	67 129	88 894	106 536	120 282
Mexique	164 657	213 880	272 901	349 713	164 657	213 880	272 901	349 713
Pays-Bas	32 562	40 879	49 002	49 002	32 562	40 879	49 002	49 002
Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	m	46 117	69 099	69 099	69 099
Norvège	364 500	419 500	419 500	419 500	425 650	460 850	460 850	499 050
Pologne	29 044	39 004	47 645	49 669	29 044	39 004	47 645	49 669
Portugal	21 960	24 217	26 321	41 537	21 960	24 217	26 321	41 537
République slovaque[5]	6 222	6 848	7 160	7 716	6 960	8 360	9 794	10 562
Slovénie[5]	16 864	20 030	24 607	28 343	16 864	20 805	25 550	30 583
Espagne	28 129	30 393	32 389	39 673	28 129	30 393	32 389	39 673
Suède[1, 5, 6]	330 000	349 596	354 600	381 144	330 000	366 000	379 200	442 320
Suisse[7]	72 200	89 888	m	110 038	79 053	98 458	m	120 881
Turquie	39 954	41 421	43 300	46 678	39 954	41 421	43 300	46 678
États-Unis[5, 6]	43 570	52 455	59 541	72 612	42 563	55 037	60 705	68 478
Économies								
Comm. flamande (Belgique)[5]	31 054	38 942	43 842	53 642	31 054	38 942	43 842	53 642
Comm. française (Belgique)	30 132	37 681	42 425	51 914	30 132	37 681	42 425	51 914
Angleterre (RU)	22 023	34 869	37 496	37 496	22 023	34 869	37 496	37 496
Écosse (RU)	21 867	34 887	34 887	34 887	21 867	34 887	34 887	34 887
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	22 612 928	41 239 431	41 239 431	46 040 509	22 612 928	41 239 431	41 239 431	46 040 509
Costa Rica	9 122 311	11 252 393	12 359 313	15 680 074	9 122 311	11 252 393	12 359 313	15 680 074
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	9 264	9 655	10 157	m	8 868	9 228	9 720
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Consulter l'encadré D3.2 et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. (En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.)
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562695

Tableau X2.4a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques en poste dans des établissements publics, en devises nationales

	Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE								
Pays								
Australie[1]	63 213	91 903	91 903	92 191	63 213	91 903	91 903	92 191
Autriche	30 340	36 819	41 334	58 736	31 775	39 079	44 500	64 896
Canada	52 064	84 228	87 202	87 202	52 064	84 228	87 202	87 202
Chili	7 569 485	10 191 653	11 449 961	16 007 165	7 756 420	10 417 756	11 694 832	16 320 100
République tchèque	251 200	259 400	272 200	313 800	251 200	259 400	272 200	313 800
Danemark[2]	394 687	441 498	467 714	467 714	391 835	509 119	509 119	509 119
Estonie	10 400	m	m	m	10 400	m	m	m
Finlande[3]	35 005	40 519	42 951	45 528	37 120	44 580	46 363	49 145
France[4]	26 908	30 436	32 453	46 718	27 160	30 688	32 705	46 995
Allemagne	50 448	58 597	61 058	66 510	50 764	61 800	64 767	73 709
Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	30 702	53 709	57 981	64 868	30 702	53 709	57 981	64 868
Israël	86 414	123 511	143 219	225 312	89 187	106 566	119 107	187 659
Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japon	3 171 000	4 684 000	5 535 000	6 910 000	3 171 000	4 684 000	5 535 000	7 099 000
Corée	28 884 720	43 293 480	50 482 920	79 999 200	28 164 720	42 573 480	49 762 920	79 279 200
Lettonie	4 860	4 956	5 040	m	4 860	4 956	5 040	m
Luxembourg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
Mexique	211 345	273 517	350 283	447 105	409 330	478 403	514 509	560 137
Pays-Bas	34 840	53 526	61 556	61 556	34 840	53 526	61 556	61 556
Nouvelle-Zélande[1]	47 700	71 780	71 780	71 780	49 282	74 460	74 460	74 460
Norvège	425 650	460 850	460 850	499 050	477 700	524 400	524 400	583 100
Pologne	29 044	39 004	47 645	49 669	29 044	39 004	47 645	49 669
Portugal	21 960	24 217	26 321	41 537	21 960	24 217	26 321	41 537
République slovaque[5]	6 960	8 360	9 794	10 562	6 960	8 360	9 794	10 562
Slovénie[5]	16 864	20 805	25 550	30 583	16 864	20 805	25 550	30 583
Espagne	31 415	33 969	36 153	44 250	31 415	33 969	36 153	44 250
Suède[1, 5, 6]	330 000	372 000	387 018	456 000	342 000	385 200	401 400	473 316
Suisse[7]	89 509	111 951	m	136 922	100 477	128 978	m	153 963
Turquie	39 954	41 421	44 527	46 678	39 954	41 421	44 527	46 678
États-Unis[5, 6]	44 322	54 995	62 369	67 542	43 678	56 105	61 327	68 558
Économies								
Comm. flamande (Belgique)[5]	31 054	38 942	43 842	53 642	38 743	49 379	56 311	67 864
Comm. française (Belgique)	30 132	37 681	42 425	51 914	37 488	47 787	54 499	65 685
Angleterre (RU)	22 023	34 869	37 496	37 496	22 023	34 869	37 496	37 496
Écosse (RU)	21 867	34 887	34 887	34 887	21 867	34 887	34 887	34 887
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	22 612 928	41 239 431	41 239 431	46 040 509	22 612 928	41 239 431	41 239 431	46 040 509
Costa Rica	12 657 737	15 593 730	17 117 566	21 689 074	12 657 737	15 593 730	17 117 566	21 689 074
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	8 868	9 228	9 720	m	8 868	9 228	9 720
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Consulter l'encadré D3.2 et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. (En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.)
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562695

Tableau X2.4b. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales en poste dans des établissements publics, en devises nationales

	Préprimaire				Primaire			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE								
Pays								
Australie[1]	60 749	89 762	90 922	92 142	60 749	89 762	90 922	92 142
Autriche	m	m	m	m	29 022	34 122	38 225	56 787
Canada	m	m	m	m	48 999	74 494	78 106	78 106
Chili	7 569 485	9 737 321	10 601 861	14 060 009	7 569 485	9 737 321	10 601 861	14 060 009
République tchèque	191 000	198 700	208 500	232 600	247 200	251 900	259 360	285 500
Danemark[2]	350 272	397 571	397 571	397 571	392 335	435 797	459 819	459 819
Estonie	a	a	a	a	10 400	m	m	m
Finlande[3]	28 611	30 900	30 900	30 900	32 412	37 518	39 769	42 155
France[4]	24 595	28 124	30 140	44 254	24 595	28 124	30 140	44 254
Allemagne	m	m	m	m	44 860	53 581	56 267	59 734
Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	a	m	m	m	30 702	48 686	54 314	61 201
Israël	98 968	127 957	144 916	217 541	85 936	112 703	130 880	183 041
Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japon	m	m	m	m	3 171 000	4 684 000	5 535 000	6 910 000
Corée	28 243 920	41 952 600	49 007 160	79 939 200	28 824 720	43 233 480	50 422 920	79 939 200
Lettonie	4 860	4 956	5 040	m	4 860	4 956	5 040	m
Luxembourg[2]	67 129	88 894	106 536	120 282	67 129	88 894	106 536	120 282
Mexique	164 657	165 491	213 880	272 901	164 657	165 491	213 880	272 901
Pays-Bas	32 562	40 879	49 002	49 002	32 562	40 879	49 002	49 002
Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	m	46 117	69 099	69 099	69 099
Norvège	364 500	419 500	419 500	419 500	369 700	408 600	408 600	451 200
Pologne	22 800	30 082	36 520	38 060	22 800	30 082	36 520	38 060
Portugal	21 960	24 217	26 321	36 973	21 960	24 217	26 321	36 973
République slovaque[5]	6 222	6 848	7 160	7 716	6 960	8 360	8 742	9 422
Slovénie[5]	16 864	a	a	a	16 864	a	a	a
Espagne	28 129	30 393	32 389	39 673	28 129	30 393	32 389	39 673
Suède[1, 5, 6]	330 000	349 596	354 600	381 144	330 000	366 000	379 200	442 320
Suisse[7]	72 200	89 888	m	110 038	79 053	98 458	m	120 881
Turquie	39 954	41 421	43 300	46 678	39 954	41 421	43 300	46 678
États-Unis[5, 6]	37 392	47 963	47 114	63 426	37 788	46 797	47 839	61 147
Économies								
Comm. flamande (Belgique)[5]	31 054	38 942	43 842	53 642	31 054	38 942	43 842	53 642
Comm. française (Belgique)	30 095	36 601	40 420	48 057	30 095	36 601	40 420	48 057
Angleterre (RU)	16 136	a	a	25 520	16 136	a	a	25 520
Écosse (RU)	21 867	34 887	34 887	34 887	21 867	34 887	34 887	34 887
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	25 570	m	m	m	25 570	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	17 967 105	36 599 868	36 599 868	36 599 868	17 967 105	36 599 868	36 599 868	36 599 868
Costa Rica	4 830 517	5 822 978	6 319 209	7 807 901	4 830 517	5 822 978	6 319 209	7 807 901
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	8 315	8 538	8 650	9 124	8 052	8 148	8 232	8 652
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. (En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.)
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562714

Tableau X2.4b. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2015)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales en poste dans des établissements publics, en devises nationales

	Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE								
Pays								
Australie[1]	60 838	90 097	91 122	92 180	61 349	90 451	91 477	92 546
Autriche	30 340	36 819	41 334	58 736	31 775	39 079	44 500	64 896
Canada	48 999	74 494	78 106	78 106	48 999	74 495	78 106	78 106
Chili	7 569 485	9 737 321	10 601 861	14 060 009	7 756 420	9 956 632	10 834 072	14 343 868
République tchèque	247 200	251 900	259 360	285 500	247 200	251 900	259 360	285 500
Danemark[2]	394 687	441 498	467 714	467 714	391 835	509 119	509 119	509 119
Estonie	10 400	m	m	m	10 400	m	m	m
Finlande[3]	35 005	40 519	42 951	45 528	37 120	44 580	46 363	49 145
France[4]	26 908	30 436	32 453	46 718	27 160	30 688	32 705	46 995
Allemagne	50 448	58 597	61 058	66 510	50 764	61 800	64 767	73 709
Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	30 702	50 633	54 905	61 792	30 702	50 633	54 905	61 792
Israël	86 414	123 485	138 760	181 538	89 187	105 765	118 192	175 337
Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japon	3 171 000	4 684 000	5 535 000	6 910 000	3 171 000	4 684 000	5 535 000	7 099 000
Corée	28 884 720	43 293 480	50 482 920	79 999 200	28 164 720	42 573 480	49 762 920	79 279 200
Lettonie	4 860	4 956	5 040	m	4 860	4 956	5 040	m
Luxembourg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
Mexique	211 345	216 361	273 517	350 283	409 330	409 330	439 876	514 509
Pays-Bas	34 840	53 526	61 556	61 556	34 840	53 526	61 556	61 556
Nouvelle-Zélande[1]	46 043	69 790	69 790	69 790	45 969	70 481	70 481	70 481
Norvège	369 700	408 600	408 600	451 200	410 800	443 300	443 300	480 300
Pologne	25 688	34 120	41 626	43 388	29 044	39 004	47 645	49 669
Portugal	21 960	24 217	26 321	36 973	21 960	24 217	26 321	36 973
République slovaque[5]	6 960	8 360	8 742	9 422	6 960	8 360	8 742	9 422
Slovénie[5]	16 864	a	a	a	16 864	a	a	a
Espagne	31 415	33 969	36 153	43 852	31 415	33 969	36 153	44 250
Suède[1, 5, 6]	330 000	372 000	387 018	456 000	342 000	385 200	401 400	473 316
Suisse[7]	89 509	111 951	m	136 922	100 477	128 978	m	153 963
Turquie	39 954	41 421	44 527	46 678	39 954	41 421	44 527	46 678
États-Unis[5, 6]	38 475	45 514	48 930	59 218	39 972	46 614	51 817	59 217
Économies								
Comm. flamande (Belgique)[5]	31 054	38 942	43 842	53 642	38 743	49 379	56 311	67 864
Comm. française (Belgique)	30 095	36 601	40 420	48 057	30 095	36 601	40 420	48 057
Angleterre (RU)	16 136	a	a	25 520	16 136	a	a	25 520
Écosse (RU)	21 867	34 887	34 887	34 887	21 867	34 887	34 887	34 887
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	25 570	m	m	m	25 570	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	17 967 105	36 599 868	36 599 868	36 599 868	17 967 105	36 599 868	36 599 868	36 599 868
Costa Rica	6 721 028	8 053 858	8 720 273	10 719 517	6 721 028	8 053 858	8 720 273	10 719 517
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	8 052	8 148	8 232	8 652	8 052	8 148	8 232	8 652
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. (En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.)
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562714

Tableau X2.4e. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005-15)

		Parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA)[1]			Déflateurs de la consommation privée (2005=100)												Année de référence pour les données de 2015 sur les salaires
		2014	2015	Jan 2015	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2006	Jan 2007	Jan 2008	Jan 2009	Jan 2010	Jan 2011	Jan 2012	Jan 2013	Jan 2014	Jan 2015	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Pays																
OCDE	Australie	1.54	1.55	1.55	88	100	103	106	110	113	116	118	121	124	127	130	2015
	Autriche	0.85	0.86	0.85	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	121	123	2014/2015
	Canada	1.31	1.34	1.33	91	100	101	103	105	105	106	108	110	111	113	115	2014/2015
	Chili	407.97	419.23	413.60	86	100	104	107	113	118	121	125	129	133	138	146	2015
	République tchèque	14.01	14.05	14.03	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	117	118	2014/2015
	Danemark	8.38	8.33	8.35	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	120	2014/2015
	Estonie	0.60	0.60	0.60	82	100	105	112	121	126	128	134	141	145	148	148	2014/2015
	Finlande	0.98	0.98	0.98	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	122	2014/2015
	France	0.86	0.86	0.86	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	112	2014/2015
	Allemagne	0.82	0.82	0.82	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	112	113	2014/2015
	Grèce	0.70	0.70	0.70	87	100	103	107	111	114	116	120	121	121	118	115	2015
	Hongrie	144.11	144.92	144.52	73	100	103	108	115	121	125	130	136	142	144	144	2015
	Islande	151.19	155.30	153.24	82	100	104	110	121	139	150	154	161	169	174	177	m
	Irlande	0.99	1.00	1.00	83	100	102	105	107	105	100	100	101	102	104	105	2014/2015
	Israël	4.43	4.38	4.41	93	100	102	104	107	111	114	118	121	123	124	124	2014/2015
	Italie	0.83	0.82	0.82	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	118	2014/2015
	Japon	109.10	109.52	109.31	105	100	100	99	99	98	96	94	94	93	94	95	2014/2015
	Corée	996.17	1 037.17	1 016.67	84	100	102	104	107	111	114	117	121	123	124	125	2015
	Lettonie	0.57	0.57	0.57	77	100	110	122	137	143	139	141	148	150	152	153	2014/2015
	Luxembourg	0.97	0.99	0.98	90	100	103	105	108	109	110	112	115	117	118	118	2014/2015
	Mexique	9.32	9.74	9.53	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	147	153	2014/2015
	Pays-Bas	0.89	0.89	0.89	88	100	102	105	107	107	107	109	111	113	115	115	2014/2015
	Nouvelle-Zélande	1.60	1.62	1.61	92	100	102	105	108	111	113	116	118	119	119	120	2015
	Norvège	9.96	10.18	10.07	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	118	121	2014/2015
	Pologne	1.89	1.87	1.88	84	100	102	104	107	111	113	118	122	125	125	124	2014/2015
	Portugal	0.67	0.67	0.67	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	118	2014/2015
	République slovaque	0.55	0.54	0.55	76	100	104	108	111	114	115	117	122	125	125	125	2014/2015
	Slovénie	0.66	0.65	0.66	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	121	2014/2015
	Espagne	0.75	0.75	0.75	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	121	2014/2015
	Suède	9.20	9.35	9.28	93	100	101	102	105	108	110	111	113	113	114	115	2015
	Suisse	1.44	1.43	1.44	97	100	101	102	104	105	105	105	105	104	103	103	2014/2015
	Turquie	1.41	1.52	1.46	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	212	2015
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	90	100	103	105	108	110	111	113	116	117	119	120	2014/2015
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)[2]	0.86	0.87	0.87	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	2015
	Comm. française (Belgique)[2]	0.86	0.87	0.87	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	2015
	Angleterre (RU)[3]	0.80	0.80	0.80	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	2014/2015
	Écosse (RU)[3]	0.80	0.80	0.80	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	2014/2015
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	1.88	2.04	1.96	65	100	106	112	118	126	135	144	156	168	179	194	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1 231.63	1 291.74	1 261.68	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	147	2 015
	Costa Rica	375.42	377.96	376.69	56	100	115	129	144	154	159	167	173	178	185	189	2 015
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	0.50	0.50	0.50	99	100	104	109	118	127	131	134	139	142	142	142	2014/15
	Fédération de Russie	22.59	25.36	23.98	48	100	110	120	132	148	160	172	185	196	210	235	2014/15
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique dans son ensemble.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562771

Tableau X2.4f. [1/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-15)

Salaire annuel effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire				Primaire			
		2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
		(1)	(2)	(3)	(8)	(9)	(10)	(11)	(16)
OCDE	**Pays**								
	Australie	m	m	77 641	m	m	m	78 352	81 730
	Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	47 416
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	11 494 412	m	m	m	11 258 028
	République tchèque	m	m	228 603	277 809	m	m	290 682	325 614
	Danemark[2]	m	m	372 336	396 252	m	m	452 337	480 636
	Estonie	m	m	m	8 807	m	m	m	13 254
	Finlande[3]	m	m	29 759	32 637	28 723	35 654	40 458	44 085
	France	m	m	31 490	m	m	m	31 200	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	53 610
	Grèce	m	m	m	16 085	m	m	m	16 085
	Hongrie	m	m	2 217 300	3 238 584	m	m	2 473 800	3 373 500
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	110 959	161 247	m	m	123 151	162 049
	Italie	m	m	25 774	28 672	m	m	25 774	28 672
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	7 435	m	m	m	9 981
	Luxembourg	m	m	88 315	93 705	m	m	88 315	93 705
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	45 126	m	m	43 374	45 126
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	68 833
	Norvège	m	289 548	368 580	448 797	m	348 877	422 930	505 878
	Pologne	m	m	40 626	49 856	m	m	46 862	57 738
	Portugal	m	m	m	31 234	m	m	m	28 561
	République slovaque	m	m	m	8 986	m	m	m	12 185
	Slovénie[4]	m	m	m	17 349	m	m	m	24 069
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[5]	204 516	252 268	296 997	343 285	239 887	288 154	323 621	378 684
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	50 946	38 746	41 059	49 133	52 516
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 357	m	m	41 543	44 848
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 741	m	m	m	42 468
	Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 422	22 968	29 418	33 680	33 422
	Écosse (RU)[6]	m	m	31 884	33 166	m	m	31 884	33 166
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	9 732	m	m	m	9 732
	Fédération de Russie[7]	m	m	m	417 670	m	m	m	501 312
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 à 2014 (soit les colonnes 4 à 7, 12 à 15, 20 à 23, et 28 à 31) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Avant 2015, inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire.
5. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562790

Tableau X2.4f. [2/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-15)

Salaire annuel effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans

	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
	(17)	(18)	(19)	(24)	(25)	(26)	(27)	(32)
OCDE								
Pays								
Australie	m	m	78 221	82 516	m	m	78 225	82 542
Autriche[1]	m	m	m	55 799	m	m	m	60 152
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	11 325 494	m	m	m	12 365 587
République tchèque	m	m	289 771	325 034	m	m	313 534	338 662
Danemark[2]	m	m	457 728	486 492	m	m	m	553 880
Estonie	m	m	m	13 254	m	m	m	13 254
Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	48 497	37 728	44 051	49 808	54 378
France	m	m	37 227	m	m	m	41 783	m
Allemagne	m	m	m	59 153	m	m	m	62 760
Grèce	m	m	m	17 103	m	m	m	17 103
Hongrie	m	m	2 473 800	3 373 500	m	m	2 814 100	3 588 180
Islande	m	m	m	m	m	m	5 172 300	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	126 309	176 907	m	m	133 790	160 763
Italie	m	m	27 170	28 581	m	m	28 986	30 991
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	9 320	m	m	m	10 430
Luxembourg	m	m	101 471	106 650	m	m	101 471	106 650
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	52 831	56 796	m	m	52 831	56 796
Nouvelle-Zélande	m	m	m	70 223	m	m	m	74 624
Norvège	m	348 877	422 930	505 878	m	372 694	449 704	555 315
Pologne	m	m	47 410	58 907	m	m	46 147	57 837
Portugal	m	m	m	27 903	m	m	m	30 431
République slovaque	m	m	m	12 185	m	m	m	12 176
Slovénie[4]	m	m	m	24 504	m	m	m	25 989
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[5]	247 793	290 058	324 639	389 624	265 488	315 592	347 967	405 662
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	39 500	41 873	50 158	53 548	41 124	43 588	52 188	55 328
Économies								
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 718	m	m	54 381	56 594
Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 586	m	m	m	53 006
Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	36 016	25 347	32 355	36 173	36 016
Écosse (RU)[6]	m	m	31 884	33 166	m	m	31 884	33 166
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	9 732	m	m	m	9 732
Fédération de Russie[7]	m	m	m	501 312	m	m	m	501 312
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 à 2014 (soit les colonnes 4 à 7, 12 à 15, 20 à 23, et 28 à 31) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Avant 2015, inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire.
5. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562790

Tableau X2.5. Enseignants ayant 15 ans d'exercice, selon leur niveau de qualification (2015)

Enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications soit minimales, soit typiques

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les ens eignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	Non	x(6)	100	Non	x(9)	100	Non	x(12)	100
Canada	m	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Chili	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
République tchèque	Oui	5	88	Oui	4	95	Oui	2	95	Oui	1	96
Danemark	Non	x(3)	100	Non	x(6)	100	Non	x(9)	100	Non	x(12)	100
Estonie	Oui	13	45	Oui	10	68	Oui	9	71	Oui	8	78
Finlande	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
France	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Allemagne	Non	m	m	Non	x(6)	100	Oui	x(9)	100	Oui	x(12)	100
Grèce	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Hongrie	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
Israël	Oui	x(3)	74	Oui	x(6)	62	Oui	x(9)	50	Oui	x(12)	48
Italie	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m
Japon	m	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Corée	Oui	14	41	Non	x(6)	62	Non	x(9)	62	Non	x(12)	54
Lettonie	Non	x(3)	100	Non	x(6)	100	Non	x(9)	100	Non	x(12)	100
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexique	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
Pays-Bas	Non	x(6)	x(6)	Non	x(6)	100	Non	m	m	Oui	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
Norvège	Non	m	m	Oui	5-10	75-80	Oui	35-40	75-80	Oui	9	50-55
Pologne	Oui	1	94	Oui	0	97	Oui	2	98	Non	x(12)	98
Portugal	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a
République slovaque	Non	x(3)	52	Non	x(6)	90	Non	x(9)	96	Non	x(12)	94
Slovénie	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m
Espagne	Non	x(3)	100	Non	x(6)	100	Non	x(9)	88	Non	x(12)	100
Suède	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Suisse	Non	m	m	Non	m	m	Oui	m	m	Non	m	m
Turquie	Non	x(3)	100	Non	x(6)	100	Non	x(9)	100	Non	x(12)	100
États-Unis	Oui	37	55	Oui	37	53	Oui	33	55	Oui	32	56
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	Oui	2	98	Oui	14	86	Oui	15	85	Oui	26	74
Comm. française (Belgique)	Oui	0	100	Oui	1	98	Oui	1	95	Oui	1	82
Angleterre (RU)	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
Écosse (RU)	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	oui	0	2	Oui	2	2	Oui	0	3	Oui	x(8)	x(9)
Costa Rica	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	Oui	13	45	Oui	4	61	Oui	3	58	Oui	0	53
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562809

Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2015)

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	2	98	x(2)	1	99	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
République tchèque	79	14	8	9	4	87	6	5	89	4	3	94
Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estonie	39	40	21	9	18	73	7	16	77	4	13	83
Finlande	29	65	6	3	9	88	3	6	91	0	1	99
France[1]	24	65	10	x(1)	x(2)	x(3)	8	71	21	x(7)	x(8)	x(9)
Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Grèce	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
Hongrie	5	94	1	1	89	11	1	89	11	1	33	66
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	10	71	19	6	65	28	3	51	46	9	48	43
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	14	86	m	4	96	m	6	94	m	3	97	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	0	x(5)	x(6)	0	83	17	0	64	36	0	x(8)	x(9)
Nouvelle-Zélande	m	m	m	13	85	2	12	84	4	4	87	9
Norvège	4	95	1	3	91	5	3	91	5	0	43	56
Pologne	4	8	88	1	3	97	0	2	98	0	1	99
Portugal	a	12	88	a	8	92	a	4	96	a	4	96
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	57	29	14	24	3	73	28	2	70	2	1	97
Espagne	0	78	22	0	80	20	0	11	89	0	3	97
Suède	47	50	3	5	72	23	4	25	71	3	13	84
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	3	44	53	3	41	56	4	40	56	5	35	60
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	1	99	0	2	98	1	0	100	0	0	0	100
Comm. française (Belgique)	0	99	1	2	96	3	2	84	15	1	12	87
Angleterre (RU)	2	46	52	2	46	52	1	20	79	1	20	79
Écosse (RU)	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur le préprimaire se rapportent aux enseignants du préprimaire et du primaire confondus. Les données sur le premier cycle du secondaire se rapportent aux enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire confondus.

Source : OCDE. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562828

Annexe

3

Sources, méthodes et notes techniques

L'annexe 3 consacrée aux sources et méthodes est uniquement disponible en anglais et en version électronique.
Elle peut être consultée en ligne sur :
www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm

Liste des partcipants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

M. Jacques APPELGRYN (Afrique du Sud)
M. Nyokong MOSIUOA (Afrique du Sud)
Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
M. Michael LENZEN (Allemagne)
M. Martin SCHULZE (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)
M. Fares Q. ALRAWASHDEH (Arabie Saoudite)
Mme Maria Laura ALONSO (Argentine)
M. Julián FALCONE (Argentine)
Mme Marcela JÁUREGUI (Argentine)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Paul CMIEL (Australie)
M. Patrick DONALDSON (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Andreas GRIMM (Autriche)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
M. Mark NÉMET (Autriche)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)
Mme Helga POSSET (Autriche)
Mme Natascha RIHA (Autriche)
M. Philippe DIEU (Belgique)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)
M. Pieter VOS (Belgique)
Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)
M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
Mme Anastasia CHERNYHK (Canada)
M. Tomasz GLUSZYNSKI (Canada)
Mme Simone GREENBERG (Canada)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
M. David McBRIDE (Canada)
M. Michael MARTIN (Canada)
Mme Klarka ZEMAN (Canada)
M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Juan SALAMANCA (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
M. Carlos SOTO (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
Mme Helga HERNANDEZ (Colombie)
M. Javier Andrés RUBIO (Colombie)
Mme Rocio SERRATO (Colombie)
M. Wilfer VALERO (Colombie)
Mme Azucena VALLEJO (Colombie)
Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)
M. Victor Alejandro VENEGAS (Colombie)
M. Jan PAKULSKI (Commission européenne)
Mme Emanuela TASSA (Commission européenne)
Mme Bo Young CHOI (Corée)
M. Sung HO PARK (Corée)
M. Jong Boo KANG (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
Mme Hyoung Sun KIM (Corée)
Mme Eun Ji LEE (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Sung Bin MOON (Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
Mme Johanne Snog GILLSBERG (Danemark)
Mme Signe Tychsen PHILIP (Danemark)
Mme Stine Albeck SEITZBERG (Danemark)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)
M. Miguel Ángel BALDUQUE GARCIA (Espagne)
M. Leonardo CARUANA DE LAS CAGIGAS (Espagne)
M. Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Espagne)
Mme Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Signe UUSTAL (Estonie)
Mme Melissa DILIBERTI (États-Unis)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)

Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Lauren MUSU-GILLETTE (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (Président du Groupe de travail INES, États-Unis)
Mme Christine COIN (Eurostat, Commission européenne)
M. Jacques LANNELUC (Eurostat, Commission européenne)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Mika TUONONEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)
M. Cedric AFSA (France)
Mme Marion DEFRESNE (France)
Mme Mireille DUBOIS (France)
Mme Nadine ESQUIEU (France)
Mme Saskia KESKPAIK (France)
Mme Florence LEFRESNE (France)
Mme Stéphanie LEMERLE (France)
Mme Valérie LIOGIER (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Marguerite RUDOLF (France)
M. Boubou TRAORE (France)
Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Antonios KRITIKOS (Grèce)
Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
Mme Evdokia OIKONOMOU (Grèce)
M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)
Mme Madga TRANTALLIDI (Grèce)
Mme Tünde HAGYMÁSY (Hongrie)
M. Tamás HAVADY (Hongrie)
M. Tibor KÖNYVESI (Hongrie)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Krisztián SZÉLL (Hongrie)
Mme Ida KINTAMANI (Indonésie)
M. Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonésie)
Mme Siti SOFIA (Indonésie)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Orit BARANY (Israël)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
Mme Osnat LANDAUV (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
Mme Michal SALANSKI (Israël)
Mme Naama STEINBERG (Israël)
Mme Francesca BROTTO (Italie)
M. Massimiliano CICCIA (Italie)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
Mme Daniela DI ASCENZO (Italie)
Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)
Mme Maria Teresa MORANA (Italie)
Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
M. Paolo SESTITO (Italie)
M. Paolo TURCHETTI (Italie)
M. Yu KAMEOKA (Japon)
M. Takashi KIRYU (Japon)
M. Daisaku MATSUKUBO (Japon)
M. Hiromi SASAI (Japon)
M. Kenichiro TAKAHASHI (Japon)
Mme Hiromi TANAKA (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
Mme Modra JANSONE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Zane PALLO-MANGALE (Lettonie)
Mme Anita ŠVARCKOPFA (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Gailė DAPŠIENĖ (Lituanie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
Mme Teresa BRACHO GONZÁLEZ (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexique)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)
M. Rolando Erick MAGAÑA RODRIGUEZ (Mexique)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)
Mme María del Carmen REYES GUERRERO (Mexique)
M. Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
M. Sadiq Kwesi BOATENG (Norvège)
M. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
Mme Suzanne SKJØRBERG (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Danielle ANDARABI (Pays-Bas)
M. Maarten BALVERS (Pays-Bas)
M. Joost SCHAACKE (Pays-Bas)
Mme Priscilla TEDJAWIRJA (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
Mme Floor VAN OORT (Pays-Bas)

Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
M. Andrzej KURKIEWICZ (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Małgorzata ŻYRA (Pologne)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Marco PIMENTA (Portugal)
M. Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)
M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Peter BRODNIANSKY (République slovaque)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Danica OMASTOVA (République slovaque)
M. Roman SAJBIDOR (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Emily KNOWLES (Royaume-Uni)
M. Dejan ARANĐELOVIĆ (Slovénie)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
Mme Darja VIDMAR (Slovénie)
Mme Anna ERIKSSON (Suède)
Mme Maria GÖTHERSTRÖM (Suède)
Mme Marie KAHLROTH (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Turquie)
Mme Nuriye KABASAKAL (Turquie)
Mme Yaşar Pınar ÖZMEN (Turquie)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)
Mme Anuja SINGH (UNESCO)
M. Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Paul CMIEL (Australie)
M. Patrick DONALDSON (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Genevieve HINDRYCKX (Belgique)
Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)
Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
Mme Margarete da SILVA SOUZA (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
Mme Dallas MORROW (Canada)
M. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
M. Carlos SOTO (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
Mme Bo Young CHOI (Corée)
M. Han GU RYU (Corée)
M. Seung Rok HWANG (Corée)
Mme Sook Weon IN (Corée)
M. Jong Boo KANG (Corée)
Mme Hyoung Sun KIM (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Seung MI LEE (Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
M. Kirak RYU (Corée)
Mme Hea Jun YOON (Corée)
M. Dianny HERNANDEZ RUIZ (Costa Rica)
Mme María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
Mme Raquel HIDALGO (Espagne)
M. Jesús IBÁÑEZ MILLA (Espagne)
M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Ingrid JAGGO (Estonie)
M. Priit LAANOJA (Estonie)
Mme Katrin REIN (Estonie)
Mme Eve TÕNISSON (Estonie)
Mme Signe UUSTAL (Estonie)
Mme Aune VALK (Estonie)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Commission européenne)
Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)

Mme Natalia KOVALEVA (Fédération de Russie)
Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)
Mme Olga ZAITSEVA (Fédération de Russie)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)
M. Mika WITTING (Finlande)
M. Cédric AFSA (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Vasileios KARAVITIS (Grèce)
M. Apostolos LINARDIS (Grèce)
Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
M. Georgios VAFIAS (Grèce)
M. Dimitrios VATIKIOTIS (Grèce)
M. Stylianos ZACHARIOU (Grèce)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Krisztián SZÉLL (Hongrie)
Mme Alison KENNEDY (Institut de statistique de l'UNESCO)
Mme Helen MAXWELL (Irlande)
Mme Helen MCGRATH (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Tracey SHANKS (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yonatan HAYUN (Israël)
Mme Rebecca KRIEGER (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
M. Dan SHEINBERG (Israël)
Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)
M. Gaetano PROTO (Italie)
Mme Liana VERZICCO (Italie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Gailė DAPŠIENĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITĖ (Lituanie)
Mme Karin MEYER (Luxembourg)
M. Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Sadiq-Kwesi BOATENG (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
M. Ted REININGA (Pays-Bas)
Mme Tanja TRAAG (Pays-Bas)
M. Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)
M. Bernard VERLAAN (Pays-Bas)
M. Piotr JAWORSKI (Pologne)
M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Hanna ZIELIŃSKA (Pologne)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Alicia HEPTINSTALL (Royaume-Uni)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)
Mme Tina OSVALD (Slovénie)
Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)
Mme Ann-Charlott LARSSON (Suède)
M. Staffan NILSSON (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Président du réseau LSO, Suisse)
M. Davut OLGUN (Turquie)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)
M. Friedrich HUEBLER (UNESCO)

Réseau chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI)

M. Stefan BRINGS (Allemagne)
M. Thomas ECKHARDT (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Antonella SALPIETRO (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Peter STANISTREET (Australie)
M. Michael STAPLETON (Australie)
M. Andreas GRIMM (Autriche)
M. Philippe DIEU (Belgique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
Mme Bernadette SCHREUER (Belgique)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)
M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
M. Richard FRANZ (Canada)
Mme Simone GREENBERG (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
M. Klarka ZEMAN (Canada)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
M. Carlos SOTO (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
Mme Lene MEJER (Commission européenne)
Mme Bo Young CHOI (Corée)
M. Sung HO PARK (Corée)

M. Jong Boo KANG (Corée)
Mme Hyoung Sun KIM (Corée)
Mme Han Nah KIM (Corée)
M. Yeon Cheon KIM (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Su Jin LEE (Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
Mme Sunae YUN (Corée)
M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
Mme Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Espagne)
M. José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Espagne)
M. Joaquin MARTIN MUÑOZ (Espagne)
M. Joaquín VERA MOROS (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Hanna KANEP (Estonie)
Mme Signe UUSTAL (Estonie)
Mme Kristel VAHER (Estonie)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Lauren MUSU-GILETTE (États-Unis)
Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Mme Arlette DELHAXHE (Eurydice)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Petra PACKALEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)
Mme Florence LEFRESNE (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
Mme Anna IMRE (Hongrie)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Livnat GABRIELOV (Israël)
M. Pinhas KLEIN (Israël)
M. Aviel KRENTZLER (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
M. David MAAGAN (Israël)
M. Rakan MORAD SHANNAN (Israël)
Mme Gianna BARBIERI (Italie)
Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
M. Ovidijus DAMSKIS (Lituanie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITĖ (Lituanie)
M. Gilles HIRT (Luxembourg)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexique)
M. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)
M. Cyril MAKO (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
M. Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
M. Hans RUESINK (Président du réseau NESLI, Pays-Bas)
M. Dick VAN VLIET (Pays-Bas)
Mme Renata KARNAS (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
M. Adrian HIGGINBOTHAM (Royaume-Uni)
M. Yousaf KANAN (Royaume-Uni)
M. Christopher MORRISS (Royaume-Uni)
Mme Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Slovénie)
M. Christian LOVERING (Suède)
Mme Helena WINTGREN (Suède)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Turquie)
Mme Nuriye KABASAKAL (Turquie)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)
M. Olivier LABÉ (UNESCO)

Autres participants à cette publication

Mme Anna BORKOWSKY (consultante LSO)
BRANTRA SPRL (traduction française)
Mme Susan COPELAND (édition)
M. Patrice DE BROUCKER (consultant LSO)
Mme Fiona HINCHCLIFFE (édition)
Mme Sally Caroline HINCHCLIFFE (édition)
M. Dan SHERMAN (consultant LSO)
Mme Fung Kwan TAM (mise en page)

Les indicateurs de l'éducation à la loupe

Les indicateurs de l'éducation à la loupe est une série de notes de synthèse mettant en lumière des indicateurs spécifiques de la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation* qui présentent un intérêt particulier pour les décideurs et les professionnels du secteur de l'éducation. Ils présentent une analyse détaillée de questions d'actualité concernant les niveaux d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et supérieur, et des résultats des adultes dans une perspective internationale.

Combinant un ensemble attrayant de textes, tableaux et graphiques, ils décrivent le contexte international des questions les plus pressantes en matière de politiques et pratiques dans le domaine de l'éducation.

La série complète peut être consultée sur :

En anglais : http://dx.doi.org/10.1787/22267077

En français : http://dx.doi.org/10.1787/22267093

« Domaines d'études et marché du travail : O*ù en sont les hommes et les femmes ?* » *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 45 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1gb824-fr

« Combien les étudiants paient-ils et de quelles aides publiques bénéficient-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 41 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9zk4rnbx-fr

« Compétences en TIC et en résolution de problèmes : Où en sont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0pkjr7qq8-fr

« L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr

« Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 38 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqh48ljc-fr

« Diplômés de licence et de master : qui sont-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl0r7cf5-fr

« Quels sont les avantages de la classification CITE 2011 pour les indicateurs de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqf114gjs7-fr

« Quelle incidence les différences de milieu social et culturel ont-elles sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite des études ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs70389bxn-fr

« Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr

« Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr

« Éducation et compétences vers une distribution plus inclusive ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js082cj7jmr-fr

« Vivier mondial de talents : Quelles évolutions (2013, 2030) ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vjzwwd-fr

« Éducation et emploi : Quelles différences entre les sexes ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4pkjmfnnp-fr

« Combien de temps les enseignants consacrent-ils aux tâches d'enseignement et autres ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vmqphj-fr

« Les jeunes atteignent-ils un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7kk4dn7wg-fr

« Éducation et emploi : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcljnrzr2-fr

« L'envie d'apprendre vient en apprenant : Participation des adultes à la formation tout au long de la vie », *Les Indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsslw21qkd-fr

« Titulaires de doctorats : Qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxt470gm6g4-fr

« L'éducation : Un secteur innovant ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz10nzgqxkh-fr

« À quel âge les étudiants obtiennent-ils leur premier diplôme universitaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wks7nq26-fr

« Combien de temps les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire passent-ils en classe ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fngj6vk-fr

« Le salaire des enseignants : Bien plus qu'une simple affaire de chiffres », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8w720q-fr

« Quel âge ont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz72pjk5qf8-fr

« Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmnn1wc-fr

« Quel est l'impact de la crise économique sur les dépenses publiques d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmrbbhb-fr

« Les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire améliorent-elles les perspectives d'emploi des jeunes adultes ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vr1zhk-fr

« Quelles sont les bonnes politiques pour former des jeunes actifs hautement qualifiés ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 16 (2013)
http://doi.dx.org/10.1787/5jz8qjd542lv-fr

« Comment le profil des étudiants de l'enseignement supérieur évolue-t-il ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 15 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vx53wl-fr

« Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 14 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k40hdc1cmth-fr

« Transition des études à la vie active : Quelles difficultés ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 13 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k40hdc378wj-fr

« Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses au titre du personnel enseignant ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 12 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h0klr5-fr

« En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 11 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr

« Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 10 (2013)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k4c78m89ng0-fr

« Dans quelle mesure la taille des classes varie-t-elle d'un pays à l'autre ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 9 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvll77d-fr

« L'augmentation des dépenses privées affecte-t-elle le niveau des dépenses publiques et l'équité de l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 8 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43l7b9p-fr

« Dans quelle mesure les pays parviennent-ils à former les jeunes au niveau requis pour trouver un emploi et gagner leur vie ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 7 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fmc8tc-fr

« Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 6 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fpzk5c-fr

« Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 5 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k97b07r4f7g-fr

« Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde – et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 4 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k97jv7l466l-fr

« Comment les filles réussissent-elles dans leurs études – et les femmes au travail – dans le monde ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 3 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9crhnx265c-fr

« Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 2 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9d5v70p0lq-fr

« Quel est l'impact de la crise économique mondiale sur les individus en fonction de leur niveau de formation ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 1 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9d5v71tskb-fr

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(96 2017 04 2P) ISBN 978-92-64-28194-3 – 2017

Regards sur l'éducation 2017

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* fournit des données clés sur la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des 35 pays de l'OCDE, ainsi que d'un certain nombre de pays partenaires.

Avec plus de 100 graphiques et 80 tableaux, et un corpus encore plus riche de données consultables sur notre base de données consacrée à l'éducation, *Regards sur l'éducation 2017* présente des données clés sur : les résultats des établissements d'enseignement ; l'impact de l'apprentissage dans les différents pays ; les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ; l'accès, la participation et la progression au sein des systèmes d'éducation ; l'environnement d'apprentissage ; et l'organisation scolaire.

Cette édition 2017 inclut un certain nombre de nouveautés, dont :

- une analyse approfondie des domaines d'études, notamment des tendances des taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, de la mobilité étudiante, et des débouchés professionnels des diplômes obtenus dans les différents domaines
- un chapitre entièrement consacré au quatrième objectif de développement durable (ODD) relatif à l'éducation, faisant le point sur la progression des pays membres ou partenaires de l'OCDE sur la voie de la réalisation des cibles de cet ODD
- un nouvel indicateur sur les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, examinant les taux d'obtention d'un diplôme, de scolarisation et de décrochage à ce niveau d'enseignement
- un nouvel indicateur sur les critères nationaux d'accès à l'enseignement tertiaire, offrant un aperçu des systèmes d'admission dans l'enseignement supérieur

Les fichiers Excel™ qui ont servi à élaborer les tableaux et graphiques de *Regards sur l'éducation* sont disponibles via les liens *StatLinks* fournis tout au long de la publication. Les tableaux et graphiques, ainsi que la base complète de données de l'OCDE sur l'éducation, sont accessibles via le site web « Éducation » de l'OCDE à l'adresse : www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm. Les données mises à jour peuvent être consultées en ligne sur http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne :
Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, ***http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr***
Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

THE LONDON BOOK FAIR WINNER
INTERNATIONAL EXCELLENCE Awards 2017
IN PARTNERSHIP WITH THE PUBLISHERS ASSOCIATION

ISBN 978-92-64-28194-3
96 2017 04 2P
9 789264 281943