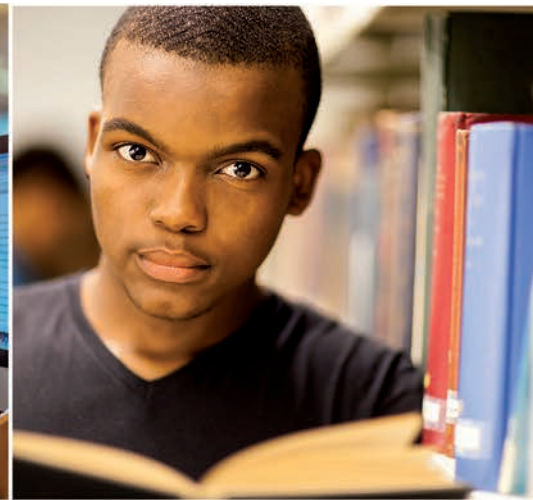




Regards sur l'éducation 2021

LES INDICATEURS DE L'OCDE



Regards sur l'éducation

Regards sur l'éducation 2021

LES INDICATEURS DE L'OCDE

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 officielles des pays membres de l'OCDE.

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

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

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

ISBN 978-92-64-66311-4 (imprimé)

ISBN 978-92-64-74969-6 (pdf)

Regards sur l'éducation

ISSN 1563-0528 (imprimé)

ISSN 1999-1495 (en ligne)

Crédits photo : Couverture © Christopher Fitcher/iStock ; © Marc Romanelli/Gettyimages ; © michaeljung/Shutterstock ; © Pressmaster/Shutterstock.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

© OCDE 2021

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

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 avec l'élaboration et l'analyse d'indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale, qui sont publiés chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Associés aux examens des politiques nationales menés par l'OCDE, ces indicateurs peuvent aider les pouvoirs publics à améliorer l'efficacité et l'équité de leur système d'éducation.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'un large éventail de lecteurs : des décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les établissements dans leur 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, Andrea Borlizzi, Antonio Carvalho, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Bruce Golding, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Massimo Loi, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro, Choyi Whang et Hajar Sabrina Yassine. Valérie Forges s'est chargée du soutien administratif et Heewoon Bae, Pablo Fraser, Gabor Fulop, Julie Hepp, Noémie Le Donné et Violeta Lanza Robles ont fourni un soutien analytique ainsi que des conseils supplémentaires. Cassandra Davis, Sophie Limoges et Anne-Victoire Suteau ont apporté une précieuse contribution au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de ce rapport a été dirigée par les pays membres au travers du Groupe de travail INES et facilitée par les réseaux INES. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux travaux du programme INES en général sont cités en fin d'ouvrage.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques et les données disponibles les plus comparables à l'échelle internationale. La poursuite de ce dessein passe par de nombreux défis et compromis. Premièrement, les indicateurs doivent aborder des questions sur l'éducation qui comptent parmi les priorités politiques des pays et dont l'étude comparative dans une perspective internationale peut utilement compléter les analyses et les évaluations réalisées à l'échelle nationale. Deuxièmement, les indicateurs doivent se prêter autant que possible aux comparaisons internationales, mais doivent néanmoins laisser ressortir les spécificités nationales, de façon à pouvoir tenir compte des différences historiques, systémiques et culturelles entre les pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être aussi concise que possible, mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure les réalités complexes de l'éducation. Enfin, le souhait général est de limiter le plus possible la panoplie d'indicateurs, pour autant qu'elle demeure suffisamment étoffée pour servir de base de travail aux responsables politiques de pays où les enjeux sont 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) et son prolongement dans l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) sont autant d'initiatives majeures de l'OCDE sur la voie de l'accomplissement de cet objectif.

Table des matières

Avant-propos	3
Éditorial	11
Introduction : les indicateurs et leur structure	13
Guide du lecteur	19
Résumé	25
Les jeunes dans l'objectif de développement durable relatif à l'éducation	28
Chapitre A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage	39
Indicateur A1. Quel est le niveau de formation des adultes ?	40
Indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?	54
Indicateur A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?	66
Indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?	84
Indicateur A5. Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?	100
Indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?	116
Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils équitablement des formations ?	136
Chapitre B. Accès à l'éducation, participation et progression	151
Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?	152
Indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?	164
Indicateur B3. Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?	180
Indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?	194
Indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?	208
Indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?	220

Chapitre C. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation	233
Introduction	234
Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?	238
Indicateur C2. Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	254
Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?	266
Indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?	278
Indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?	292
Indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?	310
Indicateur C7. Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?	324
Chapitre D. Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	339
Indicateur D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	340
Indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?	356
Indicateur D3. Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?	368
Indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ?	392
Indicateur D5. Qui sont les enseignants ?	408
Indicateur D6. Comment les fonds publics sont-ils alloués aux établissements ?	420
Indicateur D7. Quel pourcentage d'enseignants quittent la profession ?	436
Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation	451
Annexe 2. Statistiques de référence	457
Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques	470
Liste des participants à cette publication	471
Les indicateurs de l'éducation à la loupe	479
TABLEAUX	
Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2020)	51
Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2010 et 2020)	52
Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-64 ans nés dans le pays et à l'étranger, selon l'âge de l'immigration (2020)	53
Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2020)	63

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le sexe, le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2020, chiffres annuels)	64
Tableau A2.3. Pourcentage de 15-29 ans NEET dans l'effectif né à l'étranger et dans le pays, selon l'âge de l'immigration (2020)	65
Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2020)	79
Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019 et 2020)	80
Tableau A3.3. Évolution des taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans (2019 et 2020)	81
Tableau A3.4. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant et leur niveau de formation (2020)	82
Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2019)	95
Tableau A4.2. Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2019)	96
Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)	97
Tableau A4.4. Rémunération des actifs occupés nés à l'étranger en pourcentage de celle des actifs occupés nés dans le pays, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)	98
Tableau A5.1. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2018)	111
Tableau A5.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2018)	112
Tableau A5.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2018)	113
Tableau A5.4. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2018)	114
Tableau A6.1. Espérance de vie à 30 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2017)	130
Tableau A6.2. Pourcentage de la population se disant en bonne ou très bonne santé, selon le niveau de formation et le sexe (2010, 2015 et 2019)	131
Tableau A6.3. Pourcentage d'adultes obèses, selon le niveau de formation et le sexe (2017)	132
Tableau A6.4. Pourcentage d'adultes indiquant consommer au moins cinq fruits et légumes par jour, selon le niveau de formation et le sexe (2014)	133
Tableau A6.5. Pourcentage d'adultes indiquant pratiquer au moins 180 minutes d'activité physique par semaine, selon le niveau de formation et le sexe (2017)	134
Tableau A7.1. Évolution de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2007, 2011 et 2016)	146
Tableau A7.2. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe (2016)	147
Tableau A7.3. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la présence ou non de jeunes enfants au sein du ménage (2016)	148
Tableau A7.4. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (deuxième trimestre 2020 par rapport au deuxième trimestre 2019)	149
Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2013 et 2019)	161
Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans, selon le sexe et le niveau d'enseignement (2019)	162
Tableau B1.3. Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2019)	163
Tableau B2.1. Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2019)	177
Tableau B2.2. Taux de scolarisation des enfants dans des établissements privés et taux d'encadrement, selon le niveau de la CITE 0 (2019), et indice de variation du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2015=100)	178
Tableau B2.3. Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) et évolution des dépenses (2018)	179
Tableau B3.1. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2019)	191
Tableau B3.2. Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2019)	192
Tableau B3.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire (2005, 2013 et 2019)	193

8 | TABLE DES MATIÈRES

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) et taux d'accès dans l'enseignement tertiaire (2019)	204
Tableau B4.2. Profil des nouveaux inscrits et taux d'accès en licence, master et doctorat (2019)	205
Tableau B4.3. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire par domaine d'études (2019)	206
Tableau B5.1. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2019)	216
Tableau B5.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2019)	217
Tableau B5.3. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme de licence, master ou doctorat (2019)	218
Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2019)	230
Tableau B6.2. Répartition de l'effectif de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2019)	231
Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2018)	250
Tableau C1.2. Dépenses publiques et totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2018)	251
Tableau C1.3. Croissance annuelle moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2018)	252
Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2018)	262
Tableau C2.2. Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)	263
Tableau C2.3. Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)	264
Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2018)	275
Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2018)	276
Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2012 et 2018)	277
Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2018)	288
Tableau C4.2. Répartition des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2018)	289
Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2018)	290
Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2019/20)	303
Tableau C5.2. Évolution des frais de scolarité et des aides financières publiques aux étudiants nationaux dans l'enseignement tertiaire (2009/10 et 2019/20)	305
Tableau C5.3. Réforme des politiques de frais de scolarité et mesures prises face à la crise du COVID-19 (2016/20)	306
Tableau C5.4. Réforme des politiques de frais de scolarité et mesures prises face à la crise du COVID-19 (2016/20)	307
Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2018)	321
Tableau C6.2. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2018)	322
Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2018)	323
Tableau C7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2019)	336
Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2019)	337
Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2019)	338
Tableau D1.1. Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire ¹ (2021)	352

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire ¹ (2021)	353
Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2021)	354
Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle du secondaire (2021)	355
Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013 et 2019)	365
Tableau D2.2. Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2019)	366
Tableau D2.3. Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2019)	367
Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2020)	388
Tableau D3.2. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2020)	389
Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2020)	390
Tableau D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2020)	391
Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2020)	405
Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2020)	406
Tableau D4.3. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2020)	407
Tableau D5.1. Répartition des enseignants par sexe (2019)	417
Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2019) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2019)	418
Tableau D5.3. Pyramide des âges des enseignants (2019)	419
Tableau D6.1. Méthodes utilisées pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)	432
Tableau D6.2. Utilisation des formules de financement pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)	434
Tableau D6.3. Critères d'équité appliqués par l'exécutif central ou des entités fédérées pour l'allocation des fonds publics aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)	435
Tableau D7.1. Taux d'attrition des enseignants du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et le groupe d'âge (2016)	448
Tableau D7.2. Taux d'attrition des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2016)	449

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/oecdirect/>

Ce livre contient des...

StatLinks 

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

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



DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

GPS Éducation

Tout le monde de l'éducation en quelques clics



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



gpseducation.oecd.org

Éditorial

La pandémie de COVID-19 a mis l'économie, le système de santé et la vie sociale à très rude épreuve. Elle a aussi révélé au grand jour plusieurs faiblesses systémiques qui entravent une véritable mobilité sociale. L'égalité des chances est un élément clé de toute société démocratique forte et inclusive. Contrairement aux politiques qui remédient aux conséquences de l'inégalité des chances, l'éducation peut s'attaquer à ses causes, en permettant à tous, à tout âge et sur un pied d'égalité, d'acquérir les compétences qui ouvrent la voie à un emploi plus gratifiant et à une vie meilleure.

Trop nombreux sont ceux issus de milieux défavorisés qui continuent d'être moins susceptibles de faire des études et d'obtenir de bons résultats scolaires, de trouver un poste qui leur convient ou de continuer d'apprendre toute leur vie. Ils sont donc moins susceptibles aussi d'acquérir les compétences requises pour s'en sortir dans une économie en pleine mutation. Dans les pays de l'OCDE, il faut en moyenne cinq générations aux enfants de condition modeste pour atteindre le revenu national moyen.

C'est pourquoi la présente édition de Regards sur l'éducation est consacrée à l'égalité des chances dans l'accès aux études et le parcours scolaire. Cette édition analyse les taux de scolarisation, les résultats scolaires et la formation des enseignants dans le domaine de la gestion de la diversité en classe. Des facteurs tels que le sexe, le milieu socio-économique, le pays d'origine ou la situation géographique influent de toute évidence sur les résultats et les parcours scolaires. La présente édition fait le point sur l'épidémie de COVID-19 et passe en revue les mesures prises dans le monde entier pour garantir la continuité pédagogique et l'égalité de l'apprentissage pendant la fermeture des établissements d'enseignement.

Différences de résultats et de parcours scolaires

Les effets à court et long terme du COVID-19 sur l'apprentissage sont encore difficiles à cerner avec précision, mais il est clair que la pandémie risque de creuser les inégalités existantes en matière d'apprentissage. Nous savons que ceux issus de milieux défavorisés éprouvent plus de difficultés à s'adapter aux changements que la pandémie a imposés. La fermeture des établissements a eu tendance à se prolonger dans les pays où les résultats scolaires sont moins brillants. De plus, les enfants défavorisés sont moins susceptibles de disposer d'outils adéquats pour suivre les cours à distance et d'un endroit calme où étudier à domicile ou encore de bénéficier du soutien de leurs parents ou tuteurs.

Le milieu socio-économique influe aussi sur le parcours scolaire. Les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de suivre la filière professionnelle que la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et moins susceptibles de terminer leurs études secondaires. Les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont pénalisés sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes est presque deux fois plus élevé dans l'effectif non-diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif instruit selon les chiffres de 2020. Les jeunes issus de milieux favorisés sont en revanche surreprésentés dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et l'effectif de nouveaux inscrits en licence, ce qui risque de conforter la thèse selon laquelle certains parcours scolaires ont une plus grande valeur sociale que d'autres.

Les enfants issus de l'immigration tendent à être pénalisés lorsqu'il s'agit d'entamer et de réussir des études, et ce, même après contrôle du milieu social. Les débouchés varient fortement sur le marché du travail entre les adultes nés à l'étranger à différents niveaux de formation, ce qui montre la variation de l'offre et de la demande entre les niveaux de formation, les difficultés que les diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger éprouvent à faire reconnaître les diplômes obtenus et l'expérience professionnelle acquise ailleurs et les prétentions salariales moindres des travailleurs étrangers dans certains pays.

Les disparités de parcours scolaires et de débouchés professionnels persistent aussi entre les sexes. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler, d'être moins performants en compréhension de l'écrit et de ne pas réussir leurs études secondaires. Quant à l'orientation scolaire, les garçons sont dans l'ensemble surreprésentés en filière professionnelle et moins susceptibles d'entamer et de réussir des études tertiaires. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif en formation dans le cadre institutionnel à l'âge adulte. Elles restent toutefois moins susceptibles de travailler et

gagnent moins que les hommes à tous les niveaux de formation et dans tous les pays de l'OCDE, même si elles ont choisi le même domaine d'études qu'eux.

Repenser l'équité dans l'éducation à l'heure du numérique

En dépit de ces constats, la présente édition de Regards sur l'éducation montre que ces défis ne sont pas insurmontables. Les comparaisons, l'analyse des politiques et l'examen des pratiques optimales sont très révélateurs.

Il ressort des comparaisons qu'améliorer la mobilité sociale et l'égalité des chances dans l'éducation n'a rien d'impossible : les enseignements tirés des systèmes d'éducation les plus équitables soulignent l'importance de commencer tôt pour que les enfants, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, acquièrent des bases solides, de bonnes compétences cognitives, sociales et émotionnelles, et fassent de l'apprentissage une habitude qui les guidera tout au long de leur vie.

Pour y parvenir, il faut investir dans les enseignants et les aider à comprendre les besoins de chacun de leurs élèves et à adapter leurs stratégies pédagogiques en conséquence. Il apparaît toutefois que dans les pays de l'OCDE, 94 % des enseignants disent avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois selon l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), mais que 20 % seulement d'entre eux ont déclaré que cette formation portait sur l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, un pourcentage qui varie sensiblement entre les pays.

Le progrès technologique a des implications pour l'éducation, car non seulement il fait évoluer la demande de connaissances et de compétences, mais aussi il transforme le secteur de l'éducation lui-même. Pendant la pandémie, nous avons constaté certains de ses travers, de la lassitude des jeunes devant leur écran à leur stress causé par l'adaptation aux cours à distance, en passant par le risque de voir ceux dépourvus d'accès aux outils indispensables aux cours à distance perdre pied. Nous avons aussi constaté à quel point la technologie était modulable, favorisait les interactions et pouvait s'adapter aux besoins de chacun. La technologie peut aider les enseignants à mieux comprendre les différentes façons dont les élèves apprennent et les systèmes d'éducation à mieux aligner les ressources sur les besoins. À cet égard, les connaissances des enseignants en technologie et la confiance qu'ils ont en leur capacité de l'utiliser et de l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques sont essentielles.

Enfin, nous savons que préparer les jeunes à continuer de se former, d'actualiser leurs compétences et de se recycler à l'âge adulte est indispensable pour qu'ils soient résilients et puissent affronter les tendances de fond et les chocs externes. Pourtant, il apparaît que dans les pays de l'OCDE, le taux de formation est en moyenne 40 points de pourcentage moins élevé chez les peu qualifiés que chez les plus qualifiés. Ou encore que les adultes plus âgés sont 25 points de pourcentage moins susceptibles de continuer de se former que les plus jeunes (les 25-34 ans). Il faut donc qu'en plus de commencer tôt, l'éducation travaille plus étroitement avec d'autres secteurs de l'action publique et de l'économie pour contribuer à promouvoir des parcours flexibles qui sont en phase avec l'évolution de la demande sur le marché du travail.

Alors que le monde découvre les effets à court et à plus long terme de la pandémie, de la mondialisation et de la numérisation de nos économies, l'OCDE continue d'œuvrer et, travail essentiel s'il en est, d'analyser avec rigueur les faits et les innovations politiques pour aider à cerner les besoins de compétences.

Le monde entier en recueillera les fruits au retour de la croissance et de la prospérité.

A blue ink signature consisting of a large, stylized 'M' followed by a smaller 'C'.

Mathias Cormann
Secrétaire général de l'OCDE

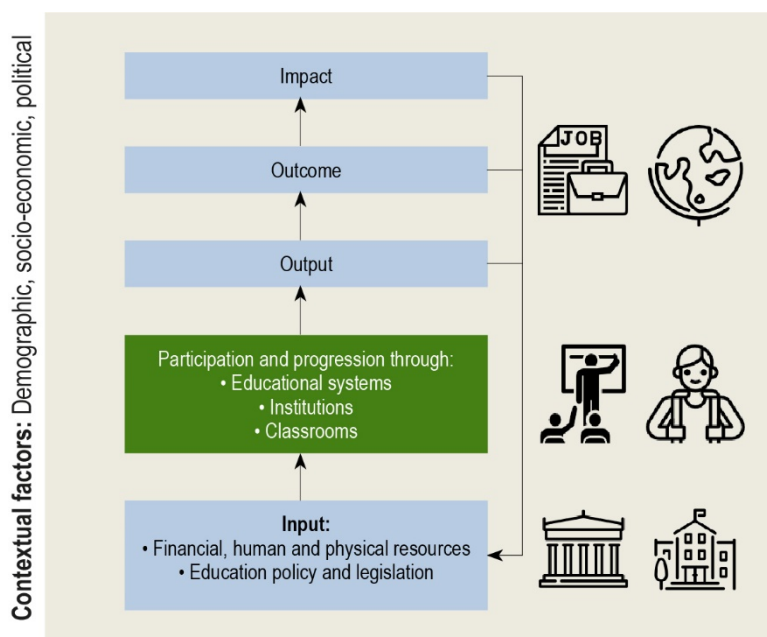
Introduction : les indicateurs et leur structure

Structure

Regards sur l'Éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE présente un jeu étoffé d'indicateurs comparables et à jour qui font l'état des lieux de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode validée par tous les experts concernés. Ces indicateurs décrivent les moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, le fonctionnement et l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et le rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique, et chacun d'entre eux est assorti de la description du contexte de l'action publique et de l'interprétation des données.

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

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



Acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou les entités infranationales. Il est toutefois de plus en plus communément admis qu'il faut bien comprendre le rendement de l'apprentissage et sa corrélation avec les moyens mobilisés

et les mécanismes à l'œuvre au niveau individuel et à l'échelle des établissements pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation.

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

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

Groupes d'indicateurs

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

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

Facteurs contextuels influant sur l'action publique

Les leviers politiques ont généralement des antécédents, c'est-à-dire des facteurs externes qui conditionnent ou limitent l'action publique, mais qui ne sont pas en lien direct avec la thématique politique à l'étude. Les facteurs démographiques, socio-économiques et politiques sont autant de caractéristiques nationales dont il est important de tenir compte lors de l'interprétation des indicateurs. La crise financière de 2008 a par exemple été lourde de conséquences pour le budget public de l'éducation.

Les caractéristiques des individus scolarisés, notamment leur sexe, leur âge et leur milieu socio-économique ou culturel, sont également des facteurs contextuels qui influent dans une grande mesure sur les résultats de la politique de l'éducation.

Cadre d'analyse des indicateurs

Ce cadre multidimensionnel permet de comparer le fonctionnement de toute entité à vocation pédagogique, du système d'éducation dans son ensemble à l'une de ses plus petites unités, la classe, par niveau d'enseignement ou cursus.

Il est important que ce cadre soit multidimensionnel, car de nombreuses caractéristiques des systèmes d'éducation ont des effets qui varient entre les différents niveaux des systèmes. Dans l'analyse de la situation à l'échelle de la classe, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes peut par exemple être négative si les interactions entre élèves et enseignants sont de meilleure qualité dans les classes moins denses. En revanche, à l'échelle des classes ou des établissements, les critères de regroupement sont tels qu'ils reviennent à concentrer les élèves moins performants ou issus de milieux défavorisés 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 scolaires sont meilleurs dans les classes de grande taille plutôt que de petite taille. À des niveaux supérieurs d'agrégation, la relation entre les

résultats scolaires et la taille des classes dépend aussi du niveau socio-économique de l'effectif des établissements ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre à chaque pays. Il est donc important de bien comprendre les relations entre tous ces aspects pour interpréter les indicateurs.

L'analyse de chacun des éléments du cadre et des interactions entre ces éléments permet de cerner un large éventail d'aspects de l'action publique :

- la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage
- l'égalité des chances dans l'éducation et l'équité du rendement de l'apprentissage
- l'adéquation des ressources investies dans l'éducation et l'efficacité et l'efficience de leur affectation
- la pertinence des mesures prises par les pouvoirs publics pour améliorer le rendement de l'apprentissage.

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

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

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

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

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

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

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

Le quatrième objectif de développement durable

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

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

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

Dans le cadre de ces efforts consentis à l'échelle mondiale pour alimenter le dialogue et améliorer le suivi du quatrième objectif, *Regards sur l'éducation* consacre une nouvelle fois un indicateur à ce programme mondial en faveur de l'éducation. Cet indicateur montre où les pays membres et partenaires de l'OCDE se situent par rapport aux cibles des objectifs de développement durable. Selon la priorité thématique de chaque édition, les indicateurs mondiaux et thématiques relatifs au quatrième objectif présentés varient parfois d'une année à l'autre. Le chapitre sur le quatrième objectif de développement durable suit le cadre général de *Regards sur l'éducation*.

L'équité dans *Regards sur l'éducation 2021*

L'équité est le thème central de l'édition de 2021 de *Regards sur l'éducation*. Par équité, on entend dans le cadre de l'éducation la possibilité offerte à tous sur un pied d'égalité de faire et de réussir des études et d'accéder à un enseignement de qualité sans que des caractéristiques personnelles ou sociales – le sexe, le milieu socio-économique ou le fait d'être issu de l'immigration – ne fassent obstacle à l'exploitation du potentiel d'apprentissage. C'est pourquoi cette édition fait une large place aux indicateurs relatifs aux taux de scolarisation et à l'enchaînement des cursus ainsi qu'aux retombées de l'éducation dans un certain nombre de dimensions propres à l'équité, dont le sexe, le fait d'être issu de l'immigration ou le pays d'origine et la situation infranationale. La dimension socio-économique est évaluée dans l'analyse d'indicateurs sur l'éducation par type d'établissement (public ou privé) ainsi que sur les aspects financiers de l'éducation. Un nouvel indicateur sur les critères d'allocation des fonds publics aux établissements complète cette analyse. Ce nouvel indicateur montre en quoi les mécanismes d'allocation budgétaire peuvent appuyer les efforts déployés pour améliorer l'équité dans les établissements, compte tenu des différences de taille (effectif scolarisé, personnel enseignant et non enseignant et infrastructures scolaires), de situation (zones urbaines, rurales et reculées), de programmes de cours (cursus pour élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et cursus de la filière professionnelle, sportive ou artistique, par exemple) et de caractéristiques de l'effectif scolarisé (éléments spécifiques des milieux défavorisés, par exemple). Un deuxième nouvel indicateur étudie le taux d'attrition des enseignantes et des enseignants en complément de l'analyse du degré de parité du corps enseignant.

Dans le droit fil de la thématique générale de cette édition de *Regards sur l'éducation*, l'indicateur sur le quatrième objectif de développement durable porte sur la cible 4.5 : « 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 » d'ici à 2030.

Promouvoir l'équité s'est révélé particulièrement difficile durant la pandémie de COVID-19. Les jeunes défavorisés sont les plus susceptibles d'éprouver des difficultés à suivre les cours à distance et sont plus exposés au risque de décrochage scolaire en cas de longue fermeture des établissements. Et le marché de l'emploi est plus incertain et plus instable pour les moins instruits. Un rapport spécial sur le COVID-19 publié avec la présente édition complète l'examen de la thématique de l'équité. Il analyse de manière plus approfondie la riposte à la pandémie dans l'éducation, à savoir les mesures prises dans le monde entier pour garantir la continuité pédagogique et promouvoir l'apprentissage de tous sur un pied d'égalité pendant la fermeture des établissements (OCDE, 2021^[11]).

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

Tableau A. Indicateurs sur l'équité dans *Regards sur l'éducation 2021*, par dimension de l'équité

Chapitre	Numéro d'indicateur	Indicateur	Dimension de l'équité			
			Sexe	Statut socio-économique	Pays d'origine	Infranational
Chapitre A : Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage	A1	Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	X		X	X
	A2	Transition entre les études et la vie active : où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?	X		X	X
	A3	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?	X		X	X
	A4	Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?	X		X	
	A5	Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?	X			
	A6	En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?		X		
	A7	Dans quelle mesure les adultes participent-ils sur un pied d'égalité à des activités de formation ?	X			X
Chapitre B : Accès à l'éducation, participation et progression	B1	Quels sont les effectifs scolarisés ?	X	X		X
	B2	En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?				X
	B3	Quels sont les effectifs scolarisés ?	X	X	X	
	B4	En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?	X			
	B5	Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?	X			
	B6	Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?		X		
Chapitre C : Ressources financières et humaines investies dans l'éducation	C1	Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?		X		X
	C2	Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?				
	C3	Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?		X		
	C4	Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?				
	C5	Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?		X		
	C6	À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?		X		
	C7	Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?				
Chapitre D : Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	D1	Comment le temps passé par les élèves en classe a-t-il évolué au fil des ans ?				X
	D2	Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?		X		
	D3	Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?	X			X
	D4	Comment s'organise le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement ?				X
	D5	Qui sont les enseignants ?	X			
	D6	Comment les fonds publics sont-ils alloués aux établissements ?		X		
	D7	Quel pourcentage d'enseignants quittent la profession ?	X			

Références

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

[1]

Guide du lecteur

Champ couvert par les données

Bien que limités dans de nombreux pays faute de données suffisantes, les indicateurs portent en principe sur le système d'éducation dans son ensemble (sur le territoire national), quels que soient le statut ou le mode de financement des établissements à l'étude et l'organisation de l'enseignement. À une exception près (décrite ci-dessous), les catégories d'effectifs scolarisés et les groupes d'âge sont tous inclus : les enfants (y compris ceux ayant des besoins spécifiques d'éducation), les adultes, les ressortissants nationaux et étrangers et les personnes en formation libre à distance, inscrites dans l'enseignement spécialisé ou adapté ou suivant une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que les cursus visent principalement à inculquer ou à développer des connaissances. 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 matières ou des cours analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés dans 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 Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 (OCDE, 2018^[1]).

Comparabilité au fil du temps

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

Représentativité

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

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

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

Remarque sur les entités infranationales

Il y a lieu de tenir compte de la taille de la population et de la superficie des entités infranationales lors de l'interprétation des résultats les concernant. Au Canada par exemple, il y avait en 2017 37 996 habitants sur une superficie de 1.9 million de kilomètres carrés au Nunavut, mais 14.2 millions d'habitants sur une superficie de 909 000 kilomètres carrés en Ontario (OCDE, 2021^[2]). En outre, les disparités régionales tendent à être plus fortes lorsque les entités infranationales sont plus nombreuses, comme dans les grands pays tels que le Canada, les États-Unis et la Fédération de Russie.

Par souci d'uniformisation, les entités nationales et infranationales sont désignées respectivement par les termes « pays » et « économies » dans cette publication. Les entités territoriales et infranationales sont suivies de leur pays, par exemple « Angleterre (Royaume-Uni) ». Par souci de cohérence avec d'autres indicateurs de *Regards sur l'éducation*, l'entité infranationale dénommée « Flandre (Belgique) » dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est dénommée « Communauté flamande de Belgique » dans ce rapport. Dans les tableaux et graphiques, les abréviations « Comm. flamande (Belgique) » et « Comm. française (Belgique) » désignent respectivement les Communautés flamande et française de Belgique.

Calcul des moyennes internationales

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

La moyenne de l'OCDE est indiquée dans de nombreux indicateurs et le total de l'OCDE l'est également dans certains d'entre eux. La moyenne de l'OCDE est la moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays de l'OCDE correspond donc à la moyenne des valeurs des systèmes nationaux et sert de référence pour comparer les indicateurs entre des pays et le pays « type » ou moyen. Elle est calculée abstraction faite de la taille, en valeur absolue, du système d'éducation de chaque pays.

Les données de l'Enquête TALIS sont résumées dans la moyenne OCDE-31. Il s'agit de la moyenne arithmétique des données relatives aux enseignants du niveau 2 de la CITE dans les 31 pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS dont les données sont adjugées.

Le total de l'OCDE est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond donc à la valeur de l'indicateur dans les pays de l'OCDE considérés dans leur ensemble. Il permet par exemple de comparer le montant des dépenses de divers pays à celui de tous les pays de l'OCDE dont les données valides sont disponibles, considérés ici comme une entité unique.

Dans les tableaux qui contiennent des séries chronologiques, la moyenne de l'OCDE est calculée sur la base des pays dont les données de 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 sont accompagnés de la moyenne de l'UE22, soit 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, à savoir l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suède. Les séries chronologiques de cette publication vont au-delà de la date du retrait du Royaume-Uni de l'Union européenne, le 1^{er} février 2020. Par souci de cohérence dans le temps, le Royaume-Uni est exclu de toutes les séries chronologiques de l'entité « Union européenne » compilées par le Secrétariat de l'OCDE.

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

La moyenne du G20 est indiquée dans certains indicateurs. Il s'agit de la moyenne non pondérée des valeurs des pays du G20 dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées, à savoir 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 20^e membre du G20, mais n'est pas prise en compte dans ces calculs). La moyenne du G20 n'est pas calculée lorsque les données de la Chine et de l'Inde ne sont pas disponibles.

Les données manquantes peuvent affecter sensiblement les moyennes et totaux de l'OCDE, de l'UE22 et du G20. Dans certains pays, les données peuvent ne pas être disponibles dans des indicateurs ou des catégories peuvent être sans objet. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que les moyennes de l'OCDE, de l'UE22 et du G20 se rapportent aux pays de l'OCDE, de l'UE22 ou du G20 retenus dans les comparaisons. Les moyennes de l'OCDE, de l'UE22 et du G20 ne sont pas calculées si les données ne sont pas disponibles ou portent sur des catégories différentes dans plus de 40 % des pays. Dans ce cas, c'est la moyenne arithmétique des estimations relatives aux entités nationales et infranationales présentées dans les tableaux et graphiques qui est indiquée.

Classification des niveaux d'enseignement

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

Les niveaux de la CITE 2011 utilisés dans *Regards sur l'éducation 2021* sont indiqués dans le tableau B (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015^[3]).

Tableau B. Niveaux d'enseignement de la CITE 2011

Termes utilisés dans cette publication	Classification CITE
<p>Éducation de la petite enfance</p> <p>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.</p>	CITE 0 (sous-catégories : 01 pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance ; et 02 pour l'enseignement préprimaire)
<p>Enseignement primaire</p> <p>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.</p>	CITE 1
<p>Premier cycle de l'enseignement secondaire</p> <p>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.</p>	CITE 2
<p>Deuxième cycle du secondaire</p> <p>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.</p>	CITE 3
<p>Enseignement post-secondaire non tertiaire</p> <p>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 ou à poursuivre des études dans l'enseignement tertiaire. Ils ont en général une orientation professionnelle.</p>	CITE 4
<p>Enseignement tertiaire de cycle court</p> <p>Souvent destiné à enseigner aux étudiants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En général, les cours sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Ils peuvent aussi leur donner accès à une autre formation de l'enseignement tertiaire (niveaux 6 ou 7 de la CITE). Durée minimum : 2 ans.</p>	CITE 5
<p>Licence ou formation équivalente</p> <p>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. Ce niveau est désigné sous le terme de « licence » dans cette publication.</p>	CITE 6
<p>Master ou formation équivalente</p> <p>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.</p> <p>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. Ce niveau est désigné sous le terme de « master » dans cette publication.</p>	CITE 7
<p>Doctorat ou formation équivalente</p> <p>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. Ce niveau est désigné sous le terme de « doctorat » dans cette publication.</p>	CITE 8

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

Domaines d'études et de formation

Dans la CITE, les cursus et les titres qui les sanctionnent sont classés non seulement par niveau d'enseignement, mais également par domaine d'études et de formation. À la suite de l'adoption de la CITE 2011, un processus séparé d'analyse et de consultation mondiale a été mené sur les domaines d'études de la CITE. Les domaines d'études de la CITE ont été révisés, et la Conférence générale de l'UNESCO a adopté la Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013) (Institut de statistique de l'UNESCO, 2014^[4]) en novembre 2013, lors de sa 37^e session. Le présent rapport porte sur les grands domaines d'études suivants : éducation ; lettres et arts ; sciences sociales, journalisme et information ; commerce, administration et droit ; sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; ingénierie, industries de transformation et construction ; et santé et protection sociale. Dans le présent rapport, le concept de « domaine d'études » désigne les différents domaines répertoriés dans cette classification. La catégorie « Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques » (STIM) inclut les domaines d'études suivants : sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; et ingénierie, industries de transformation et construction.

Erreur-type (Er.-T.)

Comme les estimations statistiques présentées dans ce rapport sont dérivées d'échantillons, elles ne correspondent pas aux chiffres réels qui seraient obtenus si tous les individus de la population cible étaient interrogés. Il s'ensuit que les estimations sont entourées d'un degré d'incertitude du fait des 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, compte tenu de l'incertitude propre aux estimations basées sur des échantillons. Dans ce rapport, les intervalles de confiance sont fixés à un seuil de 95 %. En d'autres termes, les résultats obtenus dans une population donnée se situent dans les intervalles de confiance 95 fois sur 100 dans différents échantillons de la même population.

Dans les tableaux avec erreurs-types, la colonne « % » indique le pourcentage moyen et la colonne « Er.-T. », l'erreur-type. Avec cette méthode, l'incertitude d'échantillonnage est égale à deux erreurs-types (Er.-T.) dans les pourcentages (%). Par exemple, si le pourcentage (%) est égal à 10 % et que l'erreur-type (Er.-T.) est égale à 2.6, l'incertitude associée aux 10 % (1.96) est égale à 2 erreurs-types (2.6) dans l'hypothèse d'un risque d'erreur de 5 %. Le pourcentage réel devrait donc se situer entre 5 % et 15 % (« intervalle de confiance ») dans l'hypothèse d'un risque d'erreur de 5 %. L'intervalle de confiance est calculé comme suit : $\% \pm 1.96 * Er.-T.$, soit, dans l'exemple précédent, $10\% - 1.96 * 2.6 = 5\%$ et $10\% + 1.96 * 2.6 = 15\%$.

Symboles remplaçant les données manquantes et abréviations

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

- a Les données de la catégorie sont sans objet.
- b Rupture dans les séries chronologiques.
- c Nombre trop limité d'observations pour garantir la fiabilité des estimations.
- d Les données d'une autre catégorie sont incluses.
- m Les données ne sont pas disponibles – les données sont manquantes ou l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants.
- q Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.
- r Les valeurs se situent en dessous d'un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence.
- x Les données sont incluses dans une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (« x(2) » signifie par exemple que les données sont incluses dans la colonne n° 2).

Le logiciel statistique de calcul des indicateurs de cette publication peut produire des valeurs légèrement différentes des statistiques nationales au-delà de la quatrième décimale significative.

Autres références

Le site de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/education/education-at-a-glance) décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les valeurs des indicateurs, explique comment interpréter ces valeurs dans les différents contextes nationaux et donne des renseignements sur les sources de données. Les données sur lesquelles se fondent les indicateurs et le glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication peuvent également être consultés sur ce site.

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

Tous les changements intervenus après la production de ce rapport sont indiqués en ligne (<https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm>).

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

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

Présentation des tableaux

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

Abréviations employées dans cet ouvrage

CITE	Classification internationale type de l'éducation
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EEA	Enquête sur l'éducation des adultes
EEE	Espace économique européen
EFP	Éducation et formation professionnelles
Er.-T.	Erreur-type
ESS	European Social Survey (Enquête sociale européenne)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
NEET	<i>Neither employed nor in education or training</i> (jeunes sans-emploi ni scolarisés, ni en formation)
NPV	Net present value (valeur actuelle nette)
PIAAC	Évaluation des compétences des adultes

PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPP	Parités de pouvoir d'achat
R-D	Recherche et développement
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UOE	UNESCO, OCDE et Eurostat (les trois organisations responsables de la collecte de données)

Références

- Institut de statistique de l'UNESCO (2014), *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F) : Manuel accompagnant la Classification internationale type de l'éducation 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-156-6-fr>. [4]
- OCDE (2021), *Démographie Régionale (base de données de l'OCDE)*, <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=eaeceaac-2e4f-455f-ae53-33690cdda1b3&themetreeid=23>. [2]
- OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [1]
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr>. [3]

Résumé

La réussite de l'enseignement fondamental et l'équité des résultats scolaires restent un défi

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste le niveau de formation minimum que les jeunes doivent atteindre pour contribuer pleinement à la vie de la société. Or, un adulte sur cinq n'est pas diplômé de ce niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE et le phénomène du décrochage scolaire est préoccupant dans certains pays. En 2019, 10 % au moins des jeunes en âge d'être scolarisés ne l'étaient pas dans un quart environ des pays de l'OCDE. Parmi les facteurs qui influent sur les résultats scolaires, le milieu socio-économique a un effet plus déterminant que le sexe ou le pays d'origine sur les facultés de compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Le milieu socio-économique tend à influencer aussi sur la filière que les élèves choisissent : ceux dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire, un indicateur de leur profil socio-économique, sont plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont pénalisés sur le marché du travail. Selon les chiffres de 2020, leur taux de chômage moyen est presque deux fois plus élevé que celui des plus instruits. Le taux de chômage a augmenté de 1 à 2 points de pourcentage entre 2019 et 2020 du fait de la crise du COVID-19, mais aucune tendance nette ne se dégage quant aux niveaux de formation les plus touchés. L'apprentissage tout au long de la vie est plus important que jamais vu l'impérieuse nécessité d'actualiser ses compétences et de se recycler dans un monde en pleine mutation. Plus de la moitié des adultes n'ont suivi aucune formation en 2016, et la pandémie a réduit les possibilités d'en suivre.

Le fait d'être issu de l'immigration tend à influencer sur le parcours scolaire, mais les perspectives professionnelles des adultes nés à l'étranger varient fortement entre les pays

Dans les pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger constituent en moyenne 22 % de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 18 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Le fait d'être issu de l'immigration influe sur la probabilité d'être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : le taux d'obtention d'un diplôme de ce niveau est moins élevé chez les jeunes issus de l'immigration de la première et de la deuxième génération que chez les jeunes qui n'en sont pas issus dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est moins élevé chez les adultes nés à l'étranger que chez ceux nés dans le pays, mais l'inverse s'observe souvent chez ceux dont le niveau de formation est inférieur. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les actifs nés à l'étranger gagnent proportionnellement plus que ceux nés dans le pays dans l'effectif non-diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais pas dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire ; l'inverse s'observe dans les autres pays. Ces tendances différentes sont révélatrices de la dynamique de l'offre et de la demande des divers profils de compétence, des difficultés qu'éprouvent les diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger à obtenir l'équivalence de leur diplôme et à faire reconnaître leur expérience et des perspectives salariales moins élevées des travailleurs immigrés dans certains pays.

L'aide financière peut favoriser l'accès à des niveaux d'enseignement hors scolarité obligatoire

En moyenne, les dépenses unitaires d'éducation sont de l'ordre de 9 300 USD dans l'enseignement préprimaire ; de 10 500 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ; et de 17 100 USD dans l'enseignement tertiaire. Le secteur public finance en moyenne 90 % du budget total de l'enseignement primaire et secondaire, qui relève de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'approche des formules de

financement, qui prévoit des critères d'équité tels que le profil socio-économique de l'effectif d'élèves ou le pourcentage d'élèves handicapés, est la plus souvent utilisée pour allouer les fonds aux établissements à ces deux niveaux d'enseignement. Le secteur privé est plus présent dans l'enseignement préprimaire et tertiaire, dont il s'arroge un tiers environ de l'effectif. La part moyenne des dépenses privées, celles des ménages et d'autres entités privées, est toutefois moins élevée dans l'enseignement préprimaire (17 %) que dans l'enseignement tertiaire (30 %). Les aides financières aux ménages peuvent faciliter l'accès à l'enseignement des enfants issus de familles défavorisées, mais les transferts publics au secteur privé sont moins courants dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement tertiaire. Dans certains pays où les frais de scolarité sont supérieurs à 4 000 USD par an, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'une bourse publique ou d'un prêt d'études garanti par les pouvoirs publics passe la barre des 60 % en licence. Le financement public a toutefois augmenté de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Entre 2012 et 2018, il a augmenté de 10 %, mais à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales (12 %).

Les hommes n'ont pas autant profité que les femmes du développement de l'enseignement de ces dernières décennies

Le pourcentage de jeunes non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en moyenne plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Les garçons sont plus nombreux en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et constituent en moyenne de l'ordre de 60 % des redoublants à ce niveau d'enseignement. Les hommes représentent en moyenne 55 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, contre 45 % en filière professionnelle, selon les chiffres de 2019. Ils sont aussi moins susceptibles d'entamer et de réussir des études tertiaires. Les femmes constituent en moyenne 55 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2019. Si les taux actuels d'accès restent constants chez les jeunes, 46 % des femmes devraient réussir une première formation tertiaire avant l'âge de 30 ans, soit 15 points de pourcentage de plus que les hommes. Les femmes sont proportionnellement très nombreuses dans l'enseignement tertiaire, mais leur effectif diminue aux niveaux d'enseignement supérieurs. En 2020, elles ne représentaient en moyenne que 45 % de l'effectif diplômé en doctorat dans les pays de l'OCDE. Les femmes sont également moins susceptibles d'opter pour une formation en STIM, même si leur pourcentage a augmenté dans un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles entre 2013 et 2019. Les femmes ont beau être plus nombreuses dans l'effectif diplômé, leur taux d'emploi reste inférieur à celui des hommes, même très nettement aux niveaux de formation inférieurs. Par ailleurs, elles gagnent en moyenne entre 76 % et 78 % de la rémunération des hommes quel que soit le niveau de formation à l'étude ; le différentiel salarial entre les sexes a toutefois diminué de 2 points de pourcentage entre 2013 et 2019.

Les hommes sont moins susceptibles de devenir enseignant et de le rester

Entre 2005 et 2019, le défaut de parité du corps enseignant s'est aggravé dans l'enseignement primaire et secondaire, mais atténué dans l'enseignement tertiaire. Les hommes constituent en moyenne 5 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, contre 18 % dans l'enseignement primaire, 40 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et plus de 50 % dans l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2019. Il est particulièrement difficile d'inciter les hommes à embrasser la profession d'enseignant : dans l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein, les enseignantes gagnent autant, voire plus que les autres femmes, mais les enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire ne gagnent qu'entre 76 % et 85 % en moyenne de ce que gagnent les autres hommes. Il est difficile aussi d'empêcher les hommes de se détourner de la profession d'enseignant. Dans le réseau public d'enseignement primaire et secondaire, le taux d'attrition varie entre 3.3 % et 11.7 % dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2016, mais il est en moyenne plus élevé chez les enseignants que chez les enseignantes dans les pays dont les données sont disponibles. Le salaire statutaire des enseignants n'a guère évolué dans l'ensemble ces dix dernières années, contrairement à leur salaire effectif qui a augmenté en moyenne de 11 % dans l'enseignement préprimaire, de 9 % dans l'enseignement primaire et de 11 % et 10 % respectivement dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2010 et 2019 dans les pays et économies dont les données sont disponibles. Les fonctions et les responsabilités contribuent aussi à l'attractivité de la profession. Les cours représentent une part importante des responsabilités des enseignants, qui y consacrent un pourcentage de leur temps de travail égal en moyenne à 51 % dans l'enseignement primaire et à 44 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Autres faits marquants

Le taux de scolarisation des 15-19 ans varie plus à l'échelle infranationale qu'internationale dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles.

Dans les 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 secondaire.

Les étudiants originaires de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sont moins susceptibles de faire des études tertiaires à l'étranger : ils représentent moins d'un tiers de l'effectif mondial d'étudiants mobiles.

L'association entre niveau de formation et espérance de vie à l'âge de 30 ans est plus forte chez les hommes que chez les femmes : le nombre d'années qu'il reste à vivre aux hommes est six ans plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre trois ans chez les femmes.

Les jeunes dans l'objectif de développement durable relatif à l'éducation

Faits marquants

- L'objectif de développement durable relatif à l'éducation lance un appel mondial et exhorte à promouvoir l'accès de tous sur un pied d'égalité à un enseignement de qualité et à garantir que tous puissent exploiter pleinement leur potentiel. Sa réalisation est suivie sur la base de divers indicateurs qui portent en particulier sur l'accès à l'éducation, les résultats scolaires et les moyens mobilisés.
- En moyenne, 95 % des enfants fréquentent une structure d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (EAJE) un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE (indicateur 4.2.2 de l'objectif de développement durable). Le taux de fréquentation des structures d'EAJE ne varie guère entre les filles et les garçons, mais garantir l'égalité d'accès quel que soit le milieu socio-économique reste un défi.
- À l'âge de 15 ans, les filles tendent à être plus compétentes que les garçons en lecture. Le niveau de compétence en lecture varie sensiblement aussi en fonction du milieu socio-économique des élèves et selon qu'ils sont issus ou non de l'immigration (indicateurs 4.1.1 et 4.5.1 de l'objectif de développement durable). On compte en moyenne sept élèves défavorisés par dix élèves favorisés dans l'effectif d'élèves qui se situent au moins au niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.

Contexte

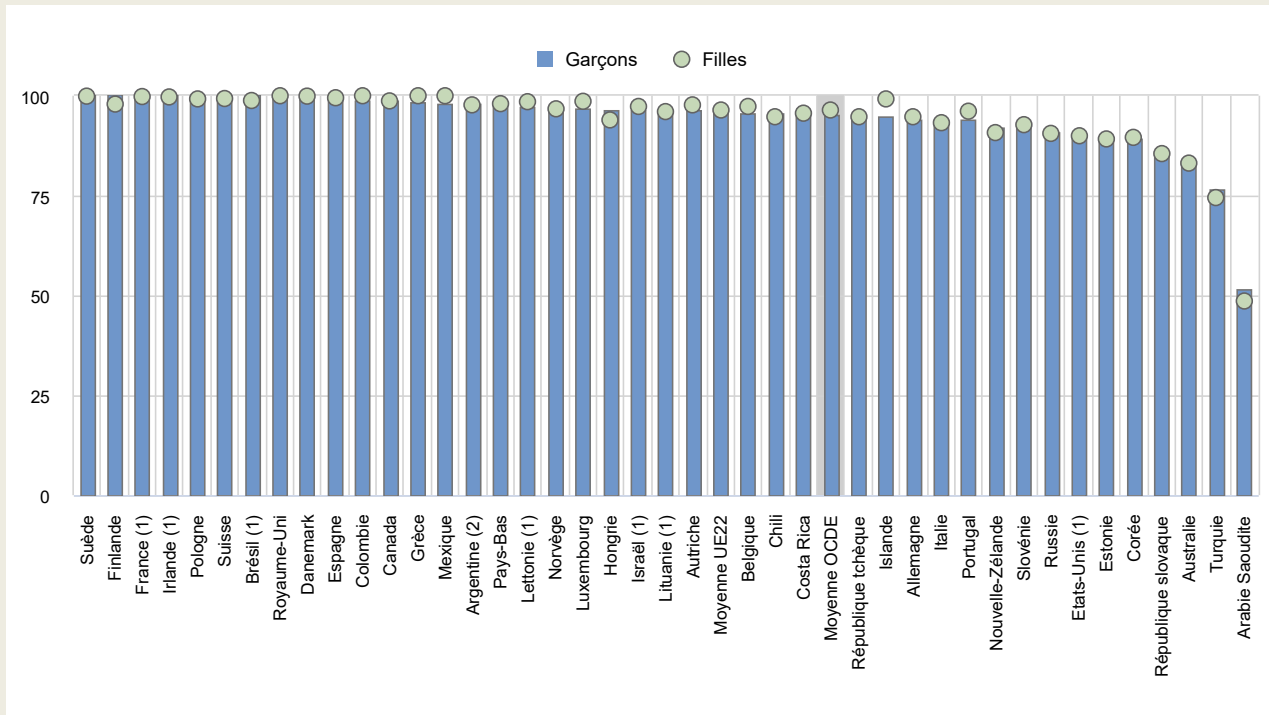
En 2015, lors de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont renouvelé leur engagement en faveur du développement mondial en adoptant le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Divisé en 17 objectifs, ce Programme lance un appel mondial et exhorte à agir pour éliminer la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que toute l'humanité vive dans la paix et la prospérité.

Le 4^e Objectif de développement durable est consacré à l'éducation et 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 » d'ici à 2030 (UNESCO, 2016^[1]). Contrairement aux programmes mondiaux antérieurs, tels que les objectifs du Millénaire pour le développement, le quatrième objectif de développement durable met l'accent sur la qualité de l'enseignement et sa réalisation est suivie sur la base d'indicateurs relatifs à la formation des enseignants et aux résultats des élèves ainsi que d'indicateurs quantitatifs plus traditionnels, tels que les taux d'accès et de scolarisation.

La crise du COVID-19 a imposé aux systèmes d'éducation du monde entier de relever d'importants défis, notamment en matière d'équité, car les jeunes issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à suivre les cours à distance ou à retourner sur les bancs de l'école une fois les établissements rouverts (OCDE, 2021^[2]). Comme cette édition de *Regards sur l'éducation* s'intéresse en particulier à l'équité, le présent chapitre étudie le quatrième objectif de développement durable dans des dimensions telles que les taux de scolarisation, les résultats scolaires et la formation des enseignants à la gestion de la diversité en classe.

Graphique 1. Taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire (2019)

Indicateur 4.2.2 des ODD, en pourcentage



1. La source des données démographiques est la collecte de données de l'UOE (Eurostat/DEM) au lieu de celle de la division Populations des Nations-Unies (UNPD).
2. Année de référence : 2018 et non 2019.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de participation des garçons à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire.

Source : OCDE (2021). Les sources de données officielles de cet indicateur sont la collecte de données UOE pour les données relatives aux taux de scolarisation et la Division de la population des Nations Unies pour les données démographiques. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/6w2yj0>

Autres faits marquants

- La majorité des pays ont réussi à contenir le taux de non-scolarisation des jeunes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2019, mais ce taux reste élevé (plus de 10 %) dans un quart environ des pays membres et partenaires de l'OCDE (indicateur 4.1.4 de l'objectif de développement durable).
- Les taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varient guère entre les sexes, 3 points de pourcentage au plus dans la plupart des pays (indicateur 4.1.4).
- Des cours ciblés de formation continue peuvent aider les enseignants à cerner les besoins des élèves étrangers ou migrants et à y répondre. Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Enquête TALIS, 94 % des enseignants disent s'être formés au cours des 12 derniers mois, mais environ 20 % seulement d'entre eux à « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » ou à « [la] communication avec des personnes de cultures ou de pays différents » (indicateur 4.c.7).
- Le pourcentage d'enseignants disant s'être formés à « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » varie sensiblement entre les pays : il est inférieur ou égal à 10 % en France et aux Pays-Bas, mais supérieur à 40 % en Alberta (Canada), aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (indicateur 4.c.7).

Analyse

Le 4^e Objectif de développement durable et les cibles qui y sont liées proposent un programme d'action ambitieux sur l'accès aux études, la scolarisation, la qualité de l'enseignement et l'équité dans l'éducation. L'analyse présentée ci-après sur la base d'une série d'indicateurs de ce quatrième objectif est révélatrice de l'égalité des chances dans l'éducation et de l'équité des résultats scolaires.

L'égalité des chances dans l'éducation

Fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Le quatrième objectif de développement durable rappelle à quel point la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil est importante dans la prime enfance par une cible spécifique (la cible 4.2), à savoir « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». L'indicateur 4.2.2 porte en particulier sur la fréquentation de structures d'éducation organisées un an avant l'âge officiel du début de la scolarité. Comme le montre le Graphique 1, 95 % des enfants fréquentent en moyenne une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance (EAJE) un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : il est inférieur à 80 % en Arabie saoudite et en Turquie, mais passe la barre des 99 % chez les garçons et les filles au Brésil, au Canada, en Colombie, au Danemark, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse.

Garantir un accès équitable à une structure d'EAJE est crucial, car les expériences précoces peuvent influencer fortement sur les parcours personnels par la suite, que ce soit à l'école ou dans le monde du travail, ainsi que sur la santé, le civisme et la satisfaction dans la vie (OCDE, 2018^[3]). Comme le montre le Graphique 1, le taux de fréquentation des structures d'EAJE ne varie guère, 3 points de pourcentage au plus, entre les garçons et les filles dans tous les pays dont les données sont disponibles. En revanche, garantir un accès équitable à ces structures quel que soit le milieu socio-économique reste un défi dans de nombreux pays. Il apparaît par exemple que le taux de fréquentation de ces structures tend à être nettement inférieur chez les enfants dont la mère n'est pas diplômée de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2018^[4]). Il tend également à être moins élevé chez les enfants de condition modeste que chez ceux issus de milieux favorisés (OCDE, 2020^[5]). De nombreux facteurs expliquent vraisemblablement ce taux de fréquentation inférieur qui s'observe chez les enfants de condition modeste. Aux facteurs liés aux coûts, s'ajoutent des facteurs liés à l'accessibilité des structures, aux normes culturelles, aux débouchés professionnels des parents et, dans certains pays, au versement d'allocations de prise en charge à domicile de longue durée (OCDE, 2016^[6] ; Pavolini et Van Lancker, 2018^[7]).

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

L'un des indicateurs utilisé pour évaluer la scolarisation est le taux de non-scolarisation, soit le pourcentage de l'effectif en âge d'être scolarisé à un niveau d'enseignement donné qui n'est pas scolarisé (indicateur 4.1.4 de l'objectif de développement durable). Comme le montre le Graphique 2, le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit en moyenne à 7 % dans les pays de l'OCDE. La majorité des pays ont réussi à contenir le taux de non-scolarisation des jeunes (moins de 5 %) selon les chiffres de 2019, mais ce taux reste élevé (plus de 10 %) dans un quart environ des pays membres et partenaires de l'OCDE. C'est au Mexique que le taux de non-scolarisation est le plus élevé de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE : plus de 25 % des jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont pas scolarisés.

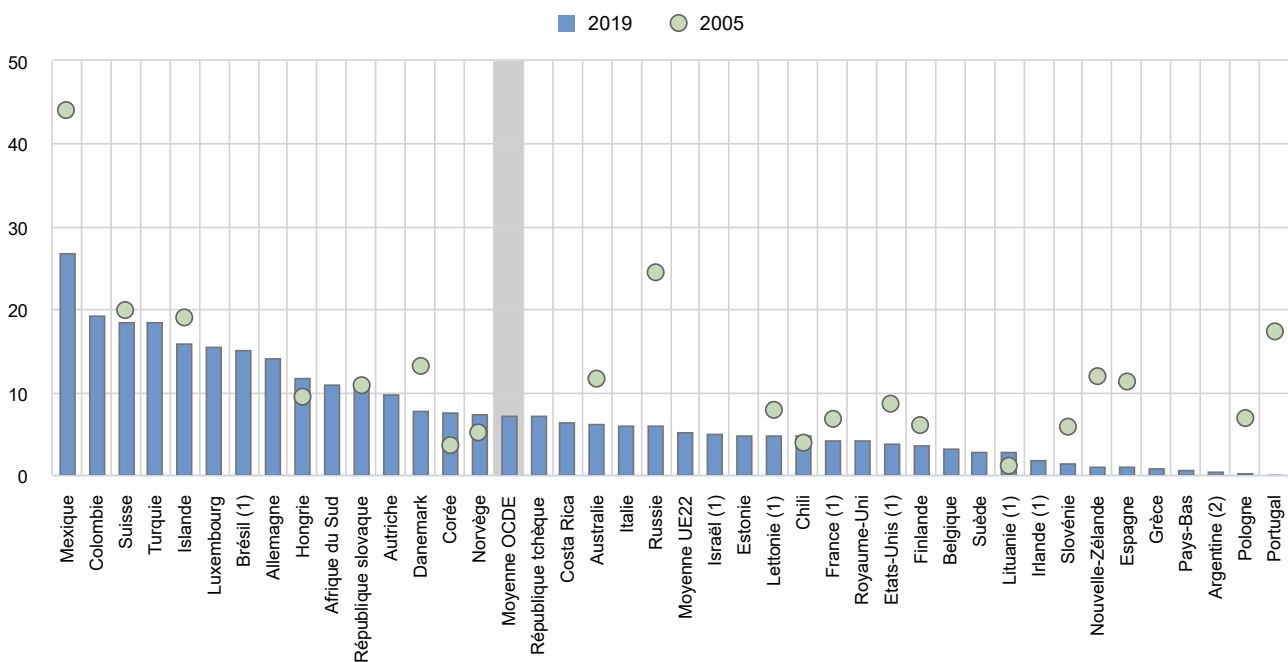
Les taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varient guère entre les sexes. Chez les jeunes, le taux de non-scolarisation varie au plus de 3 points de pourcentage entre les sexes dans tous les pays, sauf au Mexique, où il est 4 points de pourcentage plus élevé chez les hommes (Base de données des objectifs de développement durable).

Comme le montre le Graphique 2, le taux de non-scolarisation a sensiblement diminué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays entre 2005 et 2019. C'est le cas en Fédération de Russie (19 points de pourcentage de moins), au Mexique (17 points de pourcentage), au Portugal (17 points de pourcentage), en Nouvelle-

Zélande (11 points de pourcentage) et en Espagne (10 points de pourcentage). Ces avancées sont le fruit des efforts consentis sans relâche pour faire en sorte que les jeunes en âge d'être scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire restent scolarisés (OCDE, 2019^[8]). Elles risquent toutefois d'être compromises par la pandémie de COVID-19 qui a entraîné la fermeture de nombreux établissements d'enseignement, car le décrochage scolaire menace de nombreux jeunes – en particulier les plus défavorisés – à la réouverture des établissements. Les pouvoirs publics ont pris diverses mesures pour contrer ce phénomène et inciter ces élèves à reprendre le chemin de l'école, dont certaines ont consisté à adopter des mécanismes de suivi scolaire des élèves vulnérables absents à la réouverture des établissements et à fournir des aides financières, par exemple au titre de la subsistance ou des transports, ou à accorder l'exemption des frais de scolarité. L'exemption des frais de scolarité a par exemple été retenue au Costa Rica, en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en Turquie (OCDE, 2021^[2]).

Graphique 2. Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire (2005 et 2019)

Indicateur 4.1.4 des ODD, en pourcentage



Par taux de non-scolarisation, on entend le pourcentage de jeunes qui appartiennent à la tranche d'âge officielle du deuxième cycle du secondaire et ne sont pas scolarisés.

1. La source des données démographiques est la collecte de données de l'UOE (Eurostat/DEM) au lieu de celle de la division Populations des Nations-Unies (UNPD).

2. Année de référence : 2018 et non 2019.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de non-scolarisation en 2019.

Source : OCDE (2021). Les sources de données officielles de cet indicateur sont la collecte de données UOE pour les données relatives aux taux de scolarisation et la Division de la population des Nations Unies pour les données démographiques. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/r7anfi>

Taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

L'augmentation de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire passe par des mesures qui permettent aux élèves à la fois d'accéder à ce niveau d'enseignement et de le réussir. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles (qu'elles portent sur des cohortes effectives ou transversales), les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant à la fin de la durée théorique de ces études que deux ans plus tard. Dans les pays et économies dont les données se basent sur des cohortes effectives, 76 % des femmes sont

en moyenne diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin de la durée théorique des études, contre 68 % seulement des hommes (voir l'indicateur B3 dans OCDE (2020^[9]).

Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie parfois sensiblement aussi selon que les élèves sont ou non issus de l'immigration. Comme le montre l'indicateur B3, le taux de réussite est moins élevé chez les élèves issus de l'immigration de la première et de la deuxième génération que chez ceux qui n'en sont pas issus dans la plupart des pays dont les données sont disponibles (le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la France, la Norvège et la Suède). L'Islande fait vraiment figure d'exception : le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les élèves qui ont immigré avant l'âge de 7 ans (79 %) que chez ceux qui ne sont pas issus de l'immigration (75 %). Quant au milieu socio-économique, les élèves qui sont vraisemblablement de condition modeste (à en croire le niveau de formation de leurs parents) tendent à être surreprésentés en filière professionnelle, ce qui soulève la question de l'équité sachant que les taux de réussite sont dans l'ensemble moins élevés dans cette filière qu'en filière générale (voir l'indicateur B3).

L'équité des résultats scolaires

Résultats scolaires à l'âge de 15 ans, selon le profil démographique

La politique de l'éducation vise à permettre à tous, quels que soient leur sexe ou leur milieu socio-économique et qu'ils soient ou non issus de l'immigration, non seulement d'accéder à tous les niveaux d'enseignement, mais aussi d'acquérir les compétences requises pour évoluer dans la vie. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est très riche d'enseignements sur les résultats scolaires des élèves à l'âge de 15 ans. Il alimente donc l'indicateur 4.1.1. du quatrième objectif de développement durable, qui évalue le pourcentage d'enfants et de jeunes ayant un niveau minimal de compétence (c'est-à-dire qui se situent au moins au niveau 2 de l'échelle PISA de compétence) en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire dans près de 90 pays (y compris sur la base du Programme PISA pour le développement).

Le Graphique 3 indique les indices de parité de l'indicateur 4.1.1 (voir la section « Méthodologie ») par sexe, milieu socio-économique et condition d'immigré (voir la section « Définitions »). À l'âge de 15 ans, les filles l'emportent sur les garçons en lecture dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles. Leur avance est particulièrement marquée en Arabie saoudite, au Brésil, en Grèce, en Indonésie et en Israël, où elles sont au moins 20 % plus nombreuses que les garçons à se hisser au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de compétence.

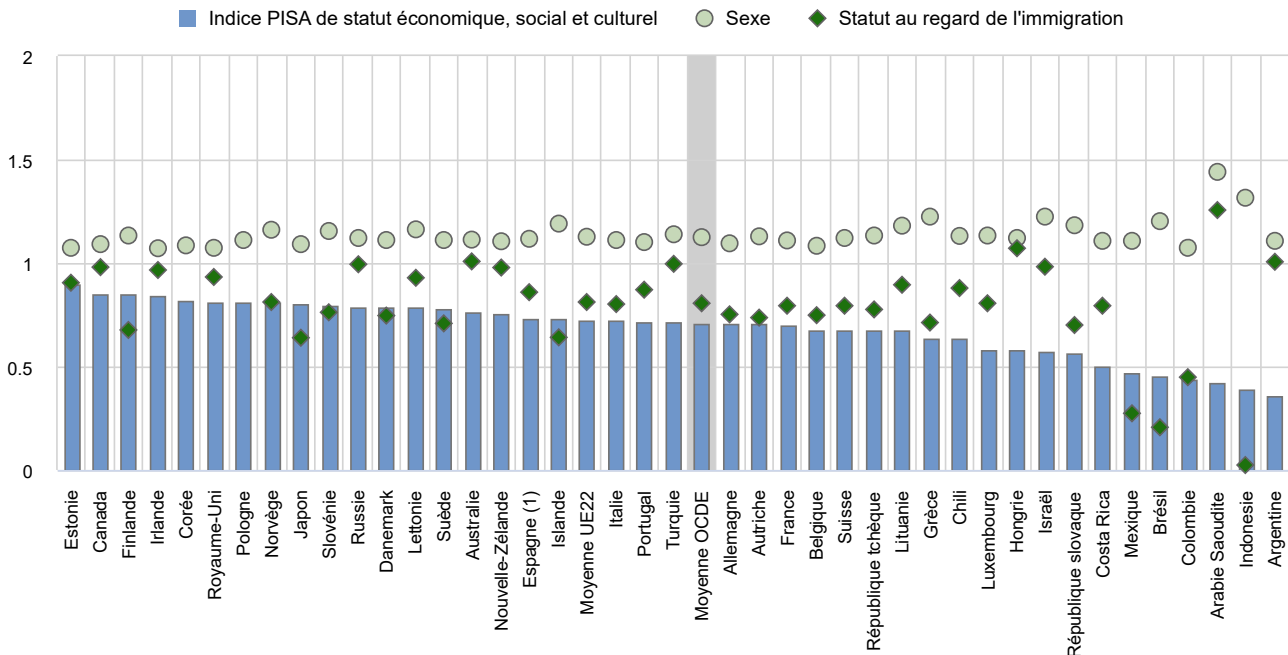
Le niveau de compétence en lecture varie sensiblement aussi selon le milieu socio-économique des élèves. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau 2 au moins de l'échelle PISA de compétence est en moyenne environ 30 % moins élevé dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) que dans le quartile supérieur de cet indice. Il apparaît de surcroît ce pourcentage varie dans tous les pays dont les données sont disponibles, à des degrés divers toutefois selon les pays (la différence entre les deux quartiles est inférieure ou égale à 15 % au Canada, en Estonie et en Finlande, mais égale à 50 % au moins en Arabie saoudite, en Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, en Indonésie et au Mexique) (voir le Graphique 3).

Enfin, le niveau de compétence en lecture varie sensiblement selon que les élèves sont ou non issus de l'immigration. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui atteignent au moins le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence sont en moyenne environ 20 % moins nombreux s'ils sont issus de l'immigration que s'ils n'en sont pas issus. La différence favorable aux élèves qui ne sont pas issus de l'immigration est particulièrement marquée au Brésil, en Colombie, en Indonésie et au Mexique, où le pourcentage d'élèves au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de compétence est au moins 45 % moins élevé chez les élèves issus de l'immigration. En revanche, les élèves issus de l'immigration font au moins jeu égal avec ceux qui n'en sont pas issus en Arabie saoudite, en Argentine, en Australie, en Hongrie et en Turquie. Ces différences qui s'observent entre les pays peuvent en partie s'expliquer par des différences de milieu socio-économique dans l'effectif issu de l'immigration (OCDE, 2019^[10]).

Les différences de niveau de compétence en lecture qui s'observent selon le sexe, le milieu socio-économique et la condition d'immigré sont révélatrices de graves problèmes d'équité qui sont source de préoccupation puisqu'ils peuvent être lourds de conséquences pour le parcours scolaire et professionnel des garçons et des filles à l'avenir (OCDE, 2019^[10]).

Graphique 3. Performance en compréhension de l'écrit et indices de parité (sexe ; statut économique, social et culturel [SESC] ; et statut au regard de l'immigration) (2018)

Indicateur 4.1.1 des ODD - Pourcentage de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 (PISA)



Lecture du graphique : En Turquie, le pourcentage de jeunes atteignant au moins le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA est inférieur de près de 30 % parmi ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice SESC que parmi ceux du quartile supérieur de ce même indice ; supérieur de près de 15 % chez les filles que chez les garçons ; et enfin, presque identique chez les jeunes issus de l'immigration que chez leurs pairs autochtones (une valeur de 1 sur l'indice de parité indique une parité parfaite).

Remarque : L'indice de parité SESC correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les jeunes se situant dans le quartile inférieur de l'indice SESC par rapport à la valeur pour ceux se situant dans le quartile supérieur (par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel). L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les filles par rapport à la valeur pour les garçons. L'indice de parité du statut au regard de l'immigration correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les jeunes issus de l'immigration par rapport à la valeur pour leurs pairs autochtones. Consulter l'encadré 1 pour de plus amples informations sur la méthodologie.

1. En 2018, certaines régions d'Espagne ont organisé leurs examens à forts enjeux pour les élèves de 10e année plus tôt dans l'année que par le passé, ce qui a fait coïncider la période de test de ces examens avec la fin de celle de l'enquête PISA. Du fait de ce chevauchement, un certain nombre d'élèves se sont montrés mal disposés à l'égard des épreuves PISA et n'ont pas fait de leur mieux pour démontrer leurs compétences. Bien que seules les données d'une minorité d'élèves révèlent clairement un manque d'engagement (voir Résultats de PISA 2018, Volume I, Annexe 9), la comparabilité des données de PISA 2018 avec celles des évaluations PISA antérieures ne peut pas être entièrement garantie.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de parité basé sur l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Source : OCDE (2018), Base de données PISA 2018. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink <https://stat.link/belj4w>

Encadré 1. Évaluation de l'inégalité dans l'éducation et indice de parité

Évaluer l'équité est difficile pour au moins trois raisons. En premier lieu, la notion d'équité est liée à un cadre normatif de justice qui peut différer entre les pays et les cultures. En deuxième lieu, les données sont lacunaires dans l'ensemble, car les indicateurs d'équité requièrent souvent des données plus précises, qui peuvent être désagrégées entre les différents groupes de la population. S'y ajoute une difficulté supplémentaire dans le cas des objectifs de développement durable : cette désagrégation doit être faite compte tenu de définitions convenues à l'échelle internationale qui ne correspondent pas toujours aux définitions nationales. En troisième lieu, l'équité peut s'évaluer selon plusieurs méthodes qui ont toutes

leurs avantages et leurs inconvénients et, donc, peuvent aboutir à des conclusions différentes sur le degré d'équité dans un pays donné (UNESCO-UIS, 2018^[11]).

Le principal indicateur retenu pour évaluer l'équité dans le quatrième objectif de développement durable est l'indice de parité. Cet indice correspond au ratio entre les valeurs d'un indicateur dans deux groupes différents avec, en numérateur, la valeur du groupe vraisemblablement le plus défavorisé. Dans le Graphique 3, le numérateur correspond aux filles et le dénominateur, aux garçons dans l'indice de parité relatif au sexe. Dans l'indice de parité relatif au milieu socio-économique, le numérateur correspond au quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) et le dénominateur, au quartile supérieur de cet indice. Dans l'indice de parité relatif à la condition d'immigré, le numérateur correspond aux élèves issus de l'immigration et le dénominateur, à ceux qui n'en sont pas issus. Les deux groupes à l'étude sont en situation de parité si l'indice est compris entre 0.97 et 1.03. Le groupe vraisemblablement le plus favorisé l'est réellement si l'indice de parité est inférieur à 0.97, alors que le groupe vraisemblablement le plus défavorisé est en fait favorisé s'il est supérieur à 1.03.

L'indice de parité permet d'évaluer l'ampleur relative de la disparité et d'en rendre compte d'une manière simple. Toutefois, il a aussi ses inconvénients, car il est sensible aux valeurs peu élevées et n'est pas symétrique autour de la valeur 1 (égalité parfaite). L'indice de parité entre les sexes est par exemple égal à 0.8 si le taux de scolarisation s'établit à 40 % chez les filles et à 50 % chez les garçons (UNESCO-UIS, 2010^[12]). Si le taux est inversé entre les filles et les garçons, l'indice est égal à 1.25, ce qui donne l'impression fautive d'une plus grande disparité entre les sexes, puisque 1.25 s'écarte davantage de 1 que 0.8. Pour contourner ce problème, un indice de parité ajusté, symétrique autour de 1, est indiqué dans les tableaux et graphiques dans tous les cas où les groupes vraisemblablement favorisés et défavorisés sont inversés dans une observation.

La publication de l'*UNESCO Handbook on Measuring Equity in Education* (UNESCO-UIS, 2018^[11]) fournit de plus amples informations sur l'évaluation de l'équité dans l'éducation. Ce manuel décrit le cadre conceptuel de l'évaluation de l'équité dans l'éducation et fournit des orientations méthodologiques approfondies au sujet du calcul et de l'interprétation de différents types d'indicateurs d'équité.

Préparer les enseignants à la diversité en classe

L'évolution démographique et les migrations à grande échelle imposent aux systèmes d'éducation de relever des défis, car les enseignants doivent répondre aux besoins d'un effectif d'une diversité croissante. Comme indiqué dans la section précédente, l'équité est source d'inquiétude, car les résultats scolaires tendent dans l'ensemble à varier sensiblement entre les élèves qui sont issus de l'immigration et ceux qui n'en sont pas issus.

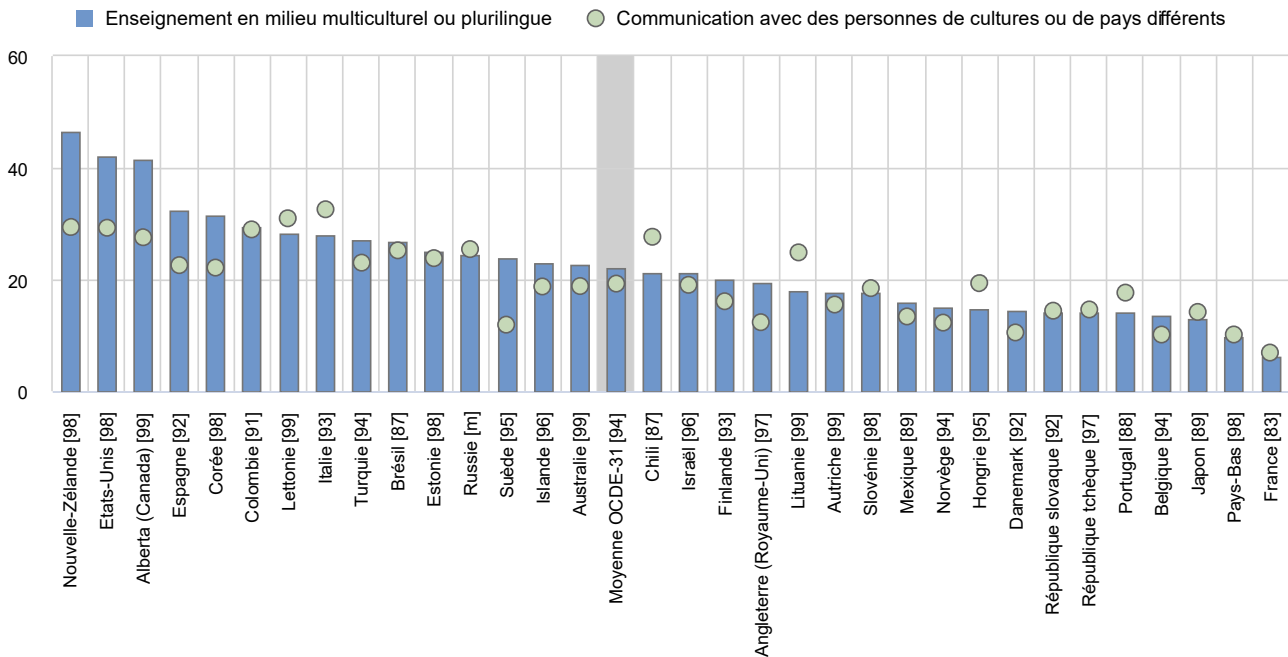
Les résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) sont révélateurs de la mesure dans laquelle les enseignants se sentent préparés à composer avec la diversité en classe. En moyenne, 15 % des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont demandeurs de formations au sujet de « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » et 11 %, de « [la] communication avec des personnes de cultures ou de pays différents » dans les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS. Ces pourcentages varient toutefois sensiblement entre les pays. C'est en Angleterre (Royaume-Uni) et aux Pays-Bas que le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation sur ces deux sujets est le moins élevé (5 % au plus). Ce pourcentage est en revanche nettement plus élevé (30 % au moins) dans les deux sujets de formation au Brésil, en Colombie et au Mexique (OCDE, 2019^[13]). Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi les enseignants sont très demandeurs de formation dans des pays d'Amérique latine. Les afflux récents de migrants dans la région ont par exemple contribué à accroître la diversité culturelle de l'effectif d'élèves (OCDE, 2015^[14]). Par ailleurs, un certain nombre de programmes ont été adoptés ces dernières décennies dans le but de constituer des classes d'une plus grande diversité, ce qui explique pourquoi les enseignants sont plus demandeurs de formation sur la prise en charge d'élèves d'horizons différents (OCDE, 2016^[15] ; 2018^[16] ; Santiago et al., 2017^[17]).

Les systèmes d'éducation peuvent grandement contribuer à préparer les enseignants à la diversité en classe, notamment en proposant des formations ciblées. Dans le suivi de la réalisation du quatrième objectif de développement durable, la formation continue des enseignants est évaluée dans l'indicateur 4.c.7, en l'espèce le pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation durant les 12 derniers mois par type de formation. Les résultats de l'Enquête TALIS sont complémentaires de cet indicateur. Comme l'indique le Graphique 4, 94 % des enseignants disent en moyenne avoir suivi une formation au cours des 12 derniers mois dans les pays de l'OCDE. Toutefois, environ 20 % seulement d'entre eux disent s'être formés à « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » et à « [la] communication avec des personnes de cultures ou de pays différents ».

Le pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation sur la diversité en classe varie sensiblement entre les pays. Le pourcentage d'enseignants qui se sont formés à « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » est le moins élevé en France et aux Pays-Bas (moins de 10 %). En revanche, plus de 40 % des enseignants s'y sont formés en Alberta (Canada), aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, où cet aspect de l'enseignement compte de longue date parmi les priorités (OCDE, 2015_[14]) (voir le Graphique 4).

Graphique 4. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de formation continue dans les domaines suivants durant les 12 mois précédant l'enquête (2018)

Indicateur 4.c.7 des ODD



Remarque : Le nombre indiqué entre parenthèses correspond au pourcentage d'enseignants ayant dans l'ensemble participé à des activités de formation continue. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de formation continue durant les 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE (2018), Base de données TALIS 2018. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/kcmtqn>

La relation entre le pourcentage d'enseignants demandeurs de formations et le pourcentage d'enseignants qui en suivent permet d'approfondir l'analyse. Aux Pays-Bas par exemple, le pourcentage d'enseignants désireux de se former à « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (moins de 5 %) et le pourcentage d'enseignants qui s'y sont formés (moins de 10 %) sont tous deux peu élevés, ce qui peut s'expliquer par le fait que les enseignants ont le sentiment d'être suffisamment préparés à travailler dans la diversité. Dans les trois pays et économies de l'OCDE où le pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation sur la diversité – l'Alberta (Canada), les États-Unis et la Nouvelle-Zélande –, le pourcentage d'enseignants demandeurs de ce type de formation est peu élevé (moins de 10 %). Cette différence de pourcentage peut s'expliquer par le fait que les formations suivies préparent bien les enseignants à la diversité en classe, d'où un pourcentage moins élevé d'enseignants demandeurs de formation sur le sujet (OCDE, 2019_[13]). Enfin, le pourcentage d'enseignants demandeurs de formations sur « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (plus de 43 %) et le pourcentage d'enseignants en ayant suivi (plus de 26 %) sont tous deux élevés dans des pays tels que le Brésil et la Colombie, ce qui peut s'expliquer par le fait que les enseignants ne sentent pas encore suffisamment préparés à la diversité en classe, même après avoir suivi des formations sur le sujet (OCDE, 2019_[13]).

Définitions

Indicateurs des ODD	Définition
4.2.2.	Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire)
4.1.4.	Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire
4.1.1.	Pourcentage d'enfants et de jeunes au-delà du seuil de compétence en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire
4.5.1	Indices de parité dans tous les indicateurs désagrégeables
4.c.7	Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Méthodologie

Tous les indicateurs présentés dans ce chapitre suivent la méthodologie convenue à propos des objectifs de développement durable, notamment au sujet des sources de données recommandées ; ils peuvent donc différer dans certains cas d'autres indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation*. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

Source

Indicateur	Source
4.2.2.	Collecte de données UOE 2020 et Division de la population des Nations Unies (sauf mention contraire)
4.1.4.	Collecte de données UOE 2020 et Division de la population des Nations Unies (sauf mention contraire)


Références

- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, [2]
<https://dx.doi.org/10.1787/201d8e84-en>.
- OCDE (2020), « Is childcare affordable? », *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, Éditions OCDE, Paris, [5]
<https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf>.
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [9]
<https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>.
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, [10]
<https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [8]
<https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>.
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, [13]
<https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.
- OCDE (2018), *Early Learning Matters*, OCDE, Paris, [3]
<https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>.
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [4]
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- OCDE (2018), *Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS*, OCDE, Paris, [16]
<https://www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf>.

- OCDE (2016), *Education in Colombia*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, [15]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- OCDE (2016), *Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) Among Very Young Children*, OCDE, Paris, [6]
https://www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf.
- OCDE (2015), *Immigrant Students at School : Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, [14]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- Pavolini, E. et W. Van Lancker (2018), « The Matthew effect in childcare use: A matter of policies or preferences? », *Journal of European Public Policy*, vol. 25/6, pp. 878-893, [7]
<https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1401108>.
- Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, [17]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>.
- UNESCO (2016), *L'Éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous*, Éditions UNESCO, Paris, [1]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033.locale=fr>.
- UNESCO-UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, [11]
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>.
- UNESCO-UIS (2010), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, [12]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190350.locale=fr>.

Graphiques Les jeunes dans l'objectif de développement durable relatif à l'éducation

Graphique 1.	Taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire (2019)
Graphique 2.	Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire (2005 et 2019)
Graphique 3.	Performance en compréhension de l'écrit et indices de parité (sexe ; statut économique, social et culturel [SESC] ; et statut au regard de l'immigration) (2018)
Graphique 4.	Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de formation continue dans les domaines suivants durant les 12 mois précédant l'enquête (2018)

StatLink  <https://stat.link/8hqgvt>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

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

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

Faits marquants

- En dépit de l'élévation du niveau de formation enregistrée ces dernières décennies, 15 % des jeunes (les 25-34 ans) ne sont en moyenne pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Dans ce groupe d'âge, les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux chez les hommes, 16 %, que chez les femmes, 13 %.
- Dans tous les pays de l'OCDE, l'expansion de l'enseignement tertiaire a bénéficié aux femmes, dont le pourcentage diminue toutefois chez les 25-64 ans diplômés des niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. En moyenne, les femmes représentent 56 % des diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, ou formation équivalente, 54 % en master, ou formation équivalente, et 45 % en doctorat, ou formation équivalente.
- Dans les pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger constituent en moyenne 22 % de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 18 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.

Contexte

Offrir à tous la possibilité de suivre un enseignement de haute qualité est une composante fondamentale du contrat social. Il est absolument essentiel d'éliminer l'inégalité des chances dans l'éducation pour améliorer la mobilité sociale et les retombées socio-économiques.

L'indicateur du niveau de formation correspond à l'effectif officiellement diplômé 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 compétence associé à un certain niveau de formation dans la population et la main-d'œuvre.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées sociales et économiques positives pour les individus (voir les indicateurs A2, A3, A4, A5, A6 et A7). Les individus très instruits tendent dans l'ensemble à être plus engagés dans la vie sociale et à afficher une rémunération relative et des taux d'emploi supérieurs. Le niveau de formation est également en corrélation positive avec une plus grande propension à suivre des formations formelles ou non formelles à l'âge adulte.

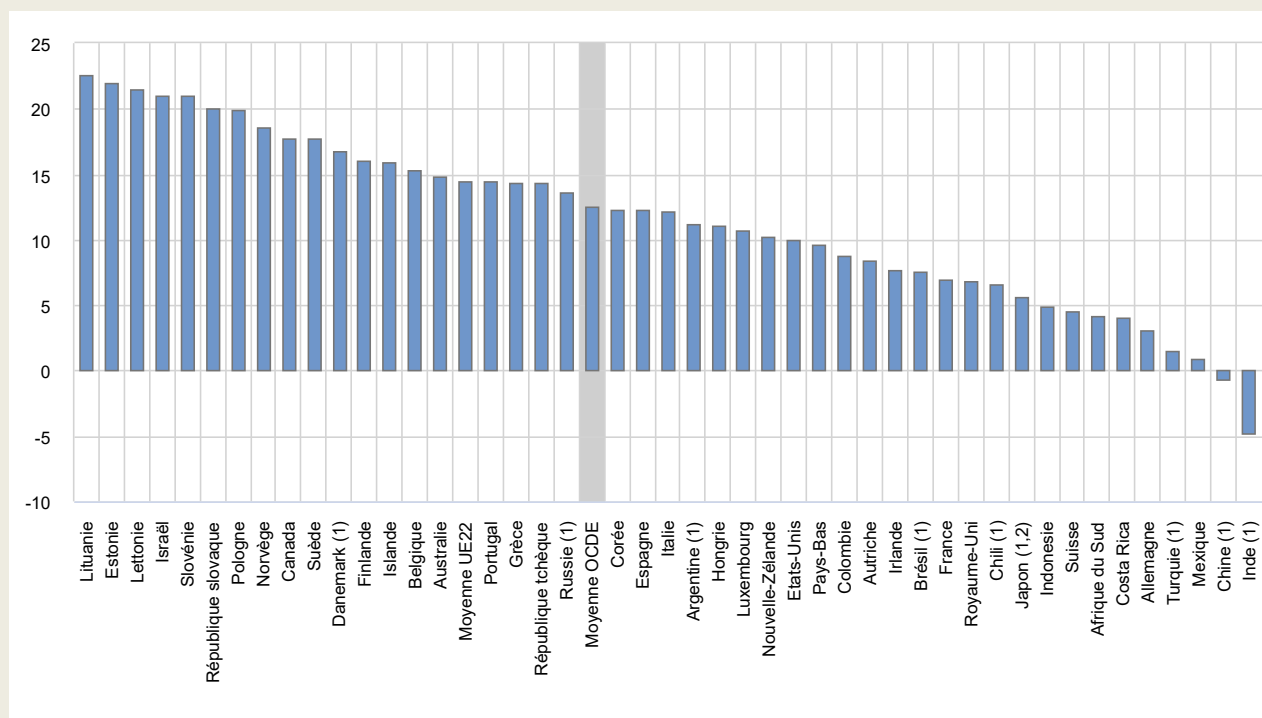
Les individus sont donc incités à poursuivre leurs études tandis que les gouvernements sont incités à fournir les infrastructures appropriées pour favoriser l'élévation du niveau de formation de la population et à mettre en place les politiques adéquates. Au cours des dernières décennies, le niveau de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

Le niveau de formation de l'effectif né dans le pays et de l'effectif né à l'étranger devrait être pris en considération lors de la conception des politiques relatives au capital humain. Dans certains cas, des similitudes ou des différences entre les deux groupes peuvent être le signe que des formations formelles et non formelles pour adultes sont nécessaires (voir l'indicateur A7). Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2020* (OECD, 2020_[11]), les travailleurs immigrés sont en première ligne dans la crise du COVID-19, puisqu'ils représentent 24 % des médecins et 16 % des infirmières. Comme la taille et les caractéristiques de l'effectif né à l'étranger varient, il est important d'analyser ces éléments pour mieux comprendre la composition démographique des pays. Il est important aussi de comprendre en quoi la situation

géographique des pays et leur proximité avec d'autres pays influent sur le profil démographique de l'effectif né à l'étranger. Selon la *Base de données de l'OCDE sur la population*, la plupart des immigrés sont par exemple originaires d'Europe dans la quasi-totalité des pays européens membres de l'OCDE (OCDE, 2021^[2]).

Graphique A1.1. Différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les femmes et les hommes âgés de 25 à 34 ans (2020)

En points de pourcentage




Remarque : Une différence de pourcentage supérieure à 0 indique qu'il y a plus de femmes que d'hommes diplômés de l'enseignement tertiaire. Une différence de pourcentage inférieure à 0 indique qu'il y a plus d'hommes que de femmes diplômés de l'enseignement tertiaire.

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les femmes et les hommes.

Source : OCDE (2021), tableau A1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/l89bg2>

Autres faits marquants

- En moyenne, 45 % des jeunes (les 25-34 ans) sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les femmes, 52 %, que chez les hommes, 39 %, dans tous les pays de l'OCDE.
- L'âge de l'immigration a des effets différents selon les pays de l'OCDE : le pourcentage d'adultes nés à l'étranger dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est d'au moins 10 points de pourcentage plus élevé chez ceux arrivés dans le pays après l'âge de 15 ans que chez ceux arrivés avant cet âge en Australie, au Danemark, en Estonie, en Israël, au Luxembourg et en Suisse, mais autour de 10 points de pourcentage moins élevé chez ceux arrivés après l'âge de 15 ans en Hongrie et en Suède.
- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a diminué, passant de 44 % en 2010 à 40 % en 2020 en moyenne, car les jeunes sont plus susceptibles de faire des études tertiaires aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Analyse

Le niveau de formation est un atout dans la mesure où il permet aux individus d'acquérir des compétences mais aussi parce qu'il joue un rôle de 'carte de visite' en matière de compétences. L'investissement dans l'éducation est donc très rentable plus tard dans la vie (OCDE, 2020^[3]). Il reste toutefois des différences de niveau de formation entre les pays, qui s'expliquent par les spécificités nationales des structures sociales et économiques et les caractéristiques des systèmes d'éducation (Müller et Kogan, 2009^[4]).

En moyenne, 41 % 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, 21 % ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 39 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A1.3).

Chez les jeunes, l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 27 % en 2010 à 20 % en 2020 en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette diminution est plus marquée chez les femmes que chez les hommes : le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est passé de 27 % à 20 % chez les femmes et de 26 % à 22 % chez les hommes durant les dix dernières années. Le pourcentage d'adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire n'a diminué que de 3 points de pourcentage, passant de 44 % en 2010 à 41 % en 2020. Cette diminution est intervenue parallèlement à la progression de l'enseignement tertiaire durant la dernière décennie : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire a en effet augmenté de 9 points de pourcentage (passant de 30 % à 39 %), mais dans une plus grande mesure chez les femmes (de 11 points de pourcentage ; de 31 % à 2010 à 42 % en 2020) que chez les hommes (7 points de pourcentage ; de 28 % à 35 %) (OCDE, 2021^[5]).

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

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est à présent le niveau minimum requis pour évoluer dans l'économie et la société modernes. Les jeunes qui arrêtent leurs études avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peinent à trouver leur place sur le marché du travail et tendent de surcroît à avoir moins de relations sociales que les plus instruits (OCDE, 2019^[6]).

En dépit de l'élévation du niveau de formation enregistrée ces dernières décennies, 21 % des adultes (les 25-64 ans) ne sont en moyenne pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Le niveau de formation de la majorité des adultes est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le Graphique A1.3).

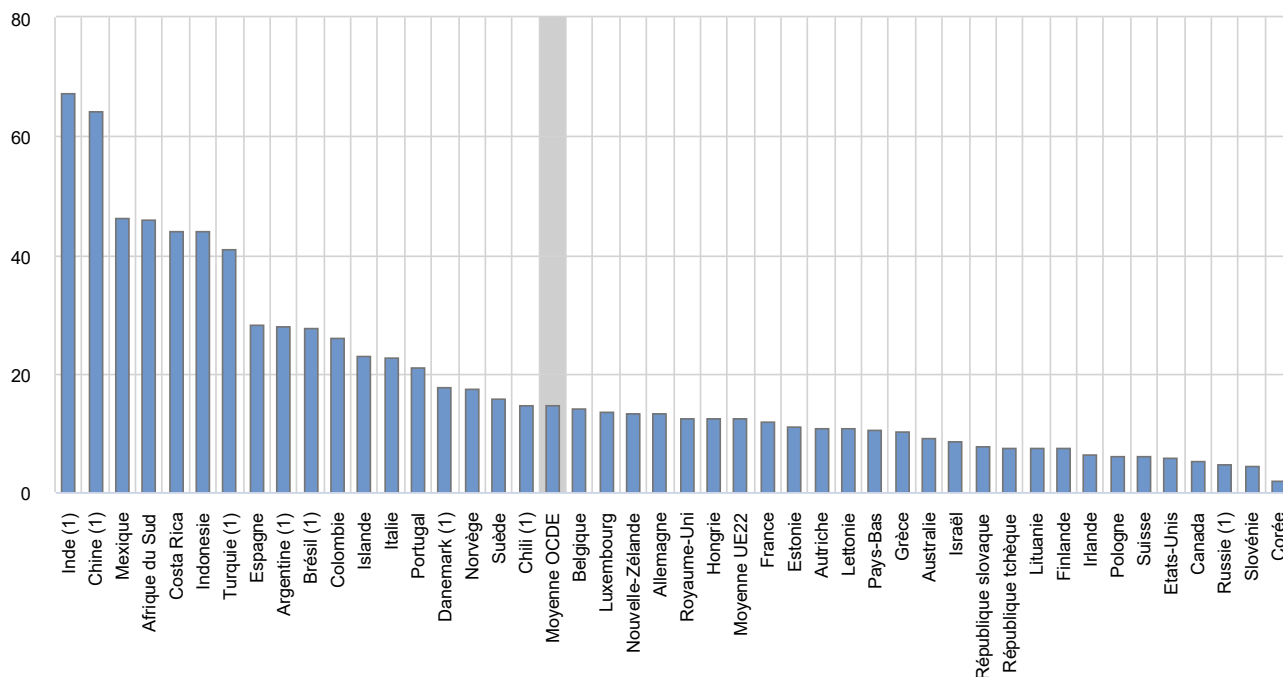
Selon les chiffres de 2020, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 15 % chez les jeunes (les 25-34 ans) et à 29 % chez leurs aînés (les 55-64 ans) dans les pays de l'OCDE. La majorité des jeunes (les 25-34 ans) sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste toutefois supérieur à 40 % au Costa Rica, au Mexique et en Turquie (voir le Graphique A1.2 et le tableau A1.4, disponible en ligne).

En moyenne, le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 20 % en 2010 à 15 % en 2020 dans les pays de l'OCDE. La diminution a été plus forte dans les pays où le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire était élevé en début de période. Au Costa Rica, au Mexique et en Turquie par exemple, plus de 50 % des 25-34 ans n'étaient pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2010 ; ce pourcentage a fortement diminué depuis lors, d'au moins 10 points de pourcentage, même s'il reste à supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté depuis 2010 en République slovaque, en République tchèque et en Suède, mais il reste relativement peu élevé en 2020 : 8 %, 8 % et 16 %, respectivement (voir le Tableau A1.2 et le Graphique A1.2).

Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE ; il s'élève en moyenne à 16 % chez les hommes et à 13 % chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Cette différence entre les sexes représente au moins 10 points de pourcentage en Espagne et en Islande. L'Indonésie et la Turquie font figure d'exception : les femmes sont environ 3 points de pourcentage plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De plus, la différence entre les sexes s'est creusée entre 2010 et 2020 dans environ un pays

membres et partenaires de l'OCDE sur cinq dont les données de ces deux années sont comparables – l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Autriche, le Brésil, le Canada, le Chili, le Costa Rica, l'Indonésie, l'Islande, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie (voir le Tableau A1.2).

Graphique A1.2. Pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire (2020)



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau A1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/6bleaz>

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

En moyenne, 41 % 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 dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays ; il est inférieur à 25 % au Costa Rica, en Espagne, au Luxembourg, au Mexique et en Turquie. Dans certains pays, ce pourcentage peu élevé est compensé par un pourcentage élevé de diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A1.3).

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie entre 23 % au Costa Rica et 59 % en République tchèque. Ce pourcentage a diminué, passant de 44 % en 2010 à 40 % en 2020 en moyenne dans les pays de l'OCDE, car les jeunes sont plus susceptibles de faire des études tertiaires aujourd'hui qu'il y a dix ans. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire est toutefois le niveau de formation le plus courant des 25-34 ans dans 14 pays de l'OCDE, à savoir en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Colombie, en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le Tableau A1.2).

Le pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie aussi entre les sexes. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de jeunes au plus

diplômés de l'un de ces deux niveaux d'enseignement s'établit à 45 % chez les jeunes hommes (25-34 ans), contre 35 % chez les jeunes femmes, soit 10 points de pourcentage de différence. Cette différence était de 6 points de pourcentage seulement en 2010 (et le pourcentage de jeunes diplômés de l'un de ces niveaux s'élevait à 47 % chez les jeunes hommes et à 41 % chez les jeunes femmes) (voir le Tableau A1.2). Moins de jeunes femmes que de jeunes hommes sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce qui s'explique par la tendance inverse dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, la différence de pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire entre les sexes représente en moyenne 13 points de pourcentage en faveur des femmes selon les chiffres de 2020 (voir le Tableau A1.2).

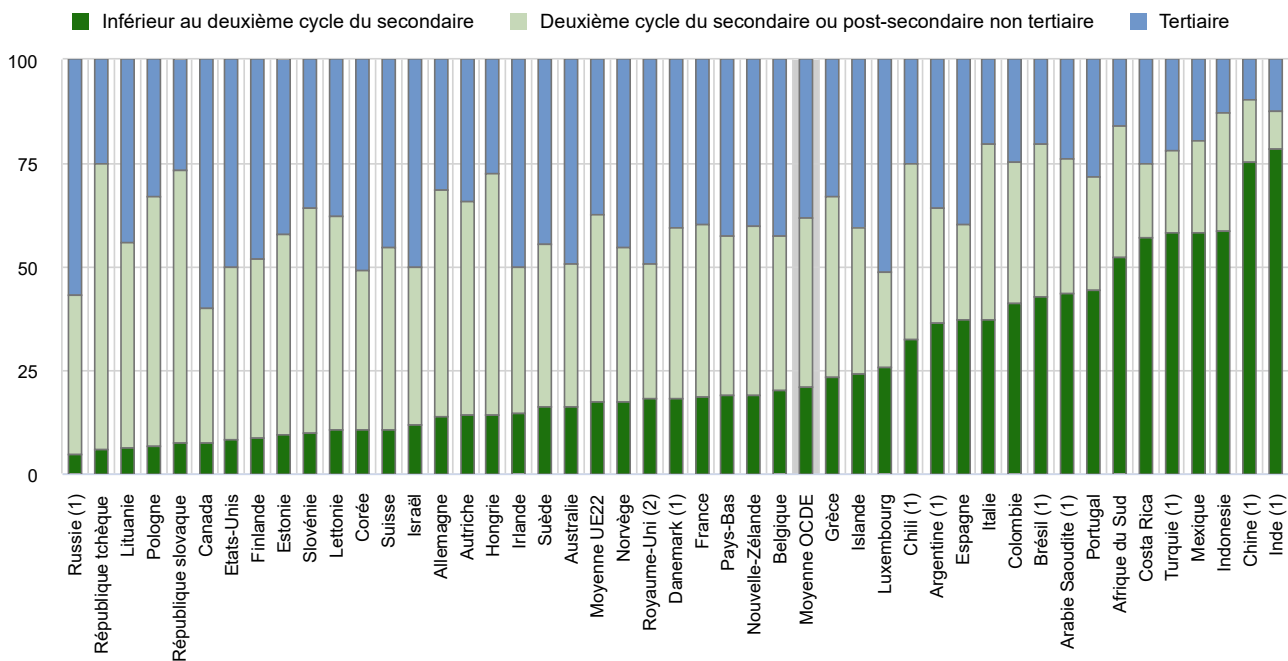
Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

En moyenne, 39 % des adultes sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, ce pourcentage est inférieur ou égal à 20 % en Afrique du Sud, au Brésil, en Chine, en Inde, en Indonésie, en Italie et au Mexique, mais égal ou supérieur à 50 % au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Irlande, en Israël et au Luxembourg (voir le Graphique A1.3).

Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté entre 2010 et 2020 dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données de ces deux années sont disponibles. Dans les pays de l'OCDE, ce pourcentage a augmenté de 9 points de pourcentage, passant de 37 % en 2010 à 45 % en 2020 en moyenne. Il a progressé d'au moins 15 points de pourcentage au Portugal, en République slovaque, en Suisse et en Turquie (voir le Tableau A1.2).

Graphique A1.3. Niveau de formation des 25-64 ans (2020)

En pourcentage



Comparez votre pays : <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/0/3000+3001+3002/default> (groupe d'âge: 25-34 ans) ou <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/1/all/default> (selon le sexe)

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire.

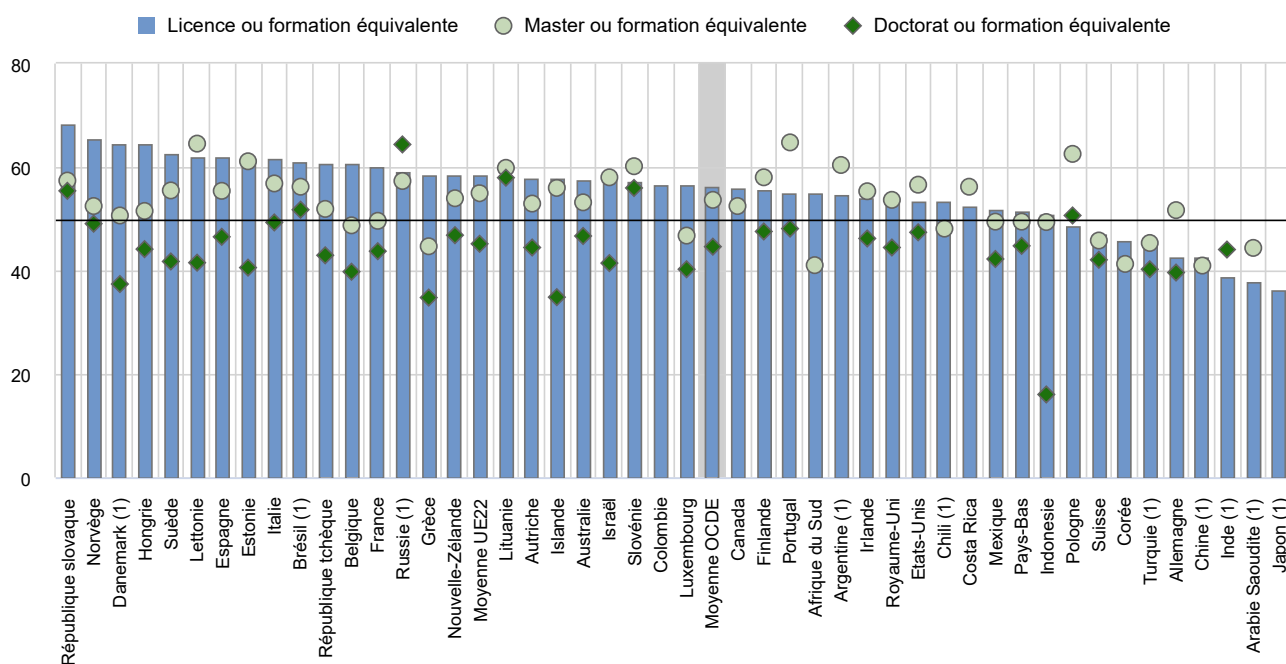
Source : OCDE (2021), tableau A1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/fvdtr4>

Quant aux différences entre les sexes, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de jeunes (les 25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 52 % chez les jeunes femmes, contre 39 % chez les jeunes hommes, et l'écart moyen favorable aux jeunes femmes s'est creusé entre 2010 et 2020. Parmi les pays dont les données de 2010 et de 2020 sont comparables, le Costa Rica, les États-Unis, la Finlande, la France et la Lettonie sont les seuls où l'écart entre les sexes s'est comblé depuis 2010 (voir le Tableau A1.2). Les indicateurs agrégés masquent toutefois de fortes disparités de domaines d'études entre les hommes et les femmes : dans la plupart des pays, les femmes sont surreprésentées dans la santé et la protection sociale, mais sous-représentées en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (OCDE, 2019^[6]).

Les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont en majorité opté pour une licence, ou formation équivalente, dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, mais leur pourcentage varie nettement entre les pays. Ils ont en revanche été plus nombreux à choisir un master plutôt qu'une licence en Autriche, en Espagne, en Estonie, en Fédération de Russie, en France, en Italie, en Lettonie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le Tableau A1.1). Cela peut s'expliquer dans certains pays par la tradition bien ancrée des premiers cursus longs, assimilés à un master (OCDE, 2019^[6]). En Fédération de Russie toutefois, le fait est que les cursus sanctionnés par un diplôme de licence sont relativement récents.

Graphique A1.4. Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des 25-54 ans au moins titulaires d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2020)



Remarque : Les données ne sont pas disponibles pour certains niveaux de l'enseignement tertiaire car elles sont incluses dans une autre catégorie. Consulter le tableau A1.1 pour de plus amples informations.

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter la Base de données de Regards sur l'éducation pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi l'ensemble des 25-64 ans titulaires d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent.

Source : OCDE (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/cl2vw9>

Dans l'enseignement tertiaire, les différences les plus marquées entre les pays s'observent dans les cursus de cycle court. En moyenne, 7 % des 25-64 ans sont au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie fortement entre les pays : il est inférieur à 1 % en Italie, en Pologne, en République slovaque et en

République tchèque, mais supérieur à 20 % au Canada et au Japon. Le niveau de formation le plus courant des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est l'enseignement tertiaire de cycle court en Autriche, au Canada et en France (voir le Tableau A1.1).

Dans tous les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est dans l'ensemble plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique A1.1), mais les femmes sont moins nombreuses aux niveaux supérieurs. En moyenne, les femmes représentent 56 % des diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, ou formation équivalente, 54 % en master, ou formation équivalente, et 45 % en doctorat, ou formation équivalente. Elles sont toutefois plus nombreuses en master, ou formation équivalente, en Allemagne, au Costa Rica, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en Slovénie (voir le Graphique A1.4).

En moyenne, 45 % des jeunes (les 25-34 ans) sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Inde. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 52 % chez les femmes, mais à 39 % seulement chez les hommes, soit 13 points de pourcentage de différence. Le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est comparable entre les hommes et les femmes en Allemagne, au Mexique et en Turquie, mais il est au moins 20 points de pourcentage plus élevé chez les femmes en Estonie, en Israël, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie (voir le Graphique A1.1).

Niveau de formation des adultes issus de l'immigration

Il est important pour les pouvoirs publics de connaître le capital humain de la population née à l'étranger, sachant que les adultes nés à l'étranger représentent en moyenne 17 % des 25-64 ans dans les pays de l'OCDE. Le niveau de formation des adultes nés dans le pays et de ceux nés à l'étranger varie sensiblement entre les pays de l'OCDE. En moyenne, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 19 % dans l'effectif né dans le pays et à 22 % dans l'effectif né à l'étranger ; le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, à respectivement 44 % et 37 % ; et le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire, à respectivement 37 % et 41 % (voir le Tableau A1.3).

Dans les pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger constituent en moyenne 22 % de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 18 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger sont proportionnellement les plus nombreux dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'inverse ne s'observe qu'en Australie, au Canada, au Chili, en Estonie, en Hongrie, en Irlande, en Israël, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande au Royaume-Uni : le pourcentage d'adultes nés à l'étranger est le plus élevé dans l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A1.5).

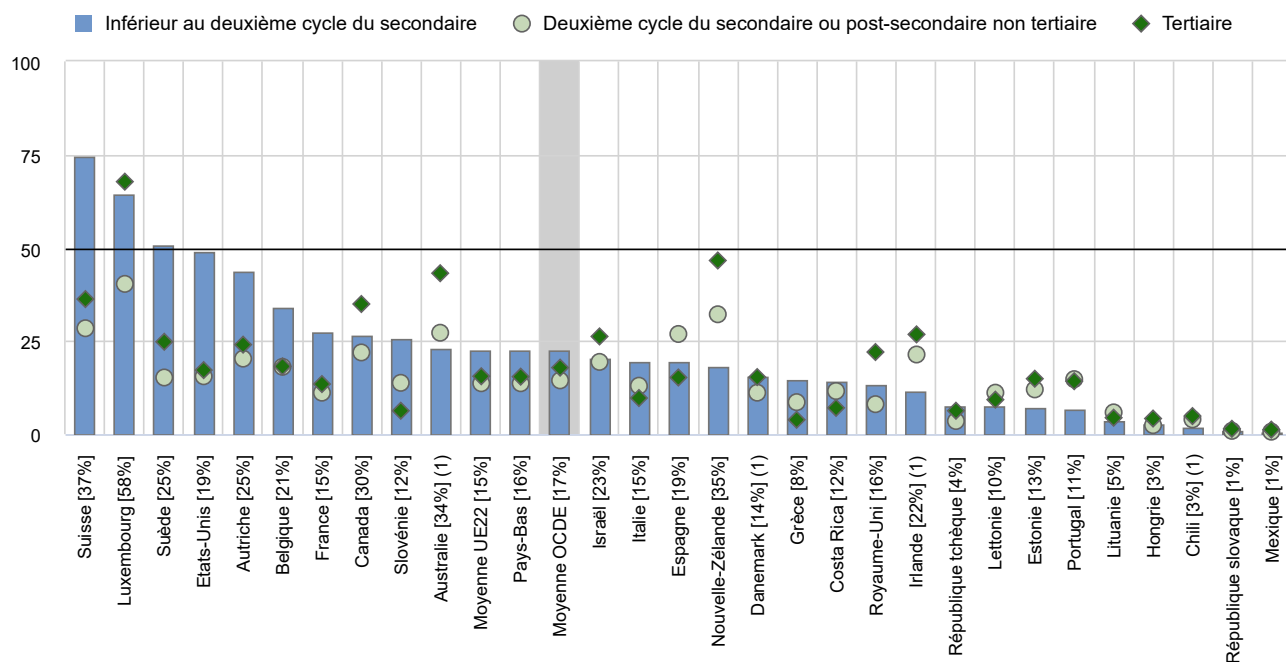
L'âge de l'immigration est aussi un facteur dont l'influence varie entre les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'adultes nés à l'étranger dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est plus de 10 points de pourcentage plus élevé chez ceux arrivés dans le pays après l'âge de 15 ans en Australie, au Danemark, en Estonie, au Luxembourg et en Suisse, mais environ 10 points de pourcentage moins élevé chez ceux arrivés après l'âge de 15 ans en Hongrie et en Suède (voir le Tableau A1.3).

Le seul élément un tant soit peu commun aux pays de l'OCDE réside dans le fait que les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire nés dans le pays et nés à l'étranger tendent à suivre les tendances nationales générales. Au Canada par exemple, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé dans l'effectif né dans le pays (56 %) et l'est encore plus dans l'effectif né à l'étranger (70 %), quel que soit l'âge de l'immigration. C'est l'inverse qui s'observe en Italie : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est dans l'ensemble peu élevé, tant dans l'effectif né dans le pays (21 %) que dans l'effectif né à l'étranger (13 %), quel que soit l'âge de l'immigration. De même, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé à la fois dans l'effectif né dans le pays et dans l'effectif né à l'étranger dans les pays où il est élevé dans l'ensemble (voir le Tableau A1.3).

Il ressort du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018 que dans la plupart des pays et économies, les élèves sont moins performants s'ils sont issus de l'immigration (y compris s'ils sont nés dans le pays de parents nés à l'étranger) que s'ils n'en sont pas issus ; les élèves issus de l'immigration l'emportent toutefois sur ceux qui n'en sont pas issus dans quelques pays et économies après contrôle de leur profil socio-économique et de celui de leur établissement. C'est le cas en Arabie saoudite, en Australie, à Hong Kong (Chine) et aux États-Unis. La différence de score en compréhension de l'écrit n'est plus statistiquement significative entre les élèves issus et non issus de l'immigration après

contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements au Canada, en Fédération de Russie, en Israël, et au Royaume-Uni (OCDE, 2019^[7]).

Graphique A1.5. Pourcentage d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans, selon le niveau de formation (2020)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses indique le pourcentage d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans.

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau A1.3 et 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/z9oeab>

Variation infranationale du niveau de formation

Les données nationales occultent souvent de fortes inégalités régionales. Au Brésil par exemple, le pourcentage de 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre 30 % dans le District fédéral et 67 % dans l'État de l'Alagoas, soit plus de 35 points de pourcentage de différence. Le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de plus de 30 points de pourcentage entre la région la mieux lotie et la région la plus mal lotie au Canada, en Colombie, au Mexique, au Portugal et en Turquie (OCDE, 2021^[8]).

Dans la plupart des pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, c'est dans la région de la capitale que le pourcentage de plus instruits est le plus élevé. Le pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé dans la région de la capitale dans 30 des 34 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles et qui comptent au moins deux entités infranationales. Trois adultes sur quatre sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans la région de la capitale, Moscou (75 %), en Fédération de Russie et deux sur trois le sont dans le District de Columbia (67 %) aux États-Unis et dans le Grand Londres (68 %) au Royaume-Uni. L'Espagne, Israël, les Pays-Bas et la Suisse échappent à ce constat général : ce n'est pas dans la région de la capitale que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé (OCDE, 2021^[8]).

Les disparités régionales sont importantes dans de nombreux pays où le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est relativement élevé. Aux États-Unis par exemple, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire s'élève à 48 %

en moyenne dans le pays selon les chiffres de 2019, mais il varie entre 32 % et 67 % entre les régions, l'une des différences les plus marquées des pays membres et partenaires de l'OCDE. La différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieure à 30 points de pourcentage entre la région la mieux lotie et la région la plus mal lotie aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie en revanche nettement moins entre les régions où il est le plus et le moins élevé dans quelques pays. Les différences les plus ténues s'observent en Belgique et en Irlande, où elles représentent respectivement 10 et 8 points de pourcentage (OCDE, 2021^[8]).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à être surreprésentés dans la région de capitale, contrairement aux moins diplômés qui ont tendance à être surreprésentés dans d'autres régions. C'est le cas à la fois des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces deux groupes sont même proportionnellement les moins nombreux dans la région de la capitale dans 20 pays sur 34. La Belgique fait figure d'exception : c'est de toutes les régions dans la Région de Bruxelles-Capitale que le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé (27 %). Au Mexique, le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le plus élevé (30 %) dans la région de Mexico, où plus d'un adulte sur trois est diplômé de l'un de ces niveaux (OCDE, 2021^[8]).

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, il y a lieu de prendre garde au fait que la taille de la population et la superficie de ces entités varient parfois sensiblement. Au Canada par exemple, il y a 26 894 habitants de 15 ans et plus au Nunavut, contre 12 217 700 en Ontario selon les chiffres de 2020 (OCDE, 2021^[9]).

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.

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

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

Méthodologie

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

Dans les statistiques de l'OCDE, les qualifications obtenues à l'issue de formations relevant du niveau 3 de la CITE 2011 dont la durée est insuffisante pour que les individus concernés puissent être considérés comme diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 sont classées au niveau 2 de la CITE 2011 (voir le *Guide du lecteur*). Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence, en termes de valeur sur le marché du travail, entre les qualifications officiellement délivrées à l'issue de formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, le fait d'obtenir un General Certificate of Secondary Education [GCSE] par matière, 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^[10]).

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

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, il y a lieu de prendre garde au fait que la taille de la population et la superficie de ces entités varient parfois sensiblement. Au Canada par exemple, il y a 26 894 habitants de 15 ans et plus

au Nunavut, contre 12 217 700 en Ontario selon les chiffres de 2020 (OCDE, 2017b). En outre, les disparités régionales tendent à être plus fortes lorsque les entités infranationales sont plus nombreuses.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2017^[11]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Source

Dans la plupart des pays, les données démographiques et les chiffres sur le niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir d'enquêtes nationales sur la population active par le Réseau LSO (Network on Labour Market and Social Outcomes of Learning) de l'OCDE, chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. Les données relatives au niveau de formation proviennent de la base de données de l'Organisation internationale du travail (OIT) en Arabie saoudite 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 sont disponibles dans la *Base de données régionales* de l'OCDE (OCDE, 2021^[8]).

References

- Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) 2011*, UNESCO (ISU), Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-fr.pdf>. [10]
- Müller, W. et I. Kogan (2009), « Education », dans *Handbook of European Societies*, Springer New York, New York, NY, http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_9. [4]
- OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation: Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC (consulté le 17 June 2021). [5]
- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE*, <https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr> (consulté le 25 juin 2021). [8]
- OCDE (2021), *Marché du travail régional : population en âge de travailler*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_LABOUR (consulté le 17 June 2021). [9]
- OCDE (2021), *Population*, <https://doi.org/10.1787/f54a1275-fr> (consulté le 17 juin 2021). [2]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [7]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [6]
- OCDE (2017), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292116-fr>. [11]
- OECD (2020), *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education in Four US States: Ohio, Texas, Virginia and Washington*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/38361454-en>. [3]
- OECD (2020), *Perspectives des migrations internationales 2020*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6b4c9dfc-fr>. [1]

Tableaux de l'indicateur A1

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

Tableau A1.1.	Niveau de formation des 25-64 ans (2020)
Tableau A1.2.	Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2010 et 2020)
Tableau A1.3.	Niveau de formation des 25-64 ans nés dans le pays et à l'étranger, selon l'âge de l'immigration (2020)
WEB Tableau A1.4	<i>Niveau de formation, selon le groupe d'âge et le sexe (2020)</i>

StatLink  <https://stat.link/ymnkor>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2020)

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

	Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire				Tous niveaux de formation confondus
	Inférieur au primaire	Primaire	Réussite d'une formation intermédiaire du premier cycle du secondaire	Premier cycle du secondaire	Réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	0	3	a	13	a	29	5	12	27	9	2	100
Autriche	x(2)	1 ^d	a	13	a	49	3	15	5	13	1	100
Belgique	3	4	a	13	a	36	1	1	23	18	1	100
Canada	x(2)	2 ^d	a	6	a	22	10	26	23	11 ^d	x(10)	100
Chili ¹	7	5	a	21	a	42	a	9	15	2 ^d	x(10)	100
Colombie	x(4)	x(4)	a	36 ^d	5	34 ^d	x(6)	x(9)	25 ^d	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	11	27	8	8	3	17	0	6	16	3	c	100
République tchèque	0	0	a	6	a	69 ^d	x(6)	0	7	17	1	100
Danemark ¹	x(2)	2 ^d	a	16	a	41	0	5	20	14	1	100
Estonie	0	1	a	9	a	39	9	6	14	22	1	100
Finlande	x(2)	1 ^d	a	8	a	42	1	10	20	17	1	100
France	1	4	a	13	a	42	0	15	11	13	1	100
Allemagne	x(2)	4 ^d	a	10	a	42	13	1	17	12	2	100
Grèce	1	11	0	9	2	33	10	2	23	8	1	100
Hongrie	0	1	a	13	a	51	8	1	13	12	1	100
Islande	x(2)	0 ^d	a	24	a	29	7	2	21	16	1	100
Irlande	0	4	a	10	a	21	15	7	29	13	1	100
Israël	3	3	a	6	a	38	a	12	24	13	1	100
Italie	1	4	a	32	a	42	1	0	5	15	1	100
Japon ¹	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	47 ^d	x(8)	21 ^d	31 ^d	x(9)	x(9)	100
Corée	x(2)	4 ^d	a	7	a	39	a	14	32	4 ^d	x(10)	100
Lettonie	0	0	a	8	2	38	14	4	15	19	0	100
Lituanie	0	0	0	4	2	31	19	a	28	15	1	100
Luxembourg	c	8	a	17	a	21	2	5	16	28	2	100
Mexique	10	15	2	27	4	22	a	1	17	2	0	100
Pays-Bas	1	4	a	13	a	38	0	2	25	15	1	100
Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	19 ^d	a	26	15	4	29	6	1	100
Norvège	0	1	a	17	a	36	2	11	20	13	1	100
Pologne	0	5	a	1	a	57	3	0	7	25	1	100
Portugal	2	23	a	20	a	26	1	c	8	19	1	100
Slovaquie	0	1	0	6	0	64	2	0	3	23	1	100
Slovénie	0	0	a	9	a	54	a	7	8	16	5	100
Espagne	2	6	a	29	a	23	0	12	11	16	1	100
Suède	x(2)	3 ^d	a	11	3	32	8	10	18	15	2	100
Suisse	0	2	a	8	a	44 ^d	x(6)	x(9, 10, 11)	23 ^d	20 ^d	3 ^d	100
Turquie ¹	5	38	a	15	a	20	a	6	13	2	0	100
Royaume-Uni	c	0	a	18	12	20	a	10	25	13	2	100
États-Unis	1	2	a	5	a	42 ^d	x(6)	11	25	12	2	100
Moyenne OCDE	2	5	m	14	m	37	6	7	18	14	1	100
Moyenne UE22	1	4	m	12	m	40	6	5	15	16	1	100
Partenaires												
Argentine ¹	5	17	7	5	3	28	a	14	20	1	m	100
Brésil ¹	12	18	a	13	a	37	a	x(9)	19 ^d	1	0	100
Chine ¹	3	25	a	47	a	15 ^d	x(6)	6	3	0 ^d	x(10)	100
Inde ¹	35	13	a	30	a	8	1	x(9)	9 ^d	x(9)	3	100
Indonésie	12	28	a	19	a	29	0	3	5	5	0	100
Fédération de Russie ¹	x(2)	1 ^d	a	4	a	19	20	25	3	28	1	100
Arabie saoudite ¹	12	14	a	18	a	27	6	0	24 ^d	0	x(9)	100
Afrique du Sud	10	4	5	6	28	32	m	8	7	1 ^d	x(10)	100
Moyenne G20	8	11	m	16	m	29	m	10	17	8	m	100

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la classification CITE 2011. Celles de l'Arabie saoudite et de l'Inde sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent par ailleurs être consultés sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*. Le total peut ne pas atteindre 100 % pour les moyennes en raison de l'absence de données pour certains niveaux dans certains pays.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Allemagne, le Danemark, l'Islande, le Japon et la Turquie ; 2018 pour l'Argentine et la Fédération de Russie ; 2017 pour le Chili et l'Indonésie ; 2016 pour l'Arabie saoudite ; 2011 pour l'Inde ; et 2010 pour la Chine.

Source : OCDE/OIT/ISU (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/94epjk>

Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-64 ans nés dans le pays et à l'étranger, selon l'âge de l'immigration (2020)

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

OCDE	Pays	(1)	(2)	Inférieur au deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Tertiaire						
				(3)	Adultes nés à l'étranger			(7)	(8)	Adultes nés à l'étranger			(12)	(13)	Adultes nés à l'étranger			(17)
					Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total			Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total			Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	
	Australie ¹	66	34	19	17	9	11	17	40	37	26	29	36	41	46	64	60	47
	Autriche	75	25	11	26	25	25	14	55	49	40	42	51	35	25	35	33	34
	Belgique	79	21	17	27	33	32	20	39	42	29	32	37	44	31	37	36	42
	Canada	70	30	8	5	7	7	8	36	27	23	24	32	56	68	70	70	60
	Chili ¹	96	3	36	14	21	20	35	42	53	48	48	42	22	33	31	31	22
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	88	12	56	x(6)	x(6)	68	57	18	x(11)	x(11)	17	18	26	x(16)	x(16)	15	25
	République tchèque	96	4	6	x(6)	x(6)	10	6	70	x(11)	x(11)	55	69	24	x(16)	x(16)	35	25
	Danemark ¹	86	14	18	36	20	21	19	43	35	34	35	42	38	29	46	44	39
	Estonie	87	13	10	9	2	5	9	49	50	42	46	48	41	41	55	49	42
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	85	15	16	25	37	33	19	44	43	26	31	42	40	33	37	36	40
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	92	8	20	30	40	38	21	46	52	46	47	46	34	18	15	15	33
	Hongrie	97	3	14	10	13	13	14	59	43	49	48	58	27	47	38	39	27
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande ¹	78	22	21	16	8	9	18	37	35	35	35	36	43	49	57	55	46
	Israël	77	23	12	8	11	10	11	40	40	27	32	38	48	52	62	58	51
	Italie	85	15	35	42	51	49	37	44	44	36	38	43	21	14	13	13	20
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	90	10	11	11	5	8	11	51	59	56	57	52	38	30	39	35	38
	Lituanie	95	5	6	x(6)	x(6)	4	6	49	x(11)	x(11)	57	50	44	x(16)	x(16)	39	44
	Luxembourg	40	58	20	31	24	25	23	46	38	20	22	32	35	31	56	53	45
	Mexique	99	1	59	x(6)	x(6)	28	58	22	x(11)	x(11)	28	22	19	x(16)	x(16)	44	19
	Pays-Bas	84	16	18	24	28	27	19	39	41	29	33	38	43	35	43	41	43
	Nouvelle-Zélande	65	35	24	14	9	10	19	43	36	37	37	41	33	50	54	53	40
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	99	1	7	x(6)	x(6)	c	7	61	x(11)	x(11)	38	60	33	x(16)	x(16)	60	33
	Portugal	89	11	47	28	27	27	45	26	34	39	37	27	27	39	34	36	28
	Slovaquie	99	1	8	c	8	6	8	66	62	52	56	66	27	35	40	38	27
	Slovénie	88	12	8	11	23	20	10	53	65	60	61	54	38	24	17	19	36
	Espagne	81	19	37	39	36	37	37	21	29	33	32	23	42	32	31	31	40
	Suède	75	25	11	31	37	32	16	45	23	27	24	39	45	46	36	44	45
	Suisse	63	37	4	14	23	22	11	50	54	31	34	44	46	32	46	44	45
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	84	16	19	14	15	15	18	35	28	14	16	32	46	58	71	68	49
	États-Unis	81	19	5	18	22	21	8	44	39	32	34	42	51	43	46	45	50
	Moyenne OCDE	83	17	19	21	21	22	20	44	42	36	37	42	37	38	43	41	38
	Moyenne UE22	85	15	17	25	25	22	18	47	44	38	41	46	36	33	37	38	36
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Le pourcentage d'adultes nés dans le pays additionné à celui des adultes nés à l'étranger peut ne pas correspondre à 100%, en raison de données manquantes sur le lieu de naissance pour certains pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent par ailleurs être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Australie ; 2017 pour le Danemark et l'Irlande ; et 2015 pour le Chili.

Source : OCDE/OIT/ISU (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

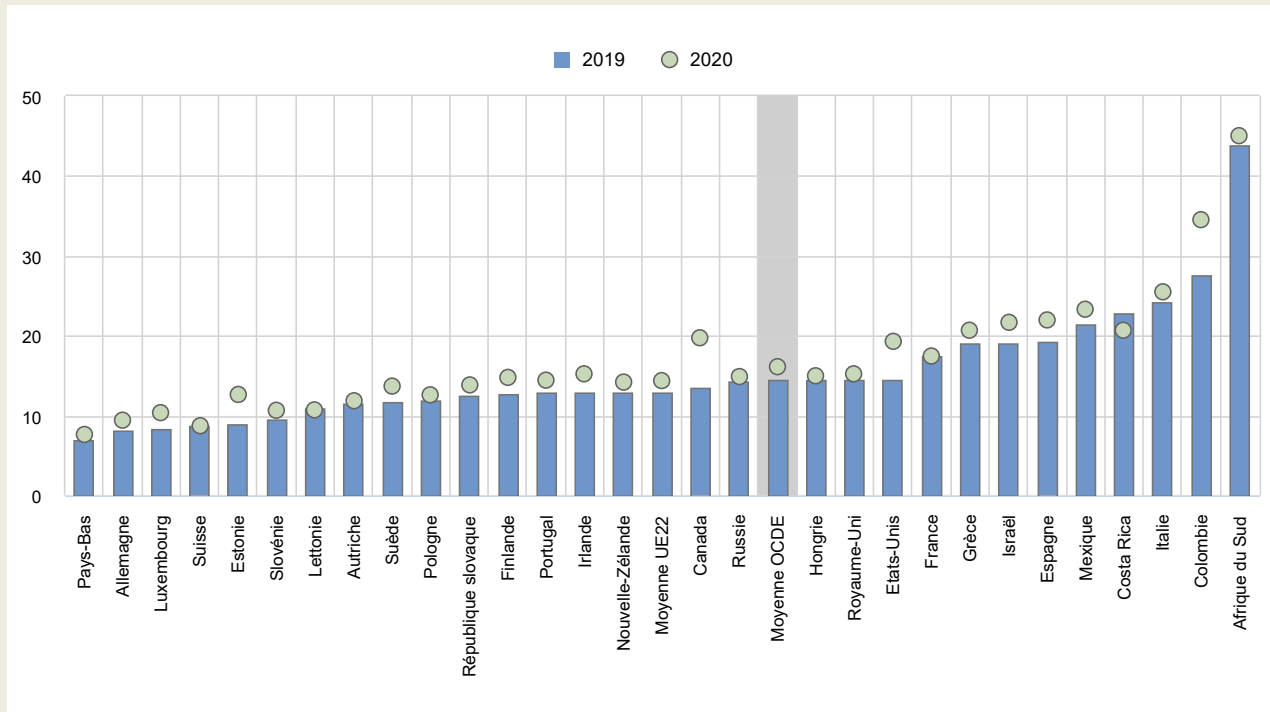
StatLink  <https://stat.link/epl24h>

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

Faits marquants


- En dépit de la crise économique qu'a entraînée l'épidémie de COVID-19 en 2020, le pourcentage de jeunes (les 18-24 ans) sans-emploi ni scolarisés, ni en formation (NEET) n'a pas fortement évolué entre 2019 et 2020 dans la plupart des pays. Le pourcentage de NEET a toutefois progressé de plus de 4 points de pourcentage dans quelques pays, dont le Canada, la Colombie et les États-Unis.
- Dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de NEET inactifs est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. En moyenne, près de 70 % des femmes NEET sont inactives, contre 50 % d'hommes environ selon les chiffres de 2020.
- Dans les pays de l'OCDE, les 15-29 ans sont plus exposés au risque d'être NEET s'ils sont issus de l'immigration: le pourcentage moyen de NEET s'élève à 19 % dans l'effectif né à l'étranger, mais à 14 % seulement dans l'effectif né dans le pays.

Graphique A2.1. Évolution du pourcentage de 18-24 ans NEET (entre 2019 et 2020, chiffres annuels)



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de NEET parmi les 18-24 ans en 2019.

Source : OCDE (2021), tableau A2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/vizkrc>

Contexte

La longueur des études et la qualité de l'enseignement ont un impact sur la transition entre l'école et la vie active, au même titre que la situation sur le marché du travail, la conjoncture économique et le contexte culturel. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors que formation et emploi sont souvent concomitants dans d'autres pays. Dans certains pays, la transition entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les 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 ; ces jeunes peuvent améliorer leurs compétences en attendant que la situation s'améliore.

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

Rester sans-emploi peut être lourd de conséquences à long terme, en particulier lorsque les périodes de chômage sont longues et que le découragement gagne. Le problème des NEET est une préoccupation majeure des responsables politiques, d'autant qu'il peut avoir des implications importantes à l'avenir pour les jeunes et la société si aucune mesure n'est prise pour y remédier.

Les jeunes immigrés constituent un groupe particulièrement à risque. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2020* (OCDE, 2020^[1]), 14 % de la population totale des pays de l'OCDE est née à l'étranger. Chez les jeunes, les taux de chômage sont plus élevés dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays dans la plupart des pays.

Autres faits marquants

- En moyenne, la moitié environ des 18-24 ans ne sont plus scolarisés dans les pays de l'OCDE. Toutefois, le pourcentage d'actifs occupés varie fortement dans cet effectif de jeunes non scolarisés : il est égal à 82 % en Norvège, mais inférieur à 50 % en Grèce, en Italie et en Turquie.
- Le pourcentage de jeunes NEET enregistré en 2020, 15 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, est l'un des moins élevés depuis 2000. Cette tendance à la baisse remonte au lendemain de la crise financière de 2008.
- Le taux d'inactivité des 18-24 ans NEET varie le plus entre les sexes en République slovaque, en Suède et en Turquie (où la différence est égale ou supérieure à 30 points de pourcentage). Le pourcentage global de NEET s'explique essentiellement par le pourcentage élevé de femmes inactives dans ces pays.
- Chez les jeunes immigrés, l'immigration précoce réduit le risque de devenir NEET. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de NEET s'élève à 22 % dans l'effectif immigré après l'âge de 15 ans, mais à 14 % seulement dans l'effectif immigré avant l'âge de 15 ans.

Remarque

Cet indicateur analyse la situation des jeunes à l'âge de la transition entre l'école et le monde du travail : certains d'entre eux sont encore scolarisés, d'autres travaillent déjà et d'autres encore sont sans-emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation, ce que l'on appelle les NEET (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Les NEET regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs). Une partie des analyses proposées ici se concentre sur les 18-24 ans, car bon nombre d'entre eux ne sont plus concernés par l'enseignement obligatoire, mais poursuivront leurs études.

Analyse

La situation des jeunes et l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation et le marché du travail

La conjoncture économique s'est détériorée dans la plupart des pays en 2020 du fait de la pandémie de COVID-19, sans embellie à attendre en 2021. Le taux de vacance, soit le pourcentage total de postes à pourvoir, a diminué de 25 % environ dans les 20 pays européens membres de l'OCDE, passant de 2.2 % au deuxième trimestre de 2019 à 1.6 % au deuxième trimestre de 2020, car les entreprises ont gelé les recrutements à cause des restrictions liées au confinement et de la situation économique morose (Eurostat^[2]). Dans de nombreux pays, la crise économique a provoqué des pertes d'emploi massives, et rien ne dit que tous les emplois détruits seront recréés au moment de la reprise, étant donné que la pandémie a accéléré la transformation du tissu économique, notamment la numérisation et l'évolution des postes.

La transition entre l'école et le monde du travail est toujours difficile, mais l'est encore plus en temps de crise économique. Au lendemain de la crise financière de 2008, le taux de chômage a augmenté deux fois plus vite chez les jeunes que chez leurs aînés (Bell et Blanchflower, 2011^[3]). La montée du chômage des jeunes a semble-t-il suivi le même scénario durant les premiers mois de 2020 dans quelques pays. Aux États-Unis par exemple, le taux de chômage des jeunes (les 15-24 ans) a explosé au début de l'année 2020, passant de 7.8 % en février à 27.4 % en avril. Au Canada, il est passé de 10.4 % à 27.3 % durant la même période. Dans de nombreux pays, les taux de chômage ont commencé à diminuer, mais ils sont restés supérieurs aux taux enregistrés en début d'année (OCDE, 2021^[4]) (OCDE, 2020^[5]). De nombreuses études montrent par ailleurs qu'entrer dans la vie active en pleine récession a des conséquences économiques et sociales à long terme sur les perspectives professionnelles et financières, la confiance en soi et le bien-être (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010^[6]).

Le pourcentage de jeunes (les 18-24 ans) sans-emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (les NEET) n'a pas sensiblement évolué entre 2019 et 2020 dans la plupart des pays dont les données annuelles sont comparables ; il a augmenté, passant de 14.4 % en 2019 à 16.1 % en 2020 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il a toutefois augmenté de plus de 4 points de pourcentage durant cette période au Canada, en Colombie et aux États-Unis (voir le Graphique A2.1). Le pourcentage de NEET a fortement augmenté aussi chez les 25-29 ans dans ces trois pays, alors qu'en moyenne, il est passé de 16.4 % en 2019 à 18.6 % en 2020 dans les pays de l'OCDE. Comme la présente analyse porte sur des données annuelles, de fortes variations mensuelles ou trimestrielles ne sont pas à exclure (Fry et Barroso, 2020^[7]).

Le pourcentage de NEET n'a que faiblement augmenté entre 2019 et 2020 dans de nombreux pays, en partie car davantage de jeunes ont prolongé leurs études. La poursuite des études a en particulier contribué à contenir l'augmentation du pourcentage de NEET en Autriche, en France, en Pologne, au Portugal et en Slovaquie. Au Portugal par exemple, le pourcentage de NEET chez les jeunes de 18 à 24 ans a augmenté de moins de 2 points de pourcentage entre 2019 et 2020, mais le pourcentage de jeunes encore scolarisés a progressé de 4 points de pourcentage, passant de 54 % en 2019 à 58 % en 2020. Il en va à peu de choses près de même en France, où le pourcentage de NEET est resté stable entre 2019 et 2020, mais où le pourcentage de jeunes encore scolarisés a augmenté de 2 points de pourcentage, passant de 54 % à 56 % durant cette période (voir le tableau A2.2).

Les pouvoirs publics n'ont pas tardé à réagir aux difficultés économiques des jeunes dans le monde entier. La Commission européenne a par exemple pris une série de mesures dans le cadre du programme « Soutenir l'emploi des jeunes : un pont vers l'emploi pour la prochaine génération » (Commission européenne, 2020^[8]). La transition entre l'école et le monde du travail pourrait être moins difficile à l'avenir, selon le rythme de la reprise économique.

La situation des jeunes sur le marché du travail au sortir des études

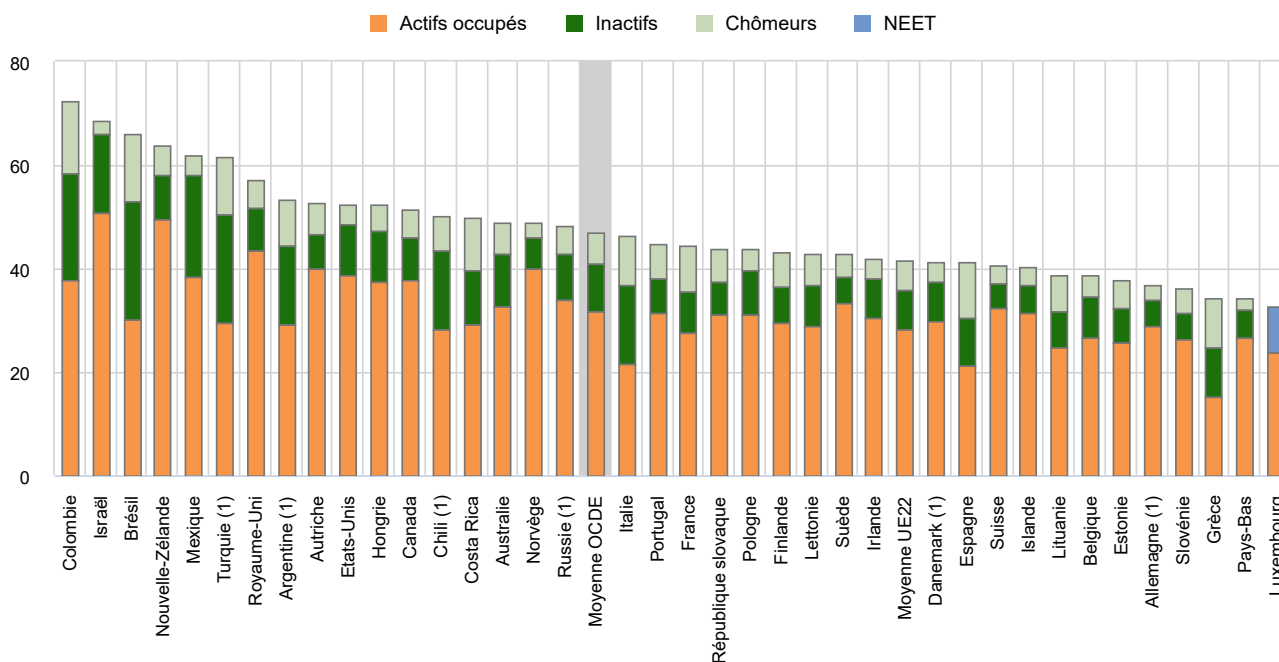
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié (47 %) des 18-24 ans ne sont plus scolarisés. Plus de 65 % d'entre eux ne sont plus scolarisés au Brésil, en Colombie et en Israël. L'inverse s'observe en Grèce, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovaquie, où près de deux jeunes sur trois sont encore scolarisés (voir le Graphique A2.1 et le Tableau A2.1).

Chez les jeunes plus âgés, les 25-29 ans, 16 % seulement sont encore scolarisés en moyenne dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est inférieur à 10 % en Belgique, en Colombie, en France, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. Ce pourcentage de 25-29 ans encore scolarisés est toutefois supérieur à 25 % au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Israël et en Suède (OCDE, 2021^[9]).

Les jeunes qui ne sont plus scolarisés se répartissent entre actifs occupés, chômeurs et inactifs. Cet effectif non scolarisé représente 47 % des 18-24 ans dans les pays de l'OCDE, dont les deux tiers travaillent et près d'un tiers sont sans-emploi (20 % sont inactifs et 13 % sont chômeurs). Le pourcentage de jeunes actifs occupés varie sensiblement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif total de 18-24 ans non scolarisés est égal ou supérieur à 75 % en Allemagne, en Autriche, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse ; il est même égal ou supérieur à 80 % en Norvège. Les jeunes éprouvent plus de difficultés à entrer dans la vie active au sortir des études dans d'autres pays. Il apparaît par exemple que moins de la moitié des 18-24 ans qui ne sont plus scolarisés travaillent au Brésil, en Grèce, en Italie et en Turquie (voir le Graphique A2.2).

Le pourcentage de NEET s'établit en moyenne à 15.1 % chez les 18-24 ans dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de NEET varie fortement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : il est inférieur à 10 % en Allemagne, en Islande, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas, en Slovaquie, en Suède et en Suisse ; compris entre 20 % et 30 % en Argentine, au Chili, au Costa Rica, en Italie et au Mexique ; et supérieur à 30 % au Brésil, en Colombie et en Turquie. Dans la plupart des pays, les NEET sont plus souvent inactifs que chômeurs dans le groupe d'âge des 18-24 ans : en moyenne, 9.3 % des NEET sont inactifs et 5.9 % d'entre eux sont au chômage dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de NEET au chômage est toutefois supérieur au pourcentage de NEET inactifs en Espagne, en France, en Islande et au Portugal (voir le Graphique A2.2).

Graphique A2.2. Pourcentage de 18-24 ans non scolarisés, selon leur situation au regard de l'emploi (2020)




Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither employed nor in education or training).

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage total de 18-24 ans non scolarisés.

Source : OCDE (2021), tableau A2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/qezgjm>

Le pourcentage de jeunes NEET enregistré en 2020, 15.1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, est l'un des moins élevés depuis 2000. Cette tendance à la baisse remonte au lendemain de la crise financière de 2008. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de NEET, qui était de 18.7 % en 2009, a atteint le niveau record de 19.2 % en 2010 et a progressivement diminué chaque année depuis lors (voir le Tableau A2.1 et (OCDE, 2021^[9])).

La diversité des NEET

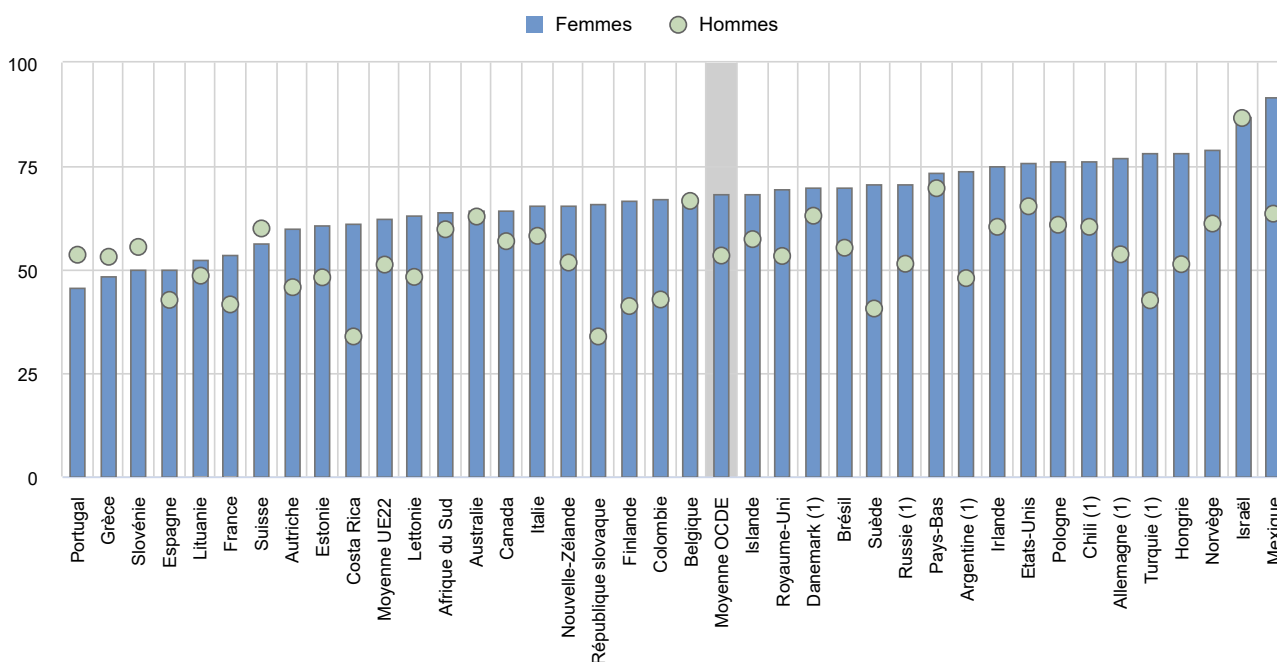
Plusieurs facteurs, tels que le sexe, l'âge, le niveau de formation et le fait d'être issu de l'immigration, influent sur l'exposition des jeunes au risque de devenir NEET.

Les femmes sont plus exposées à ce risque que les hommes. Le pourcentage moyen de 18-24 ans NEET s'établit à 16.5 % chez les femmes et est légèrement moins élevé (14.0 %) chez les hommes dans les pays de l'OCDE. Les femmes sont plus exposées au risque de devenir NEET, mais pas pour les mêmes raisons que les hommes : la plupart des NEET sont inactifs chez les femmes, mais chômeurs chez les hommes dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE. En moyenne, près de 70 % des femmes NEET sont inactives, contre 50 % d'hommes environ, selon les chiffres de 2020. La composition de l'effectif d'inactifs est particulièrement inégale en République slovaque, en Suède et en Turquie, où la différence en faveur des hommes est d'au moins 30 points de pourcentage (OCDE, 2021^[9]) (voir le Graphique A2.3).

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, 2017^[10]). Lors de l'interprétation des chiffres de NEET inactifs, il convient de garder à l'esprit le fait que certains d'entre eux ne le sont temporairement et qu'ils commenceront à travailler ou reprendront des études rapidement. Un petit nombre d'entre eux peuvent toutefois perdre courage et cesser de chercher du travail, persuadés qu'il n'y a pas de possibilités d'emploi pour eux (Eurofound, 2016^[11]).

Après l'âge de 20 ans, le risque de devenir NEET augmente avec l'âge, en particulier chez les femmes. Le pourcentage de NEET inactifs augmente en effet avec l'âge chez les femmes, mais tend à rester plus ou moins stable chez les hommes. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 18-24 ans NEET inactifs s'établit en moyenne à 11.2 % chez les femmes et à 7.5 % chez les hommes, soit 4 points de pourcentage de différence entre les sexes. Le pourcentage de NEET inactifs est plus élevé dans le groupe d'âge des 25-29 ans : il atteint 17.3 % chez les femmes et mais descend à 6.4 % chez les hommes, soit plus de 10 points de pourcentage de différence (OCDE, 2021^[9]).

Graphique A2.3. Pourcentage d'inactifs parmi les NEET âgés de 18 à 24 ans, selon le sexe (2020)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*).

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter la Base de données de Regards sur l'éducation pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'inactifs parmi les femmes NEET âgées de 18 à 24 ans.

Source : OCDE (2021), consulter la 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

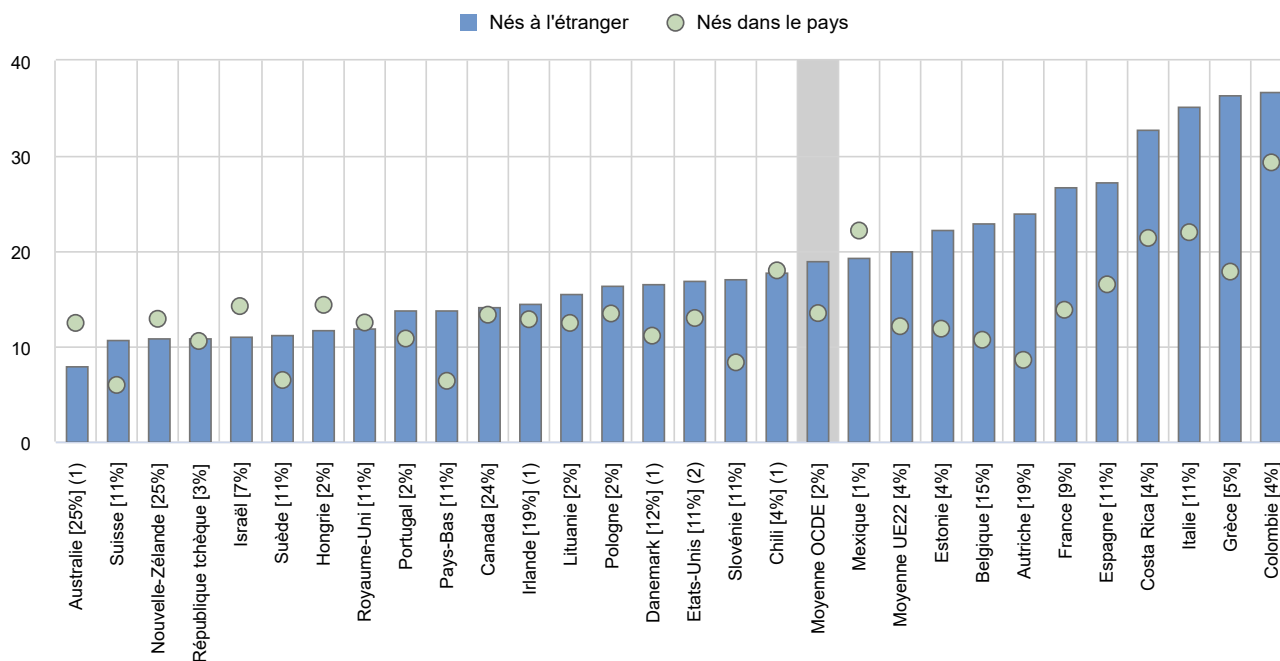
StatLink  <https://stat.link/oryv17>

Le pourcentage de NEET au chômage varie peu selon le sexe et l'âge. En moyenne, le pourcentage de 18-24 ans et de 25-29 ans NEET au chômage est d'environ 1 à 2 points de pourcentage moins élevé chez les femmes que chez les hommes dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Le pourcentage de NEET au chômage est partout compris entre 5 % et 7 %, sauf en Afrique du Sud, au Brésil, en Colombie, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie et en Turquie où il est supérieur à 7 % chez les hommes et chez les femmes tant parmi les 18-24 ans que parmi les 25-29 ans (OCDE, 2021^[9]).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes (les 15-29 ans) sont plus exposés au risque d'être NEET s'ils sont nés à l'étranger. En moyenne, le pourcentage de NEET s'établit à 19 % dans l'effectif né à l'étranger et à 14 % dans l'effectif né dans le pays dans les pays de l'OCDE. Cette tendance est particulièrement marquée en Autriche et en Grèce, où la différence entre les deux groupes est supérieure à 15 points de pourcentage et, dans une moindre mesure, en Belgique, au Costa Rica, en Espagne, en Estonie, en France et en Italie où cette différence est supérieure à 10 points de pourcentage. En revanche, le pourcentage de NEET ne varie pas sensiblement entre les deux groupes dans certains pays, à savoir au Canada, au Chili, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir le Graphique A2.4).

L'immigration précoce réduit le risque de devenir NEET. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de NEET s'établit à 14 % dans l'effectif né dans le pays et dans l'effectif immigré avant l'âge de 15 ans, mais atteint 22 % dans l'effectif immigré après l'âge de 15 ans en Italie et en Slovaquie, où la différence est supérieure à 20 points de pourcentage par rapport aux deux premiers groupes. Ce constat montre à quel point l'éducation est importante pour aider les jeunes à acquérir les compétences linguistiques, culturelles et autres requises pour participer à la vie de la société et entrer sur le marché du travail (OCDE, 2018^[12]).

Graphique A2.4. Pourcentage de NEET âgés de 15 à 29 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) (2020)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Le pourcentage entre parenthèses indique le pourcentage de 15-29 ans nés à l'étranger.

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Les données se rapportent aux 16-29 ans, et non au 15-29 ans.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de NEET âgés de 15 à 29 ans nés à l'étranger.

Source : OCDE (2021), tableau A2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Variation infranationale du pourcentage de jeunes NEET

Le pourcentage de jeunes sans-emploi ni scolarisés, ni en formation (NEET) varie sensiblement entre les entités infranationales, comme entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 18-24 ans NEET n'est que de 2 % dans le Tōkai (Japon), mais atteint 50 % en Anatolie du Sud-Est - Centre (Turquie) (OCDE, 2021^[13]).

Dans 18 pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de 18-24 ans NEET varie de 10 points de pourcentage au moins entre les entités infranationales les mieux loties et les plus mal loties. Il varie de plus de 20 points de pourcentage en Colombie, en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie et en Turquie. C'est entre autres en Italie que le pourcentage de NEET varie le plus entre les régions : plus d'un jeune sur trois est NEET en Sicile (39 %), mais à peine un peu plus d'un sur dix l'est dans la province de Bolzano-Bozen où il est le moins élevé (11 %), soit presque 30 points de pourcentage de différence (OCDE, 2021^[13]).

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de NEET varie le moins entre les régions au Danemark, en Finlande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Slovénie, où la différence entre les régions où il est le plus et le moins élevé est inférieure à 5 points de pourcentage. Ces pays comptent au plus dix entités infranationales. Au Japon, le pourcentage de NEET est inférieur à 5 % dans les dix entités infranationales (OCDE, 2021^[13]).

Dans les pays de l'OCDE, l'activité économique et l'emploi tendent à se concentrer dans les villes. Toutefois, des tendances différentes s'observent quant au pourcentage de NEET dans les capitales des pays de l'OCDE. C'est dans la région de la capitale que le pourcentage de NEET est le moins élevé dans 14 des 34 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles et qui comptent au moins deux entités infranationales, mais qu'il est le plus élevé en Autriche et en Belgique (OCDE, 2021^[13]).

Définitions

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

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

Par **individus scolarisés**, on entend les individus scolarisés ou en formation dans le cadre institutionnel durant les quatre 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** (de l'anglais *neither employed nor in education or training*), on entend les jeunes sans-emploi qui ne sont ni scolarisés ni en formation.

Méthodologie

Les enquêtes sur la population active 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 (avril, mai et juin) dans quelques pays.

Dans la première section de cet indicateur, « La situation des jeunes et l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation et le marché du travail », les données de 2019 et de 2020 proviennent d'enquêtes sur la population active.

Comme le fait d'être scolarisé ou en formation implique ici de l'être dans le cadre institutionnel, les sans-emploi qui suivent un cursus en dehors du cadre institutionnel sont classés dans la catégorie des NEET.

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, il y a lieu de prendre garde au fait que la taille de la population et la superficie de ces entités varient parfois sensiblement.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[14]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2021^[13]).

Références

- Bell, D. et D. Blanchflower (2011), « Young people and the Great Recession », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 27/2, pp. 241-267, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:oup:oxford:v:27:y:2011:i:2:p:241-267>. [3]
- Commission européenne (2020), *La Commission présente « Soutenir l'emploi des jeunes : un pont vers l'emploi pour la prochaine génération »*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&newsId=9719&furtherNews=yes&langId=fr> (consulté le 26 mai 2021). [8]
- Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2806/62307>. [11]
- Eurostat (2021), *Statistiques sur les vacances d'emploi par activité de la NACE Rév. 2 - données trimestrielles*, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=jvs_q_nace2&lang=fr (consulté le 26 mai 2021). [2]
- Fry, R. et A. Barroso (2020), *Amid coronavirus outbreak, nearly three-in-ten young people are neither working nor in school*, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/29/amid-coronavirus-outbreak-nearly-three-in-ten-young-people-are-neither-working-nor-in-school/> (consulté le 26 mai 2021). [7]
- OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation : transition de l'école au travail*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS (consulté le 18 mai 2021). [9]
- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE* (base de données), <https://dx.doi.org/10.1787/72e03fdd-fr> (consulté le 11 septembre 2021). [13]
- OCDE (2021), *Taux de chômage par groupe d'âge* (indicateur), <https://dx.doi.org/10.1787/c8ee62ed-fr> (consulté le 11 septembre 2021). [4]
- OCDE (2020), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2020 : Crise du COVID-19 et protection des travailleurs*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b1547de3-fr>. [5]
- OCDE (2020), *Perspectives des migrations internationales 2020*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6b4c9dfc-fr>. [1]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [14]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [12]
- OCDE (2017), *Panorama de la société 2016 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016-fr. [10]
- Scarpetta, S., A. Sonnet et T. Manfredi (2010), « Montée du chômage des jeunes dans la crise : Comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération ? », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 106, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5kmh79xzm56l-fr>. [6]

Tableaux de l'indicateur A2

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

Tableau A2.1	Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2020)
Tableau A2.2	Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le sexe, le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2020, chiffres annuels)
Tableau A2.3	Pourcentage de 15-29 ans NEET dans l'effectif né à l'étranger et dans le pays, selon l'âge de l'immigration (2020)

StatLink  <https://stat.link/ntha6j>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2020)

OCDE	Scolarisés						Non scolarisés						Total
	Actifs occupés			Chômeurs	Inactifs	Total	Actifs occupés	NEET			Total		
	Scolarisés dans des programmes emploi-études	Autres actifs occupés	Total					Chômeurs	Inactifs	Total			
(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)		
Pays													
Australie	5	22	27	4.4	20	51	33	5.8	10.2	16.0	49	100	
Autriche	8	12	20	0.7	26	47	40	5.9	6.5	12.4	53	100	
Belgique	1	7	8	0.9	52	61	27	4.0	8.1	12.1	39	100	
Canada	x(2)	22 ^d	22	2.8	24	49	38	5.4	8.1	13.6	51	100	
Chili ⁱ	x(2)	9 ^d	9	3.0	38	50	28	6.6	15.3	21.9	50	100	
Colombie	a	7	7	3.3	17	28	38	14.0	20.5	34.5	72	100	
Costa Rica	a	16	16	9.6	24	50	29	10.1	10.6	20.7	50	100	
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Danemark ¹	x(2)	32 ^d	32	3.3	23	59	30	3.9	7.7	11.7	41	100	
Estonie	c	24	24	4.6	34	62	26	5.4	6.6	12.0	38	100	
Finlande	x(2)	20 ^d	20	6.0	31	57	30	6.7	6.9	13.6	43	100	
France	8	5	13	0.9	42	56	28	8.8	8.0	16.8	44	100	
Allemagne ¹	17	16	33	1.0	29	63	29	2.8	5.3	8.1	37	100	
Grèce	a	6	6	1.4	59	66	15	9.5	9.8	19.3	34	100	
Hongrie	a	3	3	c	45	48	37	4.9	10.0	15.0	52	100	
Islande	a	37	37	4.1	19	60	31	3.3	5.6	9.0	40	100	
Irlande	a	26	26	1.9	31	58	30	3.8	7.8	11.6	42	100	
Israël	x(2)	11 ^d	11	0.7	20	32	51	2.3	15.4	17.7	68	100	
Italie	a	3	3	1.1	50	54	22	9.5	15.3	24.8	46	100	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Lettonie	a	16	16	1.9	39	57	29	6.1	7.7	13.8	43	100	
Lituanie	a	17	17	0.3	44	61	25	6.9	7.0	13.9	39	100	
Luxembourg	a	10	10	c	55	67	24	c	c	9.0	33	100	
Mexique	a	9	9	0.8	28	38	39	3.7	19.6	23.3	62	100	
Pays-Bas	x(2)	40 ^d	40	3.8	22	66	27	2.2	5.5	7.6	34	100	
Nouvelle-Zélande	a	18	18	2.0	16	36	50	5.8	8.4	14.2	64	100	
Norvège	1	21	22	3.2	26	51	40	2.8	6.0	8.8	49	100	
Pologne	a	8	8	0.9	47	56	31	3.9	8.7	12.6	44	100	
Portugal	a	5	5	2.4	47	55	31	6.6	6.5	13.2	45	100	
République slovaque	c	2	2	0.2	54	56	31	6.2	6.6	12.8	44	100	
Slovénie	x(2)	16 ^d	16	0.4	47	64	26	4.8	5.2	10.0	36	100	
Espagne	x(2)	8 ^d	8	3.4	47	59	21	10.7	9.2	19.9	41	100	
Suède	a	18	18	7.4	32	57	33	4.4	5.0	9.4	43	100	
Suisse	18	18	36	2.0	21	59	32	3.5	4.9	8.4	41	100	
Turquie ¹	a	13	13	4.4	21	38	29	11.1	21.1	32.2	62	100	
Royaume-Uni	5	15	20	1.7	21	43	43	5.4	8.4	13.8	57	100	
États-Unis	x(2)	20 ^d	20	1.5	26	47	39	4.1	9.8	13.8	53	100	
Moyenne OCDE	m	15	17	2.6	34	53	32	5.9	9.3	15.1	47	100	
Moyenne UE22	m	14	16	2.2	41	59	28	5.9	7.7	13.3	41	100	
Partenaires													
Argentine ¹	a	12	12	4.3	31	47	29	8.8	15	24.1	53	100	
Brésil	a	12	12	4.7	17	34	30	13.1	23	35.9	66	100	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Fédération de Russie ¹	m	7	7	2.1	42	52	34	5.4	9	14.3	48	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 employed nor in education or training*). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Allemagne, le Danemark, la Fédération de Russie, l'Islande et la Turquie ; 2018 pour l'Argentine ; et 2017 pour le Chili.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le sexe, le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2020, chiffres annuels)

OCDE	Pays	18-24 ans						18-24 ans						18-24 ans					
		Total						Hommes						Femmes					
		2019			2020			2019			2020			2019			2020		
		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés	
			Actifs occupés	NEET		Actifs occupés	NEET		Actifs occupés	NEET		Actifs occupés	NEET		Actifs occupés	NEET		Actifs occupés	NEET
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
	Autriche	47	42	11.4	49	40	11.9	43	45	11.3	46	41	13.3	50	38	11.5	51	38	10.5
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	39	47	13.5	40	41	19.8	36	50	14.3	35	44	21.2	43	44	12.6	45	37	18.2
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	30	43	27.6	28	38	34.5	30	53	17.0	27	50	22.9	30	32	37.7	28	27	45.5
	Costa Rica	50	27	22.8	50	29	20.7	48	34	18.9	47	39	14.6	53	19	27.4	54	19	27.1
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	56	35	9.3	57	30	12.6	51	41	8.2	56	34	10.8	62	28	10.5	59	26	14.5
	Finlande	55	32	12.8	55	31	14.8	52	35	12.9	51	33	16.5	59	29	12.6	59	28	13.0
	France	54	29	17.5	56	27	17.5	51	31	18.3	53	29	17.9	57	27	16.6	59	24	17.1
	Allemagne	62	29	8.2	62	28	9.4	61	31	7.5	61	30	9.1	64	27	9.0	64	26	9.7
	Grèce	65	16	19.0	64	16	20.7	63	18	19.0	62	18	20.4	67	14	19.0	65	14	21.0
	Hongrie	50	35	14.5	48	37	15.0	46	42	11.4	45	43	12.2	54	28	17.6	50	32	17.8
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	54	33	12.9	56	29	15.2	53	34	13.0	55	29	15.9	55	33	12.8	57	29	14.5
	Israël	29	52	19.0	30	49	21.7	26	56	18.1	27	52	21.0	33	47	20.0	32	45	22.4
	Italie	53	23	24.2	54	21	25.5	49	27	24.0	48	26	25.6	58	18	24.5	60	15	25.4
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	61	28	10.9	60	29	10.7	57	31	12.2	55	35	10.4	66	24	9.5	65	24	11.1
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	64	27	8.3	65	24	10.3	58	33	9.3	64	25	10.8	71	21	c	67	23	9.9
	Mexique	38	41	21.5	38	39	23.3	37	53	9.5	38	50	12.2	38	29	33.5	39	27	34.2
	Pays-Bas	65	28	6.9	66	27	7.6	64	29	7.3	63	29	8.0	67	27	6.5	68	25	7.3
	Nouvelle-Zélande	36	51	13.0	36	50	14.2	36	53	11.4	36	51	12.6	36	49	14.7	36	48	16.0
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	54	34	11.9	56	31	12.6	50	40	10.2	51	37	11.5	59	27	13.7	62	24	13.7
	Portugal	54	33	12.9	58	27	14.5	52	36	11.8	54	31	14.7	57	29	14.0	62	23	14.2
	République slovaque	56	32	12.5	57	29	13.8	49	41	10.5	50	37	12.3	63	22	14.5	64	20	15.5
	Slovénie	63	27	9.6	66	23	10.6	57	34	8.2	62	28	9.7	70	19	11.1	71	18	11.7
	Espagne	58	23	19.2	59	19	22.0	54	26	19.4	55	22	23.0	62	19	19.0	63	16	20.9
	Suède	49	40	11.7	50	36	13.7	45	43	12.0	46	40	14.1	53	36	11.4	54	33	13.3
	Suisse	56	35	8.8	57	34	8.7	54	35	10.9	55	34	10.6	58	35	6.6	59	34	6.7
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	41	44	14.5	42	43	15.2	40	45	14.5	40	44	16.2	42	43	14.5	44	42	14.2
	États-Unis ¹	43	42	14.6	43	38	19.3	41	45	14.1	40	41	19.0	46	39	15.1	45	35	19.5
	Moyenne OCDE	51	34	14.4	52	32	16.1	48	39	13.2	49	36	15.1	55	30	16.0	55	28	17.2
	Moyenne UE22	57	30	13.0	58	28	14.4	53	34	12.6	54	31	14.2	61	26	13.8	61	24	14.5
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	52	34	14.4	53	32	14.9	49	38	c	50	37	13.0	54	30	16.7	56	27	16.8
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	41	15	43.8	43	12	45.0	41	18	41.1	44	14	42.4	42	12	46.5	43	9	47.7
		Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. 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. Les données se rapportent respectivement aux 16-19 ans et aux 16-29 ans.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A2.3. Pourcentage de 15-29 ans NEET dans l'effectif né à l'étranger et dans le pays, selon l'âge de l'immigration (2020)

	Nés dans le pays	Nés à l'étranger			Total
		Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	
		(1)	(2)	(3)	
OCDE					
Pays					
Australie ¹	12	7	8	8	11
Autriche	9	17	28	24	12
Belgique	11	15	34	23	12
Canada	13	12	19	14	13
Chili ¹	18	14	19	18	18
Colombie	29	x(4)	x(4)	37	30
Costa Rica	21	x(4)	x(4)	33	22
République tchèque	11	x(4)	x(4)	11	11
Danemark ¹	11	14	20	17	12
Estonie	12	16	26	22	12
Finlande	m	m	m	m	m
France	14	23	30	27	15
Allemagne	m	m	m	m	m
Grèce	18	31	46	36	19
Hongrie	14	c	13	12	14
Islande	m	m	m	m	m
Irlande ¹	13	16	14	14	13
Israël	14	10	15	11	14
Italie	22	27	49	35	23
Japon	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m
Lettonie	13	c	c	c	14
Lituanie	12	x(4)	x(4)	16 ^c	13
Luxembourg	c	c	c	c	9
Mexique	22	x(4)	x(4)	19	22
Pays-Bas	6	10	19	14	7
Nouvelle-Zélande	13	10	12	11	12
Norvège	m	m	m	m	m
Pologne	13	x(4)	x(4)	16	13
Portugal	11	12	17	14	11
République slovaque	14	c	m	c	14
Slovénie	8	2	29	17	9
Espagne	16	22	35	27	18
Suède	6	9	14	11	8
Suisse	6	8	13	11	7
Turquie	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	12	10	13	12	12
États-Unis ²	13	14	21	17	13
Moyenne OCDE	14	14	22	19	14
Moyenne UE22	12	16	27	20	13
Partenaires					
Argentine	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Australie ; 2017 pour l'Allemagne, le Danemark et l'Irlande ; et 2015 pour le Chili.

2. Les données se rapportent aux 16-29 ans.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans actifs occupés s'établit en moyenne à 58 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 78 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 85 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes (les 25-34 ans) non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 43 % chez les femmes, mais à 69 % chez les hommes. La différence de taux d'emploi entre les sexes diminue toutefois avec l'élévation du niveau de formation : le taux d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 80 % chez les femmes et à 87 % chez les hommes.
- Les perspectives professionnelles des diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins prometteuses dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. La situation des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur le marché du travail varie toutefois selon les pays de l'OCDE entre l'effectif né à l'étranger et l'effectif né dans le pays.

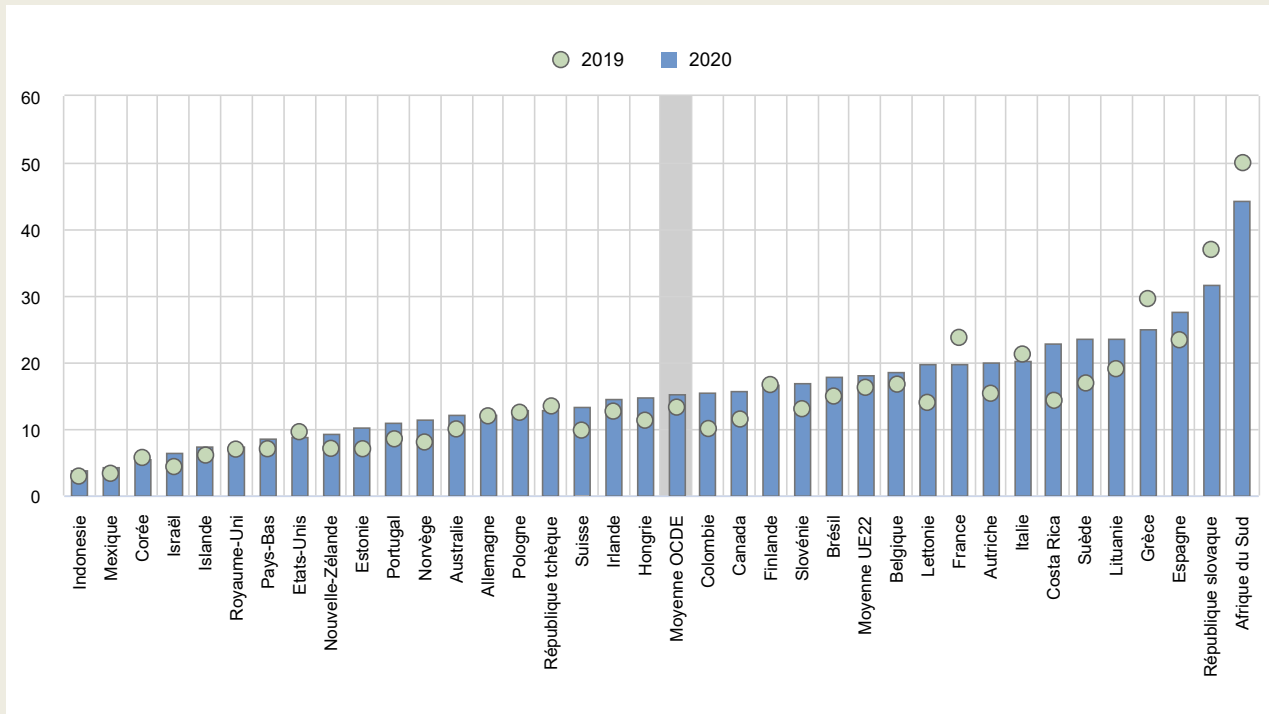
Contexte

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 plus qualifiés sont plus susceptibles de trouver un emploi. Par contraste, il reste des débouchés pour les moins qualifiés, mais leurs perspectives sont relativement moins prometteuses sur le marché du travail. Les moins instruits gagnent moins bien leur vie (voir l'indicateur A4) et occupent souvent des emplois aux tâches routinières plus susceptibles d'être automatisées et, donc, sont exposés à un plus grand risque de chômage (Arntz, Gregory et Zierahn, 2016^[1]). Ces différences sur le marché du travail peuvent creuser les inégalités dans la société. La crise sanitaire qui secoue le monde du fait de la pandémie de COVID-19 aura assurément un impact sur le chômage, et les moins instruits en seront vraisemblablement les premières victimes. Il faudra suivre l'évolution de cet impact dans les années à venir (OCDE, 2021^[2]).

La comparaison des indicateurs relatifs au marché du travail entre les pays peut aider les gouvernements à mieux comprendre les tendances mondiales et à anticiper l'évolution possible des économies dans les prochaines années. Ces informations permettent de concevoir en meilleure connaissance de cause les politiques d'éducation, dont l'objectif est de faire en sorte que les jeunes d'aujourd'hui soient bien préparés au marché du travail de demain.

Les flux migratoires constants enregistrés dans des pays de l'OCDE ont relancé le débat sur la situation des migrants sur le marché du travail. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2020* (OCDE, 2020^[3]), 14 % de la population totale des pays de l'OCDE est née à l'étranger. L'accroissement important des migrations humanitaires a largement contribué à relancer l'idée d'une refonte des politiques migratoires. Toutefois, les migrations humanitaires ne constituent qu'une partie des flux migratoires totaux. Une grande partie des migrants sont animés par des raisons professionnelles, et un certain nombre d'éléments montrent que les migrations ont des retombées sociales et économiques positives. Dans l'ensemble, les migrants viennent grossir les rangs de la population active et paient plus d'impôts et de cotisations sociales qu'ils ne reçoivent de prestations sociales (OCDE, 2014^[4]).


Graphique A3.1. Évolution des taux de chômage des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire (2019 et 2020)



Comparez votre pays : <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/2/3044+3045+3046/trend//OAVG>

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de chômage en 2020 des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau A3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/glzbev>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage moyen est presque deux fois plus élevé chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les plus instruits : 15 % des jeunes (les 25-34 ans) non diplômés de ce niveau d'enseignement sont au chômage, contre 8 % des plus instruits (soit ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou de l'enseignement tertiaire).
- Les taux de chômage diminuent dans les années suivant l'obtention du diplôme dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, un jeune diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur cinq (21 %) reste au chômage pendant les deux premières années suivant la fin de ses études dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. Le taux de chômage diminue pour passer à 14 % après trois ans et à 12 % après cinq ans.

Analyse

Niveau de formation et situation sur le marché du travail

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent considéré comme le diplôme minimal requis pour réussir à entrer sur le marché du travail. Le taux d'emploi des adultes qui n'en sont pas diplômés est moins élevé, et ce, dans tous les groupes d'âge. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes (les 25-64 ans) s'établit en moyenne à 58 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 75 % dans l'effectif au plus diplômé de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, soit 17 points de pourcentage de différence. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi est en moyenne 10 points de pourcentage plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (84 %) que dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A3.1).

L'avantage que procure le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire sur le marché du travail par rapport aux niveaux de formation inférieurs est le plus élevé, supérieur à 20 points de pourcentage, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Israël, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovaquie et en Suède. Par contraste, cet avantage est inférieur à 5 points de pourcentage en Arabie saoudite, en Colombie et en Indonésie (voir le Tableau A3.1).

À l'inverse, les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage s'établit en moyenne à 10.6 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 6.6 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 4.7 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le taux de chômage est plus de deux fois plus élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Hongrie, en Lituanie, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède (OCDE, 2021^[5]).

Niveau de formation, chômage et impact de la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a provoqué une crise économique sans précédent qui a éclaté en 2020 dans la plupart des pays. Au début de l'année 2020, l'absence des travailleurs pour cause de quarantaine ou de maladie et les mesures de confinement ont interrompu les chaînes d'approvisionnement internationales dès la propagation du virus, ce qui a provoqué une grave crise de l'offre dans de nombreux pays. Parallèlement, l'économie a subi une crise de la demande, parce que de nombreuses personnes se sont retrouvées confinées et que le pouvoir d'achat de nombreux travailleurs a baissé du fait de la diminution de leur temps de travail ou de leur licenciement. Cette crise économique majeure a touché non seulement les pays dont le gouvernement a pris des mesures de confinement, mais aussi ceux où le gouvernement a tablé sur le capital social ou la conformité sociale plutôt sur un confinement strict (OCDE, 2020^[6]).

Les taux de chômage ont grimpé en flèche en quelques semaines à peine dans les pays les plus durement touchés, dont ceux où la protection des travailleurs est moindre. Entre février et avril 2020, le taux de chômage est par exemple passé de 3.5 % à 14.7 % aux États-Unis, de 5.7 % à 13.1 % au Canada et 12.3 % à 21.0 % en Colombie. Dans de nombreux pays, les taux de chômage ont commencé à baisser après avoir atteint des records, mais ils sont restés supérieurs à leur niveau du début de l'année (OCDE, 2020^[6]).

Les taux de chômage ont augmenté à tous les niveaux de formation entre 2019 et 2020 dans de nombreux pays de l'OCDE. Contrairement à la crise de 2008, il est difficile de déterminer les niveaux de formation les plus durement touchés par la crise entre 2019 et 2020. Dans l'ensemble, la hausse des taux de chômage entre 2019 et 2020 a autant touché les diplômés de l'enseignement secondaire que les diplômés de l'enseignement tertiaire. Entre 2019 et 2020, le taux de chômage a toutefois augmenté de 5 points de pourcentage chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais est resté stable (moins de 3 points de pourcentage d'augmentation) aux autres niveaux de formation dans quelques pays, à savoir en Autriche, en Lettonie, en Lituanie et en Suède. Selon les chiffres de 2020, le taux de chômage des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit en moyenne à 15.1 % dans les pays de l'OCDE, soit une augmentation de 2 points de pourcentage en une année seulement. Le taux de chômage des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a le plus progressé, de 5 points de pourcentage au moins, en Autriche, en Colombie, au Costa Rica, en Lettonie, en Lituanie et en Suède. La tendance inverse s'observe en France, en Grèce et en République slovaque, où le taux de chômage des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

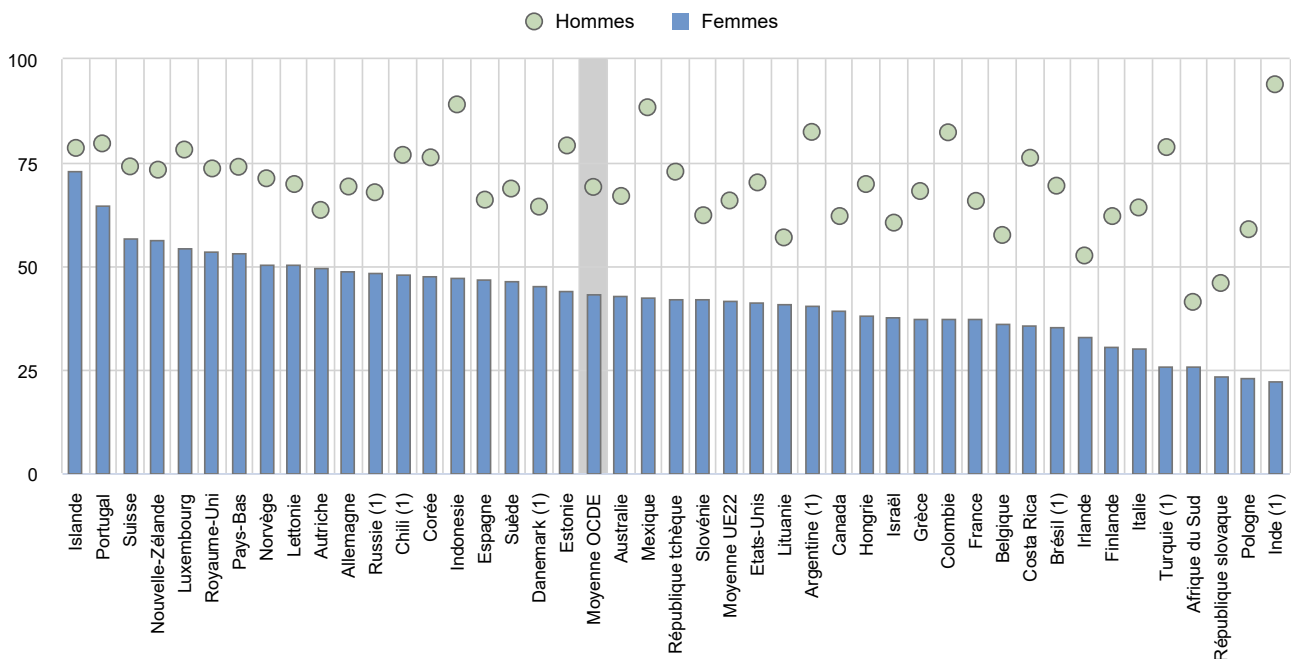
a diminué d'au moins 4 points de pourcentage entre 2019 et 2020. Ces chiffres doivent toutefois être interprétés avec prudence, car le taux d'inactivité des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté durant la même période dans ces trois pays (voir le Graphique A3.1 et le Tableau A3.3).

En moyenne, le taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a augmenté de 2 points de pourcentage entre 2019 et 2020 dans les pays de l'OCDE ; et d'environ 1 point de pourcentage chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire. Il a même progressé de plus de 5 points de pourcentage en Colombie et au Costa Rica chez les jeunes ayant atteint ces niveaux de diplôme (voir le Tableau A3.3).

Les statistiques sur le chômage ne donnent pas toute la mesure des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur le marché du travail, car des chômeurs peuvent être classés dans la catégorie des inactifs puisqu'ils sont incapables de chercher du travail activement ou qu'ils ne sont pas disponibles pour travailler à cause de l'épidémie. Les difficultés liées au confinement et la conjoncture économique globale ont entraîné la hausse du taux d'inactivité dans certains pays. Le taux d'inactivité des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a par exemple augmenté d'au moins 5 points de pourcentage entre 2019 et 2020 en Afrique du Sud, au Brésil, en Israël, en Italie et en Slovénie. Les femmes ont été particulièrement touchées : en Italie par exemple, le taux d'inactivité des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a progressé entre 2019 et 2020, passant de 53 % à 59 % chez les femmes, mais de 18 % à 22 % chez les hommes (voir le Tableau A3.3 et OCDE (2021^[5])).

Graphique A3.2. Taux d'emploi des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2020)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter la Base de données de Regards sur l'éducation pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi en 2020 des femmes âgées de 25 à 34 ans non diplômées du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/of2h0a>

Les dispositifs de maintien dans l'emploi adoptés dans de nombreux pays ont limité l'impact de la crise économique sur les taux de chômage en 2020. Ces dispositifs de maintien dans l'emploi, par exemple « Kurzarbeit » en Allemagne, « Activité partielle » en France et « Expediente de Regulación Temporal de Empleo » en Espagne, ont permis de préserver l'emploi

dans les entreprises en baisse d'activité, tout offrant un complément de revenu aux travailleurs temporairement au chômage total ou partie (OCDE, 2020^[6]).

Niveau de formation et chômage, selon l'âge et le sexe

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux de chômage sont particulièrement élevés chez les jeunes peu instruits. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes (les 25-34 ans) est en moyenne nettement plus élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (15.1 %) que dans l'effectif diplômé de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (8.9 %) selon les chiffres de 2020. Le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 6.6 % (voir le Tableau A3.3).

La situation est particulièrement difficile pour les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Afrique du Sud et en République slovaque, où plus de 30 % des jeunes sont au chômage. Le taux de chômage est élevé aussi en Autriche, en Belgique, au Costa Rica, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, en Lettonie, en Lituanie et en Suède, où un jeune sur cinq environ est sans-emploi (voir le Tableau A3.3).

Un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire réduit le risque de chômage dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Le taux de chômage des jeunes est trois fois plus élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif au plus diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. C'est en Suède que l'élévation du niveau de formation procure l'avantage le plus important sur le marché du travail : le taux de chômage des jeunes est près de quatre fois plus élevé chez les non-diplômés deuxième cycle de l'enseignement secondaire (23.6 %) que chez les plus instruits (6.2 %) (voir le Tableau A3.3).

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins exposés au chômage que ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. L'effet positif de l'enseignement tertiaire sur les taux de chômage est particulièrement important aux États-Unis et en Lituanie. Dans ces pays, le taux de chômage des jeunes passe au moins au double entre l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire et l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A3.3).

Chez les jeunes, le chômage touche en particulier les femmes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 17.8 % chez les femmes, contre 13.6 % chez les hommes. La différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes est supérieure à 10 points de pourcentage dans quelques pays, à savoir en Colombie, au Costa Rica, en Espagne, en Estonie et en Grèce, mais inférieure à 2 points de pourcentage, signe qu'hommes et femmes sont autant touchés, en Australie, en Autriche, aux États-Unis, en Israël, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (OCDE, 2021^[5]).

L'élévation du niveau de formation tend à réduire non seulement le taux de chômage des jeunes, mais également les différences de taux entre les hommes et les femmes. Chez les jeunes, la différence de taux de chômage entre les sexes représente en moyenne 2.6 points de pourcentage dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 0.6 point de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Cette différence de taux entre les sexes est toutefois supérieure à 5 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire en Colombie, en Grèce et en Turquie (OCDE, 2021^[5]).

Niveau de formation et emploi, selon l'âge et le sexe

Dans l'ensemble, le taux d'emploi de tous les groupes d'âge augmente sous l'effet de l'élévation du niveau de formation dans les pays de l'OCDE. Le taux d'emploi des jeunes (les 25-34 ans) s'établit en moyenne à 58 % dans l'effectif non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 76 % dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 83 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A3.2). Les taux d'emploi des 55-64 ans sont les moins élevés de tous les groupes d'âge, quel que soit le niveau de formation. Cela s'explique essentiellement par la retraite, car une grande partie des adultes plus âgés sont déjà retraités (OCDE, 2021^[5]).

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Norvège, les taux d'emploi sont moins élevés chez les femmes que chez les hommes, quel que soit le niveau de formation, mais les différences de taux d'emploi entre les sexes se comblent sous l'effet de l'élévation du niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi moyen des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 21 points de pourcentage entre les hommes (68 %) et les femmes (47 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue pour s'établir à 15 points de pourcentage dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (où le taux d'emploi s'élève à 82 % chez les hommes et à 67 % chez les femmes) et à 8 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (où le taux d'emploi s'élève à 89 % chez les hommes et à 81 % chez les femmes) (OCDE, 2021^[5]).

Les taux d'emploi des jeunes sont particulièrement peu élevés chez les femmes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 43 % chez les femmes et à 69 % chez les hommes, soit 26 points de pourcentage de différence (OCDE, 2021^[5]).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, moins de la moitié des jeunes femmes (les 25-34 ans) non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent ; en Turquie, à ce niveau de formation, seulement une jeune femme sur quatre travaille, contre plus de trois jeunes hommes sur quatre. Par contraste, les jeunes hommes (les 25-34 ans) non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent des taux d'emploi supérieurs à 70 % dans la moitié environ des pays de l'OCDE et sont mêmes proches du plein emploi (de l'ordre de 90 %) en Indonésie et au Mexique. En Islande, le taux d'emploi des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est relativement élevé chez les hommes (79 %) et chez les femmes (73 %) (voir le Graphique A3.2).

Les différences de taux d'emploi entre les sexes s'atténuent avec l'élévation du niveau de formation et sont les plus ténues dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire varie en moyenne de 7 points de pourcentage entre les hommes (87 %) et les femmes (80 %). C'est en Belgique, en Islande, en Lituanie, en Norvège, aux Pays-Bas et en Slovénie que le taux d'emploi varie le moins entre les hommes et les femmes (au plus 2 points de pourcentage de différence). Dans certains pays en revanche, la différence de taux d'emploi des jeunes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est très marquée ; cette différence est supérieure à 20 points de pourcentage en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie (OCDE, 2021^[5]).

Le taux d'emploi élevé des femmes occulte le fait que les femmes sont plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel ou une partie de l'année seulement. En moyenne, les femmes sont environ deux fois plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel ou une partie de l'année seulement quel que soit le niveau de formation dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2021^[7]).

Niveau de formation et inactivité, selon l'âge et le sexe

La différence de taux d'emploi entre les sexes se reflète aussi dans la variation du pourcentage d'inactifs (soit les individus qui ne travaillent pas et qui ne cherchent pas d'emploi) entre les sexes. Les taux d'inactivité sont systématiquement plus élevés chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation, mais les différences de taux entre les sexes sont particulièrement importantes dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chez les jeunes (les 25-34 ans), la différence de taux d'inactivité dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre les hommes (20 %) et les femmes (48 %) s'établit à 27 points de pourcentage, mais à 17 points de pourcentage dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (taux égal à 10 % chez les hommes et à 27 % chez les femmes) et à 7 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (taux égal à 7 % chez les hommes et à 14 % chez les femmes) (OCDE, 2021^[5]).

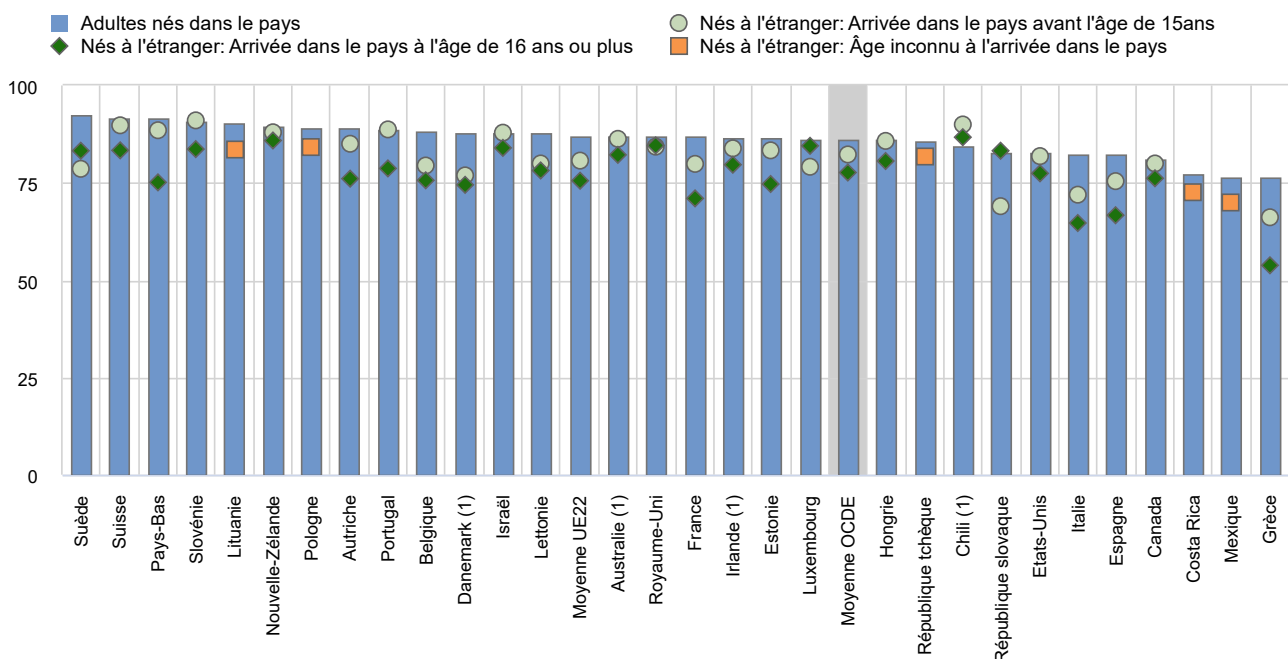
Dans ce groupe d'âge, la différence de taux d'inactivité entre les sexes chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est la plus marquée en Turquie (62 points de pourcentage) ; elle est égale ou supérieure à 40 points de pourcentage en Argentine, en Colombie, en Inde, en Indonésie et au Mexique. La variation des taux d'inactivité entre les hommes et les femmes diminue avec l'élévation du niveau de formation, mais les différences de taux entre les sexes restent supérieures à 10 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire dans un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE ; ces différences sont même supérieures à 20 points de pourcentage en République slovaque (23 points de pourcentage) et en République tchèque (28 points de pourcentage). La différence de taux d'inactivité entre les hommes et les femmes s'est pratiquement comblée dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (moins de 2 points de pourcentage) dans quelques pays seulement, dont l'Islande, la Norvège et la Slovénie (OCDE, 2021^[5]).

Situation sur le marché du travail de l'effectif né à l'étranger, selon le niveau de formation

Sur le marché du travail, la situation de l'effectif né à l'étranger par comparaison avec celle de l'effectif né dans le pays varie sensiblement entre les pays de l'OCDE. La probabilité de travailler augmente avec l'élévation du niveau de formation tant dans l'effectif né dans le pays que dans l'effectif né à l'étranger, mais plus fortement dans le premier que dans le second. Le taux d'emploi de l'effectif né dans le pays et de l'effectif né à l'étranger s'établit respectivement à 57 % et à 61 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 86 % et à 79 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, soit une augmentation de 29 points de pourcentage dans l'effectif né dans le pays et de 18 points de pourcentage dans l'effectif né à l'étranger (voir le Tableau A3.4).

Graphique A3.3. Taux d'emploi des 25-64 ans dont le niveau de formation est équivalent à l'enseignement tertiaire, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2020)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Source : OCDE (2021), tableau A3.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/9hyfdu>

Dans les pays dont les données sont disponibles, les taux d'emploi des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont tantôt plus élevés, tantôt moins élevés dans l'effectif né dans le pays que dans l'effectif né à l'étranger. Les taux d'emploi des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont par exemple plus de 10 points de pourcentage plus élevés dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays au Chili, aux États-Unis, en Hongrie, en Israël et en République tchèque, mais plus de 10 points de pourcentage moins élevés dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède (voir le Tableau A3.4).

Les immigrants éprouvent plus de difficultés à trouver du travail que les individus nés dans le pays, car ils rencontrent divers problèmes, notamment ceux liés à la reconnaissance des diplômes étrangers ou à la barrière de la langue (OCDE, 2017^[8]).

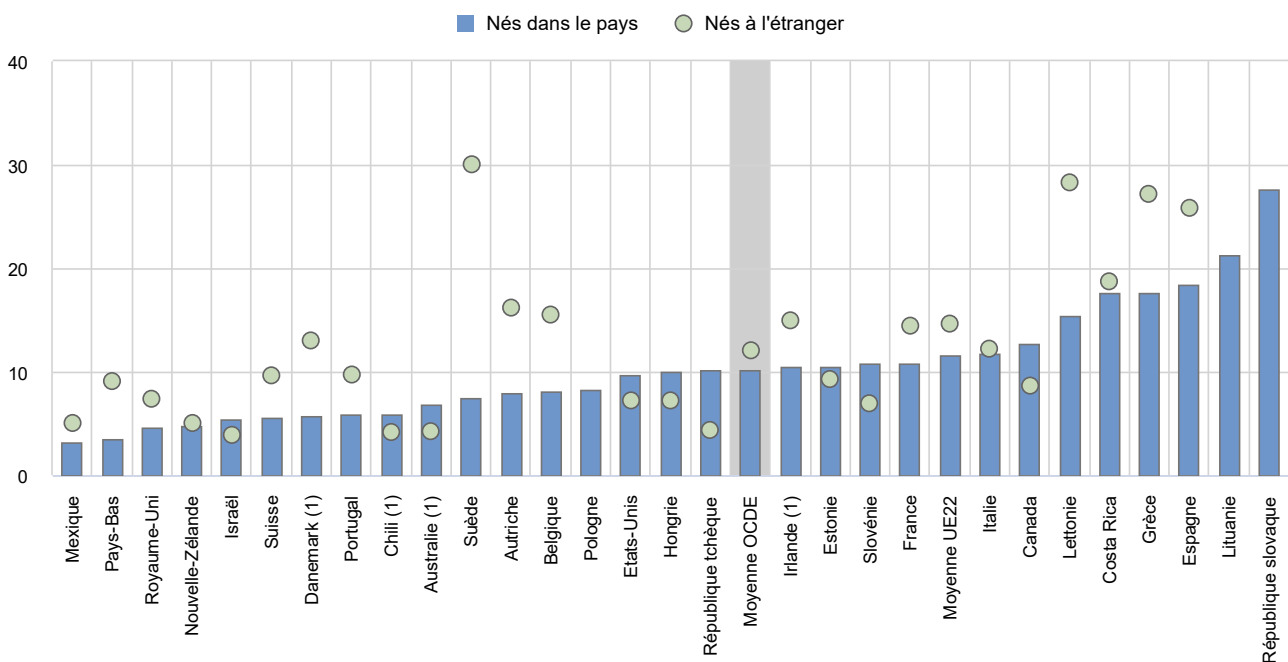
Les personnes nées à l'étranger, en particulier celles originaires d'Afrique du Nord, doivent aussi composer avec la discrimination à l'embauche comme le montre l'enquête de l' (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2017^[9]) (FRA, 2017^[7]). Les travailleurs issus de l'immigration sont donc susceptibles d'accuser un salaire de réserve inférieur (le salaire le moins élevé auquel ils acceptent un poste donné), de sorte qu'ils sont plus susceptibles d'accepter le moindre poste qu'ils peuvent obtenir. Cela peut expliquer le fait que dans de nombreux pays, le taux d'emploi des peu qualifiés est plus élevé dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays. La politique sociale et les dispositifs de complément de revenu en vigueur peuvent également jouer un rôle.

La situation des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur le marché du travail varie selon les pays de l'OCDE entre l'effectif né à l'étranger et l'effectif né dans le pays. Il n'en va pas de même chez les diplômés de l'enseignement tertiaire : les perspectives professionnelles de l'effectif né à l'étranger sont moins prometteuses dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, la différence de taux d'emploi entre l'effectif né dans le pays et l'effectif né à l'étranger est supérieure à 10 points de pourcentage, toujours en faveur de l'effectif né dans le pays, en Autriche, en Belgique, en Danemark, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède (voir le Tableau A3.4).

L'âge de l'immigration est déterminant pour les perspectives professionnelles des diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger. Dans la plupart des pays, les taux d'emploi sont plus élevés si l'immigration a eu lieu avant l'âge de 15 ans plutôt qu'après. La différence de taux d'emploi selon l'âge de l'immigration, soit avant ou après 15 ans, représente de l'ordre de 10 points de pourcentage en Autriche, en Espagne, en Estonie, en France, en Grèce, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le Graphique A3.3).

Graphique A3.4. Taux de chômage des 25-64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le statut au regard de l'immigration (2020)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter la Base de données de *Regards sur l'éducation* pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de chômage des 25-64 ans nés dans le pays et non diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Comme les personnes qui ont immigré jeunes ont été scolarisées plus longtemps dans leur pays d'accueil et y ont obtenu des diplômes reconnus, elles ont de meilleures perspectives professionnelles que celles qui ont immigré plus âgées diplômes étrangers en poche. Les immigrés peinent souvent à faire reconnaître leur parcours scolaire et leur expérience professionnelle dans leur pays d'accueil. Ces difficultés expliquent aussi pourquoi ils sont souvent surqualifiés pour les fonctions qu'ils exercent (OCDE, 2017^[8]). Un nombre croissant de pays prennent d'ailleurs des mesures pour faciliter la reconnaissance des qualifications et la validation des compétences depuis quelques années (OCDE, 2017^[10]).

Les taux d'emploi moins élevés qui s'observent dans l'effectif né à l'étranger se retrouvent dans les taux de chômage et d'inactivité supérieurs à ceux enregistrés dans l'effectif né dans le pays. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux de chômage des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit en moyenne à 12.2 % dans l'effectif né à l'étranger, contre 10.3 % dans l'effectif né dans le pays. Le taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'élève à 9.5 % dans l'effectif né à l'étranger, soit plus de 3 points de pourcentage de plus que dans l'effectif né dans le pays (5.9 %). Une différence du même ordre s'observe chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (7.5 %, contre 3.9 %) (voir le Graphique A3.4).

Le taux de chômage des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est au moins 5 points de pourcentage plus élevé dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Suède. Ce taux est toutefois moins élevé dans l'effectif né à l'étranger que dans l'effectif né dans le pays dans quelques pays, notamment au Canada, aux États-Unis et en Israël (voir le Graphique A3.4).

Taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La transition entre l'école et le monde du travail est une grande étape dans la vie. Les jeunes ont souvent des diverses difficultés à surmonter pour trouver du travail au sortir de l'école. La crise sanitaire qui a éclaté du fait de l'épidémie de COVID-19 aura assurément un impact sur le chômage des jeunes dont il faudra suivre l'évolution dans les années à venir. Les données de l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) et, dans les pays qui ne participent pas à l'EFT, des données provenant d'administrations et d'enquêtes sur la population active permettent d'analyser de manière plus approfondie la transition des jeunes diplômés entre l'école et le monde du travail (voir les indicateurs A2 et A3 dans *Regards sur l'éducation 2020* (OCDE, 2020^[11])).

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sur les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles, les taux de chômage diminuent sensiblement durant les quelques années suivant la fin des études, puis tendent à se stabiliser. En 2018, 20.6 % des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui n'étaient plus scolarisés n'ont en moyenne pas trouvé d'emploi dans les deux ans suivant la fin de leurs études dans les pays de l'OCDE. Le taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire trois ans après la fin des études s'élève à 14.3 %, soit 6.3 points de pourcentage de moins que deux ans après la fin des études. Il s'établit à 12 % cinq ans après la fin des études, soit 2.3 points de pourcentage de moins seulement (voir le Graphique A3.5).

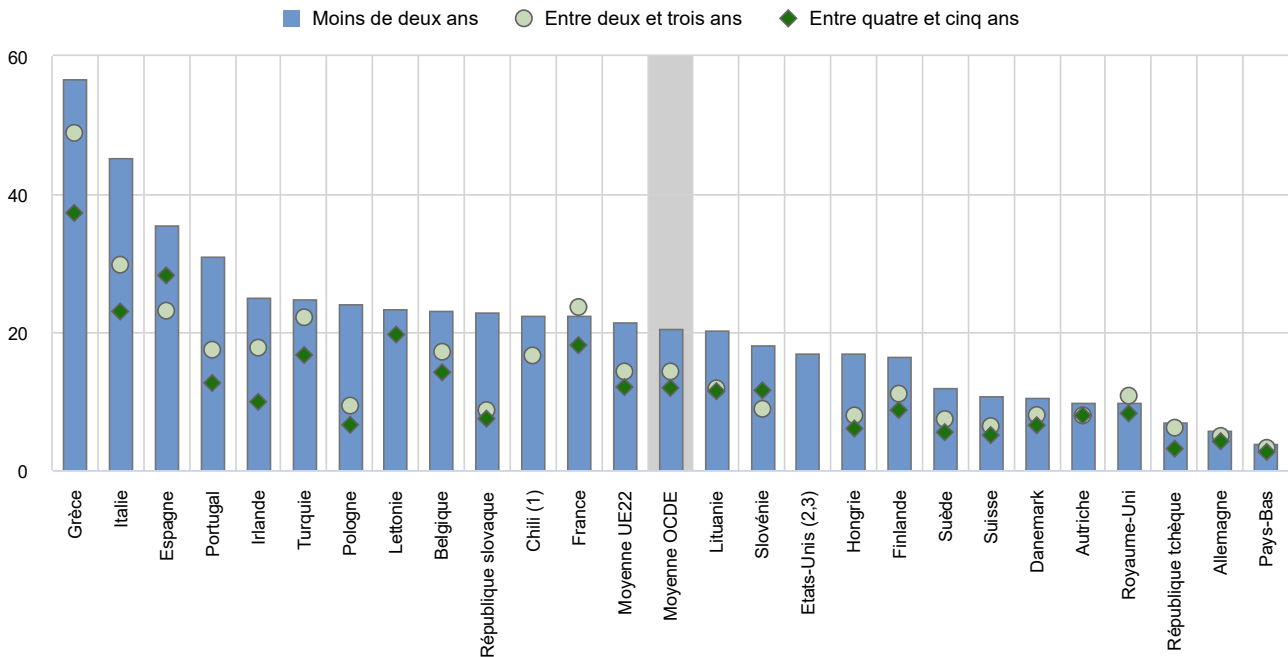
Le taux de chômage varie plus entre les pays de l'OCDE dans l'effectif de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'ensemble de la population active. Le taux de chômage est le plus élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire deux ans après la fin des études en Grèce (56 %) ; il est supérieur à 30 % en Espagne, en Italie et au Portugal. À l'autre extrême, le taux de chômage de ces jeunes diplômés est inférieur à 10 % en Allemagne, aux Pays-Bas et en République tchèque. La différence entre les pays les mieux lotis et les plus mal lotis représente plus de 50 points de pourcentage, soit nettement plus que la différence qui s'observe entre les pays dans l'effectif total de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le taux de chômage des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé au Costa Rica (16.9 %) et en Grèce (17.4 %) et le moins élevé en République tchèque (2.2 %), soit moins de 20 points de pourcentage de différence (voir le Graphique A3.5) (OCDE, 2021^[5]).

Dans certains pays, la transition entre l'école et la vie active est particulièrement difficile et la situation sur le marché du travail reste précaire plusieurs années après la fin des études. Près d'un diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur trois est au chômage deux ans après la fin de ses études en Espagne, en Grèce, en Italie et au Portugal. Le taux de chômage de ces jeunes diplômés diminue dans 4 à 5 ans après la fin des études dans tous ces pays, de l'ordre de 20 points de pourcentage en Grèce, en Italie et au Portugal et de 10 points de pourcentage en Espagne. Toutefois, il reste plus élevé cinq ans après la fin des études que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. En revanche, le taux de chômage des jeunes diplômés atteint au plus 10 % deux ans après la fin des études, soit la moitié de la moyenne de l'OCDE, dans d'autres pays,

notamment en Allemagne, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, mais ne diminue que légèrement par la suite (voir le Graphique A3.5).

Graphique A3.5. Taux de chômage des jeunes diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire qui ne sont plus scolarisés, selon le nombre d'années depuis la fin de leurs études (2018)

Adultes âgés de 15 à 34 ans à l'obtention de leur diplôme, en pourcentage



1. La catégorie « Moins de deux ans » correspond à un an à compter de la fin des études.

2. Année de référence : données combinées de 2017 et 2018. Groupe d'âge : 15-34 ans

3. Les données ne proviennent pas de l'EFT de l'UE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire moins de deux ans après la fin de leurs études.

Source : OCDE (2021), tableau A3.5, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/t9cfia>

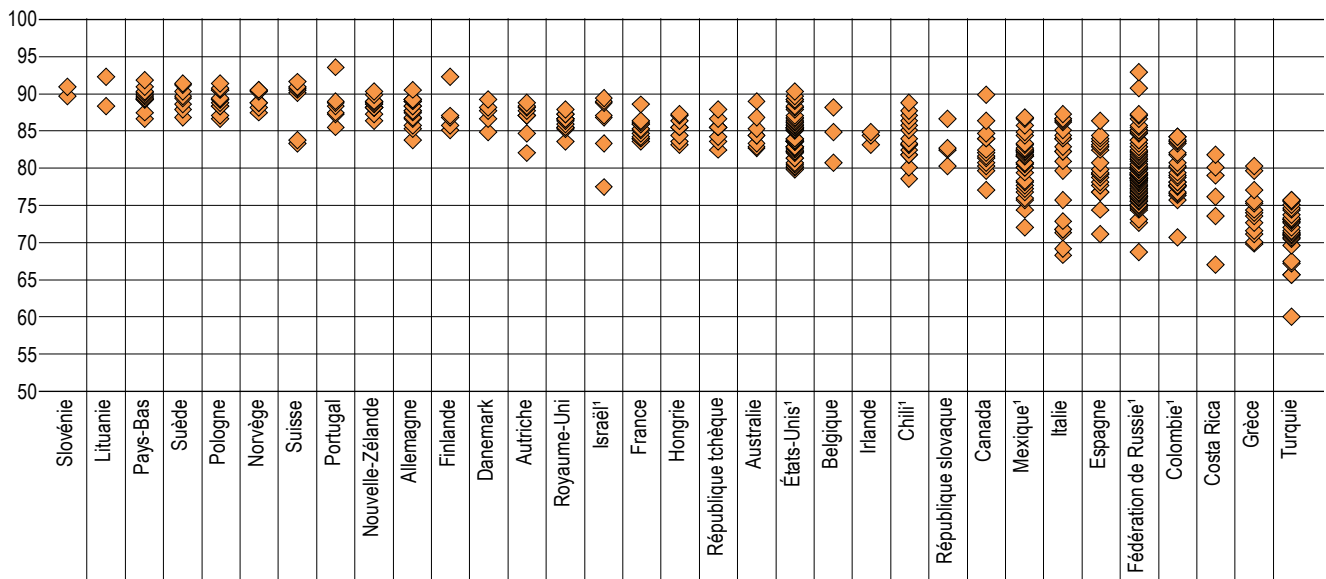
Variation infranationale du taux d'emploi

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données infranationales sur la situation au regard de l'emploi sont disponibles, c'est dans l'ensemble aux niveaux de diplômes inférieurs que les taux d'emploi varient davantage entre les régions. Par exemple, aux États-Unis, le taux d'emploi des 25-34 ans varie entre 41 % en Virginie de l'Ouest à 73 % dans le Wyoming chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors qu'il ne varie que de 10 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, soit entre 80 % en Alaska et 90 % dans le District de Columbia (OCDE, 2021_[12]).

Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire varient très peu entre les régions dans quelques pays. Ils varient de moins de 5 points de pourcentage entre les régions au Danemark, en France, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Suède. Ils varient davantage entre les régions dans d'autres pays : les différences les plus marquées, soit celles égales ou supérieures à 20 points de pourcentage, s'observent en Fédération de Russie et en Italie. En Italie par exemple, le taux d'emploi varie entre 68 % en Calabre et 87 % dans la Vallée d'Aoste (voir le Graphique A3.6).

Graphique A3.6. Taux d'emploi des adultes diplômés du tertiaire, par région infranationale (2020)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population totale des 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour la Colombie et les États-Unis, 2018 pour le Mexique, 2017 pour l'Australie, le Chili et Israël, 2016 pour le Canada et la Fédération de Russie.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux nationaux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (moyenne non pondérée des régions).

Source : OCDE INES/CFE, collecte de données infranationales. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/38w0y6>

La région de la capitale, pourtant pôle économique et administratif, n'est pas celle où le taux d'emploi est le plus élevé dans la plupart des pays. Le taux d'emploi des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le moins élevé dans la région de la capitale en Autriche et en Lituanie. En Autriche par exemple, le taux d'emploi des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 64 % dans le Vorarlberg, mais à 46 % à Vienne, la capitale. Le taux d'emploi est le plus élevé dans la région de la capitale dans 6 pays seulement. De même, le taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le moins élevé dans la région de la capitale dans 5 pays et n'est le plus élevé de toutes les régions que dans 5 pays. En revanche, les perspectives professionnelles des diplômés de l'enseignement tertiaire semblent plus prometteuses dans la région de la capitale. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé dans la région de la capitale dans 9 pays à l'étude (en Colombie, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, en Lituanie, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Slovaquie). En Colombie par exemple, le taux d'emploi varie entre 71 % dans le département du Chocó et 84 % dans le district de Bogotá, la capitale. Le taux d'emploi de la région de la capitale est le moins élevé de toutes les régions dans quelques pays, à savoir en Autriche, en Belgique et en Israël (voir le Graphique A3.6) (OCDE, 2021^[12]).

Définitions

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

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

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

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

L'**Enquête européenne sur les forces de travail** (EFT) dont proviennent les données sur les jeunes diplômés est administrée dans 26 pays de l'UE, à savoir l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, ainsi que le Royaume-Uni et la Turquie.

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

Méthodologie

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

Les données sur le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi des jeunes diplômés par année depuis la fin des études proviennent de l'EFT dans tous les pays participant à cette enquête. Plusieurs cohortes de diplômés ont été combinées pour procéder à l'analyse rétrospective des transitions entre l'école et le monde du travail pendant une période de cinq ans à compter de la fin des études. La principale réserve à formuler au sujet de ces données, c'est qu'il n'est pas possible de suivre les changements intervenus entre les jalons de référence dans le parcours scolaire et la situation au regard de l'emploi. Dans les pays qui ne participent à l'EFT, ce sont les données des administrations et les résultats d'enquêtes sur les diplômés et les non-diplômés qui ont été utilisés. Les cohortes de jeunes diplômés se limitent à ceux qui étaient âgés de 15 à 34 ans au moment de l'obtention de leur diplôme.

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, il y a lieu de prendre garde au fait que la taille de la population et la superficie de ces entités varient parfois sensiblement.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019^[13]) pour plus d'informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Source

Voir l'indicateur A1 pour des informations sur les sources.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2021^[12]).

Références

- Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Main Results*, Office de publication de l'Union européenne, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2811/268615>. [9]
- Arntz, M., T. Gregory et U. Zierahn (2016), « The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries : A Comparative Analysis », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 189, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>. [1]

78 | A3. DANS QUELLE MESURE LE NIVEAU DE FORMATION AFFECTE-T-IL LE TAUX D'EMPLOI ?

- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE* (base de données), <https://dx.doi.org/10.1787/72e03fdd-fr> (consulté le 11 septembre 2021). [12]
- OCDE (2021), *Éducation et revenus*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [7]
- OCDE (2021), *Niveau de formation et situation au regard de l'emploi - Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [5]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [2]
- OCDE (2020), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2020 : Crise du COVID-19 et protection des travailleurs*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b1547de3-fr>. [6]
- OCDE (2020), *Perspectives des migrations internationales 2020*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6b4c9dfc-fr>. [3]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [11]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [13]
- OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [8]
- OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [10]
- OCDE (2014), *Is migration good for the economy?*, n° 2, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf>. [4]

Tableaux de l'indicateur A3

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

Tableau A3.1	Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2020)
Tableau A3.2	Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (entre 2019 et 2020)
Tableau A3.3	Évolution du taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans (entre 2019 et 2020)
Tableau A3.4	Taux d'emploi des 25-64 ans nés dans le pays et nés à l'étranger, selon l'âge de l'immigration et le niveau de formation (2020)
WEB Tableau A3.5	Taux de chômage des jeunes diplômés, selon le niveau de formation et le nombre d'années depuis l'obtention du diplôme (2018)

StatLink  <https://stat.link/b7jw6d>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<https://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2020)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population totale des 25-64 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 formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	Total	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE										
Pays										
Australie	56	73	81	74	77	82	82	93	81	75
Autriche	54	76	82	76	85	80	89	92	86	76
Belgique	47	73	86	73	83	85	88	93	86	73
Canada	54	67	77	70	77	80	83 ^d	x(7)	79	75
Chili ¹	62	72	a	72	81	85	93 ^d	x(7)	84	72
Colombie	62	66 ^d	x(2)	66	x(6)	74 ^d	x(6)	x(6)	74	66
Costa Rica	57	64	c	64	65	90	90	c	77	63
République tchèque	57	84 ^d	x(2)	84	96	82	86	94	86	82
Danemark ¹	61	82	87	82	87	85	91	94	88	80
Estonie	63	80	79	79	84	83	87	85	85	80
Finlande	54	74	98	75	83	86	89	98	87	79
France	53	72	62	72	83	84	88	90	85	74
Allemagne	63	81	87	82	89	88	90	93	89	81
Grèce	52	61	66	62	67	74	81	91	75	64
Hongrie	56	79	84	79	84	84	88	92	86	78
Islande	70	81	85	81	83	84	92	93	88	81
Irlande	52	69	75	72	78	85	87	92	85	75
Israël	49	71	a	71	83	86	91	92	87	76
Italie	52	70	75	70	79	74	83	94	81	66
Japon ^{1,2}	x(2)	81 ^d	x(5)	m	82 ^d	89 ^d	x(6)	x(6)	86 ^d	84
Corée	61	70	a	70	76	76	85 ^d	x(7)	77	73
Lettonie	65	75	76	76	87	85	88	96	87	79
Lituanie	54	72	75	73	a	89	91	99	90	79
Luxembourg	61	75	77	75	79	81	87	92	85	76
Mexique	63	68	a	68	71	76	83	92	76	66
Pays-Bas	63	82	85	82	89	88	92	94	90	82
Nouvelle-Zélande	71	80	85	82	89	88	87	92	88	82
Norvège	61	79	85	79	83	90	92	90	89	81
Pologne	47	72	72	72	75	87	90	97	89	76
Portugal	70	82	80	82	c	83	90	92	88	78
République slovaque	36	77	81	77	91	73	84	89	83	75
Slovénie	48	76	a	76	85	89	92	94	90	78
Espagne	56	69	64	69	77	79	83	90	80	69
Suède	63	86	82	85	84	89	93	91	89	83
Suisse	69	81 ^d	x(2)	81	x(6, 7, 8)	89 ^d	89 ^d	93 ^d	89	83
Turquie ¹	50	60	a	60	65	75	84	92	74	57
Royaume-Uni ³	64	80	a	80	82	87	87	93	86	80
États-Unis	55	69 ^d	x(2)	69	78	82	85	89	82	74
Moyenne OCDE	58	74	79	75	81	83	88	93	84	76
Moyenne UE22	56	76	79	76	83	83	88	93	86	77
Partenaires										
Argentine ¹	64	74	a	74	79	82	94	m	81	73
Brésil ¹	52	66	a	66	x(6)	79 ^d	84	87	79	63
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ¹	57	61	75	63	x(6)	61 ^d	x(6)	64	62	59
Indonésie	73	74 ^d	x(2)	74	76	85	83	95	82	75
Fédération de Russie ¹	54	69	77	73	79	88	87	63	83	78
Arabie saoudite ¹	62	61	82	65	x(6)	74 ^d	x(6)	x(6)	74	66
Afrique du Sud	40	53	m	53	67	77	84 ^d	x(7)	73	m
Moyenne G20	57	70	m	70	m	80	m	m	79	70

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la CITE 2011. Celles de l'Arabie saoudite et de l'Inde sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent par ailleurs être consultés sur <http://stats.oecd.org/>. Base de données de Regards sur l'éducation.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Allemagne, le Danemark, l'Islande, le Japon et la Turquie ; 2018 pour l'Argentine et la Fédération de Russie ; 2017 pour le Chili et l'Indonésie ; et 2016 pour l'Arabie saoudite.

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

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

Source : OCDE/OIT (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/eyk495>

Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019 et 2020)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population totale de chaque groupe d'âge

OCDE	Pays	Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans	
		2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
	Australie	61	57	64	58	70	63	81	75	83	78	84	79	86	81	87	85	88	86
	Autriche	58	57	67	64	69	66	86	83	88	86	87	86	86	86	91	91	93	92
	Belgique	52	48	55	54	61	60	81	78	82	82	81	80	88	87	92	91	91	90
	Canada	57	54	61	60	63	60	79	72	81	77	81	77	86	82	88	84	88	85
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	70	63	75	68	73	65	74	65	78	70	75	68	81	73	85	77	84	77
	Costa Rica	67	59	72	63	68	61	74	64	80	70	75	71	82	75	89	87	85	82
	République tchèque	57	59	69	67	66	68	82	80	91	90	94	93	78	76	90	87	97	97
	Danemark	56	m	63	m	68	m	79	m	88	m	86	m	84	m	93	m	93	m
	Estonie	69	68	68	67	60	65	81	79	89	86	85	85	83	81	88	87	94	92
	Finlande	49	48	60	58	66	64	77	74	83	83	84	83	85	86	90	90	92	92
	France	51	52	60	60	65	67	75	74	82	80	83	83	87	85	90	90	91	90
	Allemagne	59	60	66	65	69	70	84	86	88	87	88	87	88	88	92	92	94	93
	Grèce	54	55	63	61	62	62	63	60	72	71	68	68	73	70	85	83	84	85
	Hongrie	58	54	68	63	69	68	82	79	89	86	89	89	84	82	89	89	95	95
	Islande	79	77	78	73	75	71	83	81	85	81	89	85	89	82	92	89	91	91
	Irlande	49	45	54	52	59	59	76	69	79	76	77	76	88	86	89	87	88	87
	Israël	58	51	57	55	52	51	71	66	77	75	78	76	87	85	91	90	91	91
	Italie	53	49	60	58	61	60	64	62	76	76	79	78	68	67	86	86	90	90
	Japon ¹	m	m	m	m	m	m	x(13)	m	x(15)	m	x(17)	m	88 ^d	m	87 ^d	m	89 ^d	m
	Corée	62	62	64	56	67	63	66	64	74	73	77	75	76	75	78	77	82	81
	Lettonie	65	64	76	71	64	65	79	78	82	82	81	81	89	86	93	89	91	91
	Lituanie	55	52	61	61	56	59	79	78	82	81	81	78	92	90	94	93	94	93
	Luxembourg	77	70	84	79	72	72	86	85	84	87	80	84	89	86	89	90	88	88
	Mexique	67	65	70	67	68	65	72	68	77	73	75	70	81	78	85	82	83	79
	Pays-Bas	64	65	68	66	70	68	85	84	86	85	86	86	92	92	92	91	92	92
	Nouvelle-Zélande	69	66	76	74	77	77	82	81	85	84	87	85	89	89	89	88	91	90
	Norvège	63	62	64	63	64	62	84	81	84	84	83	81	89	89	92	91	91	92
	Pologne	47	45	56	59	58	60	79	79	82	82	80	81	89	89	92	92	94	95
	Portugal	79	73	83	82	77	79	86	82	90	87	87	86	86	84	92	92	93	94
	République slovaque	33	35	47	42	46	43	81	78	86	84	88	86	79	77	88	86	94	94
	Slovénie	62	54	66	61	70	68	86	84	90	90	89	88	89	90	95	95	97	95
	Espagne	63	58	69	65	64	63	71	65	78	75	77	74	79	75	87	84	86	85
	Suède	65	59	72	68	67	65	83	82	91	89	92	90	87	85	93	92	93	94
	Suisse	69	66	78	74	76	77	86	85	86	85	86	86	90	90	91	90	91	91
	Turquie	52	m	57	m	53	m	61	m	69	m	59	m	72	m	83	m	77	m
	Royaume-Uni ²	67	65	69	69	71	70	85	84	85	85	86	85	90	91	91	91	90	90
	États-Unis	57	57	63	60	60	60	74	71	76	74	75	75	85	84	86	85	86	85
	Moyenne OCDE	60	58	66	64	66	65	78	76	83	81	82	81	85	83	89	88	90	89
	Moyenne UE22	58	56	65	63	64	64	79	77	84	83	84	83	85	83	90	89	92	92
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	63	55	68	61	63	57	73	67	78	72	74	68	86	80	89	85	85	82
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	55	m	62	m	62	m	56	m	69	m	76	m	54	m	73	m	76	m
	Indonésie	70	68	78	76	79	78	74	71	79	77	80	78	83	81	88	87	90	87
	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	33	34	36	48	33	48	33	45	33	59	33	63	33	63	33	78	33	85
	Moyenne G20	58	m	63	m	63	m	70	m	75	m	75	m	78	m	82	m	83	m

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

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

Source : OCDE/OIT (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/rw6ejc>

Tableau A3.3. Évolution des taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans (2019 et 2020)

Le taux d'inactivité est calculé en pourcentage de la population totale des 25-34 ans ; le taux de chômage est calculé en pourcentage de la population active âgée de 25 à 34 ans

OCDE	Pays	Taux de chômage						Taux d'inactivité					
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	
		2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Australie	10	12	5	8	3	6	32	35	15	18	11	14
	Autriche	15	20	4	6	4	4	31	29	10	12	11	10
	Belgique	17	19	6	7	4	4	38	41	14	16	9	9
	Canada	12	16	7	12	5	8	36	36	16	18	10	11
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	10	15	12	19	12	18	22	26	16	20	8	10
	Costa Rica	14	23	12	23	9	17	22	24	16	18	10	10
	République tchèque	13	13	2	3	1	2	34	33	16	17	21	22
	Danemark	10	m	6	m	7	m	37	m	16	m	9	m
	Estonie	7	10	5	8	3	5	26	24	14	14	14	15
	Finlande	17	17	7	9	5	5	41	42	17	18	11	10
	France	24	20	11	11	6	7	33	35	15	16	8	8
	Allemagne	12	12	3	4	3	4	33	32	13	11	9	8
	Grèce	30	25	26	25	19	21	23	26	16	21	10	11
	Hongrie	11	15	3	4	2	3	34	36	16	17	14	16
	Islande	6	7	5	9	4	8	16	17	12	12	7	11
	Irlande	13	15	6	8	4	5	44	48	19	24	9	10
	Israël	4	6	5	6	4	5	40	45	26	30	9	11
	Italie	21	20	14	13	12	11	33	38	25	28	23	25
	Japon ¹	m	m	x(5)	m	3 ^d	m	m	m	x(11)	m	10 ^d	m
	Corée	6	6	7	7	6	6	34	35	29	31	19	20
	Lettonie	14	20	7	9	4	7	24	21	14	14	7	8
	Lituanie	19	24	8	11	3	4	33	31	14	13	4	5
	Luxembourg	c	c	c	c	4	7	c	21	8	9	7	8
	Mexique	3	4	4	5	6	7	31	32	25	28	14	17
	Pays-Bas	7	8	3	4	2	3	31	29	12	12	6	6
	Nouvelle-Zélande	7	9	4	4	2	3	26	27	15	16	9	9
	Norvège	8	11	3	5	3	4	31	30	13	15	8	8
	Pologne	13	13	4	4	3	3	46	48	18	18	9	9
	Portugal	9	11	6	10	7	8	14	18	9	9	7	8
	République slovaque	37	32	6	7	3	5	47	48	14	16	18	19
	Slovénie	13	17	6	7	5	5	29	35	9	10	6	6
	Espagne	23	28	17	20	12	15	17	19	15	18	11	12
	Suède	17	24	5	6	4	6	22	22	13	12	9	9
	Suisse	10	13	5	6	4	4	23	24	9	10	6	6
	Turquie	16	m	15	m	15	m	38	m	28	m	15	m
	Royaume-Uni ²	7	7	3	4	2	3	28	29	13	13	7	6
	États-Unis	10	9	6	8	2	3	37	38	21	23	13	13
	Moyenne OCDE	13	15	7	9	5	7	31	32	16	17	11	11
	Moyenne UE22	16	18	7	9	5	6	32	32	14	16	11	11
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	15	18	13	15	8	10	26	34	16	22	7	11
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	3	m	8	m	17	m	43	m	39	m	36	m
	Indonésie	3	4	4	5	5	5	28	30	23	25	13	14
	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	50	44	50	35	50	24	33	39	33	31	33	17
		Moyenne G20	14	m	11	m	9	m	33	m	22	m	15

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

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

Source : OCDE/OIT (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/e5jli3>

Tableau A3.4. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant et leur niveau de formation (2020)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population totale des 25-64 ans

OCDE	Pays	Inférieur au deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Tertiaire						
		Nés dans le pays	Nés à l'étranger			Total	Nés dans le pays	Nés à l'étranger			Total	Nés dans le pays	Nés à l'étranger			Total
			Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total			Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total			Arrivée dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivée dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	
Australie ¹	61	55	59	57	61	79	75	75	75	78	87	86	82	83	85	
Autriche	55	56	52	53	54	77	78	71	72	76	89	85	76	77	86	
Belgique	49	37	45	44	47	75	64	65	65	73	88	79	76	76	86	
Canada	55	59	52	53	54	71	70	66	67	70	81	80	76	76	79	
Chili ¹	62	54	83	81	62	71	78	83	81	72	84	90	87	85	84	
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	56	x(4)	x(4)	63	57	64	x(9)	x(9)	65	64	77	x(14)	x(14)	73	77	
République tchèque	55	x(4)	x(4)	77	57	84	x(9)	x(9)	85	84	86	x(14)	x(14)	82	86	
Danemark ¹	64	56	53	53	62	83	64	69	69	81	88	77	75	76	86	
Estonie	62	69	c	64	63	80	77	72	74	79	87	83	75	78	85	
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
France	54	51	51	51	53	74	61	63	62	72	87	80	71	74	85	
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Grèce	49	60	55	56	50	63	60	51	53	62	76	66	54	57	75	
Hongrie	55	c	72	72	56	79	89	76	78	79	86	86	81	82	86	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande ¹	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85	
Israël	45	60	77	73	51	70	78	77	77	71	88	88	84	85	87	
Italie	50	58	60	59	52	71	65	64	64	70	82	72	65	66	81	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Lettonie	65	60	57 ^r	56	65	76	68	72	69	76	88	80	78	79	87	
Lituanie	55	x(4)	x(4)	c	54	74	x(9)	x(9)	67	73	90	x(14)	x(14)	84	90	
Luxembourg	57	60	63	63	61	74	85	70	73	73	86	79	84	84	85	
Mexique	63	m	m	64	63	68	x(9)	x(9)	60	68	76	x(14)	x(14)	70	76	
Pays-Bas	66	55	50	52	63	84	77	69	72	82	91	89	75	79	90	
Nouvelle-Zélande	72	71	64	66	71	83	81	79	79	82	89	88	86	86	88	
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pologne	47	m	m	c	47	72	x(9)	x(9)	77	72	89	x(14)	x(14)	84	89	
Portugal	69	79	71	75	70	82	80	75	77	82	89	89	79	84	88	
République slovaque	36	m	m	c	36	77	75	78	77	77	83	69	83	78	83	
Slovénie	46	63 ^r	52	54	48	76	74	75	75	76	91	91	84	86	90	
Espagne	57	58	55	55	56	71	65	64	64	69	82	75	67	68	80	
Suède	74	51	57	53	63	87	75	77	75	85	93	79	83	79	89	
Suisse	65	72	71	71	69	83	81	77	77	81	92	90	83	84	89	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni ²	65	59	64	63	65	80	75	82	80	80	87	84	85	85	86	
États-Unis	47	68	63	64	55	69	73	69	70	69	83	82	77	78	82	
Moyenne OCDE	57	59	60	61	57	76	73	72	72	75	86	82	78	79	85	
Moyenne UE22	56	58	56	58	55	77	72	69	71	76	87	80	76	78	86	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent par ailleurs être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 pour l'Australie ; 2017 pour le Danemark et l'Irlande ; et 2015 pour le Chili.

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

Source : OCDE/OIT (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/rqb6ld>

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

Faits marquants

- Un différentiel salarial persiste entre les sexes à tous les niveaux de formation, en particulier chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Chez les actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes ne gagnent en moyenne que 76 % de la rémunération des hommes dans les pays de l'OCDE.
- Les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont fortement pénalisés : en moyenne, 27 % d'entre eux gagnent au plus moitié moins que la rémunération médiane calculée tous actifs confondus dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie sensiblement entre les pays : il atteint 50 % en Norvège, 43 % en Allemagne et 41 % aux États-Unis, mais ne représente que 10 % en Belgique, 9 % en Lettonie et au Portugal et 0 % en Pologne et en Slovénie.
- Les différentiels salariaux entre les niveaux de formation tendent à augmenter avec l'âge. Chez les actifs occupés à temps plein ou à temps partiel, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 38 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le groupe d'âge des 25-34 ans et 70 % de plus dans le groupe d'âge des 45-54 ans dans les pays de l'OCDE.

Contexte

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) et l'augmentation de la rémunération. La perspective de percevoir une rémunération plus élevée et de la voir de surcroît augmenter au fil du temps est, avec d'autres avantages sociaux, un aiguillon important qui incite les individus à poursuivre leurs études.

L'avantage salarial associé à des niveaux de formation plus élevés peut toutefois varier selon l'âge, le sexe et le domaine d'études. Les individus plus qualifiés et plus expérimentés sont plus susceptibles de gagner davantage. Toutefois, la rémunération varie toujours selon le sexe indépendamment de l'âge, du niveau de formation et du domaine d'études dans tous les pays.

Des facteurs autres que ceux liés aux études, 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 ; et les structures et les usages professionnels (dont la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives et la qualité des conditions de travail), interviennent dans la rémunération des actifs et contribuent aux différences dans la répartition des actifs entre les catégories de rémunération.

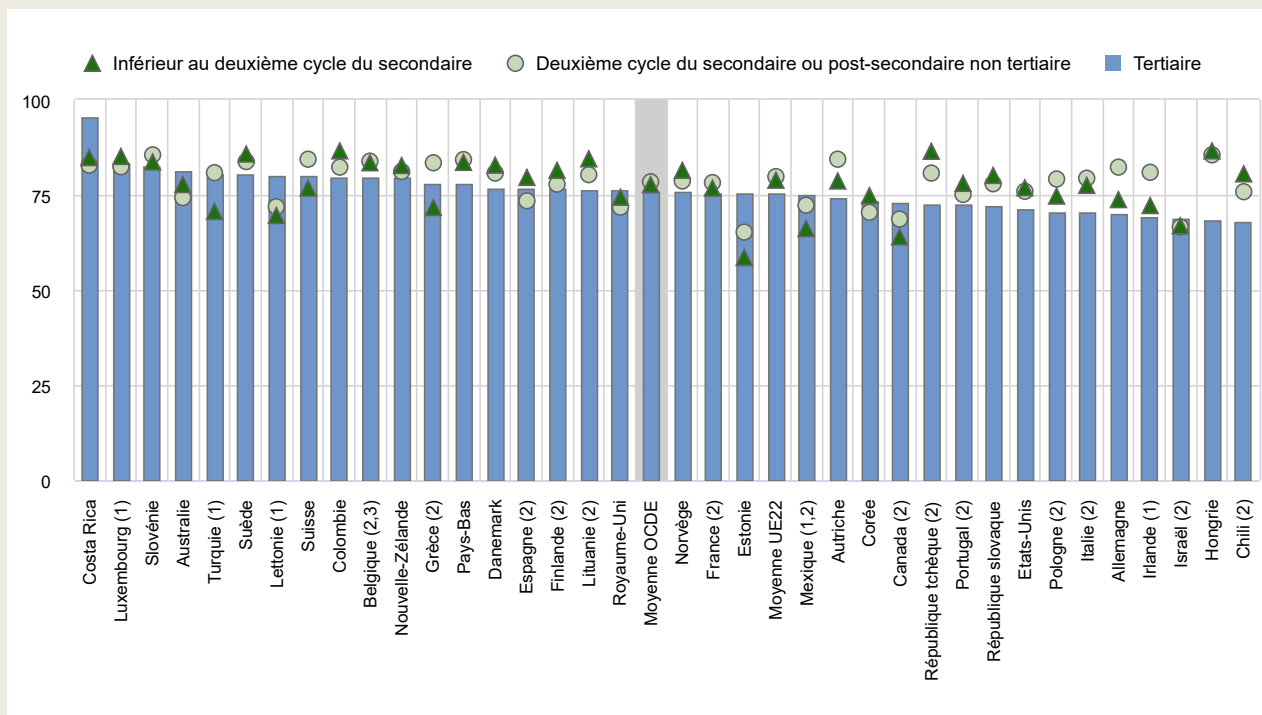
Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le différentiel salarial entre les diplômées et les diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué entre 2013 et 2019, de 2 points de pourcentage en moyenne.
- Dans les pays de l'OCDE, l'avantage salarial des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué en moyenne de 6 points de pourcentage environ entre 2013 et 2019. La Hongrie et la Turquie sont les deux seuls pays où l'avantage salarial des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a fortement diminué (de 26 et 34 points de pourcentage, respectivement).

- Les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent autant voire plus s'ils sont nés à l'étranger plutôt que dans le pays au Chili, en Colombie, aux États-Unis, en France, en Slovaquie, en Suisse et en Turquie.

Graphique A4.1. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation (actifs occupés à plein temps toute l'année) (2019)

25-64 ans, en pourcentage




1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

3. Rupture des séries chronologiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire en pourcentage de celle des hommes diplômés de ce même niveau d'enseignement.

Source : OCDE (2021), tableau A4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/njep63>

Remarque

Cet indicateur présente deux types de rémunération relative. Dans le premier, la rémunération des hommes est la rémunération de référence utilisée pour chiffrer le différentiel salarial entre les sexes. Dans le second, la rémunération des adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est la rémunération de référence utilisée pour chiffrer le différentiel salarial entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux ayant un niveau de formation différent. Dans les deux cas, l'accent est mis sur la rémunération relative, de sorte que l'augmentation ou la diminution des écarts peut s'expliquer par un changement dans le groupe à l'étude (le numérateur) ou le groupe de référence (le dénominateur). La rémunération relative plus élevée des diplômés de l'enseignement tertiaire peut par exemple refléter la rémunération plus élevée de cette catégorie ou la rémunération moins élevée des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Analyse

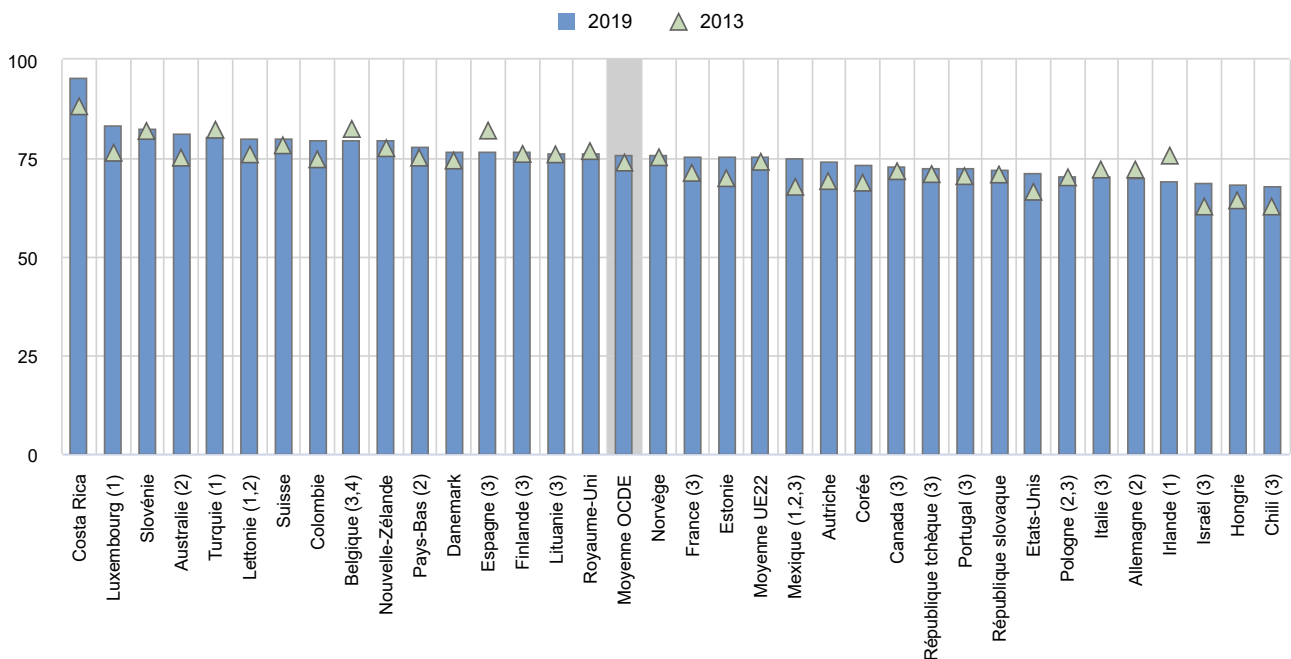
Différentiels salariaux entre les sexes

Les femmes ne gagnent autant que les hommes dans aucun pays membre de l'OCDE. Chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les femmes qui travaillent (à temps plein ou à temps partiel) gagnent en moyenne 66 % de la rémunération des hommes dans les pays de l'OCDE. Ce différentiel salarial de 34 % entre les sexes est légèrement supérieur à celui qui s'observe aux niveaux de formation plus élevés : 31 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 30 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2021^[1])

Le différentiel salarial tend à être moindre entre les femmes et les hommes chez les actifs occupés à plein temps toute l'année, mais les femmes sont plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-64 ans actifs occupés à temps partiel ou une partie de l'année seulement s'élève en moyenne à 27 % chez les femmes et à 15 % chez les hommes (OCDE, 2021^[1]). Chez les actifs occupés à temps plein, les femmes ne gagnent en moyenne que 76 % de la rémunération des hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire et n'en gagnent en moyenne que 78 % dans l'effectif non-diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Graphique A4.1).

Graphique A4.2. Évolution de la rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes (2013 et 2019)

Actifs âgés de 25 à 64 ans, diplômés de l'enseignement tertiaire et occupés à plein temps toute l'année, en pourcentage



1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2013, mais 2014 pour l'Allemagne, la Lettonie, le Mexique, les Pays-Bas et la Pologne ; et 2012 pour l'Australie.

3. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

4. Rupture des séries chronologiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération en 2019 des femmes âgées de 25 à 64 ans en pourcentage de celle des hommes de ce même groupe d'âge.

Source : OCDE (2021), tableau A4.3 et Base de données de Regards sur l'éducation, <http://stats.oecd.org/>. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Chez les actifs occupés à temps plein, le niveau de rémunération varie fortement entre les femmes et les hommes. Dans près de la moitié des pays de l'OCDE, c'est dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que le différentiel salarial entre les hommes et les femmes est le moins important. C'est le cas au Chili, en Hongrie et en République tchèque, où ce différentiel salarial est plus de 10 points de pourcentage moins élevé que dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. C'est chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que le différentiel salarial entre les sexes est le plus important dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. L'Australie, le Canada, le Costa Rica, l'Estonie, Israël, la Lettonie, le Mexique et le Royaume-Uni sont les seuls pays où la rémunération des femmes est plus proche de celle des hommes chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les moins diplômés (voir le Graphique A4.1).

Les raisons qui expliquent ces différentiels salariaux entre les sexes résident dans les stéréotypes sexistes, les conventions sociales et la discrimination envers les femmes, mais également dans les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes. Les stéréotypes sexistes et les conventions sociales peuvent aussi intervenir dans les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes. Les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir opté pour des domaines d'études plus rémunérateurs comme l'ingénierie, les industries de transformation et la production ou les technologies de l'information et de la communication (TIC), alors que les femmes sont plus nombreuses à avoir choisi des domaines d'études moins rémunérateurs comme l'éducation et les lettres et arts. La rémunération des femmes reste toutefois inférieure à celle des hommes même dans un domaine d'études identique (OCDE, 2019^[2]). D'autres raisons ont trait à la difficulté de concilier des responsabilités professionnelles avec les responsabilités familiales. Pour honorer leurs différents engagements, les femmes sont plus susceptibles d'opter pour des carrières moins prenantes qui leur laissent une plus grande souplesse, de sorte qu'elles gagnent moins que les hommes à niveau égal de formation (OCDE, 2016^[3]).

Depuis quelques années, la question des écarts salariaux entre les sexes a pris de l'importance. De nombreux pays ont adopté des politiques visant à réduire les différentiels salariaux entre les hommes et les femmes. Certains pays ont pris des mesures concrètes, notamment au sujet de la transparence des rémunérations, pour promouvoir l'égalité salariale entre les hommes et les femmes (OCDE, 2018^[4]). Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le différentiel salarial entre les diplômées et les diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué entre 2013 et 2019. Toutefois, les différentiels salariaux restent problématiques, car le différentiel moyen n'a diminué que de 2 points de pourcentage environ. Il n'a diminué de plus de 5 points de pourcentage qu'en Australie, au Chili, au Costa Rica, en Estonie, en Israël, au Luxembourg et au Mexique et a même augmenté en Allemagne, en Espagne, en Irlande, en Italie, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le Graphique A4.2).

Variation de la rémunération par rapport à la rémunération médiane

Une asymétrie importante dans la répartition des actifs entre les catégories de rémunération est le signe d'inégalités, qui peuvent affecter la cohésion sociale des communautés et influencer fortement sur la croissance économique. La variation de la rémunération entre les niveaux de formation montre dans quelle mesure les rémunérations se concentrent autour de la rémunération médiane nationale. La « rémunération médiane » est calculée sur la base de la rémunération de tous les actifs occupés (à temps plein et à temps partiel), sans contrôle des différences de temps de travail.

La probabilité de gagner moins que la rémunération médiane diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation. En moyenne, 68 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que la rémunération médiane ; cette probabilité chute à 44 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 27 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2021^[1]). La différence est plus frappante encore si l'analyse porte sur les actifs qui gagnent deux fois plus que la rémunération médiane. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs qui gagnent le double de la rémunération médiane s'élève en moyenne à 24 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 7 % seulement chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 3 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A4.2).

La répartition des actifs occupés entre les catégories de rémunération est plus asymétrique dans certains pays que dans d'autres. Plus de 80 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que la rémunération médiane au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et au Portugal (OCDE, 2021^[1]). De surcroît, plus de 50 % d'entre eux gagnent plus du double de la rémunération médiane au Costa Rica et au Mexique (voir le Tableau A4.2). Dans ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement moins élevé que la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur A1).

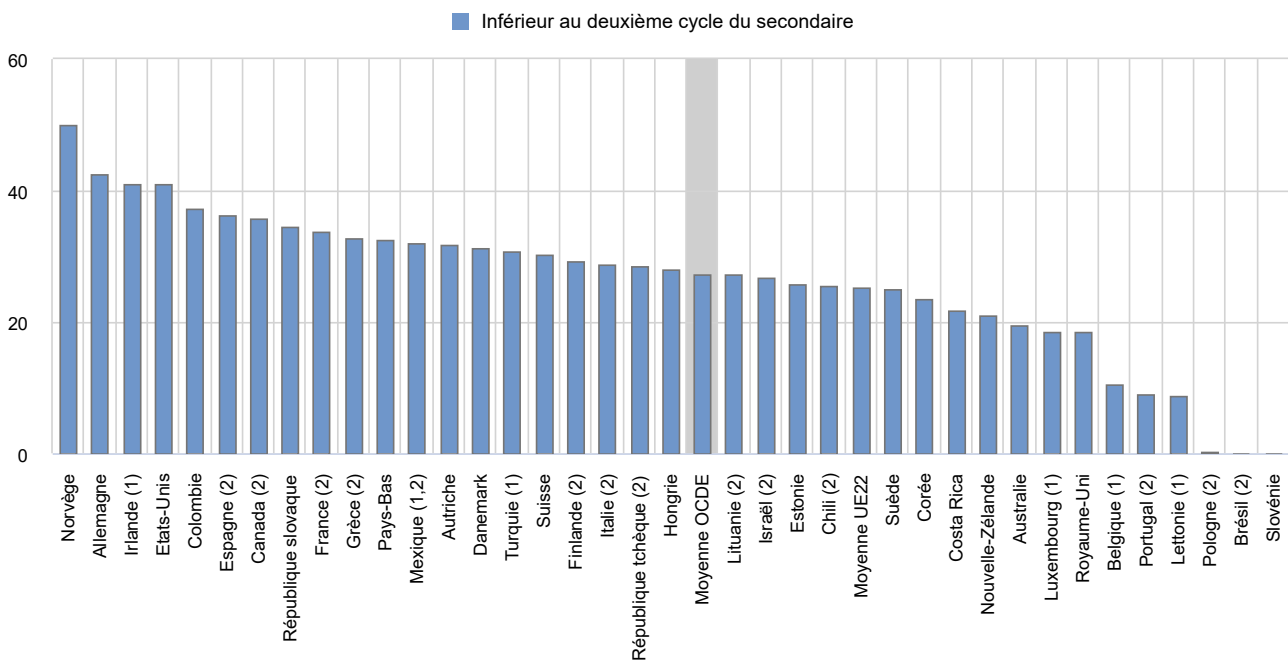
À l'autre extrême de la répartition des actifs entre les catégories de rémunération, les moins instruits sont généralement les plus pénalisés. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs qui gagnent au plus la moitié de la rémunération médiane

s'établit en moyenne à 10 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 27 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A4.2).

Chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'actifs qui gagnent au plus la moitié de la rémunération médiane varie sensiblement entre les pays de l'OCDE : il atteint 50 % en Norvège, 43 % en Allemagne et 41 % aux États-Unis, mais ne représente que 10 % en Belgique, 9 % en Lettonie et au Portugal et 0 % en Pologne et en Slovaquie (voir le Graphique A4.3 et le Tableau A4.2).

Graphique A4.3. Pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle du secondaire dont la rémunération est inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane (2019)

Actifs âgés de 25 à 64 ans, occupés à temps plein ou partiel, en pourcentage



Remarque: Par rémunération médiane, on entend la rémunération de l'ensemble des actifs occupés sans ajustement pour tenir compte des différences de nombre d'heures travaillées.

1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle du secondaire dont la rémunération est inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane.

Source : OCDE (2021), tableau A4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/7vx32h>

Rémunération relative, selon le niveau de formation

Dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans actifs occupés à temps plein gagnent en moyenne 22 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'ils ne sont pas diplômés de ce niveau, mais 57 % de plus qu'eux s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A4.1).

Dans l'ensemble, le handicap salarial des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie peu entre les pays, contrairement à l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire. Le handicap salarial relatif des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de l'ordre de 33 % en République slovaque et en République

tchèque (le plus important de tous les pays de l'OCDE), mais est inférieur à 10 % en Finlande, en France, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande. En Finlande, les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent autant que les diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le Tableau A4.1).

Un diplôme tertiaire procure un avantage salarial important dans la plupart des pays de l'OCDE. L'avantage salarial des actifs occupés à temps plein est le plus important au Chili, en Colombie et au Costa Rica, où les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus de deux fois plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A4.1). Dans ces trois pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire compte parmi les moins élevés des pays de l'OCDE (moins de 25 %), ce qui pourrait expliquer en partie le grand avantage salarial qui est associé à ce niveau de formation (voir l'indicateur A1). Chez les actifs occupés à temps plein, l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en revanche inférieur à 30 % en Australie, au Danemark, en Estonie, en Norvège et en Suède (voir le Tableau A4.1).

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente aussi avec le niveau de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein gagnent plus après un master ou un doctorat, ou formation équivalente, qu'après une licence, ou formation équivalente, et après une licence qu'après un cursus de cycle court. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ne gagnent en moyenne que 23 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire atteint 45 % après une licence, ou formation équivalente, et 95 % après un master ou un doctorat, ou formation équivalente. Ce constat général souffre quelques exceptions. Les actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court gagnent moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Estonie et au Portugal, mais plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire en licence en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Norvège et aux Pays-Bas (voir le Tableau A4.1).

Rémunération relative des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et l'ancienneté

L'élévation du niveau de formation est également associée à une progression plus rapide de la rémunération pendant la carrière, de sorte que les différentiels salariaux tendent à augmenter avec l'âge entre les niveaux de formation. Chez les actifs occupés à temps plein ou à temps partiel, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 38 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le groupe d'âge des 25-34 ans et 70 % de plus dans le groupe d'âge des 45-54 ans dans les pays de l'OCDE. L'accroissement de leur rémunération entre ces deux groupes d'âge s'observe dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Royaume-Uni, même si le différentiel varie sensiblement entre les pays : il est inférieur à 20 points de pourcentage au Canada, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis et en France, mais supérieur à 70 points de pourcentage au Chili et en Colombie (OCDE, 2021^[1]).

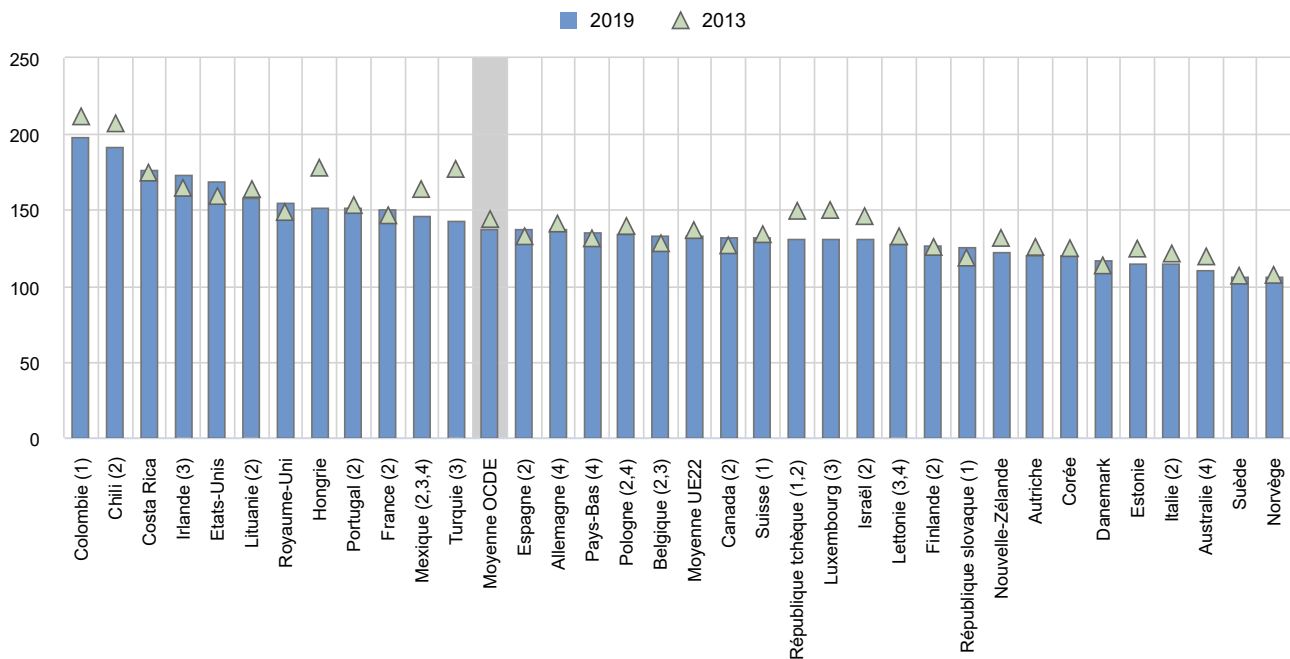
Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'avantage salarial des actifs plus âgés s'explique essentiellement par les barèmes progressifs selon l'ancienneté ainsi que par l'augmentation des responsabilités et de l'expérience professionnelle (OCDE, 2019^[5]). Il est toutefois possible aussi que l'avantage salarial ait diminué chez les plus jeunes étant donné que la concurrence est plus rude sur le marché du travail du fait de l'expansion rapide de l'enseignement tertiaire (Bar-Haim, Chauvel et Hartung, 2019^[6]). Dans les pays de l'OCDE, l'avantage salarial des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué en moyenne de 6 points de pourcentage environ entre 2013 et 2019. Il a diminué de moins de 10 points de pourcentage dans près de la moitié des pays de l'OCDE. La Hongrie et la Turquie sont les deux seuls pays où l'avantage salarial des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a fortement diminué (de 26 et 34 points de pourcentage, respectivement). L'avantage salarial des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a légèrement augmenté durant cette période en Belgique, au Canada, au Costa Rica, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en République slovaque et au Royaume-Uni (voir le Graphique A4.4).

Différences de rémunération entre les actifs occupés nés à l'étranger et nés dans le pays, selon le niveau de formation

Les immigrés éprouvent plus de difficultés à trouver du travail que les individus nés dans le pays, car ils rencontrent divers problèmes, dont la reconnaissance des diplômes étrangers, le manque de compétences, la barrière de la langue ou la discrimination à l'embauche. C'est pourquoi ils sont prêts à accepter le moindre poste (à temps plein) qui leur est proposé, ce qui affecte leur niveau de rémunération par rapport aux individus nés dans le pays (OCDE, 2017^[7]).

Graphique A4.4. Évolution de la rémunération relative des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (2013 et 2019)

Actifs occupés à temps plein ou partiel ; deuxième cycle du secondaire = 100, en pourcentage



1. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification des niveaux de formation de la CITE 2011. Consulter la liste des niveaux de la CITE dans le Guide du lecteur.

2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter la Base de données de *Regards sur l'éducation* pour de plus amples informations.

3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

4. L'année de référence n'est pas 2013, mais 2014 pour l'Allemagne, la Lettonie, le Mexique, les Pays-Bas et la Pologne ; et 2012 pour l'Australie.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative en 2019 des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/2axvq8>

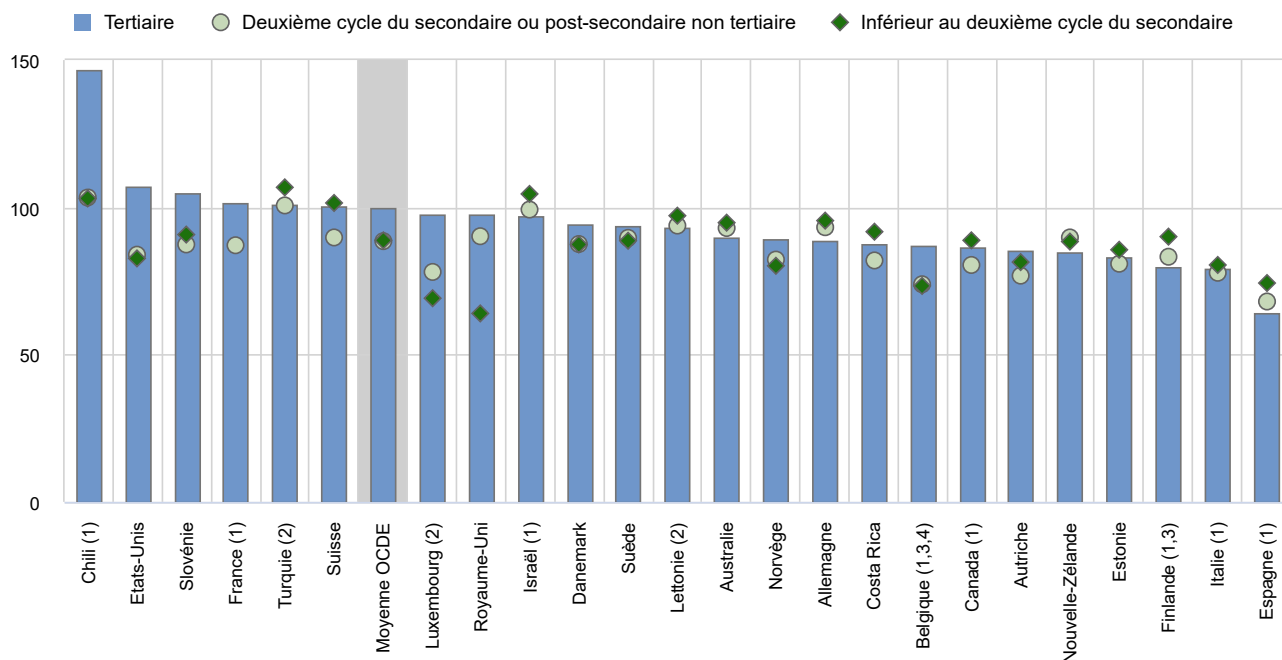
Dans les pays de l'OCDE, les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui travaillent à temps plein gagnent en moyenne 11 % de moins s'ils sont nés à l'étranger que s'ils sont nés dans le pays. L'avantage salarial des actifs nés dans le pays est supérieur à 30 % au Luxembourg et au Royaume-Uni. En revanche, les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui travaillent à temps plein gagnent un peu plus s'ils sont nés à l'étranger que s'ils sont nés dans le pays au Chili, en Israël, en Suisse et en Turquie (voir le Graphique A4.5).

Dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Chili, en Israël et en Turquie, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent moins aussi s'ils sont nés à l'étranger que s'ils sont nés dans le pays. De plus, le différentiel salarial entre les actifs nés à l'étranger et nés dans le pays est comparable à celui qui s'observe chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le Royaume-Uni est le seul pays où ce différentiel diminue de plus de 25 points de pourcentage (de 36 % à 10 %) (voir le Graphique A4.5).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent autant voire plus s'ils sont nés à l'étranger plutôt que dans le pays au Chili, en Colombie, aux États-Unis, en France, en Slovaquie, en Suisse et en Turquie. Au Chili, les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 47 % de plus s'ils sont nés à l'étranger que s'ils sont nés dans le pays (voir le Graphique A4.5).

Graphique A4.5. Rémunération des actifs occupés nés à l'étranger en pourcentage de celle des actifs occupés nés dans le pays, selon le niveau de formation (2019)

Actifs âgés de 25 à 64 ans, occupés à plein temps toute l'année, en pourcentage




Remarque : Seuls sont présentés dans ce graphique les pays disposant de données à partir de 2017.

1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
3. Les données se rapportent aux actifs occupés à temps plein ou partiel.
4. Rupture des séries chronologiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération des actifs occupés nés à l'étranger diplômés de l'enseignement tertiaire en pourcentage de celle des actifs occupés nés dans le pays diplômés de ce même niveau d'enseignement.

Source : OCDE (2021), tableau A4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/10npyk>

Encadré A4.1. Inégalités de richesse entre les ménages et niveau de formation des chefs de ménage

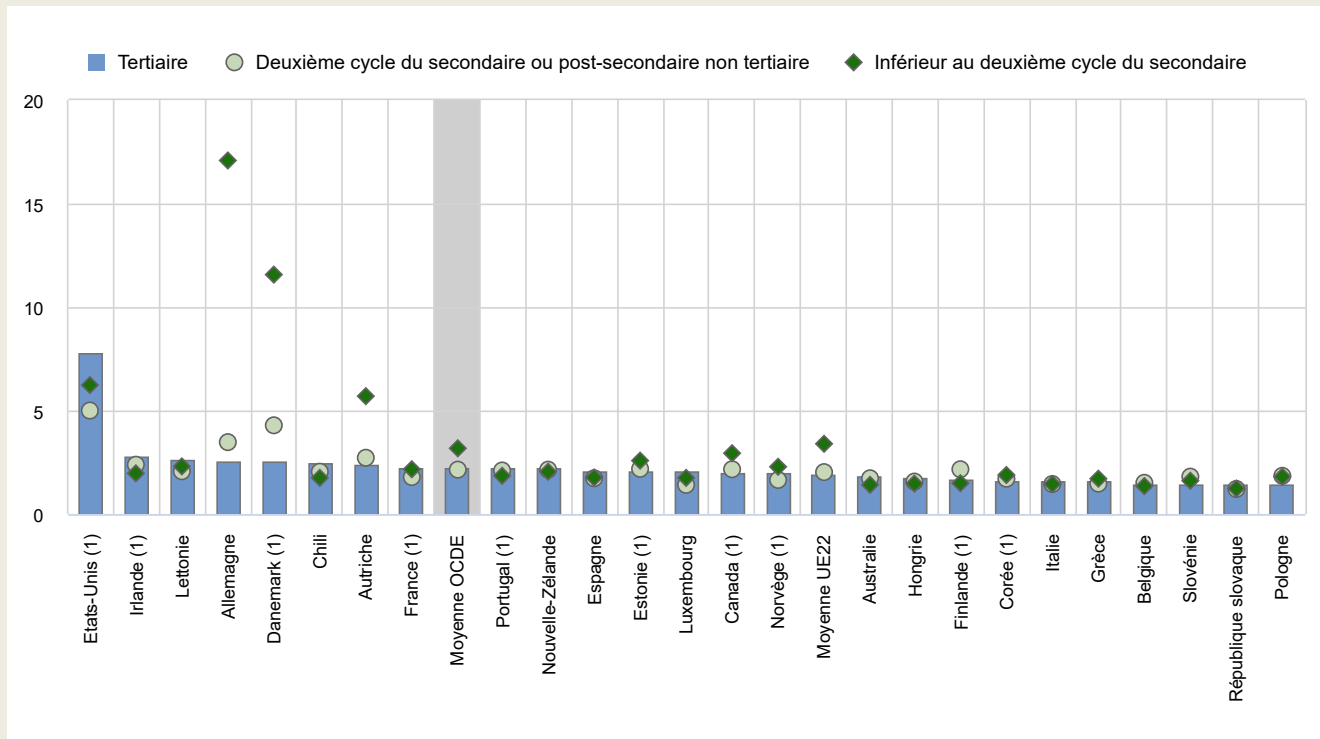
Regards sur l'éducation montre de longue date que l'élévation du niveau de formation est associée à une rémunération supérieure et à de meilleurs débouchés sur le marché du travail. La rémunération supérieure qui est associée à l'élévation du niveau de formation est largement établie aussi dans d'innombrables études publiques et dans la littérature. Les données sur la rémunération sont essentielles pour comprendre le niveau de revenu des actifs, certes, mais les données sur la richesse fournissent de précieuses indications sur la résilience des ménages en cas de pertes de revenus. Même à rémunération et niveau de formation égaux, les plus aisés sont plus libres d'utiliser leurs liquidités ou leurs actifs pour honorer leurs dépenses immédiates, par exemple rembourser leur emprunt hypothécaire ou payer leur loyer, les traites de leur véhicule et les frais de subsistance de leur ménage.

Comme la richesse peut protéger les ménages d'éventuels problèmes financiers et leur permet de dépenser plus que ce que leur activité leur rapporte, les responsables politiques s'intéressent de plus en plus à la façon dont la richesse se répartit entre les différents types de ménages. Les inégalités entre les ménages peuvent se mesurer par la différence entre la richesse moyenne et la richesse médiane. Comme la richesse médiane correspond au ménage type, la richesse moyenne nette se concentre au sommet de la répartition si elle est nettement plus élevée que la richesse médiane. Une richesse moyenne nettement supérieure à la richesse médiane indique que les inégalités sont plus fortes. Dans les pays de l'OCDE, ce ratio est inférieur à 1.5 en Belgique et en Slovaquie, mais supérieur à 8 aux États-Unis et aux Pays-Bas (OCDE, 2021^[8]).

Le ratio moyen entre la richesse moyenne et la richesse médiane peut masquer des différences importantes selon les caractéristiques des ménages. Les inégalités de richesse varient par exemple selon le niveau de formation des chefs de ménage. Dans les pays de l'OCDE, le ratio entre la richesse moyenne et la richesse médiane est par exemple égal à 3 si les chefs de ménage ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais égal à 2 seulement si les chefs de ménage disposent d'un niveau de formation plus élevé (voir le Graphique A4.6).

Graphique A4.6. Inégalités de richesse, selon le niveau de formation de la personne de référence du ménage (2014)

Inégalités de richesse mesurées par le ratio richesse nette moyenne/médiane des ménages



1. L'année de référence n'est pas 2014, mais 2016 pour le Canada et les États-Unis ; 2015 pour la Corée, le Danemark, la France et la Norvège ; et 2013 pour l'Estonie, la Finlande, l'Irlande et le Portugal.

Les pays sont classés par ordre décroissant des inégalités de richesse parmi les ménages dont la personne de référence est diplômée de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2021), Base de données sur la distribution des richesses, <http://stats.oecd.org>. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/aq5u7d>

Dans bon nombre des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les inégalités de richesse varient peu entre les niveaux de formation. C'est uniquement en Allemagne, en Autriche et au Danemark que le ratio entre la richesse moyenne et la richesse médiane est au moins deux fois plus élevé si les chefs de ménage ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que s'ils disposent d'un niveau de formation plus élevé. Les inégalités de richesse sont très importantes en Allemagne et au Danemark, où la richesse moyenne est plus de dix fois plus élevée que la richesse médiane si les chefs de ménage ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'autre extrême, c'est aux États-Unis que les inégalités de richesse sont les plus importantes de tous les pays de l'OCDE si les chefs de ménage sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Le ratio entre la richesse moyenne et la richesse médiane est égal à 8 aux États-Unis, alors qu'il n'est supérieur à 3 dans aucun des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Graphique A4.6).

Il convient de préciser que la richesse est évaluée à l'échelle des ménages et que le niveau de formation est celui des chefs de ménage. De plus, les données sur la richesse des ménages ne sont pas corrigées de la taille des ménages. Comme le niveau de formation des chefs de ménage peut être associé à d'autres facteurs démographiques, cette analyse comparative peut sous-estimer ou surestimer l'ampleur de l'impact du niveau de formation sur les inégalités de richesse.

Définitions

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

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

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

Méthodologie

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

La période de référence des données sur les rémunérations est annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. La longueur de la période de référence varie aussi. Dans la plupart des pays, les données se rapportent aux revenus avant impôts. La rémunération des travailleurs indépendants est exclue des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de faire la distinction entre la rémunération et le rendement du capital investi dans l'entreprise.

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

Les données nationales portent sur la rémunération moyenne, qui peut varier fortement entre les individus. Le Tableau A4.2 « Comparaison de la rémunération moyenne à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2019) » montre dans quelle mesure la rémunération varie entre les actifs. La rémunération médiane est calculée tous actifs confondus, quel que soit le niveau de formation.

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

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[9]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Source

Cet indicateur est basé sur la collecte de données sur l'enseignement et les rémunérations du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning) de l'OCDE qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. La collecte de données porte sur la rémunération des actifs occupés à temps plein ou à temps partiel toute l'année ou une partie de l'année durant la période de référence. Cette base de données contient des données sur la dispersion des rémunérations ainsi que sur la rémunération des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données de la plupart des pays proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages, telles que les enquêtes sur la population active, les Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) et d'autres collectes de données spécifiques sur la rémunération. Un quart environ des pays utilisent les données fiscales ou autres. Voir les remarques sur les sources nationales à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

Références

- Bar-Haim, E., L. Chauvel et A. Hartung (2019), « More necessary and less sufficient: an age-period-cohort approach to overeducation from a comparative perspective », *Higher Education*, vol. 78/3, pp. 479-499, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-018-0353-z>. [6]
- OCDE (2021), *Base de données Richesse*, <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=WEALTH> (consulté le 17 June 2021). [8]
- OCDE (2021), *Éducation et revenus*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS (consulté le 17 June 2021). [1]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [9]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [2]
- OCDE (2019), *Working Better with Age, Ageing and Employment Policies*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c4d4f66a-en>. [5]
- OCDE (2018), *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264203426-fr>. [4]
- OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [7]
- OCDE (2016), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr. [3]

Tableaux de l'indicateur A4

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

Tableau A4.1	Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2019)
Tableau A4.2	Comparaison de la rémunération à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2019)
Tableau A4.3	Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)
Tableau A4.4	Rémunération des actifs nés à l'étranger en pourcentage de celle des actifs nés dans le pays, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)

StatLink  <https://stat.link/9x7q0r>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2019)

Rémunération des 25-64 ans (actifs occupés à plein temps toute l'année) ; deuxième cycle du secondaire = 100

	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Total
			Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE						
Pays						
Australie	88	102	109	126	140	125
Autriche	78	110	128	109	174	146
Belgique ¹	88 ^b	108 ^{br}	c	129 ^b	164 ^b	144 ^b
Canada ¹	85	116	116	144	186	140
Chili ¹	71	a	138	279	457	241
Colombie ²	71	m	m	m	m	228
Costa Rica	75	c	119	203	323	203
République tchèque ^{1, 2}	63	m	116	128	166	158
Danemark	90	123	110	113	146	124
Estonie	92	89	88	129	140	129
Finlande ¹	100	114	119	120	158	135
France ¹	95	m	125	141	196	153
Allemagne	80	111	138	161	175	162
Grèce ¹	81	102	162	132	170	138
Hongrie	81	113	129	160	205	169
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	96	104	132	157	181	157
Israël ¹	75	a	106	139	200	149
Italie ¹	80	m	x(6)	x(6)	x(6)	137
Japon	m	m	m	m	m	m
Corée	79	a	108	136	182	133
Lettonie ³	92	98	129	133	153	142
Lituanie ¹	92	106	a	167	193	180
Luxembourg ³	79	95	121	130	151	142
Mexique ^{1, 3}	80	a	117	153	308	158
Pays-Bas	86	105	131	132	177	149
Nouvelle-Zélande	89	98	113	127	152	130
Norvège	85	100	119	107	134	119
Pologne ¹	85	100	m	141	159	155
Portugal ¹	78	107	95	169 ^d	x(4)	169
République slovaque ²	77	m	117	123	158	154
Slovénie	82	a	135	140	184	164
Espagne ¹	82	c	112	129	172	145
Suède	87	118	108	115	143	124
Suisse ²	79	m	x(4, 5)	132 ^d	156 ^d	144
Turquie ³	78	a	x(6)	x(6)	x(6)	161
Royaume-Uni	75	a	118	143	164	144
États-Unis	74	m	111	163	231	173
Moyenne OCDE	82	m	120	143	187	153
Moyenne UE22	85	106	122	136	168	149
Partenaires						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Des colonnes supplémentaires sur d'autres niveaux de formation peuvent être consultées en ligne. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2019, mais 2018 pour la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, Israël, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la République tchèque ; et 2017 pour le Chili, la France et l'Italie.

2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification des niveaux de formation de la CITE 2011. Consulter la liste des niveaux de la CITE dans le *Guide du lecteur*.

3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A4.2. Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2019)

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

OCDE	Pays	Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
		Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1,5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1,5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1,5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1,5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1,5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1,5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	20	50	18	8	6	14	41	26	9	9	11	30	29	15	16	
Autriche	32	44	19	4	2	17	32	30	13	8	14	17	21	18	30	
Belgique ¹	10	63	23	4	c	6	57	33	3	1	2	30	50	13	6	
Canada ²	36	34	18	6	6	28	29	22	10	10	21	23	21	14	20	
Chili ²	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48	
Colombie	37	35	21	4	3	20	28	35	9	8	7	12	23	14	44	
Costa Rica	22	50	22	4	3	11	37	32	10	10	5	13	17	14	51	
République tchèque ²	29	58	12	1	0	5	49	34	8	3	3	20	39	18	21	
Danemark	31	40	23	4	2	17	38	33	8	4	14	24	38	14	11	
Estonie	26	46	7	13	8	18	47	8	19	8	13	32	11	26	18	
Finlande ²	29	36	25	6	3	21	39	29	7	3	13	23	33	17	15	
France ²	34	38	21	4	3	22	38	29	7	4	11	19	32	18	20	
Allemagne	43	34	17	4	c	21	37	28	9	4	12	19	25	20	23	
Grèce ²	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14	
Hongrie	28	51	16	4	1	8	46	27	11	7	4	18	31	17	29	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	41	26	20	6	7	25	30	23	12	9	14	20	18	19	29	
Israël ²	27	49	16	5	3	19	44	21	8	9	10	27	23	15	26	
Italie ²	29	34	26	7	4	18	31	30	12	9	13	21	28	15	23	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	23	63	11	2	c	13	53	22	9	3	6	36	27	18	12	
Lettonie ¹	9	63	18	7	3	5	59	24	8	4	2	31	35	19	13	
Lituanie ²	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25	
Luxembourg ¹	19	63	13	4	c	11	52	25	10	3	4	29	30	20	18	
Mexique ^{1,2}	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53	
Pays-Bas	32	35	23	7	2	23	34	27	11	6	13	20	26	18	22	
Nouvelle-Zélande	21	42	25	6	6	19	36	27	10	8	13	27	28	15	18	
Norvège	50	27	17	4	2	23	29	32	10	5	16	18	38	15	13	
Pologne ²	0	72	21	5	2	0	59	28	8	5	0	30	35	16	19	
Portugal ²	9	54	25	7	5	5	36	29	12	17	3	12	17	18	50	
République slovaque	34	45	16	4	1	16	36	30	11	6	12	17	28	21	23	
Slovénie	0	84	14	1	0	0	64	28	6	2	0	23	33	23	20	
Espagne ²	36	30	21	7	5	25	28	23	12	12	16	20	19	16	30	
Suède	25	45	25	4	1	15	36	35	9	4	14	25	37	14	10	
Suisse	30	50	17	1	c	21	40	31	6	2	10	23	34	19	15	
Turquie ¹	31	45	18	4	2	16	34	31	12	6	11	16	18	26	30	
Royaume-Uni	18	54	21	5	3	14	48	25	8	4	7	30	31	17	16	
États-Unis	41	41	13	3	3	25	39	21	8	7	13	23	24	14	26	
Moyenne OCDE	27	46	19	5	3	16	40	27	10	7	10	22	27	17	24	
Moyenne UE22	25	48	19	5	3	14	42	28	10	6	9	22	29	18	21	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2019, mais 2018 pour le Canada, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, Israël, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la République tchèque ; et 2017 pour le Chili, la France et l'Italie.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)

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

OCDE	Pays	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)
	Australie	78	79	74	74	82	71	81	84	77
	Autriche	79	81	82	84	82	89	74	75	81
	Belgique ¹	83 ^b	c	c	84 ^b	79 ^{br}	94 ^{br}	80 ^b	85 ^b	76 ^b
	Canada ¹	64	61	67	69	64	72	73	77	73
	Chili ¹	81	89	74	76	76	71	68	71	68
	Colombie	87	82	84	82	79	81	80	78	76
	Costa Rica	85	87	72	83	84	c	95	98	107
	République tchèque ¹	86	86	87	81	75	89	73	69	84
	Danemark	83	81	83	81	79	81	77	79	71
	Estonie	59	59	63	65	63	69	75	74	80
	Finlande ¹	81	80	80	78	76	77	77	76	73
	France ¹	77	c	c	78	82	81	76	77	64
	Allemagne	74	64	c	82	86	80	70	77	70
	Grèce ¹	72	64	70	83	85	78	78	80	81
	Hongrie	87	88	85	86	82	88	68	65	74
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	72	c	c	81	77	82	69	78	55
	Israël ¹	67	63	77	67	62	65	69	69	70
	Italie ¹	77	75	83	79	78	80	71	78	61
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	75	69	74	70	73	67	73	77	76
	Lettonie ²	70	66	62	72	70	73	80	74	92
	Lituanie ¹	85	85	91	80	78	83	76	75	78
	Luxembourg ²	85	74 ^c	c	82	82	c	83	88	84
	Mexique ^{1,2}	66	66	68	72	72	78	75	77	71
	Pays-Bas	84	85	87	84	89	84	78	90	79
	Nouvelle-Zélande	83	84	83	81	77	85	79	76	80
	Norvège	81	79	81	79	77	79	76	77	72
	Pologne ¹	75	73	76	79	73	86	71	69	73
	Portugal ¹	78	78	75	75	76	69	73	76	71
	République slovaque	80	79	81	78	74	85	72	67	79
	Slovénie	84	81	83	86	82	92	83	80	87
	Espagne ¹	80	84	78	73	72	68	77	76	77
	Suède	86	84	85	84	83	82	80	81	75
	Suisse	77	75	76	84	87	83	80	85	85
	Turquie ²	71	73	63	81	81	c	80	81	62
	Royaume-Uni	74	90	65	72	68	73	76	81	74
	États-Unis	77	76	73	76	75	75	71	74	62
	Moyenne OCDE	78	77	77	78	77	79	76	78	75
	Moyenne UE22	79	77	80	80	78	81	75	77	76
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence n'est pas 2019, mais 2018 pour la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, Israël, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la République tchèque ; et 2017 pour le Chili, la France et l'Italie.

2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A4.4. Rémunération des actifs occupés nés à l'étranger en pourcentage de celle des actifs occupés nés dans le pays, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)

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

	Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie	95	81	104	93	88	93	90	90	94
Autriche	81	82	70	77	81	71	85	91	89
Belgique ^{1, 2}	73 ^b	m	m	74 ^b	m	m	87 ^b	m	m
Canada ²	89	90	87	80	81	80	86	85	82
Chili ²	103	108	87 ^r	103	113	83 ^r	147	171	191 ^r
Colombie ²	101	c	c	125	96 ^r	c	226	161 ^r	c
Costa Rica	92	92	c	82	c	c	87	c	c
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	87	87	90	88	88	90	94	99	99
Estonie	86	88	74	81	84	94	83	90	87
Finlande ^{1, 2}	90	91	93	83	80	85	80	84	76
France ²	c	c	c	87	c	c	101	c	c
Allemagne	95	96	c	93	95	100	89	84	90
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ²	85	c	c	85	72	c	93	78	c
Israël ²	104	m	m	99	m	m	97	m	m
Italie ²	80	82	79	78	74	89	79	90	73
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie ³	97	c	c	94	100	100	93	119	88
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg ³	69	65	c	78	70	72 ^r	97	94	110
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	88	99	84	90	87	97	85	82	93
Norvège	80	79	83	82	82	83	89	89	90
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	91	87	97	87	87	89	105	107	101
Espagne ²	74	82	69	68	71	48	64	72	55
Suède	89	87	89	90	90	89	94	95	88
Suisse	102	90	100	90	90	93	101	100	103
Turquie ³	107	c	c	101	94	c	101	106	c
Royaume-Uni	64	62	59	90	90	83	97	96	102
États-Unis	83	93	82	84	80	86	107	112	94
Moyenne OCDE	89	m	m	89	m	m	100	m	m
Moyenne UE22	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires									
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données se rapportent aux actifs occupés à temps plein ou partiel. Les moyennes ne tiennent pas compte de ces deux pays.

2. L'année de référence n'est pas 2019, mais 2018 pour la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Finlande et Israël ; 2017 pour le Chili, la France et l'Italie ; et 2016 pour la Colombie et l'Irlande.

3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Indicateur A5. Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?

Faits marquants

- Les retombées financières de l'investissement dans l'enseignement tertiaire sont positives : les diplômés de ce niveau sont plus susceptibles de travailler et d'être mieux rémunérés que les non-diplômés.
- Investir dans l'enseignement tertiaire est rentable à long terme aussi pour les pouvoirs publics, car les diplômés paient plus d'impôts sur le revenu et de cotisations sociales.
- Dans les pays de l'OCDE, investir 1 USD dans l'enseignement tertiaire rapporte de l'ordre de 7 USD aux hommes et aux femmes, mais le manque à gagner (qui influe sur le coût total) et le bénéfice total tendent à être moins élevés chez les femmes.

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. L'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) et la perspective d'une rémunération plus élevée (voir l'indicateur A4) sont des facteurs qui incitent fortement les jeunes 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 l'élévation du niveau de formation offre dans l'ensemble de meilleures perspectives professionnelles et financières aux hommes.

Les pays bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population au travers de l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales dès l'entrée des diplômés dans la vie active. Comme l'élévation du niveau de formation profite aux diplômés 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 dans les niveaux d'enseignement supérieurs (voir l'indicateur B5).

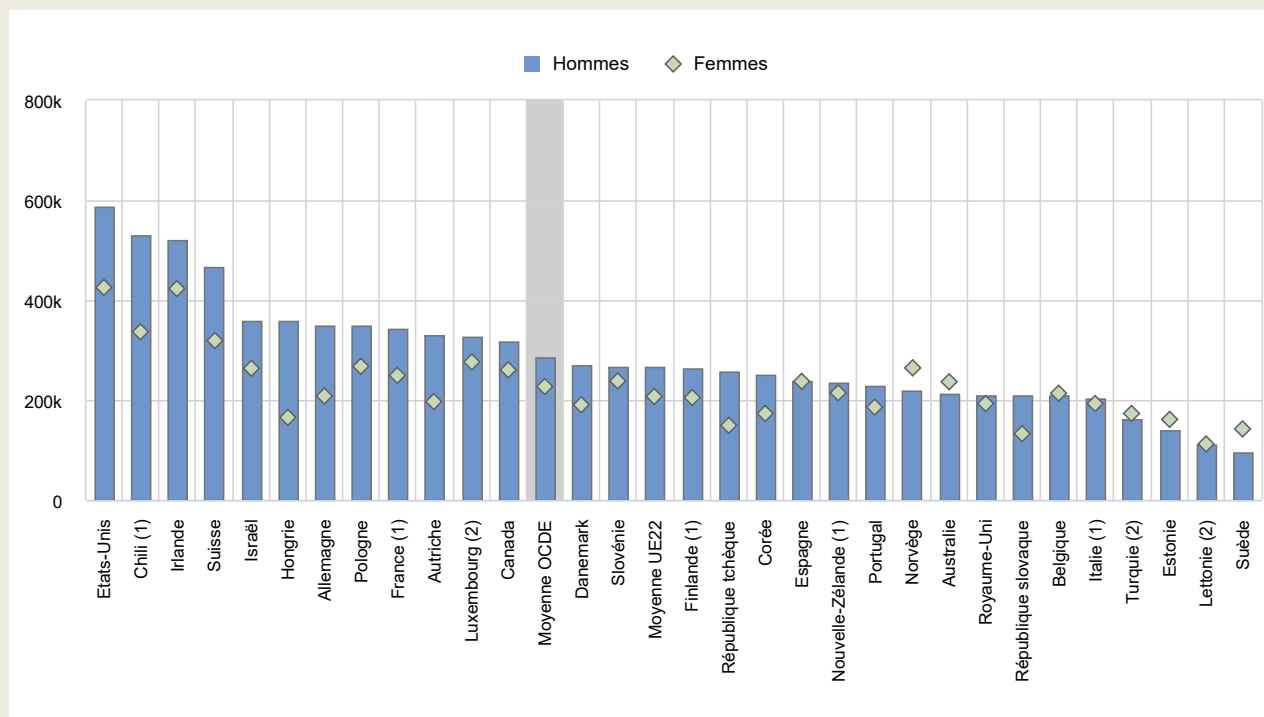
Cet indicateur n'aborde pas d'autres facteurs qui influent sur le rendement de l'éducation. Le rendement financier de l'éducation peut par exemple varier selon le domaine d'études des diplômés, la situation économique, le marché du travail et le cadre institutionnel des pays et des facteurs culturels et sociaux. En outre, les retombées de l'éducation ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques, comme l'accroissement de la productivité de la population, et sociales, comme la santé et le bien-être (voir l'indicateur A6).

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le principal coût de la poursuite des études est le manque à gagner des étudiants et non les coûts directs tels que les frais de scolarité et de subsistance. Il varie fortement entre les hommes et les femmes et entre les pays selon la durée de la formation, l'importance globale de la rémunération, les différentiels salariaux entre les niveaux de formation et la rémunération des étudiants.
- Pour les pouvoirs publics, les coûts directs (dont les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et les bourses d'études) représentent la plus grosse part du coût public total de l'éducation (soit les coûts directs et le manque à gagner fiscal). Comme les coûts directs sont équivalents chez les hommes et chez les femmes, le coût public total ne varie guère entre les sexes.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le rendement financier net, tant public que privé, des licences, masters et doctorats, ou formation équivalente, est supérieur à celui de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Graphique A5.1. Rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2018)

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




Remarque: les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %.

1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin.

Source : OCDE (2021), tableaux A5.1 et A5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/tq9zhr>

Remarque

Cet indicateur donne des indications 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, selon deux scénarios : 1) 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 ; et 2) investir dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire au lieu d'entrer dans la vie active sans ce diplôme.

Cet indicateur porte sur deux types d'investisseurs : 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 ») ; et 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 coûts directs de l'éducation présentés dans cet indicateur sont calculés abstraction faite des prêts d'études. Les montants 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.

Analyse

Facteurs financiers incitant les individus à investir dans l'enseignement tertiaire

Le rendement financier net des diplômés correspond à la différence entre les coûts et les bénéfices de l'élévation de leur niveau de formation. Dans cette analyse, les coûts correspondent aux coûts directs de l'investissement dans la poursuite des études et au manque à gagner durant les études tandis que les bénéfices correspondent à la rémunération, déduction faite de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales (voir la section « Définitions »). Le taux de rendement interne permet d'analyser le rendement de l'éducation sous un autre angle, car il évalue le taux d'intérêt réel auquel les coûts et bénéfices sont équivalents, c'est-à-dire le taux auquel un seul de rentabilité est atteint. Il peut être interprété comme le taux d'intérêt que l'investissement dans l'élévation du niveau de formation devrait rapporter aux diplômés chaque année durant leur carrière. Les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation peuvent aussi s'exprimer sous la forme du ratio entre coût total et bénéfice total, soit le rendement de 1 USD investi dans l'élévation du niveau de formation. Les incitations financières à investir dans l'élévation du niveau de formation varient entre les hommes et les femmes selon les indicateurs utilisés.

Les plus diplômés bénéficient de retombées financières pendant toute leur carrière. Les gains associés au passage au niveau d'enseignement supérieur dont les diplômés peuvent espérer bénéficier pendant toute leur carrière sont supérieurs au coût de leurs études à leur charge. Ce constat vaut pour l'enseignement tertiaire ainsi que pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le rendement financier moyen de l'enseignement tertiaire est environ 1.5 fois plus élevé que celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes et chez les femmes (voir le Tableau A5.1, le Tableau A5.2 et les tableaux A5.7 et A5.8 en ligne).

Investir dans l'enseignement tertiaire est payant à long terme, tant pour les hommes que pour les femmes. En moyenne, le rendement privé de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève par diplômé à 287 200 USD chez les hommes et à 226 800 USD chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Le rendement financier net de l'enseignement tertiaire est plus élevé par diplômé chez les hommes que chez les femmes dans la plupart des pays de l'OCDE, même si les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de jeunes (les 25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A1). Cela s'explique en partie par le fait que les différences de rémunération et de taux d'emploi entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire sont plus marquées chez les femmes que chez les hommes. L'Australie, la Belgique, l'Espagne, l'Estonie, la Norvège, les Pays-Bas, la Suède et la Turquie sont les seuls pays où le rendement financier privé est plus élevé chez femmes que chez les hommes (voir le Graphique A5.1).

Dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 15 % chez les hommes et à 19 % chez les femmes, soit moins que le taux de rendement interne moyen d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (25 % chez les hommes et 36 % chez les femmes). Le fait que le taux de rendement interne soit moins élevé dans l'enseignement tertiaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'explique par les coûts totaux plus élevés de l'obtention d'un diplôme tertiaire (voir le Tableau A5.1, le Tableau A5.2 et les tableaux A5.7 et A5.8 en ligne).

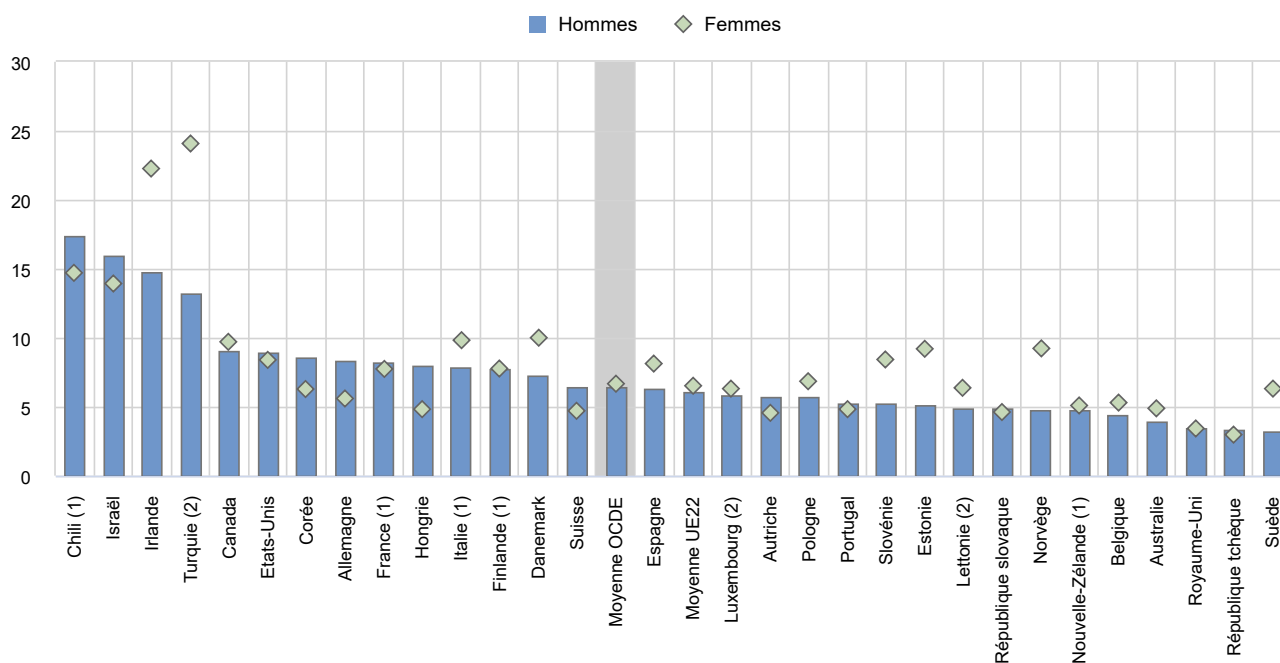
Le rendement de l'éducation peut aussi s'analyser selon le ratio coût-bénéfice, soit le bénéfice privé que rapporte 1 USD investi dans l'élévation du niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le bénéfice privé moyen de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire est de l'ordre de 6 USD par diplômé chez les hommes et de 7 USD chez les femmes, même si le rendement privé net des femmes est moins élevé que celui des hommes (voir le Graphique A5.2). Cela s'explique par le fait qu'en moyenne, les coûts et bénéfices totaux des femmes représentent un pourcentage comparable de ceux des hommes (voir le Graphique A5.3).

Le coût total de l'obtention d'un diplôme tertiaire varie entre les pays ; il varie aussi sensiblement selon le sexe. Le coût total par diplômé est le moins élevé chez les hommes (13 200 USD) et chez les femmes (7 500 USD) en Turquie, alors qu'il est relativement élevé tant pour les hommes (85 100 USD) que pour les femmes (86 600 USD) en Suisse, où le coût par diplômé est le plus élevé chez les femmes de tous les pays dont les données sont disponibles. Le coût total par diplômé est le plus élevé chez les hommes en République tchèque (109 500 USD) (voir le Graphique A5.3). Il convient de préciser que les montants ont été convertis en USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA), de sorte qu'ils donnent une idée comparable de l'effort financier à fournir par les hommes et les femmes pour financer l'élévation de leur niveau de formation compte tenu du coût de la vie. Comme ces coûts ont été convertis sur la base des PPA, les taux de change nominaux sont pris en compte. Le coût de l'enseignement tertiaire correspond par exemple à un plus grand effort financier par comparaison avec le coût de la vie au Chili qu'en Suède, où la devise est pourtant relativement plus forte (vu les différences de taux de

change) qu'au Chili. Une fois le coût total de l'investissement dans l'enseignement tertiaire converti sur la base des PPA, c'est aux États-Unis que les individus doivent consentir le plus gros effort pour financer l'élévation de leur niveau de formation (coût total d'investissement dans l'enseignement tertiaire) en fonction du coût de la vie (voir le Tableau A5.1 et le Tableau A5.2). Ces différences s'expliquent par la politique de financement de l'enseignement supérieur, plus précisément par la mesure dans laquelle les pouvoirs publics aident les individus à poursuivre leurs études, qui varie selon les pays.

Graphique A5.2. Bénéfice financier privé pour chaque équivalent USD investi dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2018)

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




Remarque : Les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %.

1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant du bénéfice financier privé pour chaque équivalent USD investi dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, chez les individus de sexe masculin.

Source : OCDE (2021), tableaux A5.1 et A5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/4kne39>

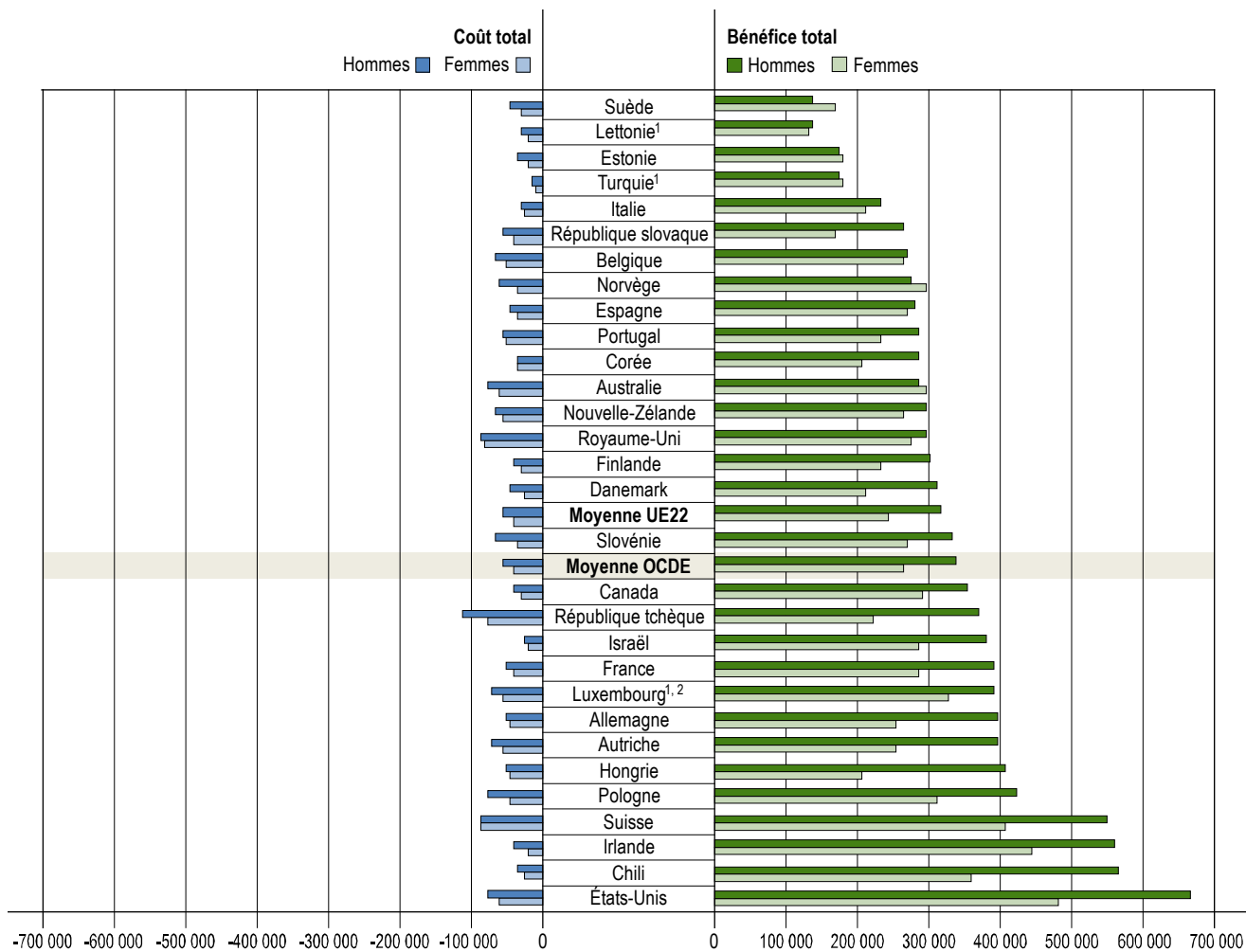
Dans les pays de l'OCDE, le coût direct de l'enseignement tertiaire s'élève en moyenne à 10 000 USD par diplômé chez les hommes et chez les femmes, soit trois fois plus que le coût direct du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le coût direct de l'enseignement tertiaire est particulièrement élevé aux États-Unis et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité et de subsistance s'élèvent à plus de 40 000 USD (40 200 USD et 53 600 USD, respectivement) et dépassent le manque à gagner, même si l'avantage salarial associé à ce niveau de formation compense le coût de l'investissement dans ces pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE toutefois, le principal poste de dépenses reste le manque à gagner pendant les études tertiaires. Dans les pays de l'OCDE, le manque à gagner moyen pendant les études tertiaires est de l'ordre de 42 900 USD par diplômé chez les hommes et de 30 000 USD chez les femmes (voir le Tableau A5.1 et le Tableau A5.2).

Comme le coût total, le bénéfice total de l'enseignement tertiaire peut être plus élevé par diplômé chez les hommes que chez les femmes. Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire procure en moyenne par diplômé un bénéfice total de

340 100 USD chez les hommes et de 266 800 USD chez les femmes. L'Australie, l'Estonie, la Norvège, la Suède et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE où le bénéfice total de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique A5.3).

Graphique A5.3. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2018)

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




Remarque: Les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %.

1. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

2. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre croissant du bénéfice privé total chez les individus de sexe masculin.

Source : OCDE (2021), tableaux A5.1 et A5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/us3oia>

L'élévation du niveau de formation procure un avantage salarial brut plus élevé pendant toute la carrière. Dans les pays de l'OCDE, l'avantage salarial associé à l'enseignement tertiaire par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne par diplômé à 534 600 USD chez les hommes et à 389 400 USD chez les femmes. Le régime fiscal et le système de protection sociale ont également un impact sur le bénéfice associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire. L'impôt sur le revenu et les cotisations sociales représentent la plus petite part, moins d'un cinquième, de l'avantage salarial brut au

Chili et en Corée, mais en représentent plus de la moitié en Belgique et en Italie (uniquement chez les hommes) (voir le Tableau A5.1 et le Tableau A5.2).

Facteurs financiers incitant les pouvoirs publics à investir dans l'enseignement tertiaire

L'élévation du niveau de formation procure également un plus grand rendement aux pouvoirs publics. En moyenne, le rendement public net de l'investissement dans l'enseignement tertiaire s'élève par diplômé à environ 127 000 USD chez les hommes et 60 600 USD chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Le rendement public net de l'investissement est étroitement lié au rendement privé : les pays où l'enseignement tertiaire rapporte le plus aux diplômés sont aussi ceux où il rapporte le plus aux pouvoirs publics. C'est le cas pour les hommes aux États-Unis et en Irlande, où le rendement financier net de l'enseignement tertiaire est très élevé, tant pour les diplômés que pour les pouvoirs publics (voir le Graphique A5.1 et le Graphique A5.4).

Comme le rendement privé, le rendement public peut s'analyser selon le taux interne de rendement, qui met en correspondance les coûts et les bénéfices de l'investissement dans l'éducation. Dans les pays de l'OCDE, le taux interne de rendement public de l'investissement dans l'enseignement tertiaire s'élève en moyenne à 8 % chez les hommes et à 6 % chez les femmes (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

Le rendement financier net est évalué sur la base de la différence entre les coûts et bénéfices associés au passage au niveau d'enseignement supérieur. Dans cette analyse, les coûts correspondent aux dépenses publiques directes d'éducation et au manque à gagner fiscal et les bénéfices, aux recettes fiscales et aux cotisations sociales (voir la section « Définitions »).

Dans les pays de l'OCDE, le coût public total de l'enseignement tertiaire s'élève en moyenne et par diplômé à 67 500 USD chez les hommes et à 62 000 USD chez les femmes. Les coûts directs (y compris les bourses d'études) représentent la plus grande partie du coût public total de l'enseignement tertiaire, même si les prêts d'études ne sont pas pris en considération dans cet indicateur (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4). Ce constat vaut en particulier dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, où les étudiants s'acquittent de frais de scolarité minimales, voire nuls et peuvent bénéficier d'aides publiques généreuses dans l'enseignement supérieur (voir l'indicateur C5).

Les coûts publics totaux tendent à être élevés aussi dans les pays où les coûts publics directs sont élevés (supérieurs à 80 000 USD, jusqu'à 185 000 USD chez les hommes et les femmes), tels que le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et la Suisse. Par contraste, c'est au Chili que le coût public total est le moins élevé de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (de l'ordre de 17 000 USD pour les hommes et 16 400 USD pour les femmes) (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

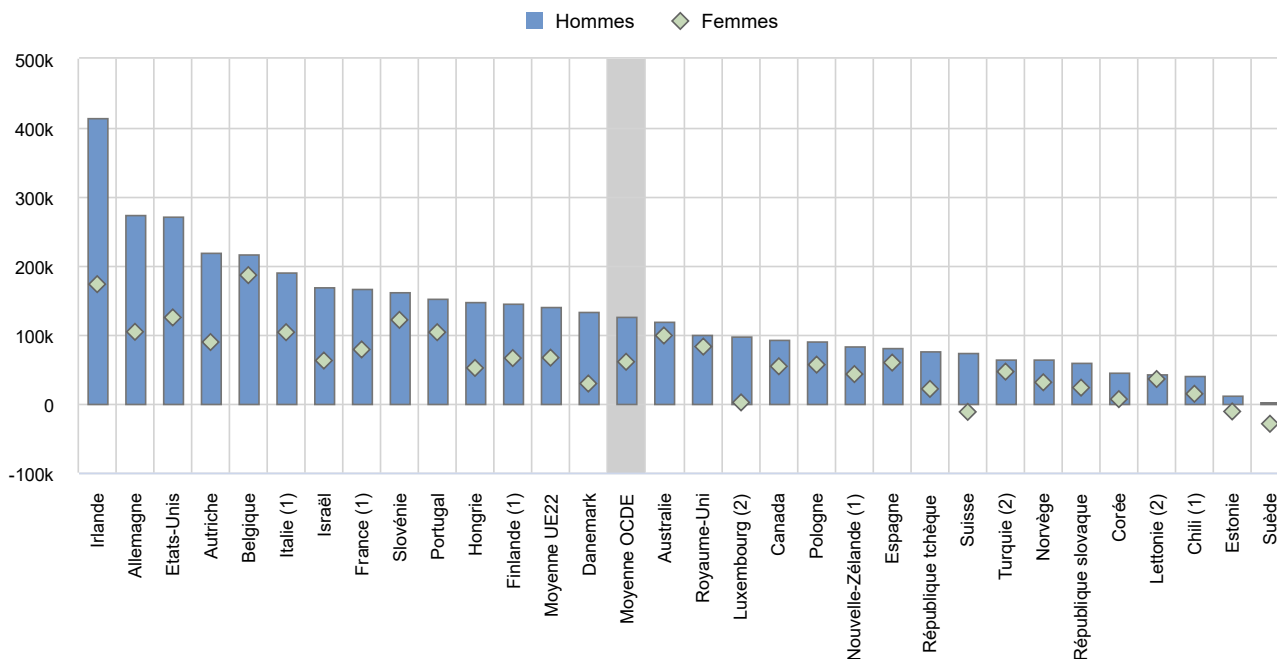
En moyenne dans les pays de l'OCDE, le bénéfice public total de l'enseignement tertiaire par diplômé, 194 500 USD, se décompose comme suit chez les hommes : l'effet des recettes fiscales (140 500 USD) et l'effet des cotisations sociales (54 000 USD). Chez les femmes, le bénéfice public total de l'enseignement tertiaire s'élève par diplômée à 122 600 USD, soit 81 700 USD de cotisations sociales et 40 900 USD de cotisations sociales. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Allemagne et en Irlande que le bénéfice public total de l'enseignement tertiaire par diplômé est le plus élevé chez les hommes (plus de 350 000 USD) et en Belgique qu'il est le plus élevé chez les femmes (plus de 250 000 USD) (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

En valeur relative, le bénéfice public de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire est dans l'ensemble nettement moins élevé que le bénéfice privé, car le coût total est plus élevé pour les pouvoirs publics que pour les diplômés. Dans les pays de l'OCDE, 1 USD public investi dans l'enseignement tertiaire rapporte en moyenne par diplômé aux pouvoirs publics 2.9 USD chez les hommes et 2.0 USD chez les femmes (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

En Estonie, en Suède et en Suisse, le bénéfice public total ne compense pas le coût public total de l'enseignement tertiaire chez les femmes, de sorte que le rendement financier net est négatif. Dans tous les pays, 1 USD public investi dans l'enseignement tertiaire rapporte plus par diplômé aux pouvoirs publics chez les hommes que chez les femmes. Cette différence entre les sexes s'explique par le fait que le bénéfice public est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Ce constat donne à penser que les gouvernements devraient favoriser l'entrée des femmes sur le marché du travail (voir le Graphique A5.4, le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

Graphique A5.4. Rendement financier public net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le taux d'actualisation (2018)

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




Remarque: Les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %.

1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier public net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin.

Source : OCDE (2021), tableaux A5.3 et A5.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/buwkf2>

Incidations financières, selon le niveau de l'enseignement tertiaire

Le rendement financier net de l'enseignement tertiaire est divisé en deux catégories : l'enseignement tertiaire de cycle court, d'une part, et la licence, le master et le doctorat, ou formation équivalente, d'autre part. La composition de l'effectif diplômé par niveau de l'enseignement tertiaire varie entre les pays (voir l'indicateur A1) et peut influencer le rendement financier global de l'enseignement tertiaire.

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le rendement financier net, tant public que privé, des licences, masters et doctorats, ou formation équivalente, est supérieur à celui de l'enseignement tertiaire de cycle court. Le coût total des licences, masters ou doctorats, ou formation équivalente, tend à être supérieur à celui de l'enseignement tertiaire de cycle court, mais le bénéfice total que les diplômés en retirent pendant leur carrière compense le coût initial plus élevé de leurs études (voir les tableaux A5.5 et A5.6 en ligne). En conséquence, le rendement privé net de l'enseignement tertiaire sous-estime dans l'ensemble le rendement de l'investissement dans les licences, masters et doctorats, ou formation équivalente, en particulier dans les pays où l'effectif au plus diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court est relativement élevé (voir l'indicateur A1).

Encadré A5.1. L'effet du taux d'actualisation sur le rendement financier net de l'éducation

Calculer le rendement financier, ou la valeur actuelle nette, de l'élévation du niveau de formation revient à analyser les coûts et bénéfices de l'investissement, de sorte qu'il faut convertir les flux futurs en flux actuels à l'aide d'un taux d'actualisation. Le taux d'actualisation permet de tenir compte de l'inflation et de convertir les montants futurs en montants actuels. Le taux d'actualisation est difficile à choisir, car il influe fortement sur l'évaluation des investissements qui ont des effets à long terme, comme ceux dans l'éducation.

Tableau A5.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 (2018)

Par comparaison avec les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

OCDE Pays	Taux d'actualisation		
	2%	3.75%	8%
Australie	212 100	115 200	13 200
Autriche	328 800	180 100	30 800
Belgique	209 400	113 600	14 600
Canada	316 400	200 700	72 400
Chili ¹	531 400	342 200	134 900
République tchèque	258 200	137 100	7 600
Danemark	269 800	162 500	46 700
Estonie	139 800	86 900	27 700
Finlande ¹	264 300	163 900	54 000
France ¹	344 300	208 600	64 900
Allemagne	350 000	214 500	68 600
Hongrie	357 800	227 200	79 900
Irlande	519 600	331 900	129 000
Israël	358 000	239 400	102 300
Italie ¹	203 300	102 500	9 200
Corée	251 700	159 000	57 600
Lettonie ²	111 800	70 500	23 200
Luxembourg ^{2,3}	325 500	194 600	56 000
Nouvelle-Zélande ¹	233 800	136 900	36 600
Norvège	217 800	114 700	10 200
Pologne	349 700	212 700	60 900
Portugal	229 700	123 300	17 900
République slovaque	210 300	119 600	21 800
Slovénie	267 700	151 200	31 000
Espagne	236 600	141 300	40 000
Suède	94 000	36 900	-17 200
Suisse	465 800	281 200	81 800
Turquie ^{2,3}	161 400	103 200	38 800
Royaume-Uni	210 800	121 200	22 800
États-Unis	587 400	375 600	139 300
Moyenne OCDE	287 200	174 200	49 900
Moyenne UE22	266 800	160 500	41 800

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. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs. Les coûts et bénéfices se cumulent au cours de la vie active et sont transférés au début de l'investissement.

1. Année de référence : 2017.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

3. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/68ndxosrlo8p>

Les montants 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. Un taux d'actualisation plus élevé aurait pu être retenu au motif qu'investir dans l'éducation n'est pas sans risque. Les pays de l'OCDE qui se livrent à des analyses similaires de coûts et de bénéfices ont choisi un taux d'actualisation supérieur à 2 %, mais le taux utilisé varie entre eux (OCDE, 2018^[1]).

Afin d'évaluer l'importance de l'impact du taux d'actualisation, il est utile d'effectuer une analyse de sensibilité. Le tableau A5.a indique la variation du rendement financier net de l'enseignement tertiaire par diplômé chez les hommes en fonction de trois taux d'actualisation différents. Passer d'un taux d'actualisation de 2 % à un taux de 3.75 % réduit la valeur actuelle nette de 29 % au moins dans tous les pays dont les données sont disponibles. Si un taux d'actualisation de 8 % est utilisé, la valeur actuelle nette chute de plus de 50 % dans tous les pays. Ces comparaisons montrent à quel point la valeur actuelle nette est sensible à la variation du taux d'actualisation.

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 15 à 64 ans.

Le **ratio coût-bénéfice** correspond au rapport entre le bénéfice total et le coût total, soit le rendement de 1 USD investi dans le passage au niveau d'enseignement supérieur.

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes d'éducation par étudiant durant la durée des études. Les coûts directs de l'éducation sont calculés abstraction faite des prêts d'études.

- Les **coûts privés directs** correspondent aux dépenses totales des ménages au titre de l'éducation. Ils comprennent les montants nets que les ménages versent aux établissements d'enseignement, ainsi que les sommes qu'ils consacrent à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements (fournitures scolaires, tutorat, etc.).
- Les **coûts publics directs** correspondent aux dépenses publiques unitaires d'éducation. Ils comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement, les bourses et autres prestations versées aux étudiants et aux ménages ainsi que les transferts publics à d'autres entités privées au titre de l'éducation. Ils sont calculés abstraction faite des prêts d'études.

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

Le **manque à gagner privé** correspond à la rémunération nette des actifs non scolarisés, moins la rémunération nette des étudiants.

Le **manque à gagner fiscal** correspond aux recettes fiscales supplémentaires que les pouvoirs publics auraient perçues si les étudiants étaient entrés dans la vie active au lieu de poursuivre leurs études.

L'**avantage salarial brut** correspond à la somme actualisée de l'avantage salarial que l'élévation du niveau de formation procure aux diplômés pendant leur vie active.

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 les diplômés pendant leur vie active du fait de l'élévation de leur 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 que les diplômés peuvent retirer chaque année durant leur vie active de l'investissement dans l'élévation de leur niveau de formation.

Niveaux d'enseignement : 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. Il 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.

Méthodologie

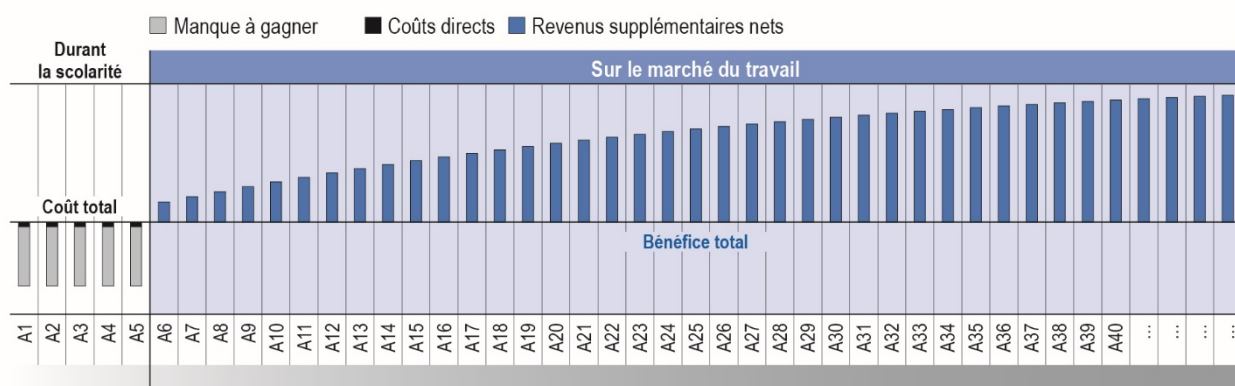
Dans certains pays de l'OCDE, l'âge effectif du départ à la retraite est légèrement supérieur à l'âge théorique de 64 ans (OCDE, 2020^[21]). Le rendement de l'éducation est étudié sous l'angle d'un investissement financier.

Deux périodes sont examinées (voir le diagramme 1) :

1. Le temps passé en formation, c'est-à-dire la période durant laquelle les futurs diplômés et les pouvoirs publics paient le coût de l'éducation ;
2. Le temps passé entre l'obtention du diplôme et le départ à la retraite, c'est-à-dire la période pendant laquelle les diplômés et les pouvoirs publics bénéficient des retombées financières de l'élévation du niveau de formation.

La méthode retenue ici pour calculer le rendement de l'éducation est celle dite de la valeur actuelle nette de l'investissement. Elle consiste à exprimer les flux financiers qui interviennent à différents moments sous la forme d'une valeur actuelle nette pour que les coûts et bénéfices soient directement comparables. Dans ce cadre, les coûts et avantages enregistrés durant toute la vie active 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 A5.1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation pendant la vie active d'un diplômé 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'actualisation est difficile à déterminer, 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 A5.1). Pour permettre les comparaisons et faciliter l'interprétation des résultats, le même taux d'actualisation (2 %) a été retenu dans tous les pays de l'OCDE. Tous les montants présentés dans les tableaux de cet indicateur sont des valeurs actuelles nettes, converties en équivalents USD sur la base des PPA.

Source

Les coûts directs de l'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données financières et se rapportent à l'année 2018 (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) de l'OCDE chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société, qui compile les données des enquêtes nationales sur la population active, des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) ainsi que d'autres banques de données et enquêtes nationales. La rémunération est ventilée par âge, sexe et niveau de formation. Dans cet indicateur, la rémunération est agrégée pendant trois années différentes (de 2016 à 2018).

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 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 2021* (OCDE, 2021^[3]).

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 2021* (OCDE, 2021^[3]).

References

- OCDE (2021), *Les impôts sur les salaires 2021*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/24d05263-fr>. [3]
- OCDE (2020), *Panorama des pensions 2019 : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b88511bc-fr>. [2]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [1]

Tableaux de l'indicateur A5

Tableaux de l'indicateur A5. Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?

Tableau A5.1	Coûts et bénéfices privés du tertiaire par diplômé chez les hommes (2018)
Tableau A5.2	Coûts et bénéfices privés du tertiaire par diplômée chez les femmes (2018)
Tableau A5.3	Coûts et bénéfices publics du tertiaire par diplômé chez les hommes (2018)
Tableau A5.4	Coûts et bénéfices publics du tertiaire par diplômée chez les femmes (2018)
WEB Tableau A5.5	Coûts et bénéfices privés et publics du tertiaire par diplômé chez les hommes, selon le niveau du tertiaire (2018)
WEB Tableau A5.6	Coûts et bénéfices privés et publics du tertiaire par diplômée chez les femmes, selon le niveau du tertiaire (2018)
WEB Tableau A5.7	Coûts et bénéfices privés du deuxième cycle du secondaire par diplômé chez les hommes (2018)
WEB Tableau A5.8	Coûts et bénéfices privés du deuxième cycle du secondaire par diplômée chez les femmes (2018)
WEB Tableau A5.9	Coûts et bénéfices publics du deuxième cycle du secondaire par diplômé chez les hommes (2018)
WEB Tableau A5.10	Coûts et bénéfices publics du deuxième cycle du secondaire par diplômée chez les femmes (2018)

StatLink  <https://stat.link/fjzscv>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<https://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A5.1. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2018)

Par comparaison avec les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

OCDE	Pays	Coûts directs (1)	Manque à gagner (2)	Coût total (3) = (1) + (2)	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)			Bénéfice total (7) = (4) + (5) + (6)	Rendement financier net (8) = (7) + (3)	Taux de rendement interne (9)	Rapport bénéfice/coût (10) = (7)/(3)
					Avantage salarial brut (4)	Effet de l'impôt sur le revenu (5)	Effet des cotisations sociales (6)				
	Australie	-36 900	-36 900	-73 800	441 700	-155 800	0	285 900	212 100	9%	3.9
	Autriche	0	-69 800	-69 800	713 600	-200 400	-114 600	398 600	328 800	10%	5.7
	Belgique	-1 800	-60 200	-62 000	582 000	-225 200	-85 400	271 400	209 400	9%	4.4
	Canada	-14 600	-24 600	-39 200	503 900	-131 800	-16 500	355 600	316 400	19%	9.1
	Chili ¹	-16 600	-15 800	-32 400	621 300	-14 000	-43 500	563 800	531 400	28%	17.4
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	-5 400	-104 100	-109 500	531 500	-105 300	-58 500	367 700	258 200	8%	3.4
	Danemark	0	-42 900	-42 900	566 300	-253 600	0	312 700	269 800	14%	7.3
	Estonie	0	-33 500	-33 500	243 400	-66 200	-3 900	173 300	139 800	15%	5.2
	Finlande ¹	0	-39 100	-39 100	530 100	-177 200	-49 500	303 400	264 300	16%	7.8
	France ¹	-5 300	-42 700	-48 000	624 800	-147 300	-85 200	392 300	344 300	16%	8.2
	Allemagne	-4 000	-43 600	-47 600	771 500	-236 900	-137 000	397 600	350 000	16%	8.4
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	-11 700	-39 400	-51 100	614 900	-92 200	-113 800	408 900	357 800	17%	8.0
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	-2 100	-35 800	-37 900	1 015 800	-417 600	-40 700	557 500	519 600	28%	14.7
	Israël	-8 700	-15 200	-23 900	576 900	-130 900	-64 100	381 900	358 000	31%	16.0
	Italie ¹	-4 000	-25 800	-29 800	467 900	-188 900	-45 900	233 100	203 300	9%	7.8
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	-7 000	-26 400	-33 400	354 500	-39 300	-30 100	285 100	251 700	20%	8.5
	Lettonie ²	-11 200	-17 700	-28 900	211 400	-47 500	-23 200	140 700	111 800	15%	4.9
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg ^{2,3}	0	-67 600	-67 600	687 400	-208 900	-85 400	393 100	325 500	14%	5.8
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande ¹	-19 000	-43 800	-62 800	422 200	-125 600	0	296 600	233 800	12%	4.7
	Norvège	0	-57 300	-57 300	455 300	-142 900	-37 300	275 100	217 800	9%	4.8
	Pologne	-3 000	-72 100	-75 100	579 200	-51 200	-103 200	424 800	349 700	13%	5.7
	Portugal	-11 100	-43 700	-54 800	483 800	-146 100	-53 200	284 500	229 700	10%	5.2
	République slovaque	-7 500	-47 500	-55 000	376 300	-60 600	-50 400	265 300	210 300	10%	4.8
	Slovénie	-4 800	-59 100	-63 900	578 000	-118 700	-127 700	331 600	267 700	11%	5.2
	Espagne	-14 900	-29 200	-44 100	401 400	-95 200	-25 500	280 700	236 600	14%	6.4
	Suède	0	-43 100	-43 100	241 400	-93 000	-11 300	137 100	94 000	6%	3.2
	Suisse	-12 800	-72 300	-85 100	741 000	-144 000	-46 100	550 900	465 800	14%	6.5
	Turquie ^{2,3}	-3 000	-10 200	-13 200	268 200	-53 400	-40 200	174 600	161 400	23%	13.2
	Royaume-Uni	-53 600	-33 800	-87 400	433 200	-84 100	-50 900	298 200	210 800	10%	3.4
	États-Unis	-40 200	-34 400	-74 600	998 100	-259 700	-76 400	662 000	587 400	20%	8.9
	Moyenne OCDE	-10 000	-42 900	-52 900	534 600	-140 500	-54 000	340 100	287 200	15%	6.4
	Moyenne UE22	-4 600	-48 300	-52 900	537 900	-154 300	-63 900	319 700	266 800	13%	6.0

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. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs. Les coûts et bénéfices se cumulent au cours de la vie active et sont transférés au début de l'investissement.

1. Année de référence : 2017.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

3. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A5.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2018)

Par comparaison avec les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

OCDE	Pays	Coûts directs	Manque à gagner	Coût total	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)			Bénéfice total	Rendement financier net	Taux de rendement interne	Rapport bénéfice/coût
					Avantage salarial brut	Effet de l'impôt sur le revenu	Effet des cotisations sociales				
					(4)	(5)	(6)				
(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7)/(3)		
Australie	-36 900	-24 200	-61 100	429 900	-132 400	0	297 500	236 400	13%	4.9	
Autriche	0	-55 600	-55 600	427 500	-92 400	-82 500	252 600	197 000	9%	4.5	
Belgique	-1 800	-48 000	-49 800	533 900	-168 200	-102 300	263 400	213 600	14%	5.3	
Canada	-14 600	-15 300	-29 900	394 900	-73 800	-30 800	290 300	260 400	24%	9.7	
Chili ¹	-16 600	-8 000	-24 600	391 800	-3 000	-27 400	361 400	336 800	30%	14.7	
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	-5 400	-70 500	-75 900	321 600	-61 100	-35 400	225 100	149 200	8%	3.0	
Danemark	0	-21 200	-21 200	348 300	-136 600	0	211 700	190 500	22%	10.0	
Estonie	0	-19 600	-19 600	224 500	-40 400	-3 600	180 500	160 900	26%	9.2	
Finlande ¹	0	-30 200	-30 200	377 800	-107 900	-35 200	234 700	204 500	19%	7.8	
France ¹	-5 300	-31 600	-36 900	426 700	-79 500	-61 200	286 000	249 100	19%	7.8	
Allemagne	-4 000	-41 200	-45 200	452 900	-106 000	-93 400	253 500	208 300	12%	5.6	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	-11 700	-31 500	-43 200	313 000	-47 000	-57 900	208 100	164 900	12%	4.8	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	-2 100	-17 800	-19 900	654 400	-182 800	-28 600	443 000	423 100	56%	22.3	
Israël	-8 700	-11 700	-20 400	372 200	-50 600	-37 400	284 200	263 800	31%	13.9	
Italie ¹	-4 000	-17 800	-21 800	357 200	-108 900	-33 900	214 400	192 600	14%	9.8	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	-7 000	-25 800	-32 800	237 800	-11 600	-20 200	206 000	173 200	20%	6.3	
Lettonie ²	-11 200	-9 600	-20 800	193 500	-39 600	-21 300	132 600	111 800	18%	6.4	
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg ^{2,3}	0	-52 000	-52 000	522 800	-129 400	-64 900	328 500	276 500	15%	6.3	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande ¹	-19 000	-33 600	-52 600	349 200	-82 200	0	267 000	214 400	16%	5.1	
Norvège	0	-32 100	-32 100	431 700	-100 200	-35 400	296 100	264 000	19%	9.2	
Pologne	-3 000	-42 700	-45 700	422 900	-34 700	-75 400	312 800	267 100	17%	6.8	
Portugal	-11 100	-37 400	-48 500	375 600	-100 200	-41 300	234 100	185 600	10%	4.8	
République slovaque	-7 500	-29 000	-36 500	236 900	-36 300	-31 800	168 800	132 300	10%	4.6	
Slovénie	-4 800	-27 300	-32 100	459 100	-87 300	-101 500	270 300	238 200	15%	8.4	
Espagne	-14 900	-18 400	-33 300	369 600	-75 500	-23 500	270 600	237 300	17%	8.1	
Suède	0	-26 700	-26 700	236 200	-51 000	-16 500	168 700	142 000	11%	6.3	
Suisse	-12 800	-73 800	-86 600	509 600	-71 900	-31 700	406 000	319 400	13%	4.7	
Turquie ^{2,3}	-3 000	-4 500	-7 500	254 400	-35 700	-38 200	180 500	173 000	36%	24.1	
Royaume-Uni	-53 600	-25 900	-79 500	388 100	-71 600	-43 800	272 700	193 200	12%	3.4	
États-Unis	-40 200	-17 300	-57 500	667 000	-133 400	-51 000	482 600	425 100	21%	8.4	
Moyenne OCDE	-10 000	-30 000	-40 000	389 400	-81 700	-40 900	266 800	226 800	19%	6.7	
Moyenne UE22	-4 600	-33 100	-37 700	381 800	-88 700	-47 900	245 200	207 500	17%	6.5	

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. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs. Les coûts et bénéfices se cumulent au cours de la vie active et sont transférés au début de l'investissement.

1. Année de référence : 2017.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

3. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A5.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2018)

Par comparaison avec les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

OCDE	Pays	Coûts directs (1)	Manque à gagner fiscal sur les revenus (2)	Coût total (3) = (1) + (2)	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)		Bénéfice total (6) = (4) + (5)	Rendement financier net (7) = (6) + (3)	Taux de rendement interne (8)	Rapport bénéfice/coût (9) = (6)/(3)
					Effet de l'impôt sur le revenu (4)	Effet des cotisations sociales (5)				
					(1)	(2)				
Australie	-29 100	-8 200	-37 300	155 800	0	155 800	118 500	9%	4.2	
Autriche	-73 100	-23 600	-96 700	200 400	114 600	315 000	218 300	7%	3.3	
Belgique	-61 200	-32 400	-93 600	225 200	85 400	310 600	217 000	8%	3.3	
Canada	-44 000	-10 600	-54 600	131 800	16 500	148 300	93 700	7%	2.7	
Chili ¹	-15 800	-1 200	-17 000	14 000	43 500	57 500	40 500	8%	3.4	
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	-51 600	-36 800	-88 400	105 300	58 500	163 800	75 400	5%	1.9	
Danemark	-94 100	-25 600	-119 700	253 600	0	253 600	133 900	5%	2.1	
Estonie	-52 800	-5 500	-58 300	66 200	3 900	70 100	11 800	3%	1.2	
Finlande ¹	-72 900	-8 100	-81 000	177 200	49 500	226 700	145 700	7%	2.8	
France ¹	-53 300	-12 200	-65 500	147 300	85 200	232 500	167 000	8%	3.5	
Allemagne	-78 600	-21 300	-99 900	236 900	137 000	373 900	274 000	9%	3.7	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	-37 400	-19 800	-57 200	92 200	113 800	206 000	148 800	10%	3.6	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	-37 800	-5 300	-43 100	417 600	40 700	458 300	415 200	17%	10.6	
Israël	-25 000	-600	-25 600	130 900	64 100	195 000	169 400	15%	7.6	
Italie ¹	-38 200	-5 500	-43 700	188 900	45 900	234 800	191 100	8%	5.4	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	-22 500	-2 700	-25 200	39 300	30 100	69 400	44 200	7%	2.8	
Lettonie ²	-23 100	-5 500	-28 600	47 500	23 200	70 700	42 100	8%	2.5	
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg ^{2,3}	-184 500	-12 100	-196 600	208 900	85 400	294 300	97 700	4%	1.5	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande ¹	-34 200	-7 700	-41 900	125 600	0	125 600	83 700	8%	3.0	
Norvège	-96 100	-20 800	-116 900	142 900	37 300	180 200	63 300	4%	1.5	
Pologne	-39 400	-24 600	-64 000	51 200	103 200	154 400	90 400	7%	2.4	
Portugal	-33 600	-12 300	-45 900	146 100	53 200	199 300	153 400	8%	4.3	
République slovaque	-37 400	-14 200	-51 600	60 600	50 400	111 000	59 400	6%	2.2	
Slovénie	-51 300	-33 500	-84 800	118 700	127 700	246 400	161 600	7%	2.9	
Espagne	-38 000	-2 000	-40 000	95 200	25 500	120 700	80 700	7%	3.0	
Suède	-87 700	-14 900	-102 600	93 000	11 300	104 300	1 700	2%	1.0	
Suisse	-102 700	-13 500	-116 200	144 000	46 100	190 100	73 900	4%	1.6	
Turquie ^{2,3}	-26 900	-2 000	-28 900	53 400	40 200	93 600	64 700	8%	3.2	
Royaume-Uni	-26 500	-8 400	-34 900	84 100	50 900	135 000	100 100	11%	3.9	
États-Unis	-54 000	-9 600	-63 600	259 700	76 400	336 100	272 500	12%	5.3	
Moyenne OCDE	-54 100	-13 400	-67 500	140 500	54 000	194 500	127 000	8%	2.9	
Moyenne UE22	-60 300	-16 600	-76 900	154 300	63 900	218 200	141 300	7%	2.8	

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. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs. Les coûts et bénéfices se cumulent au cours de la vie active et sont transférés au début de l'investissement.

1. Année de référence : 2017.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

3. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A5.4. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2018)

Par comparaison avec les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

OCDE	Pays	Coûts directs (1)	Manque à gagner fiscal sur les revenus (2)	Coût total (3) = (1) + (2)	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)		Bénéfice total (6) = (4) + (5)	Rendement financier net (7) = (6) + (3)	Taux de rendement interne (8)	Rapport bénéfice/coût (9) = (6)/(3)
					Effet de l'impôt sur le revenu (4)	Effet des cotisations sociales (5)				
					(1)	(2)				
Australie	-29 100	-4 300	-33 400	132 400	0	132 400	99 000	11%	4.0	
Autriche	-73 100	-12 300	-85 400	92 400	82 500	174 900	89 500	5%	2.0	
Belgique	-61 200	-23 200	-84 400	168 200	102 300	270 500	186 100	9%	3.2	
Canada	-44 000	-6 700	-50 700	73 800	30 800	104 600	53 900	6%	2.1	
Chili ¹	-15 800	-600	-16 400	3 000	27 400	30 400	14 000	5%	1.9	
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	-51 600	-23 400	-75 000	61 100	35 400	96 500	21 500	3%	1.3	
Danemark	-94 100	-13 300	-107 400	136 600	0	136 600	29 200	3%	1.3	
Estonie	-52 800	-2 800	-55 600	40 400	3 600	44 000	-11 600	1%	0.8	
Finlande ¹	-72 900	-4 300	-77 200	107 900	35 200	143 100	65 900	5%	1.9	
France ¹	-53 300	-9 000	-62 300	79 500	61 200	140 700	78 400	6%	2.3	
Allemagne	-78 600	-16 600	-95 200	106 000	93 400	199 400	104 200	5%	2.1	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	-37 400	-15 900	-53 300	47 000	57 900	104 900	51 600	5%	2.0	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	-37 800	-300	-38 100	182 800	28 600	211 400	173 300	13%	5.5	
Israël	-25 000	-400	-25 400	50 600	37 400	88 000	62 600	10%	3.5	
Italie ¹	-38 200	-800	-39 000	108 900	33 900	142 800	103 800	7%	3.7	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	-22 500	-2 600	-25 100	11 600	20 200	31 800	6 700	3%	1.3	
Lettonie ²	-23 100	-2 300	-25 400	39 600	21 300	60 900	35 500	7%	2.4	
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg ^{2,3}	-184 500	-8 300	-192 800	129 400	64 900	194 300	1 500	2%	1.0	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande ¹	-34 200	-5 100	-39 300	82 200	0	82 200	42 900	6%	2.1	
Norvège	-96 100	-8 400	-104 500	100 200	35 400	135 600	31 100	3%	1.3	
Pologne	-39 400	-14 400	-53 800	34 700	75 400	110 100	56 300	6%	2.0	
Portugal	-33 600	-4 600	-38 200	100 200	41 300	141 500	103 300	8%	3.7	
République slovaque	-37 400	-7 300	-44 700	36 300	31 800	68 100	23 400	4%	1.5	
Slovénie	-51 300	-15 800	-67 100	87 300	101 500	188 800	121 700	7%	2.8	
Espagne	-38 000	-1 300	-39 300	75 500	23 500	99 000	59 700	6%	2.5	
Suède	-87 700	-9 100	-96 800	51 000	16 500	67 500	-29 300	1%	0.7	
Suisse	-102 700	-12 600	-115 300	71 900	31 700	103 600	-11 700	2%	0.9	
Turquie ^{2,3}	-26 900	-800	-27 700	35 700	38 200	73 900	46 200	7%	2.7	
Royaume-Uni	-26 500	-6 400	-32 900	71 600	43 800	115 400	82 500	11%	3.5	
États-Unis	-54 000	-5 300	-59 300	133 400	51 000	184 400	125 100	9%	3.1	
Moyenne OCDE	-54 100	-7 900	-62 000	81 700	40 900	122 600	60 600	6%	2.0	
Moyenne UE22	-60 300	-9 700	-70 000	88 700	47 900	136 600	66 600	6%	2.0	

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. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs. Les coûts et bénéfices se cumulent au cours de la vie active et sont transférés au début de l'investissement.

1. Année de référence : 2017.

2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes, car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

3. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

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

Faits marquants

- Selon la moyenne calculée sur la base des 21 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, il reste 54 ans à vivre aux diplômés de l'enseignement tertiaire à l'âge de 30 ans, soit cinq ans de plus environ qu'aux non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (49 ans).
- L'association entre niveau de formation et espérance de vie à l'âge de 30 ans est plus forte chez les hommes que chez les femmes : la différence d'espérance de vie entre les niveaux de formation représente six ans chez les premiers, contre trois ans chez les secondes.
- Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont l'avantage non seulement d'espérer vivre plus longtemps, mais aussi de se dire en meilleure santé que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus le niveau de formation est élevé, plus le pourcentage d'adultes se disant en bonne ou en très bonne santé augmente.
- La prévalence de l'obésité est plus élevée chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Selon la moyenne calculée sur la base des 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'incidence de l'obésité chez les 25-64 ans est particulièrement élevée dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (25 %) et relativement peu élevée dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (14 %).

Contexte

La santé est un domaine important pour l'action publique dans les pays de l'OCDE, vu non seulement l'allongement de l'espérance de vie enregistré ces dernières décennies, mais aussi l'actuelle pandémie de COVID-19.

Par ailleurs, des retombées autres que les retombées classiques de l'éducation – telles que la rémunération, l'emploi et le PIB – suscitent de plus en plus d'intérêt, par exemple des aspects non économiques, tels que le bien-être et le progrès social – la santé, l'engagement civique, l'intérêt pour la politique, la criminalité et le bonheur (OCDE, 2010^[1]).

Dans ce contexte, les responsables politiques, les chercheurs et les praticiens versés dans l'éducation commencent à réfléchir au rôle que l'éducation peut avoir dans l'amélioration du bien-être et la réduction des inégalités en matière de santé.

Selon un grand nombre d'études empiriques, l'éducation est en relation étroite avec la santé et les déterminants de la santé, tels que les comportements sains, les situations dangereuses et la fréquentation des services de prévention (Feinstein et al., 2006^[2] ; Cutler et Lleras-Muney, 2006^[3]).

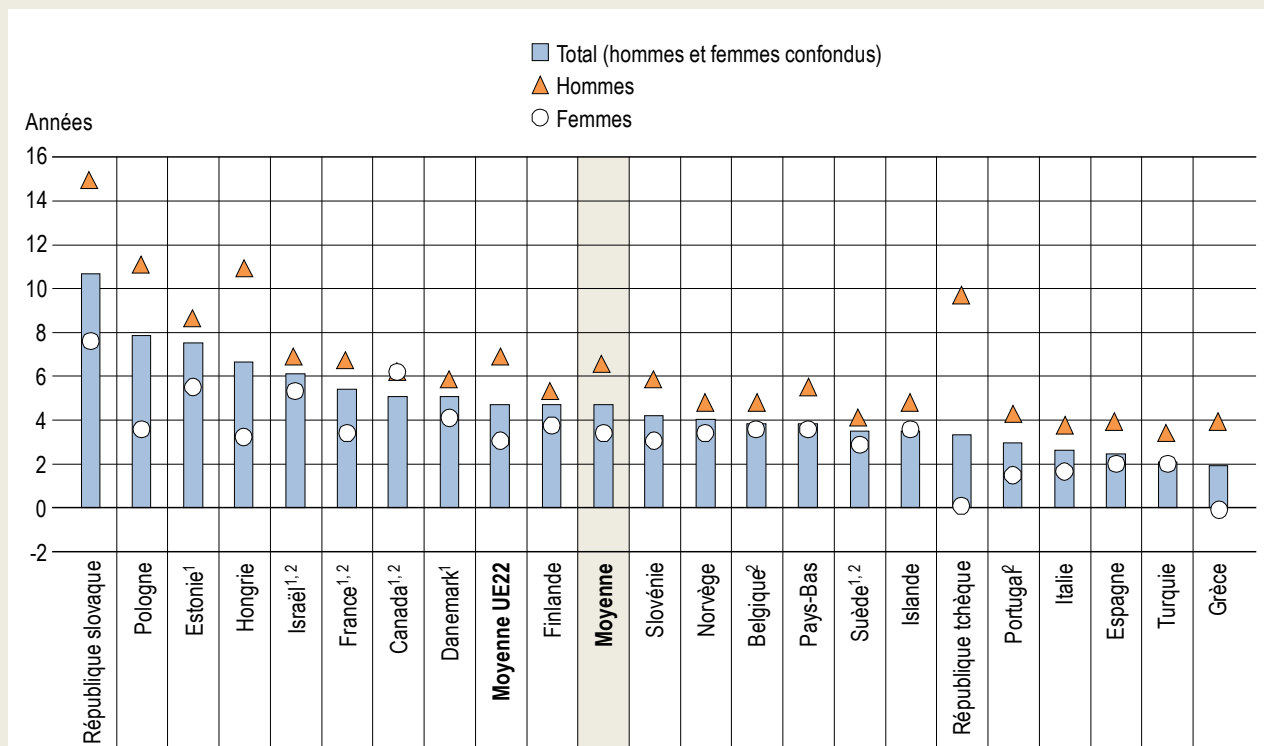
La présente édition de *Regards sur l'éducation* étudie l'association entre le niveau de formation et les comportements sains, susceptibles d'intervenir dans la relation entre le niveau de formation et l'obésité, l'espérance de vie ou encore le bien-être subjectif.

Les analyses présentées ci-après sont dérivées des résultats de simples corrélations à deux variables. Il faut toutefois garder présent à l'esprit le fait que l'éducation n'influe pas sur la santé indépendamment d'autres facteurs. En fait, de nombreux facteurs se conjuguent pour influencer à la fois sur l'éducation et les comportements, d'une part, et sur les retombées en matière de santé, d'autre part (Brunello et al., 2011^[4]). De plus, l'association entre l'éducation et la santé n'est pas unidirectionnelle. Un mauvais état de santé peut non seulement expliquer un niveau de formation peu élevé, mais aussi bloquer l'accès à des niveaux d'enseignement supérieurs (OCDE, 2019^[5]). À ce sujet, l'encadré A6.1 fournit

quelques résultats empiriques sur des troubles neurodéveloppementaux qui font obstacle à l'enseignement post-secondaire au Canada, aux États-Unis et en Israël.

Graphique A6.1. Différence d'espérance de vie à 30 ans entre les adultes ayant atteint un niveau de formation tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2017)

Collecte annuelle de données d'Eurostat sur les statistiques démographiques ou enquêtes nationales




1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Sources de données nationales.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence d'espérance de vie à 30 ans (hommes et femmes confondus) entre les adultes ayant atteint un niveau de formation tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/qxvdr0>

Autres faits marquants

- Le pourcentage d'adultes se disant en bonne ou en très bonne santé varie davantage chez les femmes que chez les hommes entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays dont les données sont disponibles. Dans les pays de l'OCDE dont les données proviennent des EU-SILC, la différence de pourcentage de 25-64 ans se disant en bonne ou en très bonne santé entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente 31 points de pourcentage chez les femmes, contre 24 points de pourcentage chez les hommes.
- La différence de pourcentage d'adultes obèses entre les niveaux de formation est légèrement plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le gradient du niveau de formation atteint en moyenne 13 points de pourcentage chez les femmes, contre 8 points de pourcentage chez les hommes.
- Les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire consomment à leurs dires moins de fruits et légumes que les plus instruits. Selon la moyenne calculée sur la base des 32 pays de l'OCDE dont les données

sont disponibles, le pourcentage de 25-64 ans qui consomment au moins cinq portions de fruits et légumes par jour varie entre 12 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 19 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

- L'activité physique en dehors du cadre professionnel est moindre chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les plus instruits. Selon la moyenne calculée sur la base des 30 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de 25-64 ans ayant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine en dehors de leur travail s'établit à 40 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 56 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (soit un gradient moyen de 16 points de pourcentage).

Remarque

Les différences par niveau de formation et sexe présentées dans cet indicateur sont calculées abstraction faite du milieu socio-économique et d'autres facteurs susceptibles d'intervenir. La prudence est donc de mise lors de l'interprétation du gradient du niveau de formation.

Analyse

Éléments à l'appui de la relation entre l'éducation et l'espérance de vie

L'espérance de vie est le reflet d'une longue trajectoire dans laquelle des aspects de la situation socio-économique influent sur l'état de santé et des facteurs de mortalité. Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de vie à la naissance a atteint en moyenne près de 81 ans en 2018 ; elle est cinq ans plus élevée chez les femmes (83 ans) que chez les hommes (78 ans) (*Statistiques de l'OCDE sur la santé*).

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de vie varie selon le milieu socio-économique, dont l'un des indicateurs est par exemple le niveau de formation. Un niveau de formation plus élevé a le mérite non seulement d'améliorer les conditions de vie et de travail, mais aussi de promouvoir l'adoption de modes de vie plus sains et de faciliter l'accès à des soins de santé appropriés (OCDE, 2019^[6]). Selon la moyenne calculée sur la base des 21 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, il reste 54 ans à vivre aux diplômés de l'enseignement tertiaire à l'âge de 30 ans, soit cinq ans de plus qu'aux non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (49 ans) (voir le Graphique A6.1).

Il ressort de l'analyse des données que l'association entre niveau de formation et espérance de vie à l'âge de 30 ans est plus forte chez les hommes que chez les femmes. La différence moyenne d'espérance de vie entre les niveaux de formation est égale à six ans chez les hommes, mais à trois ans chez les femmes. Les différences sont particulièrement marquées en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, où l'espérance de vie à l'âge de 30 ans est 11 ans plus élevée chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A6.1).

Éléments à l'appui de la relation entre l'éducation et le bien-être subjectif

Les plus instruits ont l'avantage non seulement d'espérer vivre plus longtemps, mais aussi de se dire en meilleure santé que les moins instruits. Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus le niveau de formation est élevé, plus le pourcentage d'adultes s'estimant en bonne ou en très bonne santé augmente. Selon les chiffres de 2019, le pourcentage de 25-64 ans se disant en bonne ou en très bonne santé varie entre 37 % (en Lituanie) et 80 % (en Grèce) chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, entre 45 % (en Lituanie) et 90 % (en Grèce) chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et entre 68 % (en Lettonie) et 94 % (en Grèce) chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A6.2).

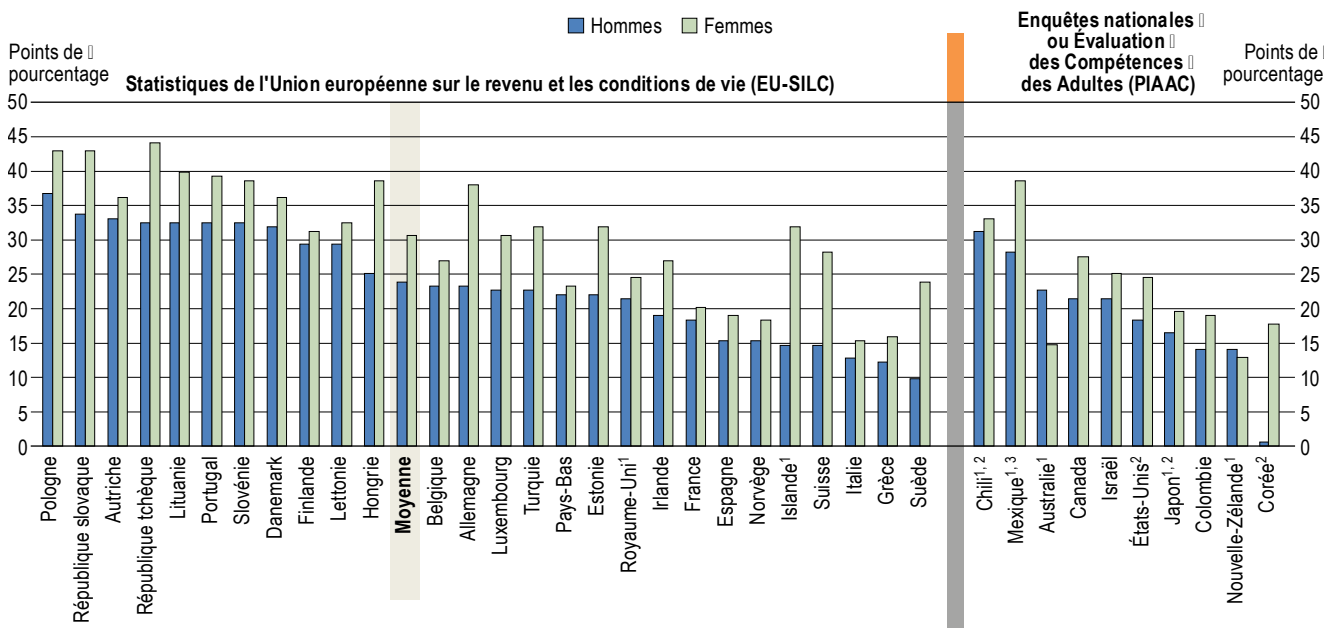
Le pourcentage d'adultes s'estimant en bonne ou en très bonne santé varie davantage chez les femmes que chez les hommes entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays dont les données sont disponibles. Dans les pays de l'OCDE dont les données proviennent des EU-SILC, la différence de pourcentage de 25-64 ans se disant en bonne ou en très bonne santé entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente 31 points de pourcentage chez les femmes, contre 24 points de pourcentage chez les hommes. Cette différence d'état de santé perçu varie entre 15 et 44 points de pourcentage chez les femmes (en Italie et en République tchèque, respectivement) et entre 10 et 37 points de pourcentage chez les hommes (en Suède et en Pologne, respectivement). Dans l'ensemble, cette tendance se confirme dans les pays de l'OCDE dont les données proviennent de sources nationales ou de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), sauf en Australie (voir le Graphique A6.2).

Éléments à l'appui de la relation entre l'éducation et l'obésité

Une épidémie d'obésité frappe la quasi-totalité des pays de l'OCDE depuis une trentaine d'années. En moyenne, près d'un adulte sur cinq (19.5 %) est obèse dans l'ensemble des pays de l'OCDE selon les chiffres de 2015 (OCDE, 2017^[7]). Le surpoids, la pré-obésité et l'obésité sont des facteurs de risque majeurs de maladies chroniques telles que le diabète, les maladies cardiovasculaires et certains cancers (OCDE, 2019^[6]). Selon les estimations de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), l'obésité provoque le décès de 2.8 millions de personnes dans le monde chaque année (OMS, 2021^[8]). De plus, certains éléments montrent que l'obésité accroît le risque de formes graves du COVID-19. Selon une étude menée en France, la probabilité de développer une forme grave du COVID-19 est sept fois plus élevée chez les patients obèses (Simonnet et al., 2020^[9]).

Graphique A6.2. Différence d'état de santé perçue entre les adultes ayant atteint un niveau de formation tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2019)

Pourcentage de 25-64 ans se disant en bonne ou très bonne santé




1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. La population de référence n'est pas celle des adultes âgés de 25 à 64 ans.

3. Les données concernant le Mexique proviennent de l'Évaluation des Compétences des Adultes (PIAAC); les données concernant tous les autres pays OCDE non européens proviennent d'enquêtes nationales.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence d'état de santé perçue entre les hommes ayant atteint un niveau de formation tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau A6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/d1g27j>

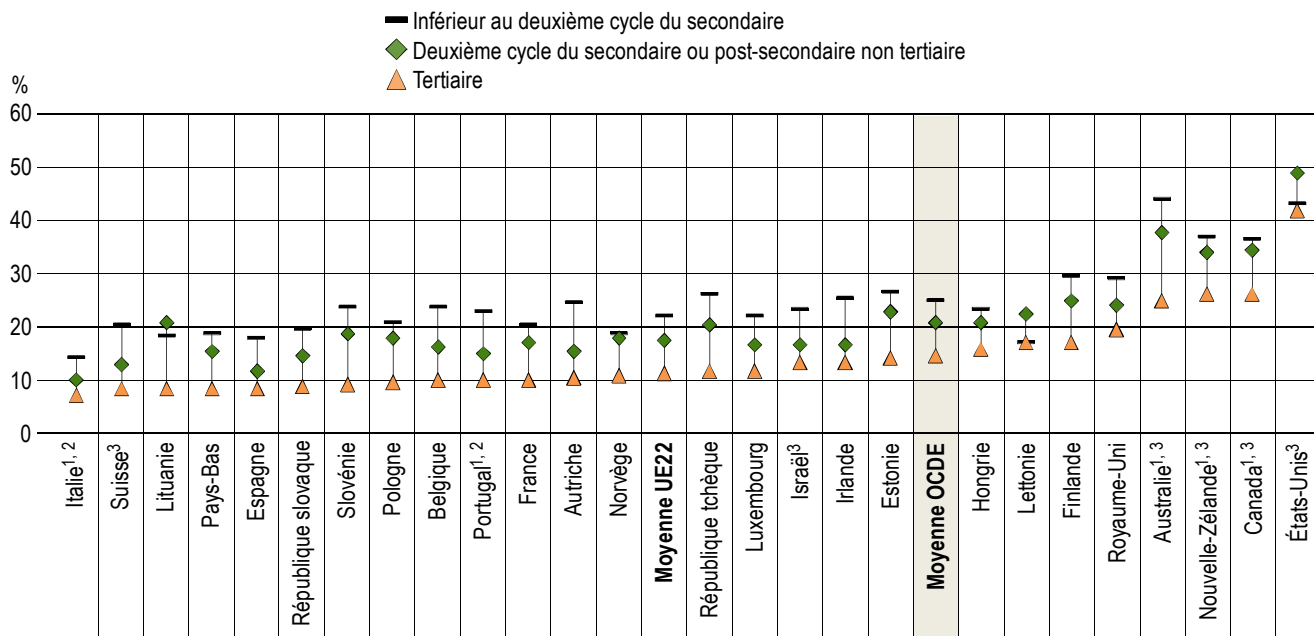
De nombreux pays de l'OCDE s'inquiètent non seulement de la progression rapide de l'épidémie d'obésité, mais aussi de la prévalence inégale de l'obésité entre les groupes sociaux, en particulier ceux définis par le niveau de formation, le milieu socio-économique et l'appartenance ethnique (Devaux et al., 2011^[10]).

Les données confirment que la prévalence de l'obésité est plus élevée chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Selon la moyenne calculée sur la base des 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'incidence de l'obésité chez les 25-64 ans est particulièrement élevée dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (25 %) et relativement peu élevée dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (14 %) (voir le Tableau A6.3).

La différence incrémentielle dans les effets de l'élévation du niveau de formation sur la santé est communément appelée le *gradient du niveau de formation*. Plus le gradient est pentu, plus l'association entre le niveau de formation et l'aspect visé en matière de santé est forte. Le gradient est supérieur à 10 points de pourcentage dans la majorité des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ; il est égal ou supérieur à 14 points de pourcentage en République tchèque et en Slovénie et est de l'ordre de 19 points de pourcentage en Australie. Aux États-Unis et en Lettonie, la prévalence de l'obésité chez les 25-64 ans est plus élevée dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou diplômé de l'enseignement tertiaire. De plus, ces deux pays se caractérisent par un gradient relativement limité (inférieur à 5 points de pourcentage) (voir le Graphique A6.3).

Graphique A6.3. Pourcentage d'adultes obèses, selon le niveau de formation (2017)

Module ad hoc « Santé, y compris santé des enfants » des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

3. Sources de données nationales.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans dont l'indice de masse corporelle est supérieur à 30 kg/m².

Source : OCDE (2021), tableau A6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/mcl6qw>

La différence de pourcentage d'adultes obèses entre les niveaux de formation est légèrement plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le gradient du niveau de formation atteint en moyenne 13 points de pourcentage chez les femmes, contre 8 points de pourcentage chez les hommes. Ce gradient est égal ou supérieur à 15 points de pourcentage chez les femmes dans 10 des 26 pays de l'OCDE dont les données sur les femmes sont disponibles ; il l'est également chez les hommes, mais uniquement en Australie (voir le Tableau A6.3).

Éléments à l'appui de la relation entre l'éducation et les comportements liés à la santé

De multiples facteurs contribuent à la prise de poids, notamment la prédisposition génétique et les influences sociales, mais le surpoids s'explique avant tout par un déséquilibre entre l'apport (l'alimentation) et la dépense (l'activité physique) d'énergie. Les populations des pays de l'OCDE se caractérisent de plus en plus par des modes de vie mauvais pour la santé, par exemple des régimes alimentaires inappropriés et la consommation insuffisante de fruits et légumes, dont il est pourtant établi qu'ils réduisent le risque d'obésité et d'autres maladies chroniques. De plus, nombreux sont ceux qui, de leur propre aveu, ne font pas suffisamment d'exercice physique et ont des comportements sédentaires qui impliquent une très faible dépense d'énergie (OCDE, 2019^[5]).

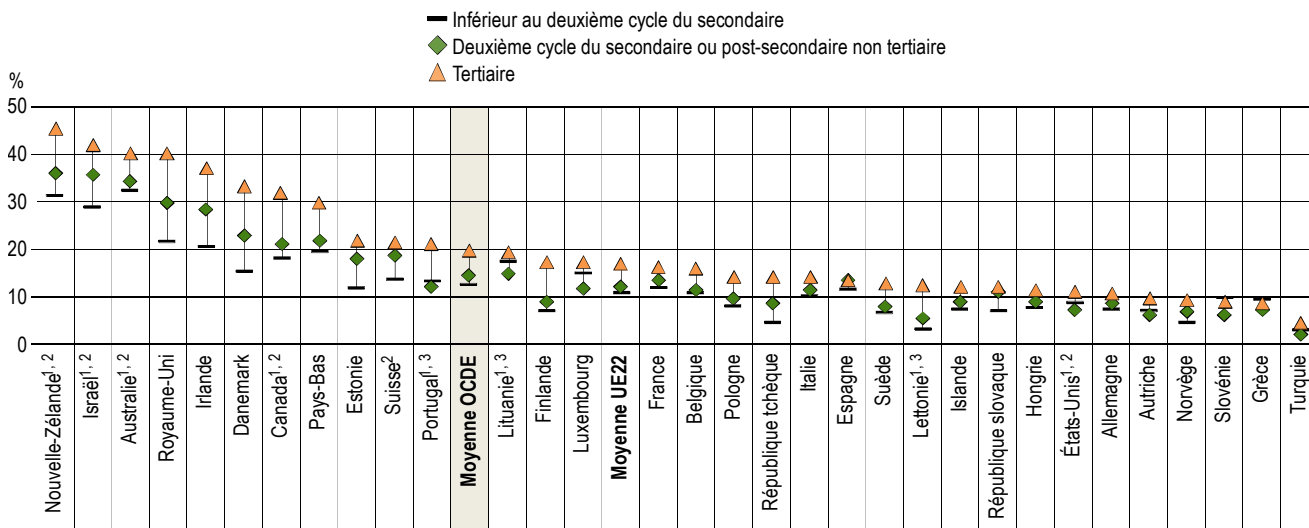
Consommation de fruits et légumes

Les régimes alimentaires mauvais pour la santé sont associés à des niveaux de formation inférieurs et à des milieux socio-économiques moins favorisés. (OMS, 2020^[11]). L'OMS recommande de consommer plus de 400 grammes de fruits et légumes (cinq portions) par jour pour améliorer l'état de santé et réduire le risque de surpoids et d'obésité, de maladies cardiovasculaires, de cancers, d'affections respiratoires, etc.

Selon la moyenne calculée sur la base des 32 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de 25-64 ans qui consomment au moins cinq portions de fruits et légumes par jour varie entre 12 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 19 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (soit un gradient moyen de 7 points de pourcentage). Ce gradient du niveau de formation est égal ou supérieur à 15 points de pourcentage au Danemark, en Irlande et au Royaume-Uni, mais inférieur ou égal à 5 points de pourcentage dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Graphique A6.4).

Graphique A6.4. Pourcentage d'adultes consommant au moins cinq fruits et légumes par jour, selon le niveau de formation (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé (EHIS) ou enquêtes nationales, 25-64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2014. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Sources de données nationales.

3. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans indiquant consommer au moins cinq fruits et légumes par jour.

Source : OCDE (2021), tableau A6.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ir1ejb>

Dans l'ensemble, les hommes consomment à leurs dires moins de fruits et légumes que les femmes. Dans la grande majorité des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage d'adultes disant consommer au moins cinq portions de fruits et légumes par jour est systématiquement moins élevé chez les hommes que chez les femmes, quel que soit le niveau de formation. De plus, le pourcentage d'adultes disant consommer au moins cinq portions de fruits et légumes par jour varie relativement plus entre les niveaux de formation chez les femmes que chez les hommes. Dans les pays de l'OCDE, ce gradient du niveau de formation s'établit en moyenne à 9 points de pourcentage chez les femmes, contre 4 points de pourcentage chez les hommes (voir le Tableau A6.4).

Activité physique

Les adultes sont moins susceptibles d'avoir une activité physique suffisante en dehors de leur travail s'ils sont moins instruits ou qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique moins favorisé. L'OMS recommande en particulier entre 150 et 300 minutes d'activité d'endurance par semaine entre l'âge de 16 et 64 ans (OMS, 2020_[12]).

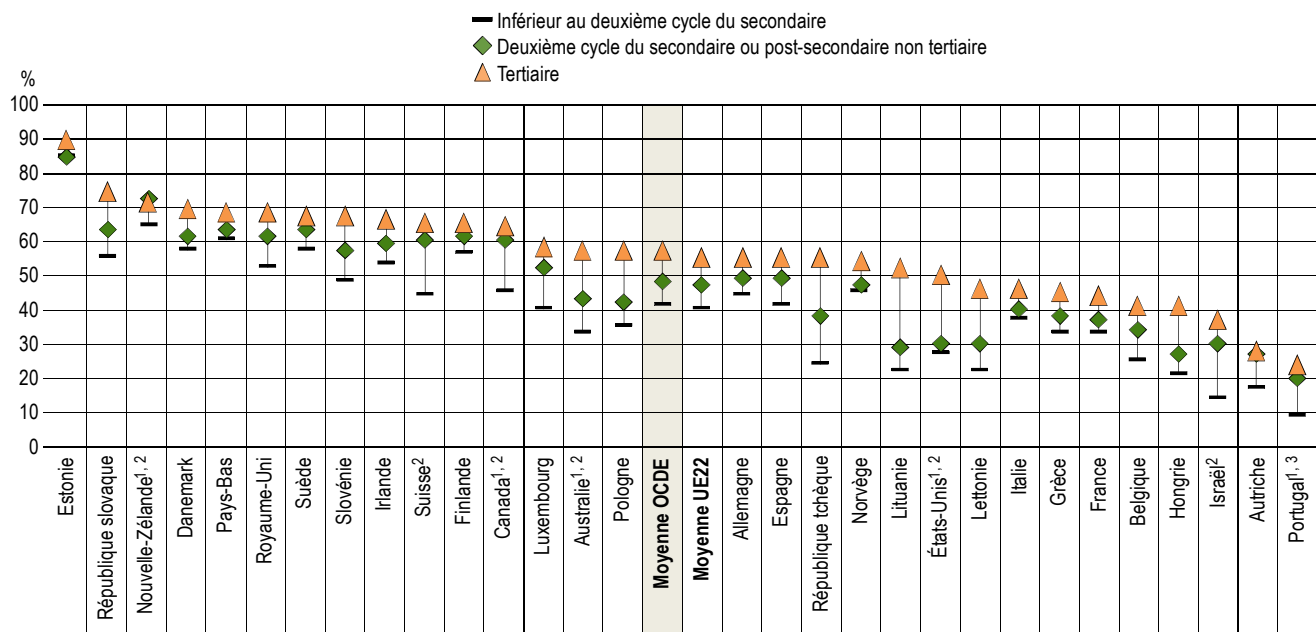
Selon la moyenne calculée sur la base des 30 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de 25-64 ans ayant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine en dehors de leur travail s'établit à 40 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 56 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (soit un gradient moyen de 16 points de pourcentage). Ce gradient est égal ou supérieur à 30 points de pourcentage en Lituanie et

en République tchèque, mais inférieur à 10 points de pourcentage en Estonie, en Finlande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (voir le Graphique A6.5).

Dans les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'adultes ayant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine en dehors de leur travail varie davantage entre les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire chez les hommes que chez les femmes. Le gradient moyen s'établit à 18 points de pourcentage chez les hommes et à 14 points de pourcentage chez les femmes. Il varie entre 8 points de pourcentage (en Nouvelle-Zélande) et 39 points de pourcentage (en République tchèque) chez les hommes et entre 1 point de pourcentage (aux Pays-Bas) et 30 points de pourcentage (au Canada) chez les femmes (voir le Tableau A6.5).

Graphique A6.5. Pourcentage d'adultes pratiquant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine, selon le niveau de formation (2017)

Module ad hoc « Santé, y compris santé des enfants » des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans




1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Sources de données nationales.

3. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans indiquant pratiquer au moins 180 minutes d'activité physique par semaine.

Source : OCDE (2021), tableau A6.5. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

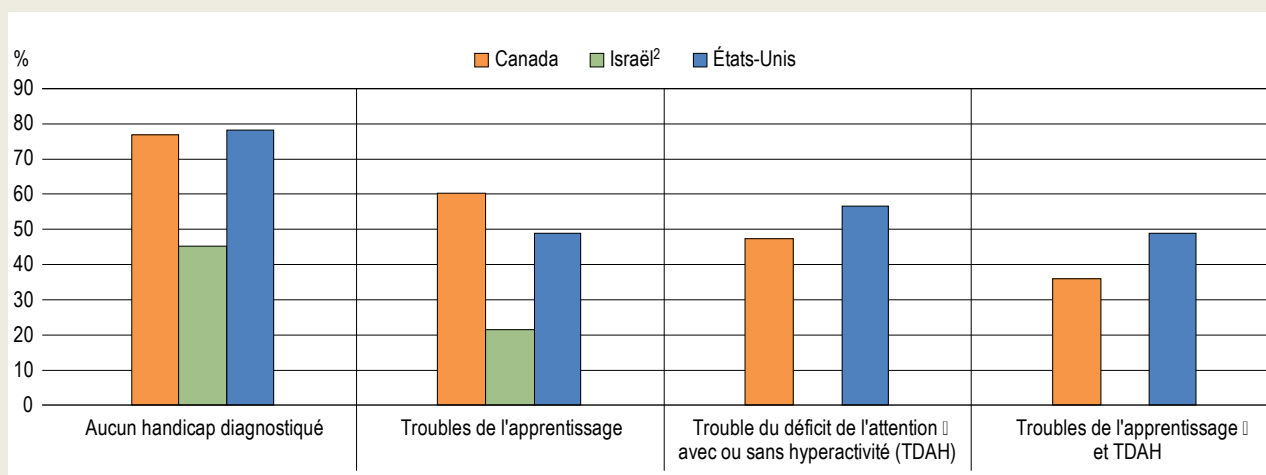
StatLink  <https://stat.link/krd2qp>

Encadré A6.2. Les troubles neurodéveloppementaux, obstacles à l'enseignement post-secondaire

L'éducation est associée à des retombées positives en matière de santé, par exemple une espérance de vie plus longue et des taux inférieurs de morbidité, d'obésité et de tabagisme (OCDE, 2013^[13]). Toutefois, la relation entre éducation et santé est bidirectionnelle : l'éducation est un déterminant de la santé, et une bonne santé peut être un déterminant de l'élévation du niveau de formation. Le niveau de formation des parents, le revenu des ménages, les résultats scolaires et le sexe des élèves sont autant de variables explicatives courantes de la poursuite des études au-delà de l'enseignement secondaire (Cutler et Lleras-Muney, 2006^[3]). Il n'existe que peu d'éléments à l'appui de l'effet des troubles mentaux et neurodéveloppementaux sur la scolarisation dans l'enseignement post-secondaire à l'échelle internationale. Les jeunes atteints de troubles mentaux ou neurodéveloppementaux, notamment du trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et de difficultés d'apprentissage, vont au-devant de problèmes spécifiques dans l'enseignement post-secondaire (Mezzanotte, 2020^[14]). Les difficultés d'apprentissage couvrent une variété de problèmes (tels que la dyslexie ou la dysgraphie) qui altèrent les capacités d'apprentissage d'un élève. Certains des éléments mis en lumière par Arim et Frenette (2019^[15]) au Canada sont résumés et comparés à des données en provenance des États-Unis et d'Israël ci-dessous.

Vu ce manque d'éléments dans la littérature, cet encadré compare les taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire entre les jeunes selon que des difficultés d'apprentissage ou le TDAH ont été diagnostiqués chez eux durant leurs études secondaires. Des données provenant d'enquêtes longitudinales ou de registres administratifs sont combinées à des données sanitaires sur l'effectif de l'enseignement secondaire et sur les taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire au Canada, aux États-Unis et en Israël. Cette analyse donne des indications sur les obstacles que les diplômés de l'enseignement secondaire ayant des difficultés d'apprentissage ont à surmonter dans l'enseignement post-secondaire.


Graphique A6.6. Pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement post-secondaire à l'âge de 21-22 ans, selon le type de handicap diagnostiqué dans l'enseignement secondaire¹



Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement différentes de la catégorie « Aucun handicap diagnostiqué » à un niveau de $p < 0.05$ pour le Canada et les États-Unis. Des données administratives ont été utilisées concernant Israël, chaque différence est donc également significative.

1. En raison des différentes périodes couvertes, les informations sur l'année de référence des données présentées dans ce graphique ont été incluses dans l'annexe 3.
2. Les données relatives à Israël se réfèrent aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 24 ans. En Israël, la catégorie des troubles de l'apprentissage comprend les élèves ayant reçu un diagnostic de trouble de l'apprentissage uniquement, d'hyperactivité avec déficit de l'attention uniquement, et d'hyperactivité avec déficit de l'attention et de trouble de l'apprentissage ensemble. Les deux autres catégories du tableau ne sont pas disponibles en raison de l'impossibilité de distinguer les trois catégories.

Source : Arim et Frenette (2019). Département de l'éducation des États-Unis, Centre national des statistiques de l'éducation, Étude longitudinale 2009 sur les établissements d'enseignement secondaire, rapport de suivi 2016. Ministère israélien de l'Éducation, données administratives, cohorte de 1993, 2018.

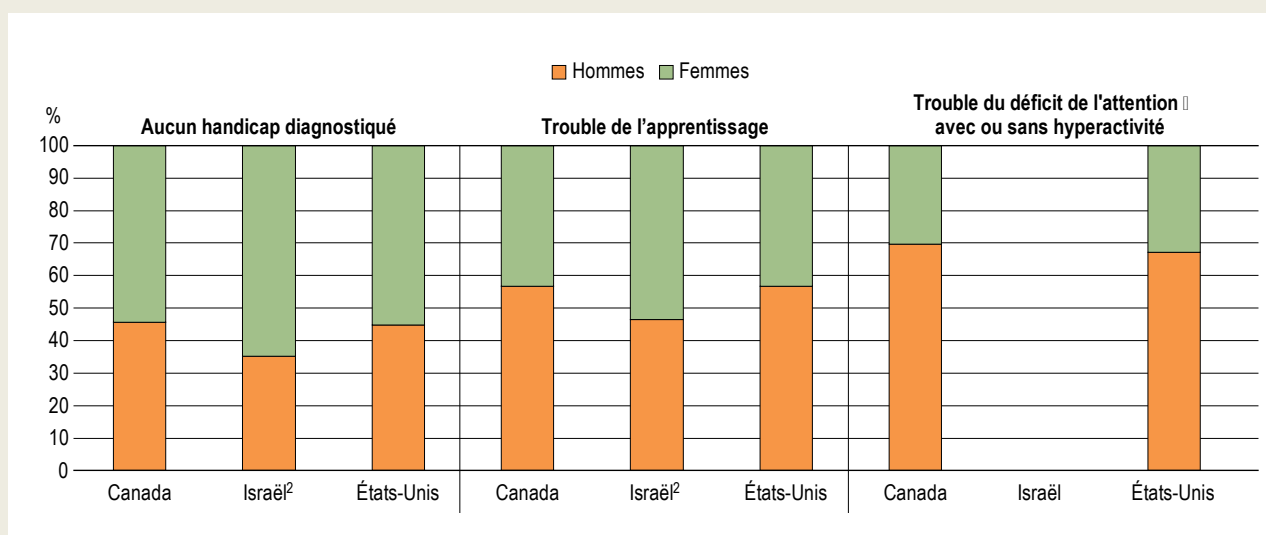
StatLink  <https://stat.link/ucfmh7>

Les jeunes chez qui des difficultés d'apprentissage ont été diagnostiquées durant leurs études secondaires sont nettement moins susceptibles d'entamer un cursus post-secondaire. Le taux de scolarisation dans l'enseignement post-

secondaire des 20-25 ans sans trouble diagnostiqué pendant les études secondaires s'élève à 77 % au Canada, à 79 % aux États-Unis et à 46 % en Israël. 60 % au Canada, 49 % aux États-Unis et 21 % en Israël (voir le Graphique A6.6). Ce taux est en revanche nettement moins élevé dans l'effectif de 20-25 ans chez qui des difficultés d'apprentissage ont été diagnostiquées :

Le taux de scolarisation des jeunes chez qui le TDAH a été diagnostiqué s'élève seulement à 48 % au Canada et à 57 % aux États-Unis dans l'enseignement post-secondaire. Les jeunes chez qui les deux problèmes de santé à l'étude ici (difficultés d'apprentissage et TDAH) ont été diagnostiqués sont encore moins susceptibles d'entamer une formation post-secondaire : leur taux de scolarisation s'établit seulement à 36 % au Canada et à 49 % aux États-Unis. Leur taux est inférieur à celui des jeunes sans aucun de ces deux problèmes, de 41 points de pourcentage au Canada et de 30 points de pourcentage aux États-Unis (Graphique A6.6).


Graphique A6.7. Répartition par sexe des étudiants scolarisés dans l'enseignement post-secondaire à l'âge de 21-22 ans, selon le type de handicap diagnostiqué dans l'enseignement secondaire¹



Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement différentes de la catégorie « Aucun handicap diagnostiqué » à un niveau de $p < 0.05$ pour le Canada et les États-Unis. Des données administratives ont été utilisées concernant Israël, chaque différence est donc également significative.

1. En raison des différentes périodes couvertes, les informations sur l'année de référence des données présentées dans ce graphique ont été incluses dans l'annexe 3.
2. Les données relatives à Israël se réfèrent aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 25 ans. En Israël, la catégorie des troubles de l'apprentissage comprend les élèves ayant reçu un diagnostic de trouble de l'apprentissage uniquement, d'hyperactivité avec déficit de l'attention uniquement, et d'hyperactivité avec déficit de l'attention et de trouble de l'apprentissage ensemble. Les deux autres catégories du tableau ne sont pas disponibles en raison de l'impossibilité de distinguer les trois catégories.

Source : Arim et Frenette (2019). Département de l'éducation des États-Unis, Centre national des statistiques de l'éducation, Étude longitudinale 2009 sur les établissements d'enseignement secondaire, rapport de suivi 2016. Ministère israélien de l'Éducation, données administratives, cohorte de 1993, 2018.

StatLink  <https://stat.link/wsqrq7>

Dans les trois pays à l'étude, le taux de scolarisation des jeunes sans aucun des problèmes de santé à l'étude ici est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans l'enseignement post-secondaire. Le taux de scolarisation des jeunes chez qui des difficultés d'apprentissage ou le TDAH ont été diagnostiqués est en revanche plus élevé chez les hommes. Le taux de scolarisation des jeunes sans aucun des deux problèmes de santé dans l'enseignement post-secondaire s'élève à 54 % au Canada, à 55 % aux États-Unis et à 64 % en Israël chez les femmes et à 46 % au Canada, à 45 % aux États-Unis et à 36 % en Israël chez les hommes. Par contre, dans l'effectif de jeunes chez qui des difficultés d'apprentissage ont été diagnostiquées et qui sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire, 57 % étaient des hommes au Canada et aux États-Unis. En Israël, dans l'effectif de jeunes chez qui des difficultés d'apprentissage ont été diagnostiquées, les femmes sont plus scolarisées que les hommes dans l'enseignement post-secondaire (53 % et 47 %, respectivement). Dans l'effectif de jeunes chez qui le TDAH a été diagnostiqué, 70 % sont des hommes au Canada et 68 % aux États-Unis (voir le Graphique A6.7). Le TDAH est souvent ignoré chez les jeunes filles et de nombreuses femmes ne sont diagnostiquées qu'à l'âge adulte (Mezzanotte, 2020^[14]). Pour de plus amples informations sur le diagnostic du TDAH chez les hommes et les femmes, voir Mezzanotte (2020^[14])

Dans les trois pays à l'étude ici, les jeunes sont nettement moins susceptibles d'entamer des études post-secondaires si l'un des deux problèmes de santé (difficultés d'apprentissage ou TDAH) a été diagnostiqué que si aucun des deux ne l'a été. Ils sont encore moins susceptibles d'en faire autant en cas de comorbidité (c'est-à-dire si les deux problèmes de santé ont été diagnostiqués). La grande majorité des jeunes scolarisés dans l'enseignement post-secondaire alors que l'un des deux ou les deux problèmes de santé ont été diagnostiqués sont des hommes.

Définitions

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

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

Le **gradient du niveau de formation** correspond aux différences de retombées en matière de santé entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

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

L'**espérance de vie à la naissance et à l'âge de 30 ans** correspond au nombre moyen d'années restant à vivre aux individus à la naissance et à l'âge de 30 ans dans l'hypothèse où les taux de mortalité par âge restent constants dans le temps.

Par **pré-obésité**, on entend un indice de masse corporelle (IMC) compris entre 25 et 29 kilogrammes (poids) par mètre au carré (taille).

Par **obésité**, on entend un IMC égal ou supérieur à 30 kilogrammes (poids) par mètre au carré (taille).

Méthodologie

Les analyses présentées dans cet indicateur sont basées sur les résultats de corrélations simples à deux variables. Il importe toutefois de garder présent à l'esprit le fait que l'éducation n'influe pas sur la santé indépendamment d'autres facteurs. En fait, de nombreux facteurs se conjuguent pour influencer à la fois sur l'éducation et les comportements, d'une part, et sur les retombées en matière de santé, d'autre part. De plus, l'association entre l'éducation et la santé n'est pas unidirectionnelle. Un mauvais état de santé peut non seulement expliquer un niveau de formation peu élevé, mais aussi bloquer l'accès à des niveaux d'enseignement supérieurs. Toutes ces raisons appellent à la prudence lors de l'interprétation des résultats présentés ici.

De plus, la comparabilité internationale des résultats peut être compromise dans certains cas, étant donné que la plupart des tableaux de cet indicateur combinent des données de sources différentes. Il y a donc lieu de s'en tenir essentiellement aux différences *nationales* et non *internationales* de retombées en matière de santé entre les niveaux de formation.

Les métadonnées des sources européennes sont accessibles en ligne : les statistiques démographiques le sont à l'adresse https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/demo_mor_esms.htm ; les Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) et le module ad hoc « Santé et santé des enfants », à l'adresse [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology) ; et les statistiques relatives à l'Enquête européenne sur la santé (EHIS), à l'adresse <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/KS-02-18-240>.

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

Les spécificités suivantes sont à signaler au sujet des données nationales sur lesquelles l'encadré A6.1 se base.

- Canada : l'épilepsie, les infirmités motrices cérébrales, les déficiences intellectuelles et les troubles de l'apprentissage figurent aussi dans la catégorie des « difficultés d'apprentissage » et représentent 14 % du total de cette catégorie. Le groupe témoin est constitué des jeunes chez qui aucun problème de santé chronique n'a été

diagnostiqué. Les élèves étaient âgés de 6 à 15 ans lorsque leur problème de santé chronique a été diagnostiqué. Les données se rapportent aux 21-22 ans.

- Israël : les élèves de 11^e ou de 12^e année chez qui soit des difficultés d'apprentissage, soit le TDAH, soit les deux ont été diagnostiqués sont classés dans la catégorie des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Ces élèves étaient scolarisés selon trois formules différentes : 1) dans des classes normales, mais avec des services spécifiques ; 2) dans des classes spéciales dans des établissements ordinaires ; et 3) dans des établissements d'enseignement spécial. Le groupe témoin est constitué de tous les autres élèves de la cohorte, à savoir ceux chez qui aucun besoin spécifique n'a été diagnostiqué en matière d'éducation et qui étaient scolarisés dans l'enseignement ordinaire. Les données se rapportent aux individus âgés de 25 ans, afin de tenir compte du service militaire obligatoire.
- États-Unis : les chiffres sont dérivés du pourcentage d'élèves dont les parents ont été informés des troubles de l'apprentissage qui leur ont été diagnostiqués en 9^e année. Le groupe témoin est constitué des élèves dont les parents ont été informés qu'ils ne présentaient pas de troubles de l'apprentissage en 9^e année. Les données se rapportent aux 21-22 ans.

En Israël, l'enseignement post-secondaire correspond à l'enseignement tertiaire uniquement et exclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire, tandis qu'au Canada et aux États-Unis, l'enseignement post-secondaire inclut tous les niveaux d'enseignement post-secondaire.

Source

- Les données du tableau A6.1 (sur l'espérance de vie à l'âge de 30 ans, selon le niveau de formation et le sexe) proviennent des statistiques démographiques d'Eurostat dans les pays européens membres de l'OCDE, sauf en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et aux Pays-Bas ; et de sources nationales en Belgique (recensement de 2011 et état civil de 2017), au Canada (Cohorte santé et environnement du recensement canadien), en Espagne (Indicadores Demográficos Básicos), en France (Échantillon démographique permanent), en Israël (Enquête sociale nationale), en Islande (statistiques démographiques) et aux Pays-Bas (statistiques nationales sur la santé publique).
- Les données du tableau A6.2 (sur le pourcentage de la population en bonne ou en très bonne santé, selon le niveau de formation et le sexe) proviennent des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) dans les pays européens membres de l'OCDE ; de la *Base de données sur la santé* de l'OCDE au Chili, en Corée et au Japon ; de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) au Mexique ; et de sources nationales en Australie (Enquête nationale sur la santé), au Canada (Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes), aux États-Unis (Enquête nationale sur la santé), en Israël (Enquête nationale sur la santé) et en Nouvelle-Zélande (Enquête nationale sur la santé).
- Les données du tableau A6.3 (sur le pourcentage d'adultes obèses, selon le niveau de formation et le sexe) proviennent du module ad hoc « Santé et santé des enfants » des EU-SILC dans les pays européens membres de l'OCDE, sauf en Italie et au Portugal, et en Suisse ; et de sources nationales en Australie (Enquête nationale sur la santé), au Canada (Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes), aux États-Unis (Enquête nationale sur la santé et l'alimentation), en Israël (Enquête nationale sur la santé), en Italie (données soumises lors dans le cadre de l'EHIS de 2019, mais non publiées à ce jour), en Nouvelle-Zélande (Enquête nationale sur la santé) et au Portugal (Enquête nationale sur la santé, selon les définitions de l'EHIS).
- Les données du tableau A6.4 (sur le pourcentage d'adultes consommant au moins cinq portions de fruits et légumes par jour, selon le niveau de formation et le sexe) proviennent de l'EHIS dans les pays européens membres de l'OCDE, sauf au Portugal ; et de sources nationales en Australie (Enquête nationale sur la santé), au Canada (Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes), aux États-Unis (Enquête nationale sur la santé et l'alimentation), en Israël (Enquête nationale sur la santé), en Nouvelle-Zélande (Enquête nationale sur la santé), au Portugal (Enquête nationale sur la santé, selon les définitions de l'EHIS) et en Suisse (Enquête nationale sur la santé).
- Les données du tableau A6.5 (sur le pourcentage d'adultes ayant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine, selon le niveau de formation et le sexe) proviennent du module ad hoc « Santé et santé des enfants » des EU-SILC dans les pays européens membres de l'OCDE, sauf au Portugal, et en Suisse ; et de sources nationales en Australie (National Health Survey), au Canada (Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes), aux

États-Unis (Enquête nationale sur la santé et l'alimentation), en Israël (Enquête nationale sur la santé), en Nouvelle-Zélande (Enquête nationale sur la santé) et au Portugal (Enquête nationale sur la santé, selon les définitions de l'EHIS).

- Les données de l'encadré A6.1 proviennent de sources nationales au Canada (Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes [cycle de 2000-01, cohorte âgée de 0 à 11 ans] et du Fichier sur la famille T1 [T1FF de 2004 à 2015], aux États-Unis (High School Longitudinal Study de 2009 [HLS:09], Second Follow-Up [2016]) et en Israël (registres administratifs du ministère de l'Éducation, cohorte née en 1993).

Références

- Arim, R. et M. Frenette (2019), « Les problèmes de santé mentale et les troubles neurodéveloppementaux font-ils obstacle à l'accès aux études postsecondaires? », *Direction des études analytiques : documents de recherche*, n° 417, Statistique Canada, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019005-fra.htm>. [15]
- Brunello, G. et al. (2011), « The causal effect of education on health: What is the role of health behaviors? », *IZA Discussion Paper*, n° 5944, <https://www.iza.org/publications/dp/5944/the-causal-effect-of-education-on-health-what-is-the-role-of-health-behaviors>. [4]
- Cutler, D. et A. Lleras-Muney (2006), « Education and health: Evaluating theories and evidence », *NBER Working Paper Series*, n° 12352, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12352/w12352.pdf. [3]
- Devaux, M. et al. (2011), « Exploring the Relationship Between Education and Obesity », *OECD Journal: Economic Studies*, https://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2011-5kg5825v1k23. [10]
- Feinstein, L. et al. (2006), « What are the effects of education on health? », dans *Measuring the Effect of Education on Health and Civic Engagement*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>. [2]
- Mezzanotte, C. (2020), « Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) », *OECD Education Working Papers*, n° 238, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>. [14]
- OCDE (2019), *Panorama de la santé 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5f5b6833-fr>. [6]
- OCDE (2017), *Obesity Update 2017*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/health/health-systems/Obesity-Update-2017.pdf>. [7]
- OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>. [13]
- OCDE (2011), *Panorama de la santé 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-fr. [16]
- OCDE (2010), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086333-fr>. [1]
- OECD (2019), *The Heavy Burden of Obesity : The Economics of Prevention*, OECD Health Policy Studies, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/67450d67-en>. [5]
- OMS (2021), « Obesity », page web, Organisation mondiale de la santé, Genève, <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/6-facts-on-obesity#:~:text=Obesity%20has%20reached%20epidemic%20proportions,%2D%20and%20middle%2Dincome%20countries>. [8]

- OMS (2020), *Activité physique*, <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (consulté le 22 juin 2021). [12]
- OMS (2020), *Alimentation saine*, <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet> (consulté le 22 juin 2021). [11]
- Simonnet, A. et al. (2020), « High prevalence of obesity in severe acute respiratory syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) requiring invasive mechanical ventilation », *Obesity*, vol. 28/7, pp. 1195-1199, <http://dx.doi.org/10.1002/oby.22831>. [9]

Tableaux de l'indicateur A6

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

Tableau A6.1	Espérance de vie à l'âge de 30 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2017)
Tableau A6.2	Pourcentage de la population en bonne ou en très bonne santé, selon le niveau de formation et le sexe (2010, 2015 et 2019)
Tableau A6.3	Pourcentage d'adultes obèses, selon le niveau de formation et le sexe (2017)
Tableau A6.4	Pourcentage d'adultes consommant cinq portions de fruits et légumes par jour, selon le niveau de formation et le sexe (2014)
Tableau A6.5	Pourcentage d'adultes ayant au moins 180 minutes d'activité physique par semaine, selon le niveau de formation et le sexe (2017)

StatLink  <https://stat.link/7z04le>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A6.1. Espérance de vie à 30 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2017)

Collecte annuelle de données d'Eurostat sur les statistiques démographiques ou enquêtes nationales

	Total			Hommes			Femmes		
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique ^{1,2}	50	52	54	48	50	53	53	55	56
Canada ^{1,2}	52	54	57	49	52	55	54	57	60
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	46	50	49	39	47	49	50	53	50
Danemark ²	49	52	54	47	50	52	51	54	55
Estonie ²	44	48	52	39	44	48	49	53	54
Finlande	50	52	54	47	50	52	53	55	56
France ^{1,2}	50	53	55	47	50	53	54	56	57
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	51	52	53	49	48	52	54	55	54
Hongrie	43	47	50	38	42	49	47	51	50
Islande ^{1,2}	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël ^{1,2}	51	54	57	49	52	56	53	56	58
Italie	53	55	55	50	52	54	55	57	56
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas ¹	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Pologne	45	48	52	40	43	51	50	52	54
Portugal	52	52	55	49	48	53	55	55	56
République slovaque	41	49	51	34	45	49	46	52	53
Slovénie	50	52	54	46	49	52	53	55	56
Espagne ¹	53	54	55	50	52	54	56	57	58
Suède	51	53	55	50	52	54	53	54	56
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	50	50	52	47	48	50	52	54	54
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	49	52	54	46	49	52	52	55	55
Moyenne UE22	49	51	53	45	48	52	52	54	55
Partenaires									
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 : L'espérance de vie à la naissance et à 30 ans correspond au nombre moyen d'années qu'une personne de cet âge peut espérer vivre, en partant de l'hypothèse que les taux de mortalité par âge restent constants.

1. Sources de données nationales.

2. L'année de référence n'est pas 2017, mais 2019 pour l'Islande ; 2018 pour Israël ; 2016 pour le Danemark et l'Estonie ; 2011 pour la Belgique et le Canada ; et 2009-13 pour la France.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/31cman>

Tableau A6.2. Pourcentage de la population se disant en bonne ou très bonne santé, selon le niveau de formation et le sexe (2010, 2015 et 2019)

Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

		Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC)								
		Total								
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Autriche	52	50	52	77	75	74	86	84	87
	Belgique	61	57	62	80	78	74	86	88	87
	République tchèque	44	49 ^r	47	70	71 ^r	72	85 ^r	87 ^r	88
	Danemark	58	56	48	74	70	67	83	82	81
	Estonie	42 ^r	48 ^r	49	55 ^r	56 ^r	60	72	73 ^r	75
	Finlande	58	55	53	73	72	71	85	86	83
	France	60	59	60	74	71	68	83	81	79
	Allemagne	54	49	50	70	68	67	81	82	82
	Grèce	76	72	80	90	87	90	93	92	94
	Hongrie	38	40	45	60	61	63	77	78	78
	Islande ¹	67	70	66	84	78	80	90	88	87
	Irlande	74	70	69	86	84	84	93	91	91
	Italie	69	67	77	82	81	85	87	86	90
	Lettonie	40	44	39	48	47	47	67	68	68
	Lituanie	43	42 ^r	37	50	39 ^r	45	76	71 ^r	72
	Luxembourg	69	62	58	82	74	74	88	83	85
	Pays-Bas	68	65	62	81	78	75	90	88	85
	Norvège	63	69	68	77	79	73	88	88	84
	Pologne	38	43	44	61	61	64	82	84	84
	Portugal	47	40	44	77	67	68	80	76	78
République slovaque	43	48	45	66	69	71	82	87	84	
Slovénie	40	49	51	65	68	69	82	85	86	
Espagne	71	71	73	83	82	84	90	89	90	
Suède	70	73	68	82	82	78	90	88	84	
Suisse	68 ^r	68 ^r	67	84	82	80	90	88	89	
Turquie	m	m	59	m	m	78	m	m	86	
Royaume-Uni ²	67	57 ^r	60	82	73 ^r	74	89	83 ^r	82	
	Moyenne	57	57	57	74	71	71	84	84	84
		Enquêtes nationales ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)								
		Total								
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Australie ^{1,3}	m	m	73	m	m	85	m	m	92
	Canada ³	43	44	44	56	59	56	70	69	68
	Chili ^{1,2,3}	48	40	40	61	59	61	71	71	73
	Colombie ³	65	69	73	83	83	84	90	90	89
	Israël ³	72	71	71	86	89	89	91	93	93
	Japon ^{1,2,3}	m	23	22	m	32	31	m	41	41
	Corée ^{2,3}	34	25	26	39	33	32	41	38	36
	Mexique ^{1,3}	m	m	53	m	m	76	m	m	87
	Nouvelle-Zélande ^{1,3}	82	80	77	88	87	87	93	91	90
	États-Unis ^{2,3}	74	73	69	84	84	83	92	92	90
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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	

Remarque : Les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous).

La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que les pays couverts ne sont pas les mêmes.

1. L'année de référence n'est pas : 2010, mais 2011 pour le Chili ; 2015, mais 2014 pour la Nouvelle-Zélande et 2013 pour le Japon ; 2019, mais 2018 pour l'Islande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, 2017-18 pour l'Australie, 2017 pour le Chili et le Mexique, et 2016 pour le Japon.

2. La population de référence n'est pas celle des adultes âgés de 25 à 64 ans.

3. Les données concernant le Mexique proviennent de l'Évaluation des Compétences des Adultes (PIAAC); les données concernant tous les autres pays OCDE non européens proviennent d'enquêtes nationales.

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

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/oqnumg>

Tableau A6.3. Pourcentage d'adultes obèses, selon le niveau de formation et le sexe (2017)

Module ad hoc « Santé, y compris santé des enfants » des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

	Total			Hommes			Femmes		
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie ^{1,2}	44	38	25	46	39	26	42	37	25
Autriche	24	16	11	25	18	14	24	14	7
Belgique	24	16	10	22	15	12	25	17	9
Canada ^{1,2}	37	34	26	37	35	27	37	34	26
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	18	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	26 ^r	20 ^r	12 ^r	25 ^r	22 ^r	14 ^r	27 ^r	19 ^r	10 ^r
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	27 ^r	23 ^r	14 ^r	22 ^r	22 ^r	16 ^r	32 ^r	23 ^r	14 ^r
Finlande	30	25	17	29	27	20	30	22	15
France	20	17	10	19	17	10	21	16	10
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	24	21	16	22	22	21	25	20	11
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	26 ^r	17 ^r	14 ^r	25 ^r	16 ^r	15 ^r	26 ^r	17 ^r	12 ^r
Israël ²	23	17	13	22	16	15	26	17	12
Italie ^{1,3}	14	10	7	15	12	10	14	9	5
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	17	22	17	15	20	18	20	25	16
Lituanie	18	21	8	14	19	9	24	23	8
Luxembourg	22	17	12	25	19	12	20	14	11
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	19	16	8	18	14	8	20	17	9
Nouvelle-Zélande ^{1,2}	37	34	26	35	33	25	39	35	27
Norvège	19	18	11	19	21	13	19	14	9
Pologne	21	18	10	21	20	13	20	16	8
Portugal ^{1,3}	23	15	10	21	17	10	25	13	9
République slovaque	20	15	9	16	16	12	23	13	6
Slovénie	24	19	9	24	22	13	24	14	6
Espagne	18	12	8	19	13	11	17	10	6
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse ²	20	13	8	20	15	9	21	11	7
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	29 ^r	24 ^r	19 ^r	27 ^r	21 ^r	20 ^r	32 ^r	27 ^r	19 ^r
États-Unis ²	43	49	42	40	47	45	48	51	40
Moyenne OCDE	25	21	14	24	21	16	26	20	13
Moyenne UE22	22	18	11	21	18	13	23	17	10
Partenaires									
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 : Par adultes obèses, on entend ceux dont l'indice de masse corporelle est égal ou supérieur à 30 kg/m².

1. L'année de référence n'est pas 2017, mais 2019 pour le Canada, l'Italie et le Portugal ; juillet 2018 - juin 2019 pour la Nouvelle-Zélande ; et 2017-18 pour l'Australie.

2. Sources de données nationales.

3. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/rvcqgz>

Tableau A6.4. Pourcentage d'adultes indiquant consommer au moins cinq fruits et légumes par jour, selon le niveau de formation et le sexe (2014)

Enquête européenne par entretien sur la santé (EHIS) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

OCDE	Pays	Total			Hommes			Femmes		
		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)
	Australie ^{1,2}	32	34	40	27	31	34	36	38	45
	Autriche	7	6	9	3	3	5	9	9	15
	Belgique	11	11	16	10	9	13	11	14	18
	Canada ^{1,2}	18	21	32	12	17	24	25	26	37
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	4	9	14	1	6	10	6	11	17
	Danemark	15	23	33	11	17	21	21	29	43
	Estonie	12	18	22	12	13	15	11	24	26
	Finlande	7	9	17	4	5	8	12	15	24
	France	12	13	16	9	10	11	14	17	20
	Allemagne	7	9	10	5	5	5	10	12	18
	Grèce	9	7	9	8	5	8	10	9	9
	Hongrie	8	9	11	5	6	10	9	12	12
	Islande	7	9	12	7	4	6	8	14	17
	Irlande	20	28	37	18	22	28	24	35	44
	Israël ^{1,2}	29	35	42	27	32	38	31	39	45
	Italie	10	11	14	8	9	11	12	13	17
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie ^{1,3}	3	6	12	3	5	9	4	6	14
	Lituanie ^{1,3}	17	15	19	15	11	14	21	19	23
	Luxembourg	15	12	17	14	8	12	16	16	22
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	19	22	30	16	18	25	22	26	34
	Nouvelle-Zélande ^{1,2}	31	36	45	26	34	36	35	39	52
	Norvège	5	7	9	4	5	6	5	9	12
	Pologne	8	9	14	6	7	11	10	12	16
	Portugal ^{1,3}	13	12	21	11	10	14	15	14	26
	République slovaque	7	11	12	4	9	8	8	14	15
	Slovénie	9	6	9	12	4	5	8	9	12
	Espagne	11	13	13	10	11	10	13	16	16
	Suède	6	8	13	5	4	8	8	13	16
	Suisse ²	14	19	21	10	12	13	16	25	33
	Turquie	3	2	4	3	3	3	4	2	5
	Royaume-Uni	21	30	40	17	23	32	25	36	47
	États-Unis ^{1,2}	9	7	11	8	8	10	9	6	11
	Moyenne OCDE	12	15	19	10	11	14	15	18	24
	Moyenne UE22	10	12	17	9	9	12	12	16	21
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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

1. L'année de référence n'est pas 2014, mais 2019 pour le Canada, la Lettonie, la Lituanie et le Portugal ; juillet 2018 - juin 2019 pour la Nouvelle-Zélande ; 2017-18 pour l'Australie et les États-Unis ; et 2017 pour Israël.

2. Sources de données nationales.

3. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

Tableau A6.5. Pourcentage d'adultes indiquant pratiquer au moins 180 minutes d'activité physique par semaine, selon le niveau de formation et le sexe (2017)

Module ad hoc « Santé, y compris santé des enfants » des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

	Total			Hommes			Femmes		
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Pays									
Australie ^{1,2}	33	43	57	30	44	60	35	43	55
Autriche	17	26	28	18	25	31	16	27	24
Belgique	24	33	41	29	39	47	20	27	36
Canada ^{1,2}	45	60	63	57	66	68	30	51	60
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	24	38	54	20	39	58	26	37	51
Danemark	57	61	69	59	61	69	55	61	68
Estonie	84 ^r	84 ^r	89 ^r	84 ^r	83 ^r	87 ^r	85 ^r	86 ^r	90 ^r
Finlande	56	61	65	56	61	65	56	61	65
France	32	37	44	33	40	47	31	34	41
Allemagne	43	48	55	47	48	56	41	49	53
Grèce	32	38	45	33	40	46	32	36	44
Hongrie	21	27	41	21	28	43	20	26	39
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	52	59	66	50	57	68	56	61	65
Israël ²	13	29	37	15	34	43	10	24	31
Italie	36	40	46	36	41	48	37	39	44
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	22	30	46	22	30	52	22	30	43
Lituanie	21 ^r	29 ^r	52 ^r	22 ^r	30 ^r	59 ^r	20 ^r	27 ^r	47 ^r
Luxembourg	40	52	58	40	54	59	40	51	58
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	60	62	68	52	62	67	67	63	68
Nouvelle-Zélande ^{1,2}	64	72	71	67	78	75	61	64	67
Norvège	45	47	54	48	46	58	41	47	51
Pologne	35	42	56	33	41	61	36	42	54
Portugal ^{1,3}	8	19	23	9	24	29	6	15	18
République slovaque	55 ^r	63 ^r	74 ^r	54 ^r	66 ^r	78 ^r	56 ^r	60 ^r	70 ^r
Slovénie	47	57	67	46	55	67	49	58	67
Espagne	40	49	54	40	51	59	40	47	50
Suède	57	63	67	56	63	69	58	62	66
Suisse ²	43	60	65	43	59	66	44	61	65
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	52 ^r	61 ^r	67 ^r	52 ^r	61 ^r	68 ^r	53 ^r	61 ^r	67 ^r
États-Unis ^{1,2}	26	30	50	29	33	57	23	26	44
Moyenne OCDE	40	48	56	41	49	59	40	47	54
Moyenne UE22	39	46	55	39	47	57	40	45	53
Partenaires									
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 : Le temps consacré à l'activité physique durant les heures de travail n'est pas inclus.


1. L'année de référence n'est pas 2017, mais 2019 pour le Canada et le Portugal ; juillet 2018 - juin 2019 pour la Nouvelle-Zélande ; et 2017-18 pour l'Australie et les États-Unis.

2. Sources de données nationales.

3. Enquête européenne par entretien sur la santé 2019 (EHIS).

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/buskhc>

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

Faits marquants

- Chez les femmes, le taux d'apprentissage à l'âge adulte (formations formelles et non formelles confondues) a augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE dont les données de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) de 2007 et de 2016 sont disponibles, passant en moyenne de 38 % en 2007 à 48 % en 2016. Chez les hommes, il est passé en moyenne de 37 % en 2007 à 47 % en 2016.
- Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA, le pourcentage de 25-64 ans en formation formelle et/ou non formelle s'élève en moyenne à 55 % chez les actifs occupés, mais à 27 % seulement les chômeurs. Il ressort par ailleurs des données que le pourcentage d'actifs occupés en formation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes.
- En moyenne, 40 % des femmes ont cité les responsabilités familiales parmi les obstacles à l'apprentissage, contre 25 % des hommes, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA.

Contexte

Les responsables politiques savent depuis longtemps que l'apprentissage à l'âge adulte est essentiel aux travailleurs, aux entreprises et aux économies qui cherchent à prévenir la dépréciation du capital humain et à rester compétitifs dans un environnement mondialisé en pleine mutation.

D'innombrables éléments montrent que l'apprentissage à l'âge adulte permet aux actifs, qu'ils soient occupés ou à la recherche d'un emploi, d'entretenir et d'actualiser leurs compétences et d'acquérir les savoirs et savoir-faire requis pour réussir sur le marché du travail et renforcer leur résistance aux crises exogènes telles que celle provoquée par la pandémie de COVID-19 (OCDE, 2021^[1]).

Les vertus de l'apprentissage à l'âge adulte vont au-delà de l'emploi et de la situation sur le marché du travail. L'apprentissage à l'âge adulte peut en effet contribuer aussi à atteindre des objectifs non économiques, par exemple l'épanouissement personnel, l'amélioration de la santé, la participation civique et l'inclusion sociale (Ruhose, Thomsen et Weilage, 2019^[2]).

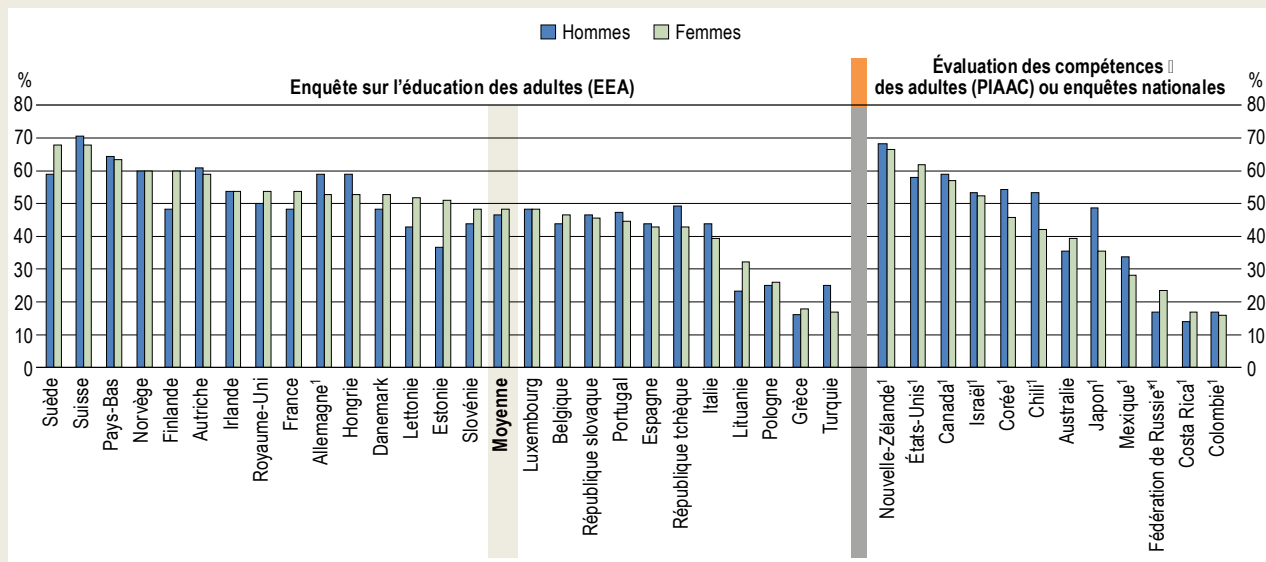
Il est fréquent toutefois dans les pays de l'OCDE que ceux qui ont le plus besoin de formation en suivent le moins. Ce constat vaut en particulier pour les moins qualifiés, les plus âgés, les travailleurs dont l'activité est délocalisée ou dont le poste est le plus exposé au risque d'automatisation et les travailleurs atypiques, par exemple ceux qui travaillent à temps partiel ou sous le régime du travail à la demande. Il est par exemple frappant de constater que dans les pays de l'OCDE, le taux de formation est en moyenne 40 points de pourcentage moins élevé chez les peu qualifiés que chez les plus qualifiés. Ou encore que les adultes plus âgés sont 25 points de pourcentage moins susceptibles de se former que les plus jeunes (les 25-34 ans). Les travailleurs dont le poste est exposé à un grand risque d'automatisation sont 30 points de pourcentage moins susceptibles de se lancer dans l'apprentissage que ceux dont le poste est moins exposé (OCDE, 2021^[1]).

La présente édition de *Regards sur l'éducation* se penche sur l'association entre l'apprentissage à l'âge adulte et certains facteurs déterminants, dont le sexe et la présence de jeunes enfants dans le ménage.

Il y a lieu de préciser toutefois que les analyses exposées dans les sections suivantes reposent sur les résultats de corrélations simples à deux variables et ne tiennent pas compte de bon nombre des facteurs influant sur la probabilité de continuer à apprendre à l'âge adulte, notamment l'âge, la taille de l'organisation et le secteur d'activité – pour n'en citer que quelques-uns des plus importants.

Graphique A7.1. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans




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

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes âgées de 25 à 64 ans ayant participé en 2016 à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE (2021), tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/bj01v8>

Autres faits marquants

- Les 25-64 ans suivent davantage des formations non formelles que formelles dans tous les pays dont les données de l'EEA sont disponibles. En moyenne, 7 % des 25-64 ans ont suivi une formation formelle et 44 % d'entre eux, une formation non formelle en 2016 dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA.
- Les pourcentages d'adultes en formation non formelle ne varient pas sensiblement entre les sexes (45 % chez les femmes et 44 % chez les hommes), contrairement aux domaines de formation.
- Le nombre d'adultes disant avoir suivi une formation formelle et/ou non formelle durant le mois précédant l'enquête a fortement diminué entre le deuxième trimestre de 2019 et le deuxième trimestre de 2020 dans tous les pays dont les données sont disponibles.

Analyse

Évolution du pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe

Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), la moitié environ des adultes interrogés (les 25-64 ans) ont suivi une formation (formelle et/ou non formelle) en 2016. Le taux de formation varie sensiblement entre les pays : il est inférieur ou égal à 30 % en Grèce, en Lituanie, en Pologne et en Turquie, mais supérieur à 60 % aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse (voir le Tableau A7.1).

Les 25-64 ans suivent davantage des formations non formelles que formelles dans tous les pays dont les données de l'EEA sont disponibles. En moyenne, 7 % des 25-64 ans ont suivi une formation formelle et 44 % d'entre eux, une formation non formelle en 2016 dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA. Le pourcentage de 25-64 ans en formation formelle est égal ou supérieur à 10 % au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède ; il est toutefois égal ou supérieur à 50 % en formation non formelle en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse (voir le Tableau A7.1).

Entre 2007 et 2016, le taux d'apprentissage à l'âge adulte (que les formations soient formelles ou non formelles) a augmenté dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA, les taux d'apprentissage à l'âge adulte sont passés en moyenne de 38 % en 2007 à 48 % en 2016. Durant cette période, ils ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage en Hongrie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suisse, mais ont diminué de 5 points de pourcentage au moins en Lituanie (voir le Tableau A7.1).

Chez les femmes, le taux d'apprentissage à l'âge adulte (formations formelles et non formelles confondues) a augmenté dans la quasi-totalité des pays dont les données de 2007 et de 2016 sont disponibles, passant en moyenne de 38 % en 2007 à 48 % en 2016. Chez les hommes, il est passé en moyenne de 37 % en 2007 à 47 % en 2016. Les taux d'apprentissage ne varient pas sensiblement entre les hommes et les femmes, ni entre 2007 et 2016 dans la plupart des pays. L'évolution dans le temps est comparable chez les hommes et les femmes, de sorte les différences de taux enregistrées en 2007 restent à peu de choses près inchangées à ce jour (voir le Tableau A7.1).

Le taux d'apprentissage à l'âge adulte (formations formelles et non formelles confondues) est moins élevé chez les hommes que chez les femmes en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en Suède selon les chiffres de 2016. Dans ces pays, la différence de taux entre les sexes représente 9 points de pourcentage au moins en faveur des femmes (voir le Graphique A7.1).

Les différences de taux d'apprentissage entre les sexes sont également ténues, que les formations considérées soient formelles ou non formelles. Ces différences entre les sexes ne sont pas marquées dans les formations formelles. Dans les pays où le taux d'apprentissage est élevé dans l'ensemble, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à suivre des formations formelles. Dans la majorité des autres pays, le taux de formation des femmes est plus élevé, mais les différences entre les sexes sont plutôt minimales. Les différences de taux entre les hommes et les femmes sont ténues aussi dans les formations non formelles, et aucune tendance nette ne s'observe quant à la variation des taux entre les sexes (voir le Tableau A7.1).

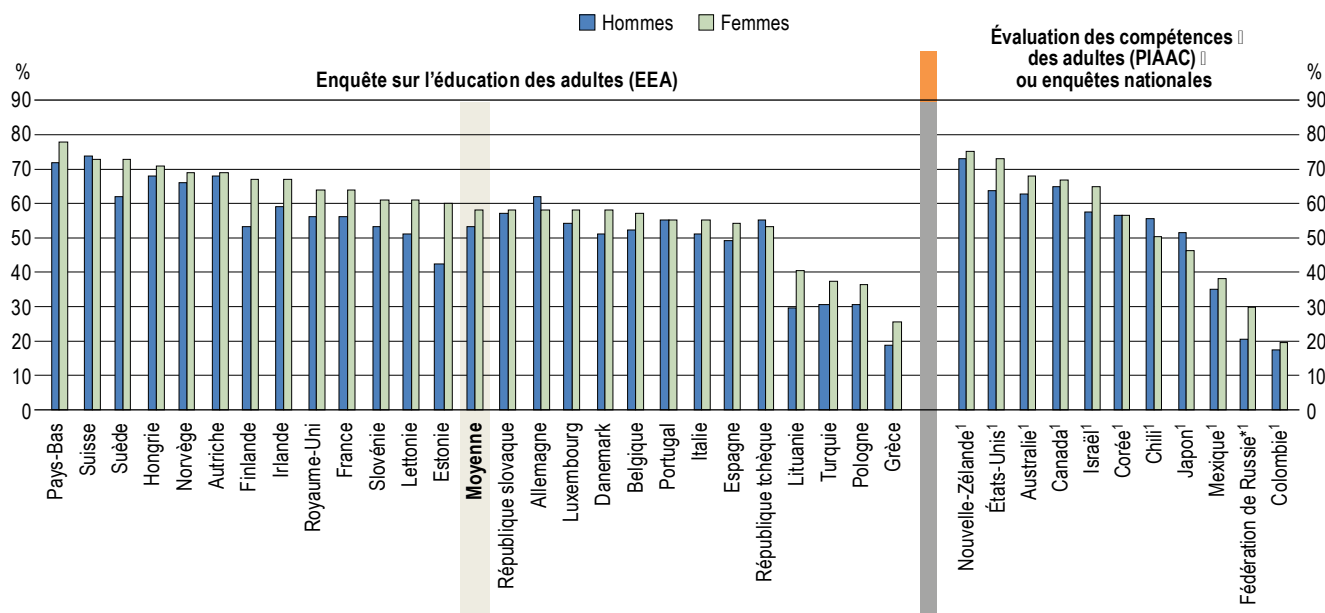
Apprentissage à l'âge adulte et situation au regard de l'emploi, selon le sexe

Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA, le pourcentage de 25-64 ans en formation formelle et/ou non formelle s'élève en moyenne à 55 % chez les actifs occupés, mais à 27 % seulement chez les chômeurs (voir le Tableau A7.2).

Il ressort par ailleurs des données que dans l'effectif d'actifs occupés, le taux de formation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. De plus, le taux d'apprentissage à l'âge adulte (que les formations soient formelles ou non formelles) tend à être légèrement plus élevé chez les femmes que chez les hommes, quelle que soit la situation au regard de l'emploi, dans les pays de l'OCDE dont les données de l'EEA sont disponibles. Dans l'effectif d'actifs occupés, la différence de taux entre les sexes est en moyenne égale à 6 points de pourcentage en faveur des femmes ; cette différence est égale ou supérieure à 9 points de pourcentage en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Suède (voir le Graphique A7.2).

Graphique A7.2. Participation des actifs occupés à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans



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

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'actifs occupés de sexe féminin âgés de 25 à 64 ans ayant participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE (2021), tableau A7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/h3dbaw>

Obstacles à l'apprentissage à l'âge adulte, selon le sexe

Les coûts, les horaires et les responsabilités familiales sont les obstacles les plus courants qui empêchent de suivre des formations formelles et/ou non formelles (voir le tableau A7.6 en ligne).

Il ressort en particulier des données que les responsabilités familiales, par exemple le fait d'avoir à s'occuper d'enfants ou de proches âgés, sont un obstacle majeur à l'apprentissage à l'âge adulte (que les formations soient formelles ou non formelles), plus pour les femmes que pour les hommes. En moyenne, 40 % des femmes ont cité les responsabilités familiales parmi les obstacles à l'apprentissage, contre 25 % des hommes, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA. Les différences entre les sexes sont particulièrement nettes à ce sujet en Allemagne, en Australie, au Chili, en Corée, en Grèce, au Japon, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie. Dans ces pays, le pourcentage de 25-64 ans désireux de se former, mais dans l'incapacité de le faire à cause de leurs responsabilités familiales est au moins 20 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique A7.3).

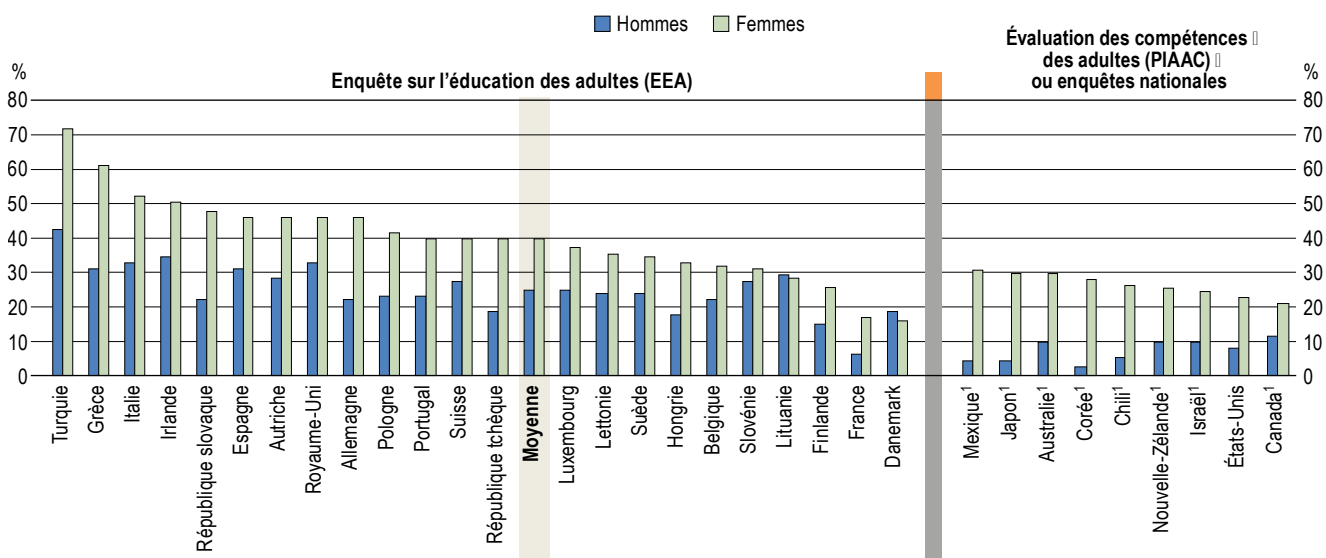
Comme avoir de jeunes enfants à charge est une lourde responsabilité, il est intéressant de savoir si cette responsabilité est associée à un taux plus ou moins élevé d'apprentissage à l'âge adulte – par manque de temps. La variation du taux d'apprentissage entre les sexes donne aussi des indications sur la répartition des responsabilités familiales entre les hommes et les femmes.

Dans le groupe d'âge des 25-64 ans, les femmes sont légèrement plus nombreuses à suivre des formations formelles ou non formelles que les hommes en l'absence de jeunes enfants (c'est-à-dire de moins de 13 ans) dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Cette différence est particulièrement marquée en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en

Lituanie, où le taux de formation est plus de 10 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Tableau A7.3).

Graphique A7.3. Pourcentage d'adultes indiquant souhaiter participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation mais ne pas pouvoir en raison de leurs responsabilités familiales, selon le sexe (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 25-64 ans



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

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes âgées de 25 à 64 ans indiquant souhaiter participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation mais ne pas pouvoir en raison de leurs responsabilités familiales.

Source : OCDE (2021), tableau A7.6 (disponible en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink <https://stat.link/keihj4>

À l'inverse, les données suggèrent que les hommes sont plus susceptibles de suivre des formations formelles et/ou non formelles lorsqu'il y a de jeunes enfants dans le ménage. Dans ce cas, les taux de formation sont plus de 10 points de pourcentage plus élevés chez les hommes que chez les femmes en Allemagne, en Corée, en Italie, au Japon et en République tchèque. Et même lorsqu'il y a de jeunes enfants dans le ménage, les taux de formation sont (au moins 5 points de pourcentage) plus élevés chez les femmes que chez les hommes en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande et en Suède (voir le Graphique A7.4).

Il est important de préciser que l'analyse dont les résultats sont présentés dans le Graphique A7.4 ne tient pas compte de plusieurs facteurs susceptibles d'influer sur la relation entre la présence de jeunes enfants dans le ménage et le taux d'apprentissage des adultes, par exemple l'âge, le milieu socio-économique et l'aide des grands-parents.

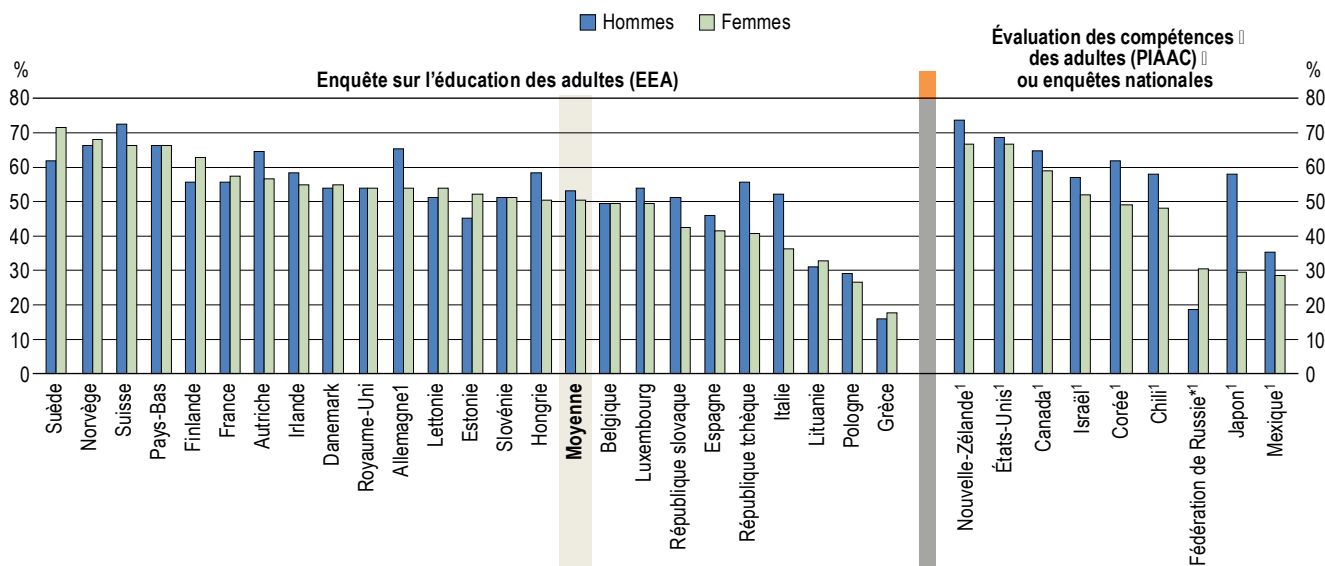
Apprentissage à l'âge adulte avant et pendant la première vague de la pandémie de COVID-19

Selon une synthèse récente de l'OCDE, la mise à l'arrêt de secteurs d'activité décrétée du fait de la pandémie de COVID-19 a entraîné une diminution moyenne du pourcentage de travailleurs en formation, de 18 % en formation non formelle et de 25 % en formation formelle (OCDE, 2021^[1]).

Cette section analyse, sur la base de l'Enquête européenne sur les forces de travail dans les pays européens et de l'Enquête sur l'emploi au Costa Rica, l'effet de la première vague de la pandémie de COVID-19 sur le taux d'apprentissage à l'âge adulte (que les formations soient formelles ou non formelles).

Graphique A7.4. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation des adultes ayant de jeunes enfants au sein de leur ménage, selon le sexe (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 25-64 ans



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

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes âgées de 25 à 64 ans ayant de jeunes enfants au sein de leur ménage qui ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE (2021), tableau A7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ikxnrv>

Il ressort du Graphique A7.5 que le nombre d'adultes disant avoir suivi une formation formelle et/ou non formelle durant le mois précédent l'enquête a fortement diminué entre le deuxième trimestre de 2019 et le deuxième trimestre de 2020. Cette diminution est particulièrement forte en Autriche, au Danemark, en Estonie, en France, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse, où le pourcentage d'adultes qui ont suivi une formation formelle et/ou non formelle a chuté de 30 % au moins entre le deuxième trimestre de 2019 et le deuxième trimestre de 2020 (au plus fort de la première vague de COVID-19 en Europe), tant chez les femmes que chez les hommes. La Grèce fait figure d'exception, du moins en ce qui concerne les hommes. Il convient toutefois de préciser que les pourcentages d'adultes en formation formelle et/ou non formelle sont relativement peu élevés dans ce pays. Dans ce cas, une faible variation des taux de formation au fil du temps peut avoir un impact important sur l'évolution relative pendant la même période (voir le Graphique A7.5).

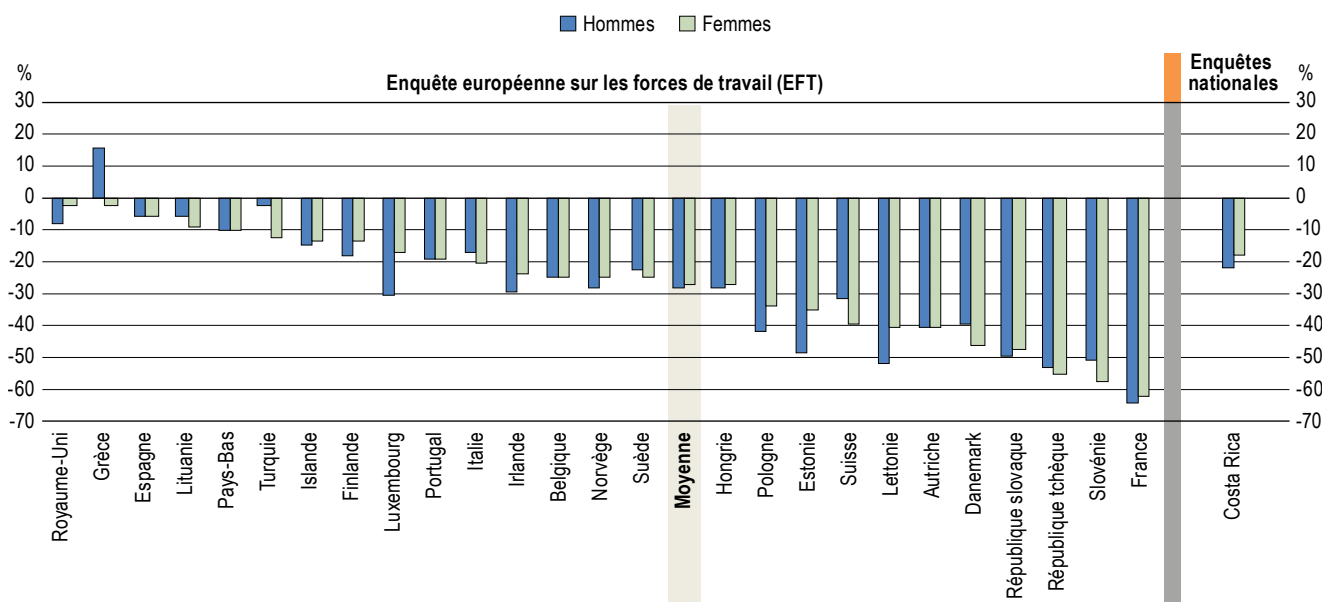
Deux réserves importantes au moins sont à noter au sujet des résultats présentés dans le Graphique A7.5. La première, signalée dans le rapport de l'Union européenne *Education and Training Monitor 2018*, porte sur la façon relativement restrictive de chiffrer l'apprentissage à l'âge adulte dans l'Enquête européenne sur les forces de travail, où l'indicateur est dérivé du pourcentage d'adultes qui ont suivi une formation formelle et/ou non formelle durant les quatre semaines précédant l'enquête. Cette approche est problématique dans le cadre de l'apprentissage à l'âge adulte, car les formations sont sporadiques et sont parfois organisées seulement une à deux fois par an pendant une courte période (Commission européenne, 2018^[3]).

La seconde réserve réside dans le fait que cette section rend uniquement compte de quelques analyses préliminaires de l'impact du COVID-19 sur le taux d'apprentissage à l'âge adulte pendant la première vague de la pandémie, qui doivent donc être interprétées avec prudence. Des analyses portant sur un plus grand nombre de trimestres s'imposent. En fait, les chiffres des troisième et quatrième trimestres donnent à penser que les taux d'apprentissage à l'âge adulte ont augmenté sensiblement dans des pays tels que la Lettonie et la Suisse. Il est très probable que la forte diminution du taux d'apprentissage enregistré entre le deuxième trimestre de 2019 et le deuxième trimestre de 2020 soit imputable aux mesures

strictes de confinement imposées durant la première vague de la pandémie. Durant cette période, les prestataires de formations non formelles ont eu besoin d'un certain temps pour s'adapter et proposer des cours en ligne.

Graphique A7.5. Évolution relative de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 4 semaines précédentes, selon le sexe (deuxième trimestre 2020 par rapport au deuxième trimestre 2019)

Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) ou enquêtes nationales, 25-64 ans



Les pays sont classés par ordre croissant de l'évolution relative de la participation des femmes à des activités formelles et/ou non formelles de formation durant le deuxième trimestre 2020 par rapport au deuxième trimestre 2019.

Source : OCDE (2021), tableau A7.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink <https://stat.link/ouqg5n>

Participation, selon le domaine d'études et le sexe

L'apprentissage à l'âge adulte s'inscrit essentiellement dans un cadre non formel, en dehors des établissements d'enseignement, collèges et universités. En moyenne, 44 % des 25-64 ans ont suivi une formation non formelle en 2016 dans les pays de l'OCDE dont les données de l'EEA sont disponibles (voir le Tableau A7.1). La moitié environ d'entre eux (51 %) ont suivi une formation non formelle en rapport avec le commerce, l'administration et le droit (18 %) ; la santé et la protection sociale (14 %) ; ou les services (19 %) (voir le tableau A7.5 en ligne).

Les pourcentages d'adultes en formation non formelle ne varient pas sensiblement entre les sexes (45 % chez les femmes et 44 % chez les hommes), contrairement aux domaines de formation. Il ressort des données que par comparaison avec les femmes, les hommes sont plus susceptibles de suivre une formation non formelle en rapport avec les technologies de l'information et de la communication (7 % des femmes et 10 % des hommes) ; l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (3 % et 13 %, respectivement) ; et les services (15 % et 23 %, respectivement) (voir le tableau A7.5 en ligne).

Quant aux femmes, elles tendent par comparaison avec les hommes à suivre une formation non formelle en rapport avec l'éducation (4 % des hommes et 10 % des femmes) ; les lettres et arts (7 % et 11 %, respectivement) ; et la santé et la protection sociale (9 % et 19 %, respectivement) (voir le tableau A7.5 en ligne).

Enfin, hommes et femmes sont aussi susceptibles de suivre une formation non formelle en rapport avec les sciences sociales, le journalisme et l'information (3 % et 4 %, respectivement) ; et le commerce, l'administration et le droit (18 % tant chez les hommes que chez les femmes) (voir le tableau A7.5 en ligne).

Définitions

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

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

Par **formations formelles**, on entend les formations 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 **formations non formelles**, on entend les formations organisées et régulières qui ne correspondent pas exactement aux formations formelles définies ci-dessus. Ces formations peuvent être dispensées dans des établissements d'enseignement ou ailleurs et être suivies à 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.

Méthodologie

La méthodologie de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) est décrite à l'adresse :

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_Education_Survey_\(AES\)_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_Education_Survey_(AES)_methodology).

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

L'Enquête sur les forces de travail (EFT) estime le pourcentage d'adultes qui ont suivi une formation formelle et/ou non formelle dans les quatre semaines précédentes, à l'exclusion des formations sur poste. La période de référence et les définitions retenues diffèrent de celles de l'EEA. Les différences de pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle entre l'EFT et l'EEA s'expliquent en particulier par le fait que la période de référence est plus courte dans l'EFT que dans l'EEA.

Le tableau A7.6 en ligne (sur le pourcentage de la population désireuse, mais incapable de se former, selon les raisons invoquées) donne des indications sur les obstacles à l'apprentissage à l'âge adulte cités par les personnes interrogées dans le cadre de l'EEA et du PIAAC. Les options de réponse à cette question varient entre les deux enquêtes. Pour permettre des comparaisons, ces options ont été recodées comme suit dans le tableau A7.6 :

1. L'option de réponse relative à la distance utilisée dans l'EEA correspond à la notion de lieu ou d'horaire inapproprié dans le PIAAC ;
2. L'option de réponse relative au coût utilisée dans l'EEA correspond à la notion de coût prohibitif dans le PIAAC ;
3. L'option de réponse relative aux raisons familiales retenue dans l'EEA correspond au manque de temps imputable aux enfants ou aux responsabilités familiales dans le PIAAC ;
4. L'option de réponse relative aux autres raisons personnelles ne figure pas dans le PIAAC ;
5. L'option de réponse relative aux raisons liées à la santé ou à l'âge ne figure pas dans le PIAAC ;
6. L'option de réponse relative à l'adéquation de l'offre de formations ne figure pas dans le PIAAC ;
7. L'option de réponse relative au manque de soutien de l'employeur ou des services publics retenue dans l'EEA correspond au manque de soutien de l'employeur dans le PIAAC ;
8. L'option de réponse relative aux horaires utilisée dans l'EEA correspond à la surcharge de travail dans le PIAAC ;
9. L'option de réponse « Autres » utilisée dans l'EEA correspond aux imprévus et aux prérequis dans le PIAAC.

Source

- Les données du tableau A7.1 (sur l'évolution du pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe) proviennent de l'EEA dans les pays européens membres de l'OCDE ; du PIAAC au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande ; et de sources nationales en Australie (Enquête sur la formation continue des adultes), en Colombie (Gran Encuesta Integrada de Hogares) et au Costa Rica (Enquête sur l'emploi).
- Les données du tableau A7.2 (sur le pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe) proviennent de l'EEA dans les pays européens membres de l'OCDE ; du PIAAC en Australie, au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande ; et de sources nationales en Australie (Enquête sur la formation professionnelle des adultes) et en Colombie (Gran Encuesta Integrada de Hogares).
- Les données du tableau A7.3 (sur le pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe et la présence de jeunes enfants dans le ménage) proviennent de l'EEA dans les pays européens membres de l'OCDE et du PIAAC en Australie, au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande.
- Les données du tableau A7.4 (sur le nombre d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe) proviennent de l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) dans les pays européens membres de l'OCDE et d'une source nationale au Costa Rica (Enquête sur l'emploi).
- Les données du tableau A7.5 en ligne (sur les domaines d'études en formation non formelle, selon le sexe) proviennent de l'EEA dans les pays européens membres de l'OCDE.
- Les données du tableau A7.6 en ligne (sur le pourcentage de la population désireuse, mais incapable de se former, selon les raisons invoquées) proviennent de l'EEA dans les pays européens membres de l'OCDE et du PIAAC en Australie, au Canada, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande.

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 fournies dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2016^[4]).

Références


- Commission européenne (2018), *Education and Training Monitor 2018*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2766/444804 NC-AJ-18-001-EN-E>. [3]
- Del Boca, D. et al. (2020), « Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19 », *Review of Economics of the Household*, vol. 18/4, pp. 1001-1017, <http://dx.doi.org/10.1007/s11150-020-09502-1>. [5]
- Eurostat (s.d.), « Statistiques sur les vacances d'emploi par activité de la NACE Rév. 2 - données trimestrielles », https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=jvs_q_nace2&lang=fr (consulté le 27 mai 2021). [7]

- OCDE (2021), « Adult learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? », *Tackling Coronavirus (COVID-19) : Contributing to a Global Effort*, OCDE, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069_1069729-q3oh9e4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing&_ga=2.236822465.1330067427.1621939082-554327329.1614244310 (consulté le 26 mai 2021). [1]
- OCDE (2021), « An assessment of the impact of COVID-19 on job and skills demand using online job vacancy data », *Tackling Coronavirus (COVID-19) : Contributing to a Global Effort*, OCDE, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1071_1071334-wh692jshet&title=An-assessment-of-the-impact-of-COVID-19-on-job-and-skills-demand-using-online-job-vacancy-data&_ga=2.195983980.1330067427.1621939082-554327329.1614244310 (consulté le 28 mai 2021). [6]
- OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [4]
- Ruhoose, J., S. Thomsen et I. Weilage (2019), « The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings », *Economics of Education Review*, vol. 72, pp. 166-186, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010>. [2]

Tableaux de l'indicateur A7

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

Tableau A7.1	Évolution du pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe (2007, 2011 et 2016)
Tableau A7.2	Pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe (2016)
Tableau A7.3	Pourcentage d'adultes en formation formelle et/ou non formelle, selon le sexe et la présence de jeunes enfants dans le ménage (2016)
Tableau A7.4	Participants in formal and/or non-formal education and training, by gender (second quarter of 2020 compared to second quarter of 2019)
WEB Tableau A7.5	Domaines d'études en formation non formelle, selon le sexe (2016)
WEB Tableau A7.6	Pourcentage de la population désireuse, mais incapable de se former, selon les raisons invoquées (2016)

StatLink  <https://stat.link/n72r1o>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eqa-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau A7.1. Évolution de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2007, 2011 et 2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

		Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)								
		Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation								
		2007			2011			2016		
		Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OCDE	Pays									
	Autriche	42	44	40	48	49	48	60	61	59
	Belgique	41	41	40	38	39	37	45	44	46
	République tchèque	38	42	34	37	37	37	46	50	43
	Danemark	45	44	45	59	55	62	50	48	53
	Estonie	42	37	47	50	46	53	44	37	51
	Finlande	55	49	61	56	49	63	54	48	60
	France	35	36	34	51 ^b	50 ^b	51 ^b	51	49	54
	Allemagne ¹	45	48	42	50	53	48	56	59	53
	Grèce	15	14	15	12	10	13	17	16	18
	Hongrie	9	8	10	41 ^b	43 ^b	39 ^b	56	59	53
	Irlande	m	m	m	24	25	24	54 ^b	54 ^b	54 ^b
	Italie	22	22	22	36	37	34	42	44	39
	Lettonie	33	26	39	32	27	37	48	43	52
	Lituanie	34	29	39	29	23	33	28	24	32
	Luxembourg	m	m	m	70	72	69	48 ^b	48 ^b	48 ^b
	Pays-Bas	45	48	42	59	63	56	64	65	64
	Norvège	55	53	56	60	59	61	60	60	60
	Pologne	22	21	22	24	23	25	26	25	26
	Portugal	26	27	26	44	44	45	46	48	45
	République slovaque	44	45	43	42	41	42	46	47	45
	Slovénie	41	38	43	36	35	38	46	44	48
	Espagne	31	31	31	38	39	37	43	44	43
	Suède	73	71	76	72	69	74	64 ^b	60 ^b	68 ^b
	Suisse	49	51	47	66	65	66	69	70	68
	Turquie	14	18	11	18	21	15	21	25	17
	Royaume-Uni	49	47	51	36	34	38	52 ^b	50 ^b	54 ^b
	Moyenne	38	37	38	43	43	44	48	47	48
		Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales								
		Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (%)								
		2007			2011			2016		
		Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OCDE	Pays									
	Australie	m	m	m	m	m	m	37	36	39
	Canada ¹	m	m	m	m	m	m	58	59	58
	Chili ¹	m	m	m	m	m	m	47	53	42
	Colombie ¹	17	17	16	17	17	16	16	17	15
	Costa Rica ¹	m	m	m	m	m	m	15	14	17
	Israël ¹	m	m	m	m	m	m	53	53	53
	Japon ¹	m	m	m	m	m	m	42	48	35
	Corée ¹	m	m	m	m	m	m	50	54	46
	Mexique ¹	m	m	m	m	m	m	31	33	28
	Nouvelle-Zélande ¹	m	m	m	m	m	m	68	68	67
	États-Unis ¹	m	m	m	60	60	60	60	58	62
	Partenaire	Fédération de Russie ¹	m	m	m	m	m	m	20	16

Remarque : Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédents. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que les pays couverts ne sont pas les mêmes.

Des colonnes supplémentaires présentant les erreurs-types (Er.-T.) ainsi que les données ventilées par type d'activités de formation peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous).

1. L'année de référence n'est pas : 2007, mais 2013 pour la Colombie ; 2011, mais 2015 pour la Colombie et 2012/2014 pour les États-Unis ; 2016, mais 2020 pour le Costa Rica, 2019 pour la Colombie, 2017 pour les États-Unis et le Mexique, 2015 pour le Chili, Israël et la Nouvelle-Zélande, et 2012 pour le Canada, la Corée, la Fédération de Russie et le Japon.

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

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/1koz2>

Tableau A7.2. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi et le sexe (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

		Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)								
		Pourcentage d'actifs occupés			Pourcentage d'adultes participant à des activités formelles et/ou non formelles de formation					
					Actifs occupés			Chômeurs ou inactifs		
		Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OCDE	Pays									
	Autriche	72	78	67	68	68	69	38	37	39
	Belgique	72	76	67	54	52	57	24	22	25
	République tchèque	78	87	69	54	54	53	19	17	19
	Danemark	74	76	71	54	51	58	39	38	40
	Estonie	77	81	73	51	42	60	22	15	27
	Finlande	71	72	69	59	53	67	41	36	45
	France	73	77	70	59	56	63	29	25	32
	Allemagne ¹	78	85	71	60	62	58	42	46	40
	Grèce	59	68	50	21	19	25	10	10	10
	Hongrie	73	81	65	68	67	70	21	23	20
	Irlande	74	80	67	63	59	67	30	31	29
	Italie	65	75	56	52	51	54	21	24	20
	Lettonie	75	76	74	56	51	60	23	17	28
	Lituanie	76	78	75	35	29	40	6	c	8'
	Luxembourg	77	82	72	56	54	58	27	26	27
	Pays-Bas	73	80	66	74	71	77	41	42	40
	Norvège	78	83	73	67	66	69	38	34	41
	Pologne	69	76	62	33	31	36	8	8	9
	Portugal	73	77	69	55	55	55	22	23	21
	République slovaque	76	80	72	57	57	58	11	9'	12
Slovénie	70	75	66	57	53	61	22	19	24	
Espagne	66	73	59	51	49	54	29	30	27	
Suède	82	86	79	67	62	73	50	47	52	
Suisse	84	89	80	73	74	73	46	43	47	
Turquie	49	72	25	32	30	37	11	11	11	
Royaume-Uni	78	84	73	60	56	64	26	23	27	
Moyenne	73	79	67	55	53	58	27	26	28	
		Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ou enquêtes nationales								
		Pourcentage d'actifs occupés			Pourcentage d'adultes participant à des activités formelles et/ou non formelles de formation					
					Actifs occupés			Chômeurs ou inactifs		
		Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OCDE	Pays									
	Australie ¹	76	85	68	65	62	68	26	24	26
	Canada ¹	80	85	75	65	64	67	30	31	30
	Chili ¹	79	90	69	53	55	50	27	38	24
	Colombie ¹	74	88	61	18	17	19	11	15	10
	Israël ¹	76	82	71	60	57	64	30	39	24
	Japon ¹	77	89	64	49	51	46	19	24	17
	Corée ¹	75	89	61	56	56	56	32	42	30
	Mexique ¹	69	88	53	36	34	38	19	26	17
	Nouvelle-Zélande ¹	81	87	76	73	72	74	43	40	44
	États-Unis ¹	80	85	74	68	64	72	28	23	31
Partenaire	Fédération de Russie ^{*1}	65	72	59	24	20	30	11	7	13

Remarque : Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédents. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que les pays couverts ne sont pas les mêmes.

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

1. L'année de référence n'est pas 2016, mais 2018 pour l'Allemagne ; 2017 pour la Colombie, les États-Unis et le Mexique ; 2015 pour le Canada, le Chili, la Corée, Israël et la Nouvelle-Zélande ; et 2012 pour l'Australie, la Fédération de Russie et le Japon.

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

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/37r12q>

Tableau A7.3. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe et la présence ou non de jeunes enfants au sein du ménage (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 25-64 ans

		Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)					
		Total		Hommes		Femmes	
		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	Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)
OCDE	Pays						
	Autriche	60	60	60	65	60	57
	Belgique	46 ^r	50 ^r	44 ^r	50 ^r	48 ^r	50 ^r
	République tchèque	45	48	47	56	44	41
	Danemark	48	55	46	55	51	55
	Estonie	41	49	32	46	49	53
	Finlande	52	60	46	56	59	63
	France	48	57	45	56	51	58
	Allemagne ¹	55	60	57	66	53	54
	Grèce	17	17	16	16	18	17
	Hongrie	56	54	59	59	53	51
	Irlande	52	57	51	58	53	55
	Italie	41	44	42	53	40	36
	Lettonie	45	53	39	51	51	54
	Lituanie	26	32	21	31	32	33
	Luxembourg	47	52	46	54	48	49
	Pays-Bas	63	67	64	66	62	67
	Norvège	57	67	57	66	57	69
	Pologne	24	28	23	29	25	26
	Portugal	c	c	c	c	c	c
République slovaque	46	46	46	51	47	42	
Slovénie	43	51	40	52	46	51	
Espagne	43	44	43	46	44	41	
Suède	62	67	58	62	66	72	
Suisse	69	70	69	73	68	67	
Turquie	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	51	54	48	55	54	54	
	Moyenne	47	52	46	53	49	51
		Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)					
		Total		Hommes		Femmes	
		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	Enfants de moins de 13 ans au sein du ménage
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)
OCDE	Pays						
	Australie ¹	62	m	58	m	68	m
	Canada ¹	57	62	57	65	57	59
	Chili ¹	44	53	50	58	38	48
	Israël ¹	52	55	51	57	53	52
	Japon ¹	42	43	45	59	38	30
	Corée ¹	48	56	51	62	44	49
	Mexique ¹	29	32	31	36	27	29
	Nouvelle-Zélande ¹	66	70	65	74	67	67
	États-Unis ¹	56	67	53	69	59	67
Partenaire	Fédération de Russie ^{*1}	17	25	15	19	20	30

Remarque : Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédents. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que les pays couverts ne sont pas les mêmes.

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

1. L'année de référence n'est pas 2016, mais 2018 pour l'Allemagne ; 2017 pour les États-Unis et le Mexique ; 2015 pour le Canada, le Chili, la Corée, Israël et la Nouvelle-Zélande ; et 2012 pour l'Australie, la Fédération de Russie et le Japon.

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

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/frqv3s>

Tableau A7.4. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (deuxième trimestre 2020 par rapport au deuxième trimestre 2019)

Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) ou enquêtes nationales, 25-64 ans

		Enquête européenne sur les forces de travail (EFT)								
		Total			Hommes			Femmes		
		Participation en milliers		Évolution relative (%)	Participation en milliers		Évolution relative (%)	Participation en milliers		Évolution relative (%)
		2019 (Q2)	2020 (Q2)		2019 (Q2)	2020(Q2)		2019(Q2)	2020 (Q2)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
OCDE	Pays									
	Autriche	783	467	-40	354	211	-40	429	256	-40
	Belgique	525	397	-24	245	184	-25	280	213	-24
	République tchèque	548	254	-54	273	129	-53	276	126	-54
	Danemark	769	437	-43	315	192	-39	454	245	-46
	Estonie	156	93	-40	69	35	-49	88	58	-34
	Finlande	823	698	-15	363	297	-18	460	401	-13
	France	6 852	2 564	-63	2 840	1 038	-63	4 013	1 526	-62
	Allemagne	3 846	m	m	1 929	m	m	1 917	m	m
	Grèce	226	240	6	103	120	16	124	121	-2
	Hongrie	264	192	-27	131	95	-27	133	97	-27
	Islande	38	33	-14	16	14	-14	21	19	-13
	Irlande	328	243	-26	138	99	-28	190	145	-24
	Italie	2 878	2 344	-19	1 346	1 117	-17	1 532	1 227	-20
	Lettonie	75	42	-44	25	12	-51	49	30	-40
	Lituanie	109	100	-8	44	41	-6	65	59	-9
	Luxembourg	69	53	-24	36	25	-30	33	27	-17
	Pays-Bas	1 799	1 632	-9	853	774	-9	946	858	-9
	Norvège	575	425	-26	271	195	-28	304	231	-24
	Pologne	1 016	641	-37	437	258	-41	579	383	-34
	Portugal	641	522	-19	295	240	-19	346	282	-18
	République slovaque	110	57	-48	51	26	-49	58	31	-47
	Slovénie	143	65	-55	62	31	-51	81	35	-57
	Espagne	3 041	2 885	-5	1 363	1 293	-5	1 678	1 592	-5
	Suède	1 834	1 402	-24	722	562	-22	1 112	839	-25
	Suisse	1 661	1 076	-35	856	585	-32	806	491	-39
	Turquie	2 430	2 256	-7	1 216	1 192	-2	1 214	1 064	-12
Royaume-Uni	4 974	4 773	-4	2 220	2 056	-7	2 754	2 717	-1	
	Moyenne	1 352	919	-27	614	416	-27	739	503	-27
		Enquêtes nationales								
		Total			Hommes			Femmes		
		Participation en milliers		Évolution relative (%)	Participation en milliers		Évolution relative (%)	Participation en milliers		Évolution relative (%)
		2019 (Q2)	2020 (Q2)		2019 (Q2)	2020(Q2)		2019(Q2)	2020 (Q2)	
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Pays									
	Costa Rica	482	388	-20	220	173	-22	262	215	-18

Remarque : Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 4 semaines précédentes. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que les pays couverts ne sont pas les mêmes.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/m8h627>

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

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement fondamental est généralisé : les taux de scolarisation sont partout égaux ou supérieurs à 95 % entre l'âge de 6 et 14 ans. Par ailleurs, 84 % des 15-19 ans sont en moyenne scolarisés dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est le plus élevé en Belgique, en Irlande et en Slovénie, où il atteint 94 % dans l'ensemble (voir le Tableau B1.1).
- Tous niveaux d'enseignement confondus, le taux de scolarisation des 20-24 ans est 7 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes. C'est en Slovénie que la différence de taux est la plus élevée (20 points de pourcentage) ; elle est élevée aussi en Argentine, en Israël et en Pologne (15 points de pourcentage au moins) (voir le Graphique B1.1).
- Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les garçons sont dans l'ensemble plus susceptibles de redoubler que les filles ; leur pourcentage dans l'effectif de redoublants atteint en moyenne 61 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 57 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique B1.2).

Contexte

Les parcours scolaires peuvent varier tant entre les pays qu'au sein même des pays. Ils sont probablement les plus similaires dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La scolarité obligatoire est relativement homogène dans l'ensemble dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, comme les préférences, les besoins et les aptitudes de chacun varient, la plupart des systèmes d'éducation tentent de proposer des filières et des modes de scolarisation différents, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

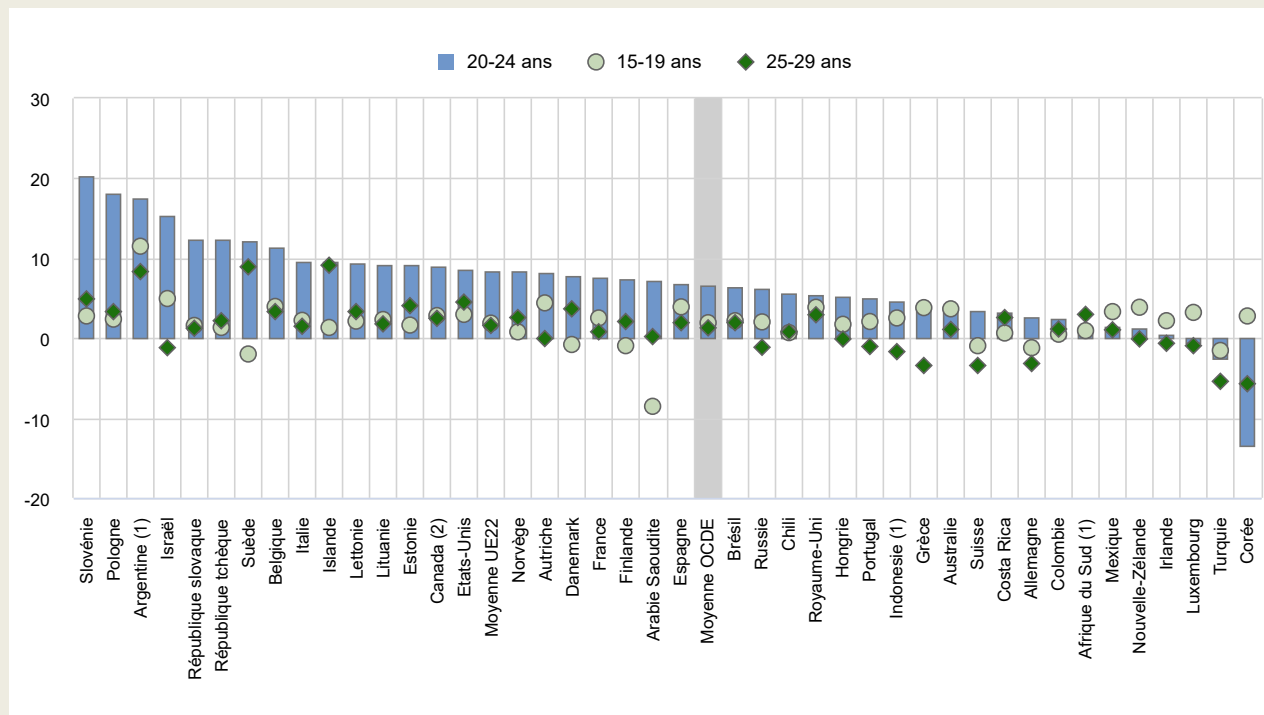
Offrir à tous des possibilités adaptées d'atteindre un bon niveau de formation est un enjeu capital, qui dépend de la capacité de chacun de progresser de niveau en niveau dans le système d'éducation. Le développement et le renforcement des filières générale et professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire permettent de rendre l'éducation plus inclusive et plus attractive, puisque personne n'a ni les mêmes préférences, ni les mêmes aptitudes. L'éducation et la formation professionnelles (EFP) séduisent les jeunes plus intéressés par des métiers concrets ou plus pressés d'entrer sur le marché du travail (OCDE, 2020^[1]). Dans de nombreux systèmes d'éducation, l'EFP permet à des adultes de reprendre des études pour acquérir des compétences qui améliorent leur employabilité.

Dans une certaine mesure, la filière choisie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire conditionne la suite du parcours scolaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (si ce niveau existe) et à l'enseignement tertiaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui est essentiellement à vocation professionnelle, ont la possibilité d'entrer plus tôt dans la vie active, mais poursuivre des études à des niveaux d'enseignement supérieurs offre souvent de meilleures perspectives financières et de meilleurs débouchés sur le marché du travail (voir les indicateurs A3 et A4). L'enseignement tertiaire est désormais un élément moteur majeur de la dynamique économique et sociétale. Les changements profonds intervenus sur le marché du travail au cours des dernières décennies donnent à penser que les plus instruits continuent (et continueront) à tirer leur épingle du jeu dans une économie de plus en plus fondée sur le savoir. Il s'ensuit qu'offrir à une grande partie de la population la possibilité de suivre une formation tertiaire de qualité et proposer des cursus qui suivent l'évolution rapide des besoins sur le marché

du travail compte parmi les grands défis à relever par les établissements d'enseignement tertiaire et, plus généralement, les systèmes d'éducation.

Graphique B1.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans, selon le sexe (2019)

Différence (exprimée en points de pourcentage) entre les hommes et les femmes




1. Année de référence : 2018

2. À l'exclusion des programmes d'enseignement post-secondaire non-tertiaire.

Les pays et les économies sont classés par ordre descendant de la différence entre les femmes et les hommes de 20 à 24 ans.

Source : OCDE/UIS/Eurostat (2021), base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/k3ybt6>

Autres faits marquants

- Dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, le taux de scolarisation des 15-19 ans varie plus entre les entités infranationales qu'entre les pays de l'OCDE. Il est le plus uniforme au Chili, en Finlande, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, où la différence de taux entre les régions où il est le plus et le moins élevé est ténue (au plus 7 points de pourcentage) (voir Graphique B1.3).
- Il est moins fréquent d'être scolarisé l'âge venant, car les jeunes finissent leurs études et entrent dans la vie active : le taux de scolarisation s'élève en moyenne à 16 % chez les 25-29 ans, à 6 % chez les 30-39 ans et à 2 % chez les 40-64 ans dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.1).
- Le pourcentage de redoublants varie dans une grande mesure entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. En filière générale de l'enseignement secondaire, il atteint respectivement 2 % et 3 % dans le premier et le deuxième cycle. Le redoublement est plus fréquent dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en particulier en Autriche, en Belgique, en Espagne, au Portugal et en République tchèque, où les redoublants représentent au moins 7 % de l'effectif scolarisé (Graphique B1.2).
- Le taux de scolarisation est le moins uniforme en Corée, en Hongrie et en République tchèque, où la différence de taux entre les régions les mieux loties et les plus mal loties atteint 33 points de pourcentage au moins chez les 15-19 ans (voir le Graphique B1.3).

Analyse

Scolarité obligatoire

Dans les pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire débute généralement avec l'enseignement primaire, à l'âge de 6 ans (voir le tableau X1.5 à l'annexe 1). Elle commence plus tôt dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE, mais plus tard, à l'âge de 7 ans, en Afrique du Sud, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Lituanie. Elle se termine généralement avant la fin ou à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à l'âge de 16 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE, un âge qui varie entre 13 ans (en Indonésie), 14 ans (en Corée) et 18 ans (en Allemagne, en Belgique, au Chili et au Portugal). En Slovénie, la scolarité obligatoire se termine à 14 ans après le programme intégré d'enseignement primaire et du second cycle du secondaire. Aux Pays-Bas, il existe une forme partielle de scolarité obligatoire (deux journées de classe minimum par semaine) entre l'âge de 16 et 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Toutefois, les taux de scolarisation restent élevés au-delà de la scolarité obligatoire dans un certain nombre de pays. Dans les pays de l'OCDE, la scolarisation est généralisée (le taux de scolarisation est supérieur à 90 % dans un groupe d'âge) pendant 14 ans en moyenne, entre l'âge de 4 et 17 ans. Elle est généralisée pendant 11 à 16 ans dans la plupart des pays et même pendant 17 ans en Norvège. Elle ne l'est pas aussi longtemps en Colombie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie et, parmi les pays partenaires, en Afrique du Sud, en Arabie saoudite et en Indonésie (voir le Tableau B1.1).

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, le taux de scolarisation à l'âge de 4 et 5 ans était supérieur à 90 % en 2019. La scolarité débute relativement tôt dans les pays de l'OCDE et la scolarisation est généralisée à l'âge de 3 ans dans un tiers des pays environ. Elle est même généralisée à l'âge de 2 ans en Corée, en Islande, en Norvège et en Suède (voir l'indicateur B2). La scolarisation est généralisée à l'âge de 5 ans dans d'autres pays de l'OCDE, mais à l'âge de 6 ans seulement en Finlande, en République slovaque et en Turquie. 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 tout ou partie du 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. L'enseignement fondamental est généralisé : les taux de scolarisation sont égaux ou supérieurs à 95 % entre l'âge de 6 et 14 ans dans tous les pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.1).

Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 19 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 à ce niveau d'enseignement et de l'évolution des cursus et 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.

En moyenne, 84 % des 15-19 ans sont scolarisés dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est le plus élevé en Belgique, en Irlande et en Slovénie, où il atteint 94 % dans l'ensemble. Les taux de scolarisation des 15-19 ans ont augmenté de 1 point de pourcentage au moins entre 2013 et 2019. C'est en Italie et au Mexique qu'ils ont le plus progressé (de 8 points de pourcentage au moins). Les taux de scolarisation des 15-19 ans n'ont cependant pas augmenté dans tous les pays de l'OCDE : ils ont par exemple diminué de plus de 3 points de pourcentage en Allemagne, en Hongrie et en Islande (voir le Tableau B1.1).

Chez les 15-16 ans (qui en sont généralement arrivés au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), le taux de scolarisation de 2019 atteint 94 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le taux de scolarisation à l'âge de 17 ans s'établit à 90 % en moyenne dans les pays de l'OCDE ; il atteint même 100 % en Irlande et au Portugal. Par contre, moins de 70 % des jeunes sont scolarisés à l'âge de 17 ans en Colombie, au Costa Rica et au Mexique. Les taux de scolarisation commencent à diminuer fortement à partir de 18 ans : Dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation des jeunes de 18 ans s'élève en moyenne à 75 % dans l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire ou tertiaire. La baisse des taux de scolarisation dans ce groupe d'âge coïncide avec la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le taux de scolarisation diminue de 25 points de pourcentage au moins entre l'âge de 17 et 18 ans au Chili, en Corée, en Israël et en Turquie. Il diminue aussi à l'âge de 19 ans pour s'établir à 60 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.3).

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 différents pays. L'âge venant, les jeunes accèdent à des niveaux d'enseignement supérieurs ou s'orientent vers d'autres formations, et le taux de scolarisation diminue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire,

toutes filières (générale et professionnelle) confondues. 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, 88 % des jeunes sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire à l'âge de 17 ans dans les pays de l'OCDE. Les parcours 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. Le pourcentage de jeunes encore dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de 18 ans est égal ou supérieur à 90 % en Finlande, en Norvège, en Pologne, en Slovénie et en Suède, mais le pourcentage de jeunes déjà dans l'enseignement tertiaire est égal ou supérieur à 50 % à 18 ans en Grèce et en Corée. En moyenne, 24 % des jeunes sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire à l'âge de 19 ans dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes encore scolarisés dans l'enseignement secondaire à l'âge de 19 ans est toutefois égal ou supérieur à 50 % au Danemark et en Islande. Ces pourcentages élevés s'expliquent en partie par la structure du système d'éducation et 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 s'établit en moyenne à 34 % dans les pays de l'OCDE ; il atteint 5 % seulement au Luxembourg (où ce taux peu élevé s'explique en grande partie par le nombre élevé d'étudiants en formation à l'étranger), mais 73 % en Corée (voir le Tableau B1.3).

Le taux de scolarisation dans le cadre institutionnel varie selon le sexe : le taux féminin est supérieur au taux masculin dans la quasi-totalité des groupes d'âge et à tous les niveaux d'enseignement. Toutefois, ce taux ne varie que de 2 points de pourcentage en moyenne entre les hommes et les femmes entre l'âge de 15 et 19 ans dans les pays de l'OCDE. La différence de taux s'établit à 5 points de pourcentage en Israël et est légèrement négative (c'est-à-dire favorable aux hommes) en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Suède, en Suisse et en Turquie (voir le Graphique B1.1). Dans ce groupe d'âge, le taux de scolarisation varie le plus entre les hommes et les femmes dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Autriche, en Belgique et aux États-Unis et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire au Luxembourg, où il est au moins 6 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Tableau B1.2).

Les taux de scolarisation moins élevés sont souvent associés au décrochage scolaire et, indirectement, à de moins bons résultats scolaires et au redoublement. Les femmes affichent des taux de scolarisation supérieurs et de meilleurs résultats scolaires, tandis que les hommes sont plus exposés au redoublement. Le taux de redoublement est dans l'ensemble peu élevé dans les pays de l'OCDE, mais sa variation entre les sexes pourrait contribuer à expliquer les différences de taux de scolarisation et de résultats scolaires entre les femmes et les hommes (voir l'Encadré B1.1).

Encadré B1.1. Variation internationale du redoublement

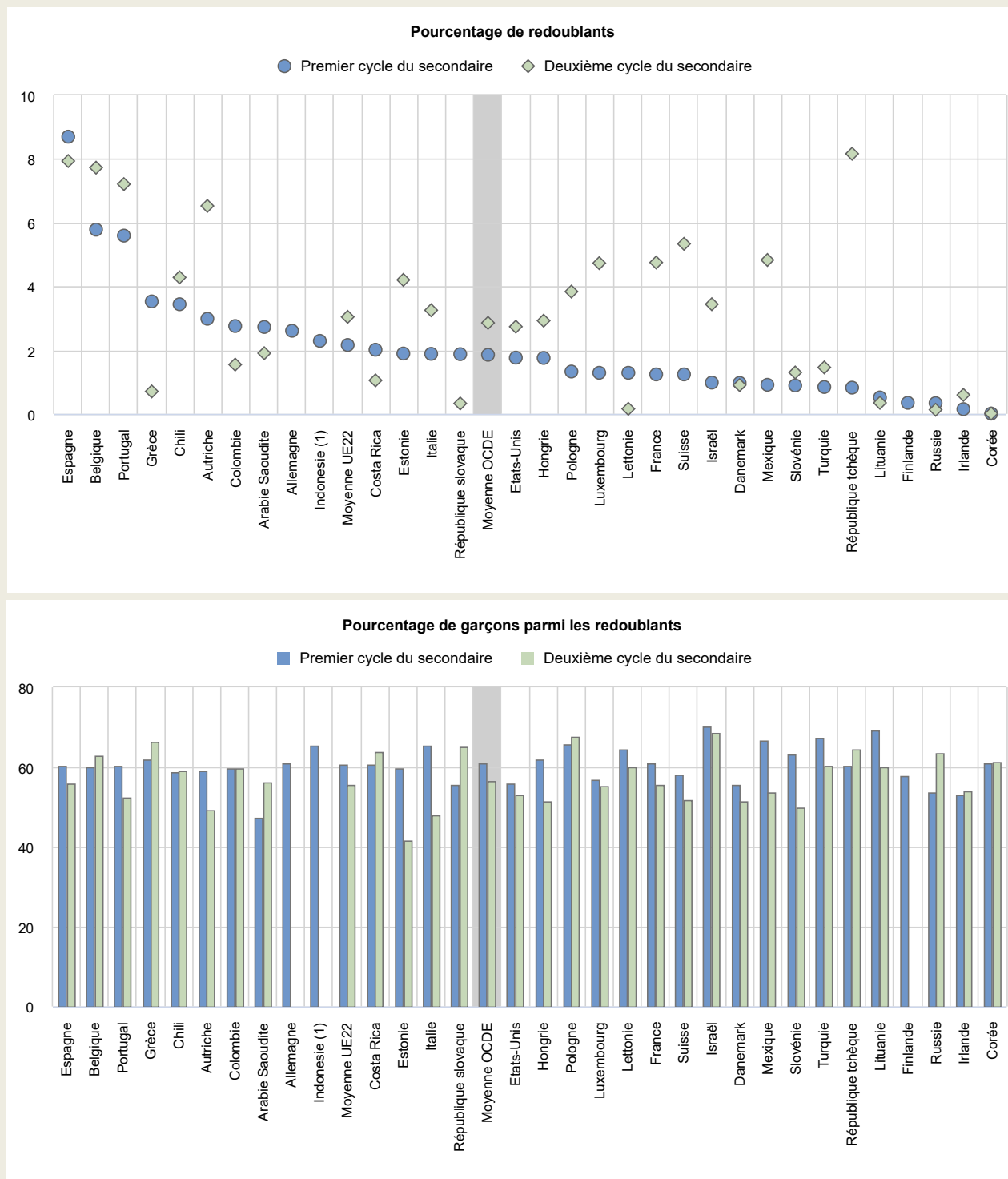
Terminer au fur et à mesure des niveaux d'enseignement de la CITE permet aux jeunes d'accéder à des niveaux d'enseignement supérieurs et de bénéficier de meilleurs débouchés sur le marché du travail pendant toute leur carrière. Parallèlement, le décrochage scolaire ou le redoublement peut entraîner un arrêt complet des études et réduire l'employabilité des jeunes et diminuer l'utilité sociale et les moyens humains, matériels et financiers des systèmes d'éducation (apprentissage, usage des infrastructures scolaires et temps de travail des enseignants) (Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 1970^[2]).

L'équité de l'éducation peut être liée aux politiques que les établissements adoptent pour répartir et sélectionner les élèves. Le redoublement, à savoir le fait de suivre une fois de plus la même année d'études, sert à laisser aux élèves en difficulté plus de temps pour assimiler la matière avant de passer en classe supérieure (et à empêcher qu'ils abandonnent leurs études). Le redoublement peut se révéler inefficace pour améliorer les résultats des jeunes peu performants à court terme selon la littérature (OCDE, 2019^[3]), mais le redoublement précoce peut être plus utile que le redoublement tardif, et les redoublants peuvent rattraper leur retard après quelques années (Fruehwirth, Navarro et Takahashi, 2016^[4]).

Les garçons et les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles de redoubler ; les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont également plus susceptibles de redoubler que les élèves favorisés (OCDE, 2019^[3]), ce qui peut perpétuer des inégalités socio-économiques. Les taux de réussite sont généralement inférieurs chez les élèves issus d'un milieu défavorisé (les immigrés de la première génération ainsi que ceux dont les parents sont peu instruits)


Graphique B1.2. Pourcentage de redoublants et pourcentage de garçons parmi les redoublants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire (2019)

Filières générales de la formation initiale uniquement, en pourcentage



Les pays et les économies sont classés par ordre descendant du pourcentage de redoublants dans le premier cycle du secondaire

Source : OCDE/UIS/Eurostat (2021), base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/a9r8gm>

Le traitement que les systèmes d'éducation réservent aux redoublants varie parfois dans une grande mesure entre les pays et au sein même de ceux-ci, selon les niveaux et les filières d'enseignement, les zones urbaines et rurales, la situation socio-économique ou d'autres facteurs. Les redoublants tendent à se concentrer dans les deux dernières années des niveaux d'enseignement dans la plupart des pays, mais sont plus uniformément répartis entre les années d'études dans d'autres pays. Dans un plus petit nombre de pays, le redoublement est limité par la loi et la réglementation scolaire, et le concept de redoublement n'existe même pas, en particulier aux niveaux d'enseignement inférieurs. Dans l'enseignement secondaire, c'est le cas dans le premier cycle en Norvège, dans le deuxième cycle en Finlande et dans les deux cycles au Royaume-Uni. Au Canada, les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire ne recommencent que les cours auxquels ils ont échoué, pas l'année d'études entière, et les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire ne redoublent en principe pas.

Le pourcentage de redoublants varie dans une grande mesure entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Il atteint 2 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et augmente avec le niveau d'enseignement. Le redoublement est relativement rare en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et le pourcentage de redoublants est inférieur à 5 % dans la plupart des pays. Le pourcentage de redoublants passe toutefois la barre des 5 % en Belgique, en Espagne et au Portugal (voir le Graphique B1.2)

). Le redoublement est plus fréquent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier en Autriche, en Belgique, en Espagne, au Portugal et en République tchèque, où les redoublants représentent au moins 7 % de l'effectif scolarisé. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de redoublants s'établit en moyenne à 3 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit 1 point de pourcentage de plus que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les garçons sont dans l'ensemble plus susceptibles de redoubler que les filles ; leur pourcentage dans l'effectif de redoublants de l'enseignement secondaire, en filière générale, s'élève en moyenne à 61 % dans le premier cycle et à 57 % dans le deuxième cycle (voir le Graphique B1.2). Ce constat s'applique à tous les pays de l'OCDE dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et à tous les pays sauf à l'Autriche, à l'Estonie et à l'Italie dans le deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement secondaire, deux redoublants sur trois sont des garçons dans le premier cycle en Israël, en Lituanie, au Mexique et en Turquie et dans le deuxième cycle en Grèce, en Israël et en Pologne.

Taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 24 ans

La transition entre l'enseignement secondaire et tertiaire se caractérise dans l'ensemble par une baisse généralisée des taux de scolarisation. Le groupe d'âge des 20-24 ans n'est plus du tout concerné par la scolarité obligatoire (contrairement au groupe d'âge des 15-19 ans) et est celui qui correspond le mieux à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation moyen est à peu de choses près moitié moindre chez les 20-24 ans que chez les 15-19 ans : 41 % seulement des 20-24 ans sont encore scolarisés. Les taux de scolarisation des 20-24 ans sont les plus élevés en Australie et en Slovénie, où ils sont égaux ou supérieurs à 55 %. À titre de comparaison, ils atteignent seulement 21 % en Israël (à cause notamment du service militaire obligatoire à l'âge de 18 ans) et 20 % au Luxembourg (où étudier dans les pays voisins est relativement courant ; voir l'indicateur B6). Les taux de scolarisation ont augmenté de 4 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 2005 et 2019. Ils ont sensiblement augmenté dans un certain nombre de pays, en particulier en Australie, en Espagne, en Irlande et en Suisse, où ils sont au moins 11 points de pourcentage plus élevés en 2019 qu'en 2005. À l'autre extrême, les taux de scolarisation ont le plus diminué durant la même période en Finlande et en Islande, où ils ont chuté de 7 points de pourcentage (voir le Tableau B1.1).

Dans les pays de l'OCDE, les 20-24 ans scolarisés sont le plus souvent inscrits dans l'enseignement tertiaire, généralement de cycle long, mais pas tous. En moyenne, 29 % des hommes et 37 % des femmes sont en formation dans l'enseignement tertiaire dans ce groupe d'âge dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.2). Le taux de scolarisation varie davantage entre les sexes dans ce groupe d'âge. Tous niveaux d'enseignement confondus, le taux de scolarisation des 20-24 ans est 7 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes. C'est en Slovénie que la différence de taux est la plus élevée (20 points de pourcentage) dans ce groupe d'âge ; elle est élevée aussi en Argentine, en Israël et en Pologne (15 points de pourcentage au moins) (voir le Graphique B1.1). Les taux de scolarisation des 20-24 ans sont par contre plus élevés chez les hommes en Corée, au Luxembourg et en Turquie ; c'est en Corée que la différence de taux est la plus élevée (13 points de pourcentage).

Taux de scolarisation à partir de l'âge de 25 ans

Il est moins fréquent d'être scolarisé l'âge venant, car les jeunes finissent leurs études et entrent dans la vie active : tous niveaux d'enseignement confondus, le taux de scolarisation des 25-29 ans s'élève en moyenne à 16 % dans les pays de l'OCDE. Leurs taux de scolarisation sont les plus élevés en Australie, au Danemark, en Finlande, en Suède et en Turquie, où plus de 25 % de l'effectif de ce groupe d'âge est encore scolarisé. Le taux de scolarisation diminue le plus entre les 25-29 ans et les 20-24 ans en Corée et en Slovaquie, où il baisse de plus de 40 points de pourcentage (voir le Tableau B1.1).

Comme le taux de scolarisation diminue après 24 ans, la différence de taux entre les sexes diminue aussi et n'atteint plus que 1 point de pourcentage en moyenne en faveur des femmes chez les 25-29 ans. Cette différence atteint 9 points de pourcentage en Islande et en Suède et est négative (le taux de scolarisation masculin est plus élevé) dans quelques pays, notamment en Corée et en Turquie, où elle représente 5 points de pourcentage au moins (voir le Graphique B1.1).

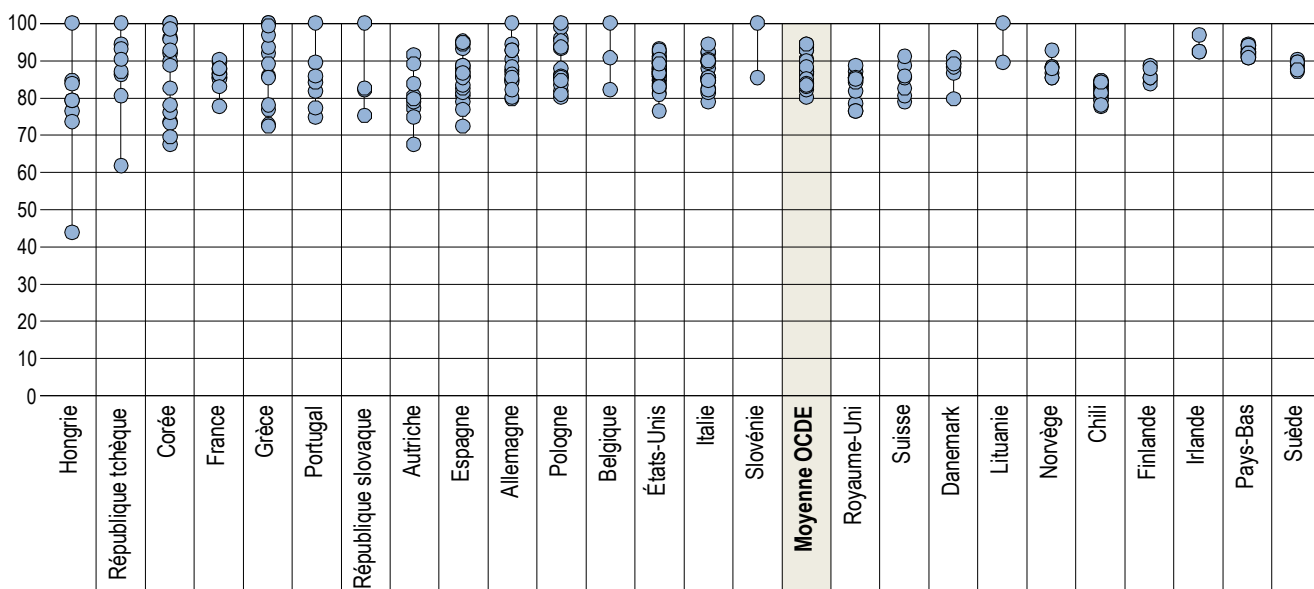
Les taux de scolarisation sont moins élevés chez les 30-39 ans (6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) : ils ne sont égaux ou supérieurs à 15 % qu'en Australie, en Finlande, en Suède et en Turquie. Le taux de scolarisation des 40-64 ans s'élève en moyenne à 2 % dans les pays de l'OCDE ; il est le plus élevé en Australie (7 %) (voir le Tableau B1.1).

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 ou de l'enseignement tertiaire. Le taux de scolarisation est relativement homogène entre les régions chez les 6-14 ans, mais varie à des degrés divers entre les régions chez les 15-19 ans dans certains pays. Dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, le taux de scolarisation varie plus entre les entités infranationales qu'entre les pays de l'OCDE. Il est le moins uniforme en Corée, en Hongrie et en République tchèque, où la différence de taux entre les régions les mieux loties et les plus mal loties atteint 33 points de pourcentage au moins chez les 15-19 ans. Il est le plus uniforme au Chili, en Finlande, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, où la différence de taux représente au plus 7 points de pourcentage entre les régions (voir le Graphique B1.3).

Graphique B1.3. Variation régionale du taux de scolarisation des 15-19 ans (2019)

Taux de scolarisation, tous niveaux d'enseignement confondus, en pourcentage



Remarque : Les moyennes nationales sont présentées sous la légende OCDE.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre le taux maximum et minimum de scolarisation.

Source : OCDE (2021), Statistiques régionales sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/1x19o2>

Définitions

Les données de cet indicateur se rapportent aux formations institutionnelles d'une durée minimale de l'équivalent d'un semestre (ou d'une moitié d'année scolaire ou académique) qui sont dispensées exclusivement dans des établissements d'enseignement ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes « emploi-études »).

Par **scolarisation généralisée**, on entend un taux de scolarisation supérieur à 90 % dans cet indicateur.

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des jeunes, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur. Elles n'ont pas vocation à préparer les jeunes à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques.

Les **formations de la filière professionnelle (éducation et formation professionnelles, EFP)** préparent les jeunes à exercer une profession spécifique dès l'obtention de leur diplôme, sans qu'ils aient à suivre une formation complémentaire. Elles sont conçues pour leur donner une qualification professionnelle ou technique valorisable sur le marché du travail.

Par **effectif scolarisé à temps plein**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude prévue est au moins égale à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein. Par **effectif scolarisé à temps partiel**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude est inférieure à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur les nombres d'individus, à cause de la difficulté qu'éprouvent certains pays à chiffrer la scolarisation à temps partiel. Les taux nets de scolarisation sont calculés comme suit : les effectifs de tous les niveaux d'enseignement dans le groupe d'âge considéré sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la scolarisation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données expliquent pourquoi les taux de scolarisation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[5]).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire et académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf]).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2021^[6]).

Références

Bureau international d'éducation de l'UNESCO (1970), *Les Tendances de l'éducation en 1970: une enquête internationale*, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137493> (consulté le 9 juin 2021). [2]

Fruehwirth, J., S. Navarro et Y. Takahashi (2016), « How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects », *Journal of Labor Economics*, vol. 34/4, pp. 979-1021, <https://doi.org/10.1086/686262>. [4]

- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Base de données régionales de l'OCDE*, [6]
http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT.
- OCDE (2020), « Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », [1]
Les indicateurs de l'éducation à la loupe, n° 68, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/86bda228-fr>.
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, [5]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>.
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, [3]
 Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>.

Tableaux de l'indicateur B1

Tableaux de l'indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Tableau B1.1	Évolution du taux de scolarisation, par groupe d'âge (entre 2005, 2013 et 2019)
Tableau B1.2	Taux de scolarisation des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans, selon le sexe et le niveau d'enseignement (2019)
Tableau B1.3	Évolution du taux de scolarisation des 15-20 ans, selon le niveau d'enseignement (entre 2013 et 2019)

StatLink  <https://stat.link/dqu38g>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2013 et 2019)

Effectifs scolarisés à temps plein ou partiel dans des établissements publics ou privés

	Nombre d'années pendant lesquelles 90 % au moins de la population d'âge scolaire est scolarisée	Tranche d'âge dont 90 % au moins de l'effectif est scolarisé	Effectifs scolarisés en pourcentage de l'effectif des groupes d'âge												
			6-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	
			2019						2013			2005			
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE															
Pays															
Australie	13	5-17	100	88	55	26	15	7	86	48	21	82	44	21	
Autriche	13	4-16	99	80	36	18	6	1	79	35	18	m	m	m	
Belgique	16	3-18	99	94	50	14	7	3	92	51	18	94	42	15	
Canada ¹	11	5-15	100	72	36	11	5	1	73	33	11	m	m	m	
Chili	13	5-17	98	82	44	15	6	1	78	41	16	m	m	m	
Colombie	10	5-14	97	61	25	11	6	1	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	12	4-15	97	64	23	11	2	3	m	m	4	m	m	a	
République tchèque	13	5-17	98	90	41	10	3	1	90	43	11	91	34	10	
Danemark	15	3-17	100	86	53	28	9	2	88	57	32	84	48	27	
Estonie	14	4-17	97	88	37	14	7	2	89	44	17	91	40	12	
Finlande	13	6-18	98	87	47	29	16	5	86	51	31	87	55	30	
France	15	3-17	100	87	38	8	2	0	85	35	7	84	32	7	
Allemagne	15	3-17	99	87	51	22	5	1	90	48	21	88	41	18	
Grèce	13	5-17	97	88	54	25	10	3	86	41	34	m	m	m	
Hongrie	13	4-16	95	83	34	10	4	1	87	42	12	87	38	13	
Islande	16	2-17	99	85	42	21	10	4	88	52	28	85	49	25	
Irlande	15	3-17	100	94	43	12	6	3	94	37	9	89	32	10	
Israël	15	3-17	96	66	21	19	6	2	65	22	22	m	m	m	
Italie	15	3-17	99	86	38	13	3	1	78	37	14	82	33	10	
Japon ²	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	15	2-17	99	84	50	8	2	1	87	53	10	87	46	9	
Lettonie	15	4-18	99	92	46	16	6	1	94	46	12	m	m	m	
Lituanie	14	5-18	100	93	44	11	5	1	94	52	15	98	49	15	
Luxembourg	13	4-16	98	77	20	6	2	0	78	20	6	m	m	m	
Mexique	9	5-13	100	63	26	10	4	2	54	21	6	48	17	5	
Pays-Bas	14	4-17	100	92	m	m	m	m	91	49	13	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	12	5-16	99	82	43	19	12	5	84	38	16	74	41	21	
Norvège	17	2-18	99	87	47	19	8	3	87	43	18	89	46	20	
Pologne	14	5-18	97	92	48	11	3	1	90	56	13	92	50	10	
Portugal	14	4-17	100	90	38	10	4	2	88	37	10	74	35	12	
République slovaque	11	6-16	95	84	32	6	2	1	85	35	8	m	m	m	
Slovénie	15	4-18	99	94	56	12	2	1	93	57	15	93	50	17	
Espagne	15	3-17	98	87	47	16	6	2	87	46	15	78	34	11	
Suède	17	2-18	99	88	44	26	16	5	86	42	28	m	m	m	
Suisse	13	5-17	100	85	41	18	5	1	86	38	16	83	31	13	
Turquie	10	6-15	100	69	51	32	16	3	69	42	20	m	m	m	
Royaume-Uni	15	3-17	97	83	33	10	6	2	81	31	11	m	m	m	
États-Unis	13	5-17	100	83	36	13	6	2	81	36	16	77	32	13	
Moyenne OCDE	14	4-17	99	84	41	16	6	2	84	42	16	84	40	14	
Moyenne des pays (données disponibles pour toutes les années de référence)				87	44	15			86	44	16	84	40	15	
Moyenne UE22	14	4-17	98	88	43	15	6	2	88	44	16	88	41	15	
Partenaires															
Argentine ³	12	4-15	100	75	41	21	m	m	72	37	20	65	30	16	
Brésil	13	4-16	99	69	29	14	8	3	69	27	14	m	m	m	
Chine	18	2-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	
Inde	18	2-19	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	a	
Indonésie ³	10	5-14	93	78	26	5	2	1	70	24	2	m	m	0	
Fédération de Russie	11	7-17	98	88	38	7	2	0	84	32	10	m	m	m	
Arabie saoudite	10	8-17	96	88	39	13	1	1	93	37	8	m	m	a	
Afrique du Sud ³	5	2-6	87	76	29	7	2	2	m	m	m	m	m	m	
Moyenne G20	13	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

- À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Les données ne sont pas ventilées par groupe d'âge après l'âge de 15 ans.
- Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans, selon le sexe et le niveau d'enseignement (2019)

Effectifs scolarisés à temps plein ou partiel dans des établissements publics ou privés

	Hommes							Femmes						
	15-19 ans			20-24 ans		25-29 ans		15-19 ans			20-24 ans		25-29 ans	
	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
OCDE														
Pays														
Australie	28	42	16	15	36	9	15	25	43	22	12	45	8	18
Autriche	3	64	11	6	26	1	17	2	61	19	6	34	1	16
Belgique	6	71	16	8	34	3	7	m	69	23	8	45	5	8
Canada ¹	0	55	16	3	29	2	9	0	53	21	3	38	2	11
Chili	3	63	15	3	38	1	13	2	62	18	2	44	1	14
Colombie	21	27	12	2	21	1	10	16	30	15	2	24	1	10
Costa Rica	22	36	4	6	11	2	4	18	40	5	7	13	3	6
République tchèque	13	72	4	6	30	1	8	10	74	6	5	43	1	10
Danemark	35	51	1	17	32	6	20	32	53	1	12	44	6	24
Estonie	27	55	5	7	25	3	9	25	57	6	8	34	4	13
Finlande	23	61	3	11	32	7	21	22	62	3	13	38	9	21
France	4	61	19	3	32	0	7	3	62	23	3	39	1	7
Allemagne	31	51	6	19	29	4	19	27	51	8	17	34	3	17
Grèce	4	63	19	8	44	2	24	2	64	23	7	49	2	21
Hongrie	4	73	5	8	23	2	8	3	74	7	7	29	2	8
Islande	19	63	2	17	20	6	11	19	63	3	14	33	6	21
Irlande	16	62	14	8	35	3	9	14	63	17	4	39	3	9
Israël	4	57	3	2	12	1	18	3	59	7	1	27	0	18
Italie	1	76	7	3	29	1	11	1	76	10	2	41	0	13
Japon	0	58	m	m	m	m	m	0	59	m	m	m	m	m
Corée	1	53	29	0	56	0	11	1	52	32	0	43	0	5
Lettonie	25	58	7	6	35	2	12	22	61	9	6	45	2	15
Lituanie	40	43	9	5	34	2	8	38	43	14	4	45	1	11
Luxembourg	15	59	1	12	7	2	4	12	65	2	9	10	1	4
Mexique	7	43	11	2	21	2	6	7	45	12	2	22	3	5
Pays-Bas	26	52	14	14	m	3	m	21	55	17	12	m	4	m
Nouvelle-Zélande	4	64	13	17	25	10	8	4	63	18	9	35	7	11
Norvège	19	65	3	11	32	3	15	20	63	5	7	44	3	18
Pologne	21	64	6	7	32	1	8	19	65	10	10	47	2	11
Portugal	13	61	13	5	29	1	9	9	63	18	4	36	1	8
République slovaque	14	65	4	3	22	1	5	11	67	6	3	35	1	6
Slovénie	3	80	10	11	35	2	8	1	80	13	12	55	2	12
Espagne	11	58	15	6	36	2	12	8	60	21	6	44	2	14
Suède	21	65	2	12	22	5	12	21	62	3	13	33	7	17
Suisse	16	66	3	14	26	2	17	15	65	4	11	32	2	14
Turquie	1	60	9	8	45	4	31	1	55	12	4	46	2	27
Royaume-Uni	8	58	15	6	23	2	5	6	60	20	5	30	3	8
États-Unis	8	56	56	a	1	7	11	0	0	0	a	2	11	23
Moyenne OCDE	14	59	10	8	29	3	12	12	60	13	7	37	3	13
Moyenne UE22	16	62	9	8	30	2	11	14	63	12	8	39	3	13
Partenaires														
Argentine ²	16	46	7	2	26	1	15	15	51	14	2	43	1	23
Brésil	16	44	6	6	18	2	10	11	49	9	6	24	3	11
Chine	m	m	13	m	18	m	1	m	m	17	m	22	m	1
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie ²	30	44	3	3	20	0	6	28	46	5	3	25	0	4
Fédération de Russie	22	27	38	1	33	0	7	20	26	42	1	40	0	6
Arabie saoudite	8	67	17	6	29	1	12	7	59	17	5	37	0	12
Afrique du Sud ²	27	39	3	19	8	2	3	21	48	5	18	11	3	4
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/n9fmq3>

Tableau B1.3. Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2013 et 2019)

Effectifs scolarisés à temps plein ou partiel dans des établissements publics ou privés

OCDE	Pays	2019													2013				
		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			
		15 ans	16 ans	17 ans		18 ans			19 ans			20 ans			17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	100	99	88	1	5	36	3	36	20	4	49	17	3	50	90	74	70	66	
Autriche	95	90	74	0	13	44	1	29	21	1	32	10	1	32	89	74	51	41	
Belgique	99	98	97	0	1	50	2	39	27	4	53	13	4	56	99	84	80	77	
Canada	90	89	74	m	3	20	m	37	8	m	45	5	m	45	81	57	49	46	
Chili	95	95	92	a	0	35	a	32	11	a	49	4	a	53	88	62	55	51	
Colombie	86	75	42	0	13	21	0	23	10	0	28	5	0	27	m	m	m	m	
Costa Rica	94	84	62	a	0	35	a	8	22	a	14	15	a	14	m	m	m	m	
République tchèque	99	97	94	m	0	87	m	1	47	m	24	13	m	43	96	90	72	57	
Danemark	99	96	92	a	0	86	a	1	55	a	6	25	a	18	91	87	66	55	
Estonie	98	96	93	0	0	88	0	2	32	1	27	12	2	35	95	88	69	57	
Finlande	98	96	97	0	0	96	0	1	33	0	13	16	0	25	95	94	51	48	
France	97	95	90	0	3	30	1	48	11	0	56	5	0	51	91	77	64	53	
Allemagne	98	94	88	4	1	65	7	9	38	11	21	22	13	30	94	86	74	64	
Grèce	99	97	94	0	1	13	13	50	7	12	52	7	10	55	97	74	68	66	
Hongrie	97	93	87	0	0	65	5	5	23	16	23	7	11	32	93	84	70	60	
Islande	99	95	90	0	0	81	0	1	50	0	10	26	0	21	90	83	74	54	
Irlande	100	100	100	2	3	55	5	25	8	7	53	4	5	57	98	100	66	60	
Israël	97	96	91	0	1	16	0	9	2	1	14	1	1	15	90	26	15	15	
Italie	99	97	92 ^d	x(3)	0	79 ^d	x(6)	4	20 ^d	x(9)	37	7 ^d	x(12)	41	93	78	24	39	
Japon	100	98	96	0	0	2	1	m	1	0	m	m	m	m	96	m	m	m	
Corée	99	81	98	a	1	12	a	61	0	a	73	0	a	70	95	70	74	70	
Lettonie	98	97	95	0	1	88	0	4	35	3	39	11	3	48	98	93	83	59	
Lituanie	100	100	98	0	1	89	1	6	21	6	45	5	6	52	98	95	79	68	
Luxembourg	96	90	85	0	0	68	0	2	40	0	5	24	0	8	82	72	51	35	
Mexique	81	75	62	a	4	25	a	24	11	a	31	6	a	31	57	41	34	30	
Pays-Bas	100	99	89	a	8	62	a	26	40	a	40	25	a	47	96	86	78	68	
Nouvelle-Zélande	99	96	83	4	2	26	9	30	10	11	41	7	10	44	92	67	59	54	
Norvège	100	95	94	0	0	91	0	0	39	0	18	20	0	35	93	90	57	53	
Pologne	95	95	94	0	1	92	0	3	44	3	34	10	6	46	96	93	72	66	
Portugal	99	100	99	0	0	50	0	31	23	0	43	10	0	46	95	80	65	56	
République slovaque	97	91	87	0	1	78	2	1	36	4	20	7	3	34	90	84	63	46	
Slovénie	98	97	96	a	0	90	a	1	29	a	55	15	a	58	96	92	80	68	
Espagne	96	96	90	0	0	39	0	41	22	0	50	13	0	51	92	80	72	64	
Suède	99	99	98	0	0	96	0	1	32	1	14	17	1	23	98	96	43	40	
Suisse	97	93	91	0	0	78	1	4	48	1	12	24	1	22	91	85	63	46	
Turquie	93	88	81	a	0	26	a	13	11	a	35	8	a	48	74	55	47	51	
Royaume-Uni	99	97	90	a	3	33	a	36	16	a	47	10	a	47	90	67	59	53	
États-Unis	100	97	90	0	1	31	1	37	4	2	53	0	2	48	88	69	60	49	
Moyenne OCDE	97	94	88	0	2	55	2	18	24	3	34	12	2	39	91	78	62	54	
Moyenne UE22	98	96	92	0	2	69	2	15	29	3	34	13	3	40	94	86	65	57	
Partenaires	Argentine ¹	94	87	82	a	0	37	a	19	18	a	34	8	a	38	78	54	47	41
	Brésil	90	89	72	1	0	32	2	15	17	2	21	10	2	23	70	50	40	34
	Chine	m	m	m	m	5	m	m	28	m	m	39	m	m	40	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie ¹	100	94	81	a	0	54	a	3	41	a	17	11	a	25	82	55	45	30
	Fédération de Russie	93	66	53	0	41	13	1	66	4	0	65	2	0	54	92	77	66	53
	Arabie saoudite	100	100	100	0	1	28	0	34	12	0	51	12	0	45	92	98	81	42
	Afrique du Sud ¹	70	75	76	0	2	67	1	8	45	3	10	30	4	12	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf.

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

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

Faits marquants

- De plus en plus d'enfants sont inscrits dans des structures d'éducation de la petite enfance. Le taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans a augmenté de 22 % en 2015 à 25 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'enseignement préprimaire, le nombre d'enfants par enseignant a diminué dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE entre 2015 et 2019, surtout parce que le nombre d'enseignants a progressé plus fortement que le nombre d'élèves.
- Les transferts publics au secteur privé restent minimes alors que la part privée du financement de l'éducation de la petite enfance est élevée dans certains pays. En moyenne, ils représentent moins de 1 % du budget total de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018.

Contexte

L'on s'accorde de plus en plus à reconnaître le rôle majeur que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) jouent dans le développement cognitif et émotionnel, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les enfants qui prennent un bon départ dans la vie sont plus susceptibles d'avoir de bons résultats scolaires par la suite. C'est particulièrement vrai pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui ont souvent moins de possibilités de développer des capacités dans le cadre familial (OCDE, 2018^[1]).

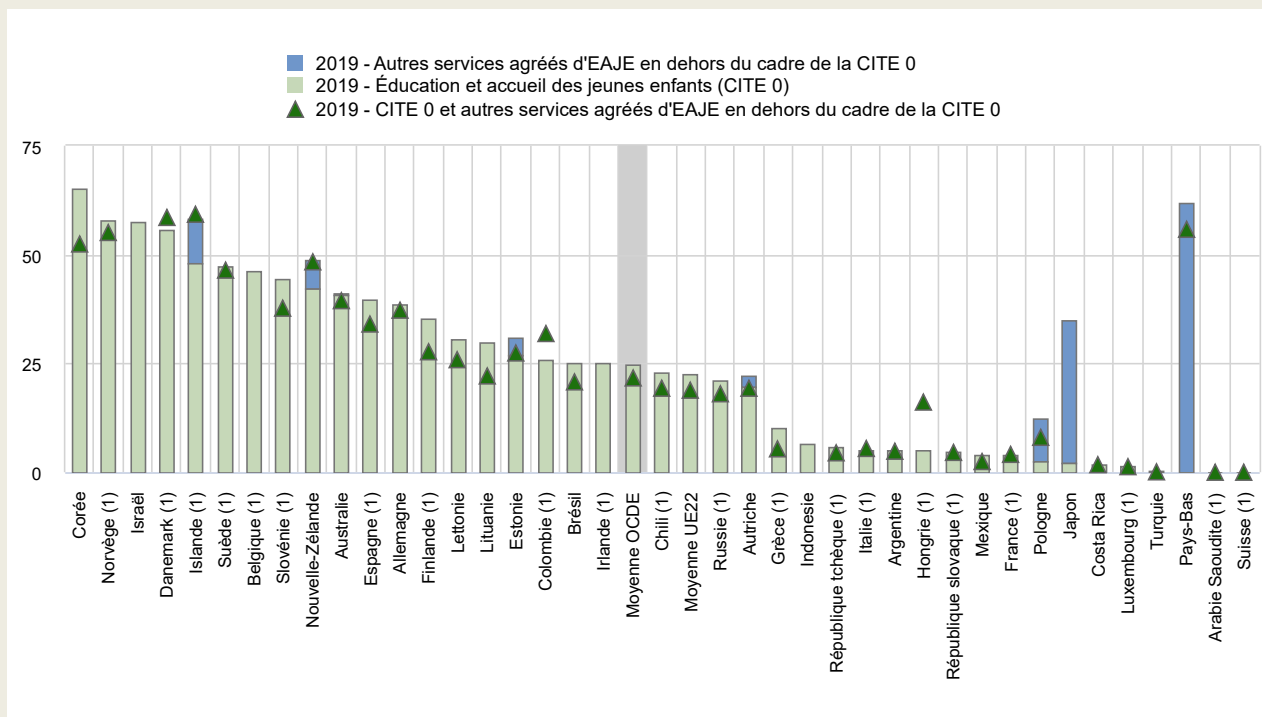
Des structures d'EAJE accessibles et abordables aident les parents à travailler et à contribuer à la croissance et à la prospérité économiques. Le nombre croissant de femmes sur le marché du travail a incité les gouvernements à s'intéresser de plus près au développement des structures d'EAJE. Des structures d'EAJE de qualité et d'autres dispositifs visant à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée offrent aux parents davantage de possibilités de travailler et de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2018^[2] ; 2011^[3] ; 2016^[4]).

Ces éléments ont incité les responsables politiques à concevoir des interventions précoces, à prendre des initiatives visant à améliorer la qualité des services d'EAJE et l'équité de leur accessibilité, à abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire et à revoir les postes de dépenses pour optimiser l'efficacité du budget de l'éducation (Duncan et Magnuson, 2013^[5]). En dépit de ces tendances générales, la qualité des structures d'EAJE, les types de services qui y sont proposés et le nombre d'heures que chaque enfant y passe d'ordinaire par semaine varient sensiblement entre les pays de l'OCDE.

La crise mondiale du COVID-19 a fortement perturbé les services d'EAJE, car des structures ont été fermées dans le monde entier pour contenir la propagation du virus. Ces structures dépendent en grande partie du financement privé dans certains pays, et la variation de leur fréquentation pour des raisons liées à la fois à la situation sanitaire et à la diminution du budget des ménages à cause des licenciements et de la précarité a compromis l'avenir d'un certain nombre d'entre elles et réduit les taux de fréquentation (OCDE, 2021^[6]).

Graphique B2.1. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, selon le type de service (2015 et 2019)

CITE 0 et autres services agréés d'EAJE en dehors du cadre de la CITE, en pourcentage




Remarque : Les données de 2015 se réfèrent à la fois aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et aux autres services agréés d'EAJE en dehors du cadre de la CITE 0 (à l'exception des moyennes OCDE et UE qui couvrent uniquement les services relevant de la CITE 0).

1. Les données de 2015 excluent les autres services agréés d'EAJE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation en 2019 des enfants de moins de 3 ans au niveau 0 de la CITE..

Source : OCDE (2021), tableau B2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/cjoe0x>

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, le taux de fréquentation des structures d'EAJE varie plus entre les régions dans les pays où le taux national est peu élevé et moins dans les pays où il est élevé.
- Dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les dépenses annuelles par enfant sont nettement plus élevées que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et sont de l'ordre de 14 400 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce coût plus élevé s'explique en grande partie par le taux d'encadrement supérieur : les enfants sont en moyenne cinq de moins par enseignant dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire.
- En moyenne, les structures privées accueillent un tiers environ de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Les sources du financement de l'EAJE ne reflètent pas nécessairement les prestataires de services : les pouvoirs publics financent au moins 50 % du budget total de l'enseignement préprimaire même dans les pays où les structures privées accueillent la quasi-totalité de l'effectif de ce niveau d'enseignement.

Analyse

Dans les pays de l'OCDE, l'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Toutefois, le type de services d'EAJE à la disposition des enfants et des parents varie fortement entre les pays de l'OCDE à de nombreux égards : groupes d'âge cibles, gouvernance, financement, fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), situation (dans des centres ou établissements d'enseignement ou à domicile) (OCDE, 2018^[11]).

L'organisation des systèmes nationaux d'EAJE varie selon les pays, à commencer par les autorités responsables au premier chef et le degré d'intégration des systèmes à l'échelle nationale. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les services d'EAJE sont intégrés et une ou plusieurs instances publiques sont chargées de gérer le système d'EAJE dans son ensemble et de définir les objectifs pédagogiques applicables entre l'âge de 0 ou 1 an et le début de l'enseignement primaire (voir l'encadré B2.1 dans (OCDE, 2019^[7])).

Dans l'ensemble, il existe deux catégories de services institutionnels d'EAJE :

- Les services d'EAJE conformes aux critères de la CITE 2011, à savoir ceux 1) qui ont des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) qui sont institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ; 3) qui sont d'une intensité ou d'une durée représentant au moins l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an ; 4) qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) qui emploient du personnel formé ou agréé (les éducateurs doivent par exemple avoir des qualifications pédagogiques) (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016^[8]) ;
- D'autres services agréés sont considérés comme faisant partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE, mais ne respectent pas tous les critères de la CITE 2011 pour y figurer (les crèches en France ou les *amas* au Portugal, par exemple). Ces services existent, en particulier pour enfants de moins de 3 ans, dans de nombreux pays, mais ceux-ci ne sont pas tous en mesure de chiffrer leur taux de fréquentation. C'est la raison pour laquelle les taux de fréquentation sont analysés séparément dans les services d'EAJE conformes à la CITE 2011 et les autres services dans cet indicateur.

Les services de garde informels (garde d'enfants à domicile ou ailleurs par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) sont exclus de cet indicateur (voir la section « Définitions » pour plus de détails).

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans

La fréquentation de structures d'EAJE de qualité dans la prime enfance peut avoir des effets positifs sur le bien-être, l'apprentissage et le développement à court et long terme (OCDE, 2018^[9] ; 2018^[2]). Les congés parentaux, s'ils existent, et leur longueur ainsi que l'âge typique de la fréquentation des structures d'EAJE influent sur l'âge probable de l'inscription dans ces structures. D'autres facteurs, tels que ceux liés à la dimension culturelle du rôle de la mère, responsable au premier chef de l'éducation des enfants, et de la femme dans le monde du travail, interviennent vraisemblablement beaucoup aussi. En moyenne, un enfant de moins de 3 ans sur quatre environ fréquente une structure institutionnelle d'EAJE dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019, mais ce taux de fréquentation ne représente qu'une partie des enfants de moins de 3 ans. Le pourcentage d'enfants fréquentant une structure d'EAJE va de 2 % ou moins en Arabie saoudite, au Costa Rica, au Japon, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie jusqu'à plus de 50 % en Corée, au Danemark, en Israël et en Norvège (voir le Graphique B2.1).

Les structures de développement éducatif de la petite enfance accueillent des enfants de moins de 3 ans, mais l'âge typique de l'inscription varie entre les pays. Les enfants commencent à les fréquenter peu après leur naissance dans la plupart des pays, mais pas avant l'âge de 1 ou 2 ans dans quelques pays et dans des structures spécifiques. Dans de nombreux pays, un pourcentage élevé d'enfants de moins de 3 ans fréquentent des structures d'EAJE qui ne respectent pas tous les critères de la CITE. Au Japon par exemple, 32 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent ce type de structures, contre 2 % seulement les structures institutionnelles. Aux Pays-Bas, les structures institutionnelles d'EAJE conformes aux critères de la CITE n'existent pas pour les enfants de moins de 3 ans, dont deux tiers environ fréquentent d'autres structures (voir le Graphique B2.1).

Dans l'ensemble, le taux de fréquentation des structures d'EAJE avant l'âge de 3 ans n'a cessé d'augmenter dans la plupart des pays de l'OCDE depuis 2005. Certains pays ont particulièrement accéléré le développement des structures d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans ces dernières années. En Finlande par exemple, 35 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) selon les chiffres de 2019, contre 28 % en 2015 et 25 % en 2005. C'est en Corée que l'augmentation du taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans a le plus progressé entre 2015 et 2019, de 13 points de pourcentage. Le taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans a diminué dans certains pays entre 2015 et 2019. C'est le cas en Colombie et au Danemark (voir le Tableau B2.1).

De nombreux pays européens doivent l'essor de l'EAJE à l'élan donné par les objectifs fixés par l'Union européenne (UE) en 2002 à Barcelone, notamment accueillir à temps plein un tiers des enfants de moins de 3 ans à l'horizon 2010 dans des structures totalement subventionnées (OCDE, 2018_[11]). Dans l'ensemble, l'augmentation de l'offre de structures d'EAJE au cours des dernières décennies a grandement contribué à la hausse du taux d'emploi des femmes, en particulier celles avec des enfants de moins de 3 ans. Les pays où les taux de fréquentation étaient plus élevés avant l'âge de 3 ans en 2019 tendent à compter parmi ceux où les taux d'emploi des mères sont les plus élevés (voir le tableau B2.1 dans OCDE (2018_[2])).

En dépit des efforts consentis pour rendre les structures d'EAJE plus accessibles et plus abordables dès le plus jeune âge, la fréquentation dépend toujours très fortement des revenus des ménages, surtout dans le développement éducatif de la petite enfance, dont les structures sont très tributaires du financement privé. Il ressort des chiffres de 2017 des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) qu'en moyenne, l'EAJE (structures institutionnelles, services de garde à domicile par des proches ou des salariés et, dans certains pays, enseignement primaire) est un tiers moins susceptible de s'appliquer aux enfants âgés de 0 à 2 ans si leur famille est de condition modeste que si elle est aisée dans les pays européens membres de l'OCDE. Dans certains pays, en France et en Irlande par exemple, le taux de fréquentation à cet âge varie de plus de 40 points de pourcentage entre les familles défavorisées et favorisées. Au Danemark en revanche, le taux de fréquentation est élevé quel que soit le niveau de revenu des parents (OCDE, 2020_[10]).

Taux de fréquentation entre les âges de 3 et 5 ans

Abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire est depuis quelques années au programme des réformes, car la littérature montre qu'une prise en charge de qualité dès les premières années peut favoriser le développement des enfants et préparer ceux-ci à entrer dans l'enseignement primaire. La scolarité obligatoire débutait par exemple avec l'enseignement primaire il y a une dizaine d'années dans la plupart des pays de l'OCDE, alors qu'aujourd'hui, la majorité des enfants fréquentent une structure d'EAJE bien avant l'âge de 5 ans dans bon nombre d'entre eux. Plusieurs pays ont abaissé l'âge du début de la scolarité. La scolarité obligatoire débute un an avant l'enseignement primaire en Colombie, en Grèce, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède. Elle débute même plus tôt dans quelques pays, à 3 ans en France, en Hongrie, en Israël et au Mexique, à 4 ans au Costa Rica et au Luxembourg, et à 4 ou 5 ans en Suisse. Le droit d'accès à l'EAJE est universel pendant un à deux ans avant la scolarité obligatoire dans de nombreux pays de l'OCDE, même dans des pays où la scolarité obligatoire ne débute pas avant la première année de l'enseignement primaire, c'est-à-dire avant l'âge de 5 ou 6 ans.

L'EAJE n'est pas obligatoire partout, mais c'est une étape très courante entre l'âge de 3 et 5 ans dans les pays de l'OCDE, où le taux de fréquentation s'élève en moyenne à 87 % chez les 3-5 ans dans l'EAJE et l'enseignement primaire. Dans plus de la moitié des 42 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la fréquentation d'une structure d'EAJE est pratiquement généralisée (égale ou supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans. C'est en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Islande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que les taux de fréquentation des structures d'EAJE et de scolarisation dans l'enseignement primaire sont les plus élevés chez les 3-5 ans : ils sont égaux ou supérieurs à 97 %. À l'autre extrême, ces taux sont inférieurs à 50 % chez les 3-5 ans en Arabie saoudite, en Suisse et en Turquie (voir le Tableau B2.1). Les taux de fréquentation moins élevés s'expliquent notamment par le fait que la capacité d'accueil ou l'offre de structures publiques sont insuffisantes et que les parents méconnaissent les vertus de l'EAJE (OCDE, 2018_[11]).

Ces dernières décennies, le taux de fréquentation des 3-5 ans a augmenté sous l'effet de l'abaissement de l'âge du début de la scolarité obligatoire, de l'élargissement de l'offre de services gratuits d'EAJE à certains âges et dans certains groupes cibles et du droit d'accès universel des enfants plus âgés. Entre 2015 et 2019, l'effectif de l'enseignement préprimaire et primaire a augmenté de 2 points de pourcentage en moyenne chez les 3-5 ans dans les pays de l'OCDE. L'augmentation de l'effectif de ces niveaux entre l'âge de 3 et 5 ans a été spectaculaire durant cette période, supérieure à 5 points de pourcentage, dans certains pays, dont le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, la Finlande, la Grèce, la Pologne et la République slovaque. Ces taux n'ont en revanche pas évolué dans une telle mesure dans d'autres pays, essentiellement parce qu'ils étaient déjà élevés en 2015. La Suisse est le seul pays où le taux était peu élevé en 2015 (moins d'un enfant préscolarisé ou

scolarisé sur deux chez les 3-5 ans) et où il n'a pas sensiblement augmenté depuis lors, ce qui s'explique par le fait que la préscolarisation n'est pas obligatoire à l'âge de 3 ans et que l'enseignement préprimaire débute à l'âge de 4 ans (voir le Tableau B2.1).

La grande majorité des 3-5 ans qui fréquentent une structure d'EAJE sont inscrits dans l'enseignement préprimaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement primaire débute toutefois à l'âge de 5 ans dans certains pays, par exemple en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir l'annexe 1). L'âge du début de l'enseignement primaire fait débat de longue date dans les pays de l'OCDE : les services d'EAJE visent à favoriser l'acquisition des compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles requises pour entrer à l'école et vivre en société, alors que l'enseignement primaire doit apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter et leur faire découvrir d'autres matières (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016^[8]). Des services d'EAJE de qualité peuvent être bénéfiques dans la prime enfance, mais il est largement établi que les jeux libres, laissés à l'initiative des enfants, sont d'une importance cruciale avant le début de cours plus scolaires (OCDE, 2018^[11]).

Variation régionale du taux de fréquentation entre l'âge de 3 et 5 ans

L'accès équitable à des structures d'EAJE de qualité peut renforcer les bases de l'apprentissage tout au long de la vie chez tous et aider les familles à répondre aux besoins de leurs enfants en matière d'éducation et de vie sociale. La situation géographique est l'une des dimensions de l'équité qui peut empêcher l'accès à des services de qualité, en particulier dans les régions rurales où l'offre de structures d'EAJE est inégale et où la structure la plus proche peut être très éloignée du domicile des parents.

Les pays où les taux de fréquentation des structures d'EAJE sont dans l'ensemble élevés chez les 3-5 ans tendent à être ceux où ces taux varient moins entre les régions. La plupart des pays où l'effectif de l'EAJE est supérieur à 90 % chez les 3-5 ans sont en effet ceux où les disparités régionales sont ténues (écart-type inférieur à 7 %). De même, les pays où les taux de fréquentation des structures d'EAJE sont les moins élevés sont ceux où les taux varient le plus entre les régions. Le taux de fréquentation des 3-5 ans varie de plus de 40 points de pourcentage entre la région la mieux lotie et la région la plus mal lotie aux États-Unis et en Suisse. Ces deux pays très attachés au fédéralisme se caractérisent par la très grande autonomie de l'organisation de l'EAJE. Des taux de fréquentation moins élevés peuvent s'expliquer par une offre moins abondante de structures d'EAJE et par le fait que des familles ne peuvent se rendre dans la structure la plus proche dans certaines régions, en particulier les plus rurales.

Les taux de fréquentation des structures d'EAJE sont moins élevés dans la région de la capitale dans un certain nombre de pays. Au Chili par exemple, le taux de fréquentation des 3-5 ans est l'un des moins élevés du pays dans la région de la capitale, Santiago. Le taux de fréquentation des structures d'EAJE entre l'âge de 3 et 5 ans tend à être le moins élevé dans la capitale même dans des pays où il est supérieur à 90 % à l'échelle nationale, par exemple en Corée, en Espagne, en Italie, en Norvège, au Portugal, en Norvège, en République tchèque et en Suède. L'offre insuffisante de structures publiques d'EAJE par rapport à la demande et le nombre plus élevé de structures privées dans la région de la capitale pourraient expliquer les taux de fréquentation inférieurs en milieu urbain. Par contraste, les structures publiques sont nettement plus nombreuses dans les zones plus rurales, ce qui montre que les pouvoirs publics ont un rôle à jouer pour garantir l'égalité d'accès aux structures d'EAJE sur tout le territoire national (OCDE, 2019^[12]).

La répartition du financement entre les niveaux de l'exécutif peut également influencer sur la variation régionale de l'offre de structures publiques d'EAJE. Les transferts entre les exécutifs centraux ou régionaux vers les exécutifs locaux favorisent le développement de structures, en particulier dans les zones à faible revenu. Dans l'ensemble, le financement public est toutefois plus décentralisé dans l'EAJE qu'à tout autre niveau d'enseignement (OCDE, 2018^[13]). Le pourcentage de fonds locaux dans le budget total avant transfert des exécutifs centraux ou régionaux s'établit en moyenne à 43 % dans l'EAJE, contre 27 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 1 % dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C4).

Personnel des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux d'encadrement

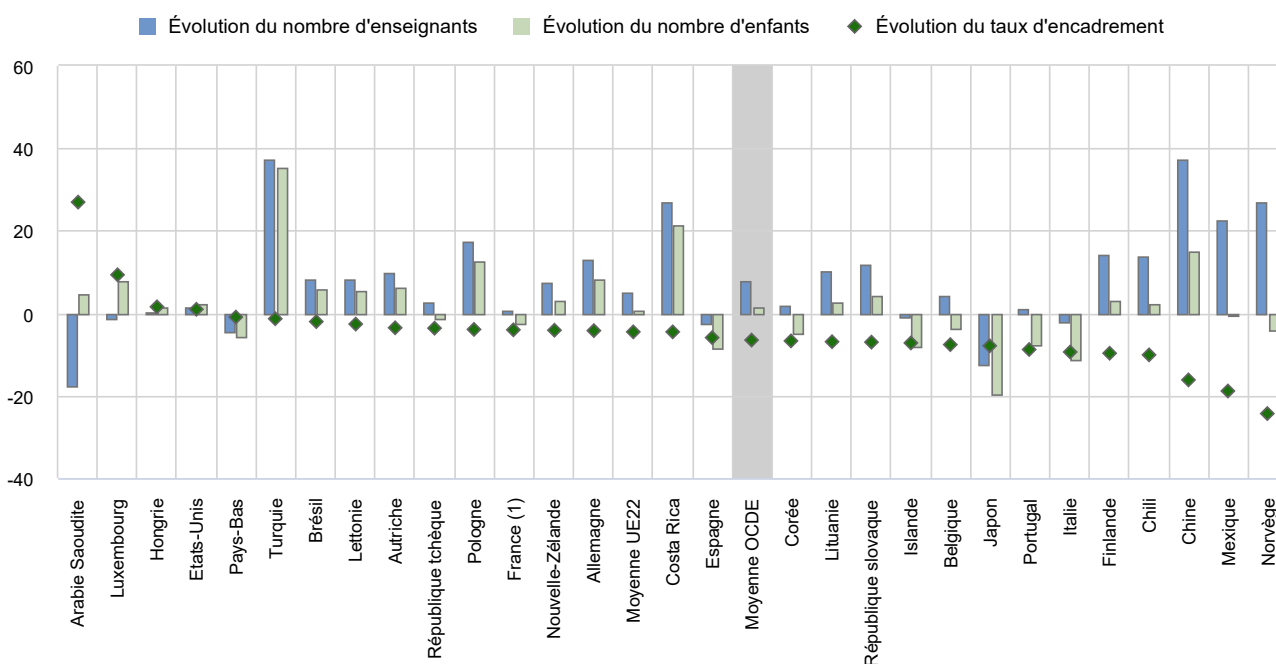
Selon la littérature, les environnements sont riches et stimulants et la pédagogie, de qualité, si le personnel est plus qualifié et de bonnes interactions entre le personnel et les enfants contribuent à améliorer le rendement de l'apprentissage. Des taux d'encadrement plus élevés sont systématiquement associés à des relations de qualité entre le personnel et les enfants dans

l'EAJE. Il est courant de considérer que des taux plus élevés sont bénéfiques, car ils permettent au personnel de se concentrer davantage sur les besoins de chaque enfant et de passer moins de temps à gérer les perturbations en classe (OCDE, 2020_[14]).

Le taux d'encadrement est un indicateur important des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. La taille des classes et les taux d'encadrement sont des leviers utilisés pour améliorer la qualité de l'EAJE. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais ce nombre varie fortement entre les pays. Le taux d'encadrement, hors auxiliaires d'éducation, est inférieur à 10 enfants par enseignant en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande, mais égal ou supérieur à 20 enfants par enseignant au Brésil, au Chili, en Colombie, en France, en Inde, au Mexique, en Slovaquie et au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Graphique B2.2. Évolution du nombre d'enfants, du nombre d'enseignants et du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire entre 2015 et 2019


En pourcentage



1. Les données sur les taux d'encadrement sont présentées pour les établissements publics et privés subventionnés par l'État.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution, sur la période 2015-19, du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2021), tableau B2.2 et Base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/j8g7hc>

Entre 2015 et 2019, le nombre d'enfants par enseignant a diminué dans l'enseignement préprimaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans une grande majorité de ces pays, le taux d'encadrement a augmenté parce que le nombre d'enseignants a progressé plus fortement que le nombre d'élèves dans l'enseignement préprimaire. Depuis 2015, le nombre d'enseignants a augmenté malgré la baisse du nombre d'élèves en Belgique, en Corée, en France, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en République tchèque. Le nombre d'élèves a diminué plus rapidement que le nombre d'enseignants dans l'enseignement préprimaire en Espagne, en Islande, en Italie, au Japon et aux Pays-Bas.

Entre 2015 et 2019, le taux d'encadrement a régressé de 9 % au moins dans l'enseignement préprimaire en Arabie saoudite et au Luxembourg sous l'effet conjugué d'une augmentation du nombre d'élèves et d'une diminution du nombre d'enseignants (voir le Graphique B2.2).

Des taux d'encadrement supérieurs sont particulièrement importants pour la qualité des interactions avec les enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2018^[9]). Le taux d'encadrement est plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans tous les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Hongrie, en Indonésie et en Lituanie. Dans le développement éducatif de la petite enfance, le taux d'encadrement s'établit en moyenne à 10 enfants par enseignant dans les pays de l'OCDE ; il varie entre 3 enfants par enseignant au Danemark, en Islande et en Nouvelle-Zélande et 31 enfants par enseignant au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Certains pays, comme l'Autriche, le Chili, la France, la Lituanie, la Norvège, la Slovaquie, le Royaume-Uni et la Suède, recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation, ce qui peut se traduire par des taux d'encadrement plus élevés par membre du personnel de contact que par enseignant. Les auxiliaires d'éducation aident les enseignants dans leurs tâches quotidiennes, s'occupent des enfants ayant des besoins spécifiques et peuvent organiser seuls certaines activités. Ils sont moins qualifiés que les enseignants et sont souvent diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelles dans la plupart des pays. Dans certains pays, l'accès à la profession d'auxiliaire d'éducation est réglementé dans l'enseignement préprimaire. En Slovaquie par exemple, les candidats doivent réussir un examen national de pédagogie pour exercer cette profession à ce niveau d'enseignement.

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

La pérennité du financement public est cruciale pour le développement et la qualité des structures d'EAJE. Un budget adéquat permet de recruter du personnel expérimenté qui dispose des qualifications requises pour stimuler le développement cognitif, social et émotionnel 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 qui ne consacrent pas suffisamment de fonds publics à la mise en place de structures d'EAJE qui soient à la fois largement accessibles et de grande qualité, les parents peuvent avoir plus tendance à se tourner vers des structures privées d'EAJE. De plus, si le coût de l'EAJE n'est pas suffisamment subventionné, la capacité des parents de le financer influe fortement sur le taux de fréquentation des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2018^[11]).

Dépenses par enfant

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant au titre des structures publiques et privées s'élèvent en moyenne à 9 300 USD dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018 ; elles sont inférieures à 1 400 USD en Colombie, mais supérieures à 15 000 USD en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. Les taux d'encadrement et la rémunération des enseignants sont les facteurs les plus déterminants des dépenses à ce niveau d'enseignement, qui tendent à être plus élevées dans les pays où les taux d'encadrement sont supérieurs. D'autres facteurs, tels que le nombre de semaines pendant lequel les structures d'EAJE doivent être ouvertes par an, influent aussi sur le niveau de dépenses. Les établissements préprimaires doivent par exemple être ouverts 48 semaines par an en Norvège, contre 35 semaines environ en Belgique, en Espagne, en Grèce et en Israël (voir l'encadré B2.2 dans (OCDE, 2018^[13])).

Dans le développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les dépenses annuelles par enfant sont nettement plus élevées que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et sont de l'ordre de 14 400 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte toutefois une forte variation entre les pays : les dépenses sont au plus 1 000 USD plus élevées par enfant dans le développement de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire en Australie, au Chili et en Lituanie, mais au moins 10 000 USD plus élevées au Danemark, en Finlande et en Norvège. La Hongrie et Israël sont les seuls pays de l'OCDE dont les données sont disponibles où les dépenses unitaires sont moins élevées dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire.

Le taux d'encadrement supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance explique en grande partie cette différence de budget (voir le Tableau B2.2), mais d'autres facteurs interviennent aussi. Au Chili par exemple, le taux d'encadrement est environ deux fois plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire, mais les dépenses unitaires y sont moins de 1 000 USD plus élevées. Cela peut en partie s'expliquer par le fait que les qualifications exigées à ce niveau sont moindres, de sorte que le coût salarial est moins élevé dans certains pays. En Communauté flamande de Belgique et en Grèce par exemple, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suffit dans le développement éducatif de la petite enfance, alors qu'un diplôme de licence est exigé dans l'enseignement préprimaire.

Dépenses en pourcentage du produit intérieur brut

Les dépenses d'EAJE peuvent aussi s'analyser à l'aune de la richesse des pays. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses toutes structures d'EAJE confondues représentent en moyenne 0.9 % du produit intérieur brut (PIB), dont les deux tiers au titre de l'enseignement préprimaire, selon les chiffres de 2018. L'Australie, la Colombie, la Grèce, le Japon et le Royaume-Uni consacrent au plus 0.3 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), alors que des pays tels que le Chili, l'Islande, Israël, la Norvège et la Suède y consacrent au moins 1 % de leur PIB (voir le Tableau B2.3).

Ces différences de dépenses s'expliquent dans une grande mesure par les taux de fréquentation, l'intensité de la fréquentation, les coûts et les droits d'accès et l'âge du début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Sur ce dernier point, le fait que l'enseignement préprimaire dure moins longtemps du fait du début plus précoce de l'enseignement primaire en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni explique en partie pourquoi les dépenses d'EAJE sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB dans ces trois pays. De même, le début plus tardif de l'enseignement primaire, qui s'observe par exemple en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en Suède, implique que la fréquentation des structures d'EAJE est plus longue et peut expliquer pourquoi les dépenses de ces pays sont supérieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB (voir l'âge du début de l'enseignement primaire dans le tableau B2.4, disponible en ligne).

Pour éviter ce biais, les estimations relatives aux dépenses d'EAJE sont présentées par âge aussi depuis l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation*. Cette nouvelle méthodologie permet d'éviter le biais résultant des différences entre les groupes d'âge dans l'effectif de l'EAJE et de comparer les dépenses par âge, ce qui donne un aperçu plus précis de l'investissement des pays dans la petite enfance. Comme cet indicateur présente des estimations, il doit être interprété avec prudence. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de l'EAJE et de l'enseignement primaire représentent 0.6 % du PIB entre l'âge de 3 et 5 ans. Ce pourcentage est égal à 0.3 % du PIB en Grèce et en Irlande, mais est égal ou supérieur à 1.0 % au Chili, en Islande et en Norvège (voir le Tableau B2.3).

Parts publique et privée de l'offre et du financement des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les besoins et les attentes des parents concernant l'accessibilité des structures, leur coût, leur programme, la qualité de leur personnel et leur responsabilisation sont autant de facteurs importants à prendre en compte pour évaluer l'essor de l'EAJE et décrire les types de prestataires. Certains parents risquent d'inscrire leur enfant dans des structures privées si les structures publiques ne répondent à leurs attentes en matière de qualité, d'accessibilité et de responsabilisation (Shin, Jung et Park, 2009^[15]).

Il existe deux types de structures privées : les structures indépendantes et les structures subventionnées par l'État. Les structures privées indépendantes sont celles dont la gestion relève d'une instance non gouvernementale ou d'un conseil de direction dont les membres ne sont pas désignés par une instance publique et dont les pouvoirs publics financent moins de 50 % du budget principal. Les structures privées subventionnées par l'État sont gérées par des structures similaires, mais les pouvoirs publics financent plus de 50 % de leur budget principal (OCDE, 2019^[16]). Dans la plupart des pays, l'effectif des structures privées est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, les structures privées accueillent environ la moitié de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance et un tiers de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays. Les structures privées accueillent au plus 5 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire en Fédération de Russie, en Lituanie, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse. L'enseignement préprimaire reste toutefois essentiellement privé dans quelques pays : les structures privées accueillent 75 % au moins de l'effectif de ce niveau d'enseignement en Australie, en Corée, en Indonésie, en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.2).

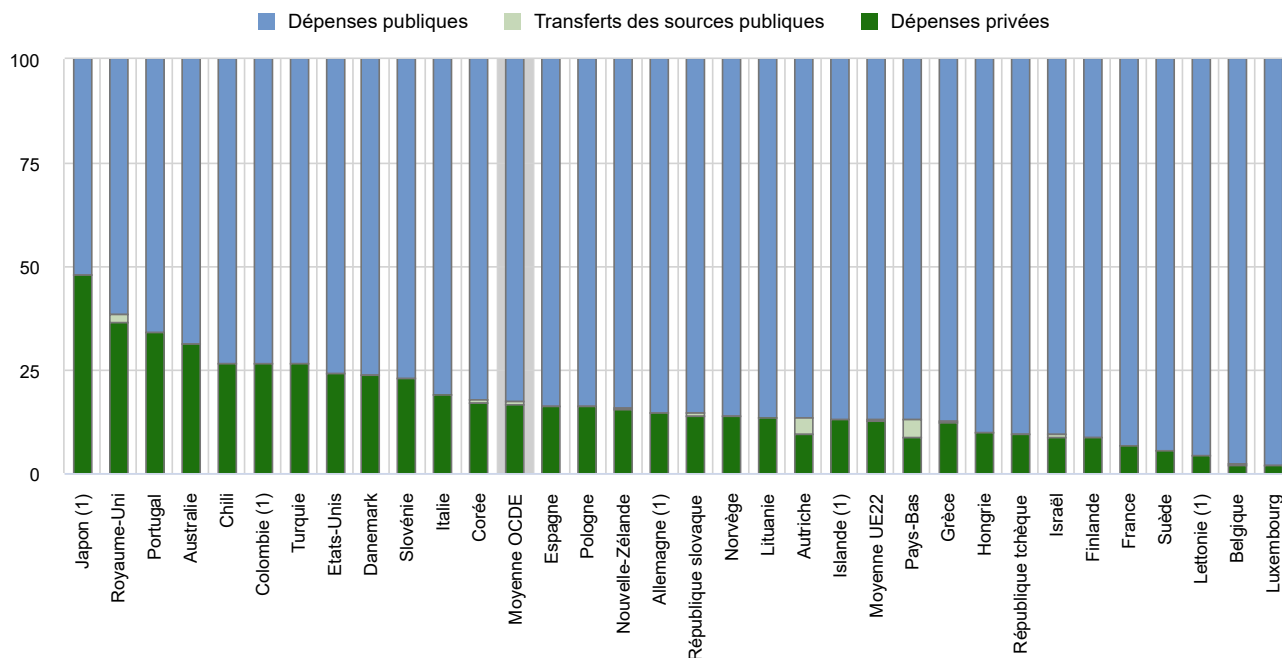
Dans l'ensemble, le budget public de l'EAJE est considérable et en hausse, bien que des différences s'observent entre le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne 29 % du budget total de l'EAJE dans le développement éducatif de la petite enfance et 17 % dans l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2018.

La part privée du budget varie sensiblement entre les pays, mais les sources de financement ne reflètent pas nécessairement les prestataires de services. Les pouvoirs publics financent au moins 50 % du budget total de l'enseignement préprimaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, même dans ceux où les structures privées accueillent la quasi-totalité de l'effectif de ce niveau d'enseignement. En Nouvelle-Zélande par exemple, les structures privées accueillent 99 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire, mais le secteur privé ne finance que 20 % du budget total, soit une part moins élevée que dans les pays où l'offre de structures publiques est nettement plus abondante, comme au Danemark et en Slovénie (voir

le Graphique B2.3). Diverses entités privées peuvent contribuer au financement de l'enseignement préprimaire. Au Royaume-Uni, la plus grande partie du financement privé provient des ménages. Au Japon, la part privée du budget est financée par les ménages, les fondations et les entreprises, mais les structures privées d'EAJE sont subventionnées par les pouvoirs publics et la contribution des ménages est plafonnée.

Graphique B2.3. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement préprimaire (2018)


En pourcentage



1. Les informations sur les transferts des sources publiques sont manquantes.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées après les transferts des sources publiques.

Source : OCDE (2021), tableau B2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/cokrb7>

Les transferts publics au secteur privé sous la forme de subventions et d'aides financières peuvent aider les ménages à financer le coût de l'inscription de leur enfant dans une structure d'EAJE. Dans les pays de l'OCDE, les transferts publics au secteur privé ne représentent toutefois que moins de 1 % en moyenne du budget total de l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2018. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Autriche et aux Pays-Bas que les transferts publics au secteur privé sont les plus élevés : ils représentent de l'ordre de 4 % du budget total de l'enseignement préprimaire. À titre de comparaison, les transferts publics au secteur privé sont nuls ou inférieurs à 2 % dans les pays où l'enseignement préprimaire dépend fortement du financement privé, comme en Australie ou au Royaume-Uni (voir le Graphique B2.3).

Il s'ensuit que le développement éducatif de la petite enfance, en particulier avant l'âge de 3 ans, reste onéreux pour de nombreux parents, dont la contribution financière tend à être plus élevée que dans l'enseignement préprimaire. Il ressort de l'analyse des données comparables sur les montants facturés aux parents déduction faite de toutes les aides que le coût net de la prise en charge de leur enfant représente en moyenne 17 % de la rémunération médiane des femmes qui travaillent à temps plein dans les familles de la classe moyenne où les deux parents travaillent. Ce coût est supérieur à la moitié de la rémunération médiane des femmes au Japon et au Royaume-Uni, mais est presque nul en Allemagne, au Chili et en Italie, où la fréquentation des structures publiques est fortement, voire totalement subventionnée (OCDE, 2020_[10]). Un certain nombre de pays ont compris que l'EAJE était important pour le développement cognitif et émotionnel des enfants et incitait les parents à travailler et ont pris des mesures pour accroître le taux de fréquentation des structures d'EAJE. Depuis octobre 2019, la fréquentation gratuite des structures d'EAJE est par exemple un droit universel entre l'âge de 3 et 5 ans au Japon (OCDE, 2020_[17]).

Définitions

Services d'EAJE : les types de services et de structures d'EAJE sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (OCDE, 2018^[11]) (voir le tableau B2.4, disponible en ligne) :

- **Centres d'EAJE ordinaires** : les centres d'EAJE institutionnalisés relèvent généralement de l'une des trois sous-catégories suivantes :
 - *Centres d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans* : ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur les soins aux jeunes enfants. Bon nombre d'entre elles proposent un accueil à temps partiel dans des établissements d'enseignement, mais il s'agit parfois de structures autonomes.
 - *Centres d'EAJE pour enfants à partir de 3 ans* : ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionnalisées et sont souvent liées au système d'éducation.
 - *Centres d'EAJE pour enfants entre l'âge de 0 ou 1 an et le début de l'enseignement primaire* : ces structures proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).
- **Garde d'enfants** : il s'agit de services d'EAJE à domicile, très courants pour les enfants de moins de 3 ans. Ces services n'ont pas nécessairement de vocation pédagogique et ne font pas nécessairement partie du système d'EAJE ordinaire.
- **Centres d'EAJE institutionnels ou haltes-garderies** : Elles offrent une solution complémentaire aux parents qui font garder leur enfant à domicile par des proches, car ce sont des services institutionnalisés à la carte (sans place attitrée). Ces structures accueillent souvent des enfants dont l'âge correspond à toute la tranche d'âge de l'EAJE, voire au-delà.

Certains de ces services d'EAJE respectent les critères définis dans la CITE 2011 (voir la définition du niveau 0 de la CITE), mais d'autres ne les respectent pas tous, même s'ils font partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE. Le tableau B2.5, en ligne, fait explicitement la distinction entre ces deux catégories.

Services de garde informels : les services informels organisés par les parents pour faire garder leur enfant à domicile ou ailleurs par des membres de leur famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices sont exclus de cet indicateur.

Le **niveau 01 de la CITE** correspond au développement éducatif de la petite enfance, qui concerne principalement les enfants de moins de 3 ans. Il se caractérise par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique, qui encourage l'expression personnelle et qui est entre autres axé sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Il prévoit notamment des jeux actifs destinés à aider les enfants à améliorer leur coordination et leur motricité sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.

Le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'enseignement préprimaire, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, c'est-à-dire juste avant le début de la scolarité obligatoire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur maîtrise du langage et leurs compétences sociales, à développer leurs facultés de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur expression, sont initiés à l'alphabet et à des concepts mathématiques et sont encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique dans des activités récréatives et autres) et de jeu peuvent favoriser l'apprentissage, les interactions sociales entre pairs, l'acquisition de compétences, la progression vers l'autonomie et la préparation à l'école.

Enseignants et professionnels assimilés : les enseignants sont les professionnels principalement responsables des enfants en classe ou dans la salle de jeu. La dénomination de leur profession varie (pédagogue, éducateur, etc.), tandis que celle d'enseignant est dans l'ensemble employée à partir de l'enseignement primaire.

Auxiliaires d'éducation : ils aident les enseignants à prendre en charge une classe ou un groupe d'enfants. Les qualifications minimales requises sont généralement inférieures à celles des enseignants. Aucune qualification n'est exigée dans certains cas, mais une qualification, professionnelle par exemple, est exigée dans d'autres cas. Cette catégorie de personnel est uniquement incluse dans l'indicateur sur le taux d'encadrement dans *Regards sur l'éducation*.

Voir la définition des **dépenses unitaires d'éducation en valeur absolue et en pourcentage du PIB** dans les indicateurs C1 et C2 et du **taux d'encadrement** dans l'indicateur D2.

Méthodologie

Taux de fréquentation

Les taux nets de fréquentation sont calculés comme suit : l'effectif de l'EAJE dans le groupe d'âge considéré est divisé par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la fréquentation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données et aux différentes sources utilisées expliquent pourquoi les taux de fréquentation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Fréquentation à temps plein ou partiel

Les concepts utilisés pour définir la fréquentation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE, tels que la charge d'étude, l'assiduité et la valeur académique ou la progression dans le parcours scolaire, ne sont pas aisément applicables au niveau 0 de la CITE. De plus, le nombre d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une fréquentation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. C'est pourquoi les effectifs ne peuvent être calculés en équivalents temps plein de la même façon au niveau 0 de la CITE qu'aux autres niveaux de la CITE. Dans les collectes de données, les pays font la distinction entre les sous-niveaux 01 et 02 du niveau 0 de la CITE sur la base de l'âge uniquement : les programmes intégrés sont répartis entre les deux sous-niveaux selon qu'ils ciblent principalement les enfants de moins de 3 ans (sous-niveau 01) ou de plus de 3 ans (sous-niveau 02). Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les sous-niveaux 01 et 02. Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019^[16]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Estimation des dépenses de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans en pourcentage du PIB

Ce nouvel indicateur est basé sur la répartition des enfants âgés de 3 à 5 ans entre les niveaux 01 et 02 de la CITE et l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Il est dérivé dans chaque pays du pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans à chacun de ces trois niveaux de la CITE. En Australie par exemple, l'effectif d'enfants de 3 à 5 ans se répartit comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 12 % au niveau 1. Ces pourcentages ont été utilisés pour estimer les dépenses totales de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans, qui s'élèvent en l'espèce à 5 % des dépenses au niveau 01 de la CITE, à 99 % des dépenses au niveau 02 de la CITE et à 12 % des dépenses au niveau 1 de la CITE. La même estimation a été calculée dans chaque pays.

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2019 (année scolaire 2018/19) et à l'année budgétaire 2018.

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 (pour plus de détails, voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la *Base de données régionales* de l'OCDE (OCDE, 2021^[18]).

Références

- Duncan, G. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/2, pp. 109-132, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109>. [5]
- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE* (base de données), <https://dx.doi.org/10.1787/72e03fdd-fr> (consulté le 13 septembre 2021). [18]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [6]
- OCDE (2020), *Base de données de l'OCDE sur l'éducation*, <https://stats.oecd.org>. [14]
- OCDE (2020), « Is childcare affordable? », *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf> (consulté le 11 mai 2021). [10]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [17]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [16]
- OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care : Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en>. [12]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [7]
- OCDE (2018), « Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/197fe9c5-fr>. [2]
- OCDE (2018), *Engaging Young Children : Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [9]
- OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr>. [1]
- OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr>. [11]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [13]
- OCDE (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf>. [4]
- OCDE (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr>. [3]
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>. [8]

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [15]

Tableaux de l'indicateur B2

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

Table B2.1	Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2019)
Table B2.2	Taux de scolarisation des enfants dans des établissements privés et taux d'encadrement, selon le niveau de la CITE 0 (2019), et indice de variation du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2015=100)
Table B2.3	Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) et évolution des dépenses (2018)
WEB Table B2.4	Offre de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays membres et partenaires de l'OCDE

StatLink  <https://stat.link/v2lap8>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B2.1. Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2019)

Établissements publics et privés

OCDE	Pays	Âge auquel les services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) commencent à comporter une composante éducative intentionnelle	Âge du début du primaire		Enfants âgés de moins de 3 ans						Enfants âgés de 3 à 5 ans													
			2019	2015	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire								
																	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015
																	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	0 an	5	6	m	m	39	1	41	0	m	25	58	28	57	26									
Autriche	0 an	6	6	6	m	17	2	20	3	76	0	88	0	90	0									
Belgique ¹	Fl.: 3-6 mois ; Fr.: 2 ans	6	6	m	m	m	m	46	m	m	0	m	0	98	0									
Canada	3-4 ans	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m									
Chili	3 mois	6	6	m	m	19	0	23	m	6	78	0	80	0	0									
Colombie	0 an	6	5	m	m	32	m	26	m	m	72	7	78	6	6									
Costa Rica	0 an	6	4	m	m	2	m	2	m	m	53	0	62	0	0									
République tchèque	2-3 ans	6	6	m	m	4	m	6	m	85	0	85	0	86	0									
Danemark	26 semaines	6	6	m	m	58	m	56	m	m	97	1	97	0	0									
Estonie	0 an	7	7	m	m	24	3	27	4	84	0	90	0	91	0									
Finlande	9 mois	7	7	25	m	28	m	35	m	68	0	74	0	85	0									
France	2-3 ans	6	3	9	m	4	m	4	m	100	0	100	0	100	0									
Allemagne	0 an	6	6	17	a	37	a	39	a	87	0	96	0	94	0									
Grèce	2 mois	6	5	m	m	5	m	10	m	44	0	63	0	69	0									
Hongrie	20 semaines	7	3	m	7	5	11	5	m	0	91	0	93	0	0									
Islande	0 an	6	6	39	13	47	13	48	10	95	0	97	0	97	0									
Irlande	3 ans	5	6	m	m	m	m	25	m	47	m	45	59	40	0									
Israël	0 an	6	3	m	a	m	a	57	a	0	99	0	99	0	0									
Italie	2-3 ans	6	6	4	m	5	m	5	m	98	2	92	3	92	2									
Japon	3 ans	6	6	m	16	m	22	2	32	88	0	91	0	94	0									
Corée	0 an	6	6	m	a	52	a	65	a	0	92	0	93	0	0									
Lettonie	1.5 an	7	5	17	a	26	a	31	a	77	0	92	0	93	0									
Lituanie	0 an	7	7	13	a	22	a	30	a	59	0	84	0	87	0									
Luxembourg	0 an	6	4	m	m	1	m	1	m	83	1	85	2	87	2									
Mexique	1.5 mois	6	3	2	a	2	a	4	a	60	3	73	9	71	9									
Pays-Bas	3 ans	6	5	0	m	0	56	0	62	m	0	93	0	91	0									
Nouvelle-Zélande	0 an	5	5	34	m	42	6	42	7	62	33	62	32	59	31									
Norvège	0 an	6	6	33	m	55	m	58	m	88	0	97	0	97	0									
Pologne	3 ans	7	6	1	2	3	5	3	10	38	0	80	0	87	0									
Portugal ¹	0 an	6	6	19	m	m	1	m	m	77	1	89	0	92	0									
République slovaque	2-3 ans	6	6	7	m	5	m	5	m	73	0	72	0	78	0									
Slovénie	11 mois	6	6	25	m	38	m	44	m	75	0	88	0	92	0									
Espagne	0 an	6	6	15	m	34	m	40	m	98	0	97	0	97	0									
Suède	1 an	7	6	m	m	45	1	47	m	0	93	0	94	0	0									
Suisse	m	6	4-5	2	m	0	m	0	m	47	0	49	0	49	0									
Turquie	0 an	6	5-6	m	a	0	a	0	a	10	3	31	7	39	4									
Royaume-Uni	0 an	5	4-5	m	m	m	m	m	m	46	67	33	68	32	4									
États-Unis ¹	m	6	4-6	m	m	m	m	m	m	64	2	65	2	64	2									
Moyenne OCDE				m	m	22	m	25	m	72	5	81	5	83	4									
Moyenne UE22				m	m	19	m	22	m	76	3	87	2	89	2									
Partenaires	Argentine ²	m	4	2	m	5	m	5	m	63	0	75	0	77	0									
	Brésil	0 an	6	4	m	a	21	a	25	a	m	76	3	84	2									
	Chine	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m									
	Inde	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m									
	Indonésie ²	m	7	m	m	m	m	7	m	m	m	m	m	68	1									
	Fédération de Russie	0 an	7	7	m	m	18	m	21	m	m	83	0	83	0									
	Arabie saoudite	m	6	m	m	0	m	0	m	m	18	0	20	1	1									
	Afrique du Sud ²	m	7	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 : Éducation de la petite enfance = CITE 0 ; autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) = services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0 car ils ne satisfont pas l'ensemble de ses critères. Pour être inclus dans la catégorie CITE 0, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (en général scolaire ou à tout le moins, cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins deux heures d'activités éducatives par jour sur une durée minimum de 100 jours par an ; 4) avoir un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) employer un personnel formé ou agréé (par exemple, obligation pour les éducateurs d'attester de leurs qualifications pédagogiques).
 1. À l'exclusion des programmes du niveau 01 de la CITE. Pour la Belgique, cette remarque ne s'applique qu'à la Communauté française.
 2. Année de référence : 2018, et non 2019.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).
 Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

Tableau B2.2. Taux de scolarisation des enfants dans des établissements privés et taux d'encadrement, selon le niveau de la CITE 0 (2019), et indice de variation du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2015=100)

		Pourcentage d'enfants scolarisés dans des structures privées (subventionnées par l'État ou indépendantes)			Taux d'encadrement en équivalents temps plein, selon le type de service d'EAJE (établissements publics et privés)									Indice de variation entre 2015 et 2019 (2015=100) du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire		
					CITE 01			CITE 02			Total (CITE 0)					
		CITE 01	CITE 02	Total (CITE 0)	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Évolution du nombre d'enfants	Évolution du nombre d'enseignants	Évolution du taux d'encadrement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	63	29	36	31	6	9	35	8	13	34	8	12	6	10	-4
	Belgique	m	53	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m	4	4	-8
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	9	64	52	37	6	10	60	9	23	60	9	23	2	14	-10
	Colombie	m	20	m	m	m	m	m	m	38	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	74	11	15	a	5	5	a	12	12	a	11	11	21	27	-5
	République tchèque	a	4	4	a	a	a	10	12	13	10	12	13	-1	2	-4
	Danemark	15	22	20	m	m	3	m	m	7	m	m	5	m	m	m
	Estonie	x(3)	x(3)	4	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	8	m	m	m
	Finlande	24	14	16	m	m	m	m	m	9	m	m	m	3	14	-10
	France ¹	a	14	14	a	a	a	35	15	23	35	15	23	-3	1	-4
	Allemagne	73	65	67	9	4	5	9	8	9	9	7	7	8	13	-4
	Grèce	m	11	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	18	11	12	a	15	15	a	13	13	a	13	13	2	0	2
	Irlande	21	15	17	a	3	3	a	5	5	a	4	4	-8	-1	-7
	Irlande	100	99	99	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	7	4	4	m	m	m
	Israël	100	35	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	a	28	28	a	a	a	a	12	12	a	12	12	-11	-2	-9
	Japon	a	77	77	a	a	a	8	13	14	8	13	14	-20	-13	-8
	Corée	87	75	79	a	5	5	a	12	12	a	8	8	-5	2	-7
	Lettonie	19	8	10	m	m	7	m	m	10	m	m	9	5	8	-3
	Lituanie	11	5	6	36	6	10	35	6	10	35	6	10	3	10	-7
	Luxembourg	a	11	11	a	a	a	a	12	12	a	12	12	8	-1	9
	Mexique	70	16	18	71	6	19	a	20	20	10	18	20	-1	22	-19
	Pays-Bas	a	28	28	a	a	a	13	14	16	13	14	16	-6	-5	-1
	Nouvelle-Zélande	99	99	99	m	m	3	m	m	6	m	m	5	3	7	-4
	Norvège	52	49	50	55	3	7	55	5	12	55	4	10	-4	27	-24
	Pologne	a	26	26	a	a	a	m	m	15	m	m	15	13	17	-4
	Portugal	m	47	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m	-8	1	-9
	République slovaque	a	7	7	a	a	a	2	11	12	2	11	12	4	12	-7
	Slovénie	7	5	6	53	5	12	53	10	21	53	8	17	m	m	m
	Espagne	49	33	37	m	m	9	m	m	14	m	m	12	-8	-3	-6
Suède	20	18	18	60	5	13	56	6	14	57	6	14	m	m	m	
Suisse	a	5	5	a	a	a	m	m	18	m	m	18	m	m	m	
Turquie	100	17	17	m	m	m	m	m	17	m	m	m	35	37	-1	
Royaume-Uni	m	55	m	92	3	31	89	5	40	90	4	37	m	m	m	
États-Unis	m	40	m	m	m	m	16	10	12	m	m	m	2	1	1	
Moyenne OCDE	51	33	31	m	m	10	34	11	15	m	m	13	1	8	-7	
Moyenne UE22	36	26	24	m	m	9	28	11	13	m	m	12	1	5	-5	
Partenaires	Argentine ²	56	31	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	35	23	28	37	9	14	14	18	21	28	12	17	6	8	-2
	Chine	a	57	57	a	a	a	m	m	17	m	m	17	15	37	-16
	Inde	a	22	22	a	a	a	m	m	31	m	m	31	m	m	m
	Indonésie ²	100	95	98	m	m	21	m	m	13	m	m	17	m	m	m
	Fédération de Russie	2	2	2	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	11	m	m	m
	Arabie saoudite	a	47	47	a	a	a	m	m	17	m	m	17	4	-18	27
	Afrique du Sud ²	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	59	34	34	m	m	m	m	m	18	m	m	19	3	7	-3	

Remarque : Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01 ; enseignement préprimaire = CITE 02.

1. Exclut les données des établissements privés indépendants. Exclut également les établissements privés subventionnés par l'État pour les auxiliaires d'éducation, ce qui induit une surestimation du nombre d'enfants par membre du personnel de contact.

2. Année de référence : 2018, et non 2019.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

Tableau B2.3. Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) et évolution des dépenses (2018)

Établissements publics et privés

OCDE	Pays	Dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans (basées sur le nombre d'individus)		Dépenses au titre des services d'EAJE en pourcentage du PIB			Dépenses annuelles par enfant en USD, convertis sur la base des PPA (basées sur le nombre d'individus)		Part relative du financement privé dans les établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (après transferts des sources publiques)				
		En % du PIB	Par enfant (en USD convertis sur la base des PPA)	Développement éducatif de la petite enfance (CITE01)	Préprimaire (CITE 02)	Total (CITE 0)	Développement éducatif de la petite enfance (CITE01)	Préprimaire (CITE 02)	Total (CITE 0)	Développement éducatif de la petite enfance (CITE01)	Préprimaire (CITE 02)		Total (CITE 0)
											Total	Dont transferts des sources publiques	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Australie	0.5	8 488	0.3	0.3	0.6	8 088	7 399	7 700	39	31	0.0	35	
Autriche	0.5	11 020	0.1	0.5	0.7	12 864	10 915	11 281	23	13	4.0	15	
Belgique ¹	0.6	9 406	m	0.7	m	m	9 401	m	m	2	0.2	m	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	1.0	7 549	0.3	1.0	1.3	8 450	7 516	7 722	17	27	0.0	24	
Colombie	0.4	1 484	0.1	0.3	0.4	m	1 325	m	87	27	m	45	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	
République tchèque	0.4	6 818	a	0.6	0.6	a	6 818	6 818	a	10	0.0	10	
Danemark	0.6	m	0.7	0.6	1.3	23 140	11 247	15 679	24	24	0.0	24	
Estonie	0.7	8 929	x(5)	x(5)	1.2	x(8)	x(8)	8 929	x(12)	x(12)	x(12)	14	
Finlande	0.6	12 051	0.4	0.8	1.2	23 353	12 051	14 154	7	9	0.0	8	
France	0.7	9 163	a	0.7	0.7	a	9 164	9 164	a	7	0.0	7	
Allemagne	0.5	11 568	0.4	0.6	1.0	18 656	11 569	13 509	15	15	m	15	
Grèce ¹	0.3	6 144	m	0.3	m	m	6 144	m	m	13	0.3	m	
Hongrie	0.6	m	0.0	0.7	0.8	7 222	7 432	7 421	10	10	0.0	10	
Islande	1.1	17 070	0.7	1.1	1.8	24 427	17 073	19 420	9	13	m	12	
Irlande	0.3	m	x(5)	x(5)	0.2	x(8)	x(8)	4 439	x(12)	x(12)	a	14	
Israël	0.9	6 321	0.3	1.0	1.3	3 327	6 317	5 226	82	9	0.5	26	
Italie	0.6	10 100	a	0.6	0.6	a	10 110	10 110	a	19	0.0	19	
Japon ²	m	m	a	0.2	0.2	a	7 841	7 841	a	48	m	48	
Corée ¹	0.5	8 081	m	0.5	m	m	8 075	m	m	18	0.6	m	
Lettonie	0.6	6 035	a	0.8	0.8	a	6 035	6 035	a	4	m	4	
Lituanie	0.6	7 810	0.2	0.8	1.0	8 184	7 810	7 884	18	13	0.0	14	
Luxembourg	0.5	20 921	a	0.5	0.5	a	20 916	20 916	a	2	0.0	2	
Mexique	0.6	2 717	x(5)	x(5)	0.5	m	m	2 686	x(12)	x(12)	x(12)	17	
Pays-Bas	0.4	8 081	a	0.4	0.4	a	8 081	8 081	a	13	4.3	13	
Nouvelle-Zélande	0.7	8 550	0.4	0.5	0.8	10 349	8 389	9 177	31	16	0.1	23	
Norvège	1.0	16 514	1.0	1.0	2.0	29 726	16 514	21 286	14	14	0.0	14	
Pologne	0.6	7 574	a	0.9	0.9	a	7 574	7 574	a	16	0.1	16	
Portugal ¹	0.5	8 113	m	0.5	m	m	8 113	m	m	34	m	m	
République slovaque	0.5	6 623	a	0.6	0.6	a	6 623	6 623	a	15	0.8	15	
Slovénie	0.6	8 893	0.4	0.7	1.0	11 664	8 893	9 731	23	23	a	23	
Espagne	0.5	7 578	0.2	0.5	0.7	9 084	7 577	7 981	34	16	0.0	22	
Suède	0.9	15 004	0.5	1.3	1.8	18 010	15 004	15 794	6	5	a	6	
Suisse	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	
Turquie ¹	0.4	5 173	m	0.4	m	m	5 314	m	m	26	0.0	m	
Royaume-Uni	m	m	0.1	0.3	0.4	m	m	m	55	38	1.9	41	
États-Unis ¹	0.4	9 906	m	0.4	m	m	9 832	m	m	24	a	m	
Moyenne OCDE	0.6	9 123	0.4	0.6	0.9	14 436	9 260	10 118	29	17	0.6	18	
Moyenne UE22	0.6	9 570	0.3	0.7	0.8	14 686	9 574	10 112	18	13	0.6	13	
Partenaires													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
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	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Les dépenses au titre de l'effectif total d'enfants âgés de 3 à 5 ans ne comprennent pas les dépenses au titre des programmes de la CITE 01.

2. Les données n'incluent pas les garderies ni les programmes d'EAJE intégrés dans le système d'éducation.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

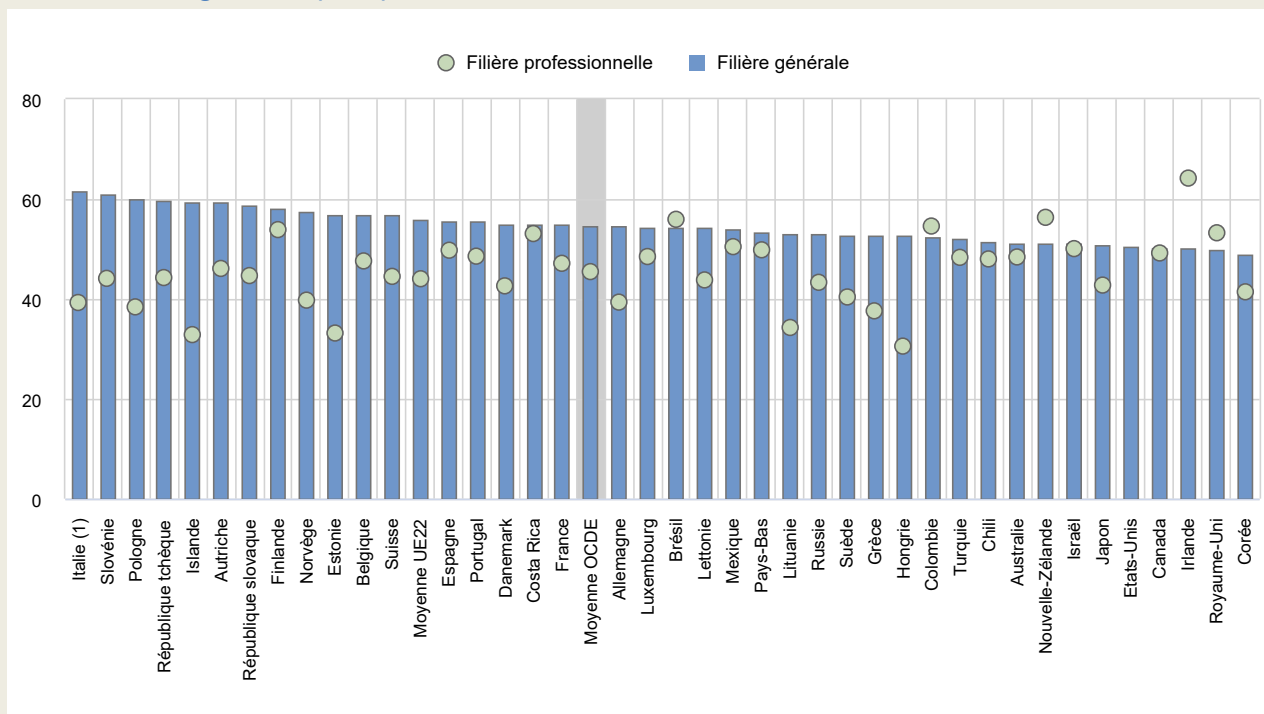
StatLink  <https://stat.link/3eyvxp>

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction s'élève à 51% chez les hommes, contre 11% chez les femmes.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les élèves sont nettement plus nombreux en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire si au moins un de leurs parents est diplômé de l'enseignement tertiaire.
- Si les taux actuels se maintiennent, 80% des jeunes devraient obtenir un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles.


Graphique B3.1. Pourcentage de filles dans l'effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2019)



1. Post-secondaire non tertiaire inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de filles dans l'effectif diplômé en filière générale.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Tableau B3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/x4q0ep>

Contexte

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où s'acquièrent des connaissances et compétences en filière générale ou professionnelle, vise à préparer les jeunes 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. Il y a lieu de tenir compte du fait que proposer un enseignement de qualité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est bénéfique à la société et à l'économie lors de l'interprétation de cet indicateur.

L'enseignement post-secondaire non tertiaire vise à préparer les jeunes à faire des études tertiaires ou à entrer dans la vie active. Les connaissances et les compétences qui s'y acquièrent sont d'une complexité moindre que dans l'enseignement tertiaire.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes s'inscrivent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ; en moyenne, sept jeunes sur dix s'inscrivent directement dans l'enseignement tertiaire après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021^[1]). Dans l'ensemble, les candidats au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont de plus en plus nombreux dans le monde et les filières se multiplient. En fait, il est devenu de plus en plus important d'être diplômé 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 du savoir et les travailleurs doivent progressivement s'adapter à une économie mondiale en constante évolution et aux incertitudes qui en résultent.

Lors de la crise du COVID-19, les systèmes d'éducation ont été fortement perturbés dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les examens et les critères définis par diplôme ont été modifiés en profondeur dans cette situation sans précédent. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où ce sont la plupart du temps des examens qui certifient la réussite des élèves, les modalités d'examen et d'évaluation ont dû être assouplies. Certains pays ont décidé de s'en tenir à l'évaluation continue, mais d'autres pays ont reporté les examens ou décidé de faire passer tous les élèves au niveau supérieur à la fin de l'année scolaire. Les taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (le pourcentage de diplômés dans l'effectif scolarisé en dernière année de ce niveau) ont été fortement affectés, quelle que soit l'approche retenue par les pays pour déterminer la réussite de ce niveau (OCDE, 2021^[2]).

Autres faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de femmes tend à être sensiblement plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 55 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, contre 45 % en filière professionnelle.
- Être issu de l'immigration, que ce soit de la première ou de la deuxième génération, influe sur la probabilité des élèves d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite est moins élevé chez les élèves immigrés de la première et de la deuxième génération que chez les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration.
- Entre 2013 et 2019, le taux moyen d'obtention d'un premier diplôme a augmenté de 1 point de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et est resté stable dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage d'une cohorte d'âge qui sera diplômé dans un pays à un certain moment. Cette estimation est basée sur l'effectif diplômé en 2019 et sur la pyramide des âges de cet effectif. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement introduit dans le système d'éducation, par exemple la création de nouveaux cursus ou encore l'allongement ou le raccourcissement de la durée des formations. Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être très élevés durant une période où, contre toute attente, un certain nombre d'individus reprennent des études.

Cette édition de *Regards sur l'éducation* se concentre en priorité sur les diplômés (premier diplôme) avant l'âge typique (25 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 30 ans dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire). Le terme « diplômés » (c'est-à-dire tous les diplômés, pas uniquement ceux diplômés pour la première fois) est exclusivement réservé à la répartition des diplômés par domaine d'études (voir la section « Définitions »).

Analyse

Diplômées et diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les connaissances et compétences qui s'acquièrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont souvent considérées comme le bagage minimal requis pour entrer sur le marché du travail ; elles sont indispensables aussi à la poursuite des études. Dans l'ensemble, les jeunes qui quittent l'école sans terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire éprouvent des difficultés sur le marché du travail, où ils n'ont pas de bonnes perspectives d'emploi (voir l'indicateur A4). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves doivent choisir leur filière et leur domaine d'études. Hommes et femmes font des choix très différents, qui influent sur leurs options dans l'enseignement supérieur, puis sur leurs perspectives professionnelles. Le milieu socio-économique intervient aussi dans la filière que les élèves choisissent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans la probabilité qu'ils sont d'être diplômés de ce niveau (voir l'Encadré B3.1). Comprendre leur choix et ses implications est indispensable pour garantir l'égalité des chances dans l'éducation et concevoir des politiques efficaces pour combler les inégalités.

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière

La filière professionnelle représente une part importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays de l'OCDE ; elle permet aux élèves d'acquérir de l'expérience pratique dans le métier qu'ils ont choisi. En moyenne, 38 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont opté pour la filière professionnelle dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019 ; ce pourcentage est compris entre 6% au Canada et 76% en Autriche.

Traditionnellement, les hommes sont plus incités que les femmes à choisir la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021^[1]). Dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent en moyenne 55 % de l'effectif diplômé en 2019 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, contre 45 % en filière professionnelle (voir le Graphique B3.1). Ces chiffres ont de grandes implications pour la probabilité des hommes de continuer leurs études. Il apparaît en effet que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, deux tiers des élèves en filière professionnelle suivent une formation qui leur donne directement accès à l'enseignement tertiaire, contre plus de neuf dixièmes d'entre eux en filière générale (voir l'indicateur B7 et OCDE (2020^[3])).

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les femmes constituent au moins 50 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ; leur pourcentage s'élève à 49 % en Corée, à 61 % en Slovaquie et à 62 % en Italie. Elles sont en revanche sous-représentées en filière professionnelle dans plus de trois quarts des pays dont les données sont disponibles. Leur pourcentage en filière professionnelle varie sensiblement entre les pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : il est inférieur à 34% en Estonie, en Hongrie et en Islande, mais supérieur à 60% en Irlande. En fait, l'Irlande compte parmi les cinq pays seulement où le pourcentage de diplômées est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale. Dans les quatre autres pays, le Brésil, la Colombie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, la différence de pourcentage de diplômées est nettement plus ténue entre la filière générale et la filière professionnelle (moins de 5 points de pourcentage).

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études

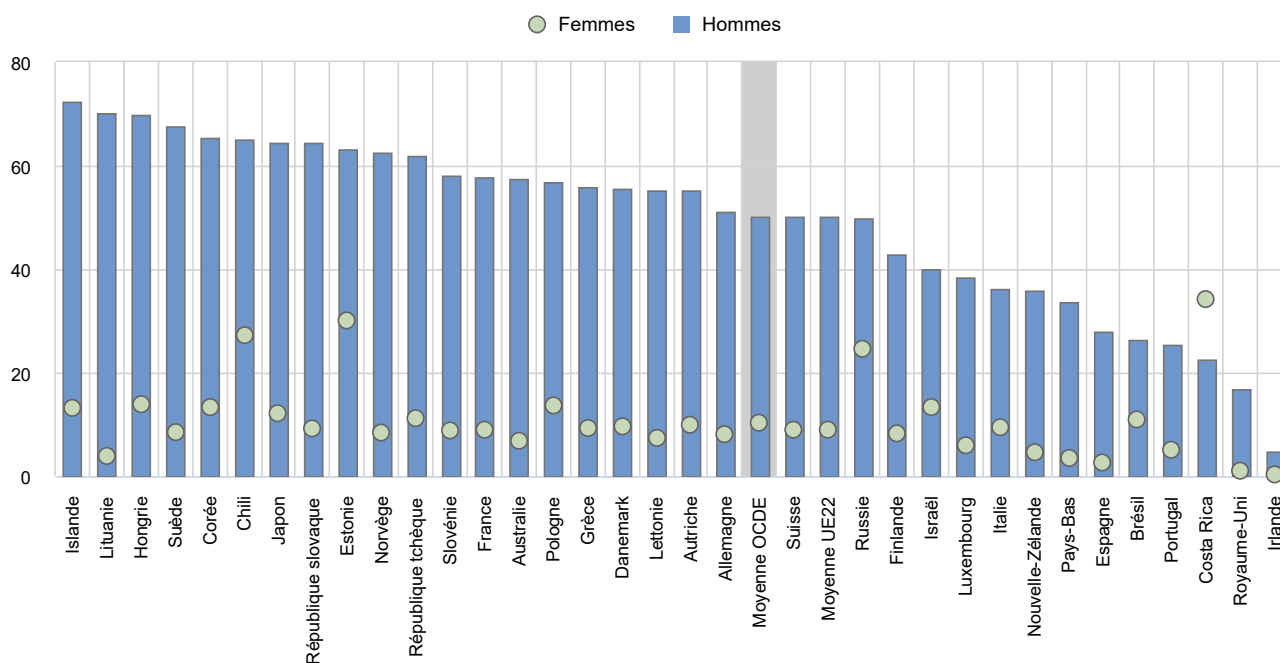
Le domaine d'études choisi par les jeunes en filière professionnelle est tout à fait déterminant pour leurs perspectives professionnelles et leur place sur le marché du travail. Des différences s'observent toutefois souvent entre les domaines d'études choisis par les hommes et les femmes. Elles peuvent en partie s'expliquer par les stéréotypes sociaux au sujet des domaines dans lesquels femmes et hommes excellent et des carrières à leur portée.

Selon les chiffres de 2019, c'est dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction que le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé en filière professionnelle (de l'ordre de 30 %) ; viennent ensuite le commerce, l'administration et le droit (17 %) ; les services (17 %) ; et la santé et la protection sociale (12 %). Cette tendance ne s'observe toutefois pas partout. La plupart des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont choisi le commerce, l'administration et le droit au Brésil, au Luxembourg et en Suisse, la santé et la protection sociale en Espagne, en Irlande et aux Pays-Bas et les services en Italie et au Portugal (voir le Tableau B3.1).

De fortes différences s'observent dans le domaine d'études qu'hommes et femmes choisissent en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les femmes préfèrent de loin le commerce, l'administration et le droit ainsi que la santé et la protection sociale. Quant aux hommes, ils s'orientent plus vers l'ingénierie et l'information, la communication et la technologie, dont les diplômés sont très demandés sur le marché du travail dans les pays de l'OCDE. Ces différences peuvent s'expliquer par les perceptions traditionnelles des identités des deux sexes et des rôles qui leur sont dévolus ainsi que par les valeurs culturelles parfois associées à des domaines d'études particuliers. Selon certaines recherches, ces différences de domaine d'études entre les hommes et les femmes s'observent dans les aspirations professionnelles à l'âge de 15 ans : dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen d'élèves très performants en sciences ou en mathématiques qui disent envisager d'exercer une profession en rapport avec les sciences ou l'ingénierie s'élève à 14% seulement chez les filles, contre 26% chez les garçons. Ce pourcentage d'élèves très performants qui se voient exercer une telle profession est en revanche aussi élevé chez les filles que chez les garçons en Estonie, en Finlande, en Pologne et en Slovénie (OCDE, 2019^[4]).

Graphique B3.2. Répartition de l'effectif diplômé de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en ingénierie, industries de transformation ou construction, selon le sexe (2019)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en ingénierie, industries de transformation ou construction.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/5azxof>

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, peu de femmes choisissent l'ingénierie, les industries de transformation et la construction en filière professionnelle : 10% seulement des diplômées en 2019 ont fait ce choix. Le Costa Rica est le seul pays où l'écart entre les sexes est favorable aux femmes : 34 % des diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction, contre 23% des diplômés (voir le Graphique B3.2). En revanche, les femmes sont surreprésentées dans l'effectif diplômé après des études en rapport avec la santé et la protection sociale, (83%) ; le commerce, l'administration et le droit (63%) ; et les services (58%) (voir le Tableau B3.1).

Lors de la crise du COVID-19, les travailleurs en première ligne dans le secteur des soins de santé étaient essentiellement des femmes (Gabster et al., 2020^[5]). Le problème des ressources dans le secteur de la santé et les pénuries d'infirmiers constatées dans la plupart des économies de l'OCDE ont ajouté au fardeau des femmes. Faire en sorte que davantage d'hommes choisissent le secteur de la santé et de la protection sociale pourrait sans doute aider à combler cet écart silencieux entre les sexes.

Diplômées et diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Proposées sous différentes formes dans des pays de l'OCDE, les formations post-secondaires non tertiaires (niveau 4 de la CITE) se situent à la frontière entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire : elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres. L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'est pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais il sert à enrichir les connaissances des diplômés de ce niveau d'enseignement. Ce niveau relève principalement de la filière professionnelle et est relativement moins important que d'autres niveaux dans le système d'éducation. Selon les chiffres de 2019, 1% environ des 15-19 ans sont inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (OCDE, 2021^[11]) ; ce niveau d'enseignement n'existe pas dans huit pays de l'OCDE, à savoir le Chili, la Corée, le Costa Rica, le Mexique, les Pays-Bas, la Slovénie, le Royaume-Uni et la Turquie (voir le Tableau B3.3).

Taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire, selon la filière

Dans les pays de l'OCDE, on estime en moyenne qu'environ 95 % des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (premier diplôme) ont opté pour la filière professionnelle (voir le Tableau B3.2). Les formations post-secondaires non tertiaires sont fortement professionnalisantes puisqu'elles visent à ce que leurs diplômés entrent directement sur le marché du travail. Certains pays ont pris des initiatives pour proposer des formations post-secondaires non tertiaires en filière générale aux diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui souhaitent multiplier leurs chances d'accéder à l'enseignement tertiaire. En Suisse par exemple, une formation complémentaire d'un an en filière générale sanctionnée par le Certificat de passerelle permet aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle de s'inscrire en licence (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016^[6]).

Taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire, selon le domaine d'études

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle s'élève à 23% dans la santé et la protection sociale ; à 21% dans l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ; à 18 % dans le commerce, l'administration et le droit ; et à 18% aussi dans les services. Cette tendance ne s'observe toutefois pas partout. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction s'élève par exemple à 62% au Luxembourg, mais à 1 % seulement en Autriche (voir le Tableau B3.2).

Le pourcentage de diplômées de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle s'établit à 54% en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement entre les pays, de 23% au Luxembourg à 76% en Pologne. Cela compense la sous-représentation des femmes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Deux raisons principales expliquent la surreprésentation des femmes en filière professionnelle dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En premier lieu, les femmes affichent un taux de réussite supérieur à celui des hommes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de sorte qu'elles sont plus susceptibles de poursuivre des études dans l'enseignement post-secondaire. En second lieu, les femmes sont plus nombreuses dans certains grands domaines d'études, tels que la santé et la protection sociale et le commerce, l'administration et le droit, qui sont très prisés en filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire de cycle court, mais surtout dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (OCDE, 2020^[3]).

Les femmes constituent plus de la moitié de l'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Belgique, au Danemark, en Fédération de Russie, en Irlande, en Islande, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en République tchèque. Rares sont les femmes ayant opté pour une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire : elles ne constituent en effet que 17 % de l'effectif diplômé dans ce domaine d'études. Elles sont en revanche surreprésentées dans la santé et la protection sociale, où leur pourcentage dans l'effectif diplômé est égal ou supérieur à 70% dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Danemark (25%) et en

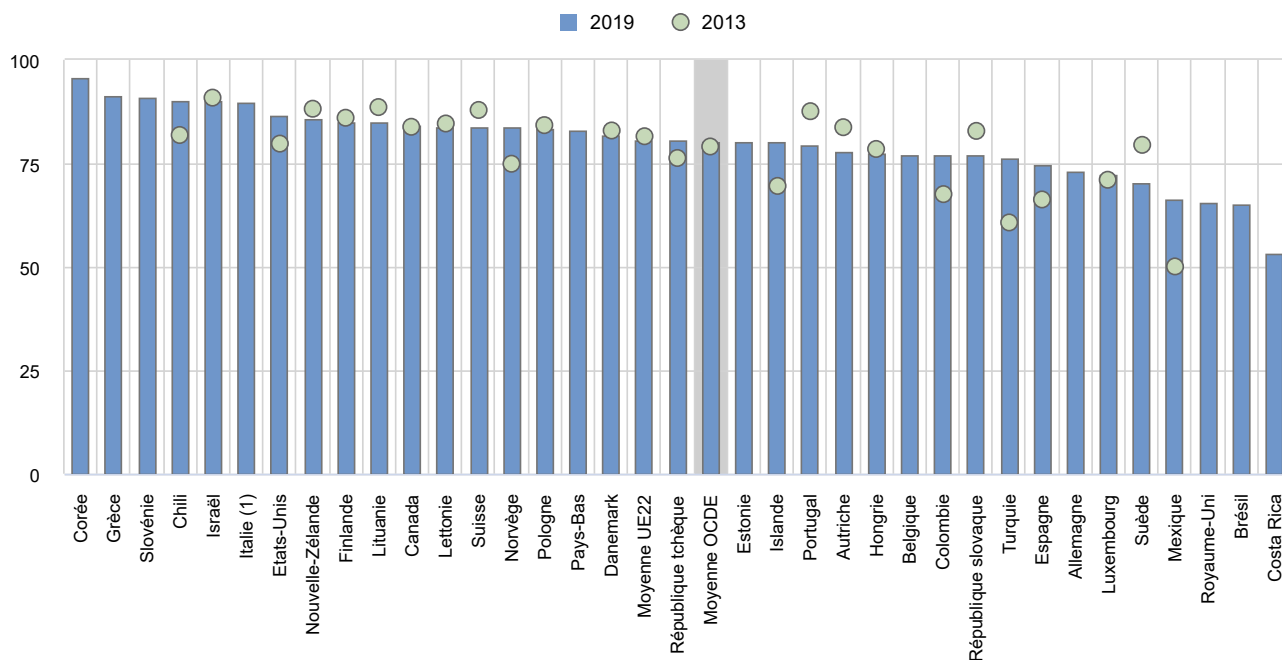
Estonie (68 %). L'effectif diplômé est plus proche de la parité dans les services et le commerce, l'administration et le droit, dont les femmes constituent respectivement 60 % et 64 % en moyenne (voir le Tableau B3.2).

Taux d'obtention d'un premier diplôme

Les connaissances et compétences qui s'acquièrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont souvent considérées comme le bagage minimum requis pour entrer sur le marché du travail ; elles sont indispensables aussi pour poursuivre des études. Ne pas terminer ce niveau d'enseignement dans le délai imparti peut être très coûteux, tant pour les jeunes que pour la société, vu l'augmentation de la probabilité d'être sans emploi et ni scolarisé, ni en formation (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*) (voir l'indicateur A2). Les taux d'obtention d'un diplôme montrent si les mesures prises par les pouvoirs publics pour accroître le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont efficaces. Les différences marquées de taux d'obtention d'un diplôme entre les pays s'expliquent par la diversité des systèmes d'éducation et de l'offre de formations ainsi que par d'autres facteurs spécifiques à chaque pays, tels que les normes sociales et la performance économique.

Graphique B3.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire dans l'effectif scolarisé de moins de 25 ans (2013, 2019)

En pourcentage



1. Post-secondaire non tertiaire inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire en 2019 dans l'effectif scolarisé âgé de moins de 25 ans.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Tableau B3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/yb517p>

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 80 % des jeunes seront diplômés pour la première fois du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels restent constants. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays. Le taux moyen d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement

secondaire avant l'âge de 25 ans est supérieur à 90% en Corée, en Grèce et en Slovénie, mais inférieur à 60% au Costa Rica (voir le Tableau B3.3).

Dans les pays de l'OCDE, l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est resté stable dans l'ensemble entre 2013 et 2019 et n'a augmenté que de 1 point de pourcentage durant cette période. Il a toutefois spectaculairement progressé dans certains pays durant cette période. Le pourcentage de jeunes censés être diplômés la première fois du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans a augmenté de 15 points de pourcentage au moins au Mexique et en Turquie entre 2013 et 2019. Le pourcentage de jeunes censés être diplômés la première fois de ce niveau d'enseignement avant l'âge de 25 ans a par contre diminué de 8 points de pourcentage au moins au Portugal et en Suède durant la même période. Dans certains pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne s'est que peu développé entre 2013 et 2019 après l'adoption de politiques visant à accroître les taux d'accès à ce niveau d'enseignement. En Grèce et en Israël, le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans est resté stable depuis 2005, où il était déjà supérieur à 90% (voir le Tableau B3.3).

Taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

Les taux d'obtention d'un premier diplôme sont peu élevés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire par comparaison avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 6 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire avant l'âge de 30 ans si les taux actuels se maintiennent. L'Allemagne et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays où le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire passe la barre des 20 %. Dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005, de 2013 et de 2019 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire avant l'âge de 30 ans est resté constant durant les dix dernières années (de l'ordre de 7 % en moyenne).

Encadré B3.1. Équité du choix de la filière et de la réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Selon certaines études, les résultats scolaires et le niveau de formation sont fortement associés au milieu socio-économique (OCDE, 2021^[7]). Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'impact négatif d'un milieu socio-économique défavorisé sur la destinée des jeunes : un cadre familial peu stimulant, le manque de soutien financier et psychologique et la rareté des possibilités d'apprentissage à domicile (Thomson, 2018^[8]).

Cet encadré montre dans quelle mesure le choix de la filière et la réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient entre les élèves favorisés et défavorisés, une caractéristique dérivée de deux indicateurs, d'une part, le niveau de formation le plus élevé des deux parents et, d'autre part, le fait d'être issu de l'immigration.

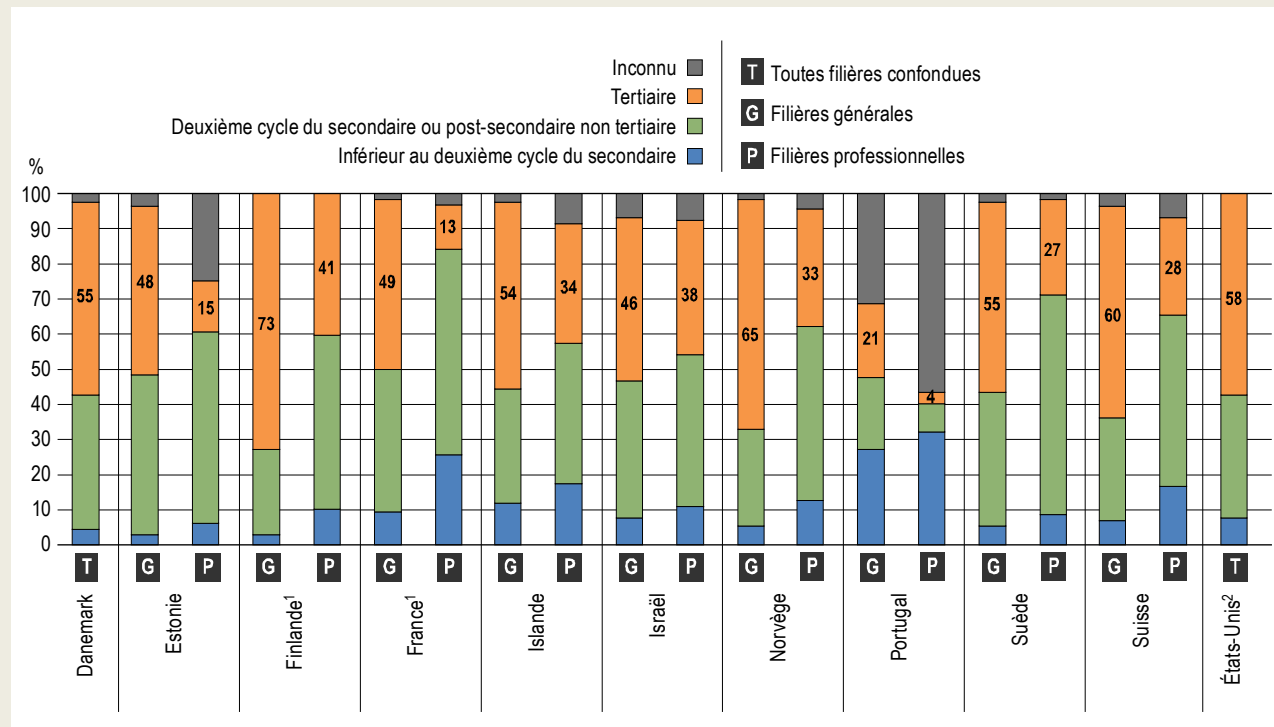
Équité du choix de la filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays de l'OCDE, le développement de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suscite de plus en plus d'intérêt, car c'est un autre moyen qui permet aux jeunes d'acquérir des compétences valorisables sur le marché du travail. Il a également été démontré qu'opter pour la filière professionnelle avait un effet positif sur l'employabilité des diplômés du fait de leur entrée précoce sur le marché du travail. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entrent plus facilement dans la vie active s'ils sont diplômés de la filière professionnelle que de la filière générale : ils sont en effet plus susceptibles d'obtenir un premier emploi permanent et courent moins le risque d'occuper un poste en inadéquation avec leurs qualifications (OCDE, 2019^[9]). Les cursus de la filière professionnelle ne sont pas à considérer comme un pis-aller pour mauvais élèves, mais comme des pôles d'excellence où les jeunes peuvent acquérir de très bonnes compétences.

Il n'en reste pas moins que la filière professionnelle soulève des questions d'équité, en particulier lorsque l'orientation vers cette filière est essentiellement dictée par le milieu socio-économique des élèves. Le Graphique B3.4 décrit la composition de l'effectif d'élèves en filière professionnelle et générale en fonction du niveau de formation des parents. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les élèves dont les parents sont moins instruits sont nettement surreprésentés en filière professionnelle.

Graphique B3.4. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le niveau de formation des parents (2018)


Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le niveau de formation des parents (2018)



1. Année de référence : 2017.

2. Année de référence : 2011.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/re2ijy>

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est au moins deux fois plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale. L'écart est encore plus grand à l'autre extrémité du spectre, chez les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. En France par exemple, les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire représentent 49 % de l'effectif en filière générale, mais 13 % seulement en filière professionnelle.

L'importance et l'attrait de la filière professionnelle varient toutefois sensiblement selon les pays. Parmi les pays retenus dans le Graphique B3.4, les diplômés en filière professionnelle représentent un cinquième environ de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark et en Estonie, mais en représentent plus de deux tiers en Suisse (voir le Tableau B3.1). Ils sont encore plus nombreux dans d'autres pays de l'OCDE ne figurant pas dans le Graphique B3.4 faute de données spécifiques, tels que l'Autriche, la République slovaque, la République tchèque, où plus de deux tiers des diplômés ont opté pour la filière professionnelle.

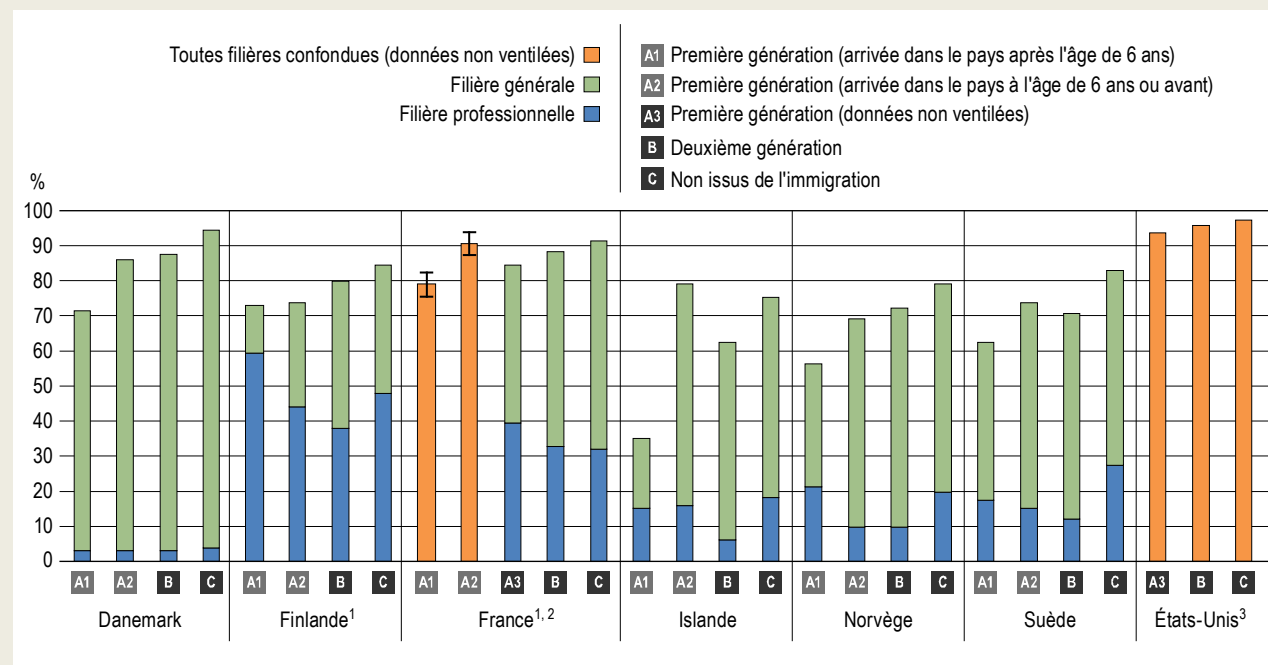
Équité de la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le milieu socio-économique influe sur la filière que les élèves choisissent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et peut aussi avoir un impact important sur leurs résultats scolaires. Le Graphique B3.5 indique le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des élèves issus et non issus de l'immigration deux ans après la fin de la durée théorique des études.

Être issu de l'immigration, que ce soit de la première ou de la deuxième génération, influe sur la probabilité des élèves d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont

disponibles, le taux de réussite est moins élevé chez les élèves immigrés de la première génération (ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, à l'exclusion des élèves en mobilité internationale) ou de la deuxième génération (ceux nés dans le pays de parents nés à l'étranger) que chez les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. La différence de taux de réussite varie toutefois entre les élèves issus de l'immigration selon les pays. Le taux de réussite est moins élevé chez les élèves de la première génération que chez ceux de la deuxième génération dans la plupart des pays, mais varie selon l'âge de l'immigration dans certains pays. En Islande par exemple, 75% des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le délai imparti, ils sont 79% chez les immigrés arrivés avant l'âge de 6 ans, contre 35% s'ils ont immigré après l'âge de 6 ans accomplis.

Graphique B3.5. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études, selon le statut des élèves au regard de l'immigration et la filière d'enseignement à l'obtention du diplôme (2018)



1. Année de référence : 2017.

2. Les erreurs-types sont incluses lorsque les données proviennent d'une enquête.

3. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/fe3il5>

Il est plausible que les immigrés de la première génération aient de moins bons résultats scolaires à cause de la barrière de la langue, en particulier s'ils ont immigré plus âgés. L'écart entre les immigrés de la première et de la deuxième génération est plutôt faible dans d'autres pays, notamment en Finlande.

La différence de taux de réussite entre les élèves non issus de l'immigration 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. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite des élèves issus de l'immigration est plus élevé s'ils sont de la deuxième plutôt que de la première génération, mais la différence de taux tend à être moins marquée entre ces deux groupes qu'entre eux et les élèves non issus de l'immigration.

Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ont plus d'obstacles à surmonter pour faire des études et lorsqu'ils y parviennent, leurs résultats scolaires sont inférieurs à ceux des élèves plus favorisés. 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 les taux de réussite sont nettement moins élevés chez ces élèves que chez les élèves plus favorisés.

Définitions

Par **diplômés (premier diplôme)**, on entend les élèves qui ont réussi une première formation d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. Les titulaires de plusieurs diplômes sont donc comptabilisés parmi les diplômés chaque année, mais ne le sont qu'une seule fois dans le taux d'obtention d'un premier diplôme.

Le **taux d'obtention d'un premier diplôme** est une estimation de la probabilité de réussir des études pour la première fois avant un certain âge (25 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 30 ans dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire) si les tendances actuelles se maintiennent.

Le **taux net d'obtention d'un diplôme** correspond au pourcentage de diplômés d'un niveau d'enseignement dans un groupe d'âge sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

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

Méthodologie

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) jusqu'à un certain âge. Le taux net d'obtention d'un diplôme par âge est calculé comme suit : le nombre de diplômés (premier diplôme) de cet âge est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, jusqu'à un certain âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation de la probabilité d'être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant un certain âge si les tendances actuelles se maintiennent. Cet âge correspond à l'âge maximum de la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. L'âge maximum retenu dans les analyses est 25 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 30 ans dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge typique est calculé uniquement si la part des diplômés dont l'âge est inconnu se trouve sous le seuil qualitatif de 10 %. Les diplômés d'âge inconnu sont exclus du calcul de ces indicateurs ce qui peut induire une légère sous-estimation de ce taux, en particulier lorsque cette part est proche du seuil.

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont utilisés en l'absence de données par groupe d'âge et dans l'hypothèse où l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est nettement inférieur à celui retenu dans cet indicateur. Dans ce cas, le nombre de diplômés dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1).

L'âge moyen des diplômés est calculé à la date du 1^{er} janvier dans les pays où l'année scolaire débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1^{er} juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de six mois maximum, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés (premier diplôme).

Les taux d'obtention d'un diplôme sont sensibles aux changements intervenant dans le système d'éducation, comme l'introduction de nouvelles formations. Les taux peuvent être très élevés en cas d'afflux imprévus. Cet indicateur rend également compte du pourcentage de diplômés (premier diplôme) avant l'âge maximum en plus du taux d'obtention d'un diplôme afin de fournir des informations contextuelles sur la pertinence de l'âge maximum dans chaque pays.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018_[10]).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2018/19 et proviennent de l'exercice OCDE/ISU/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020. Voir l'annexe 3 (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>) pour plus de détails.

References

- Gabster, B. et al. (2020), « Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic », *The Lancet*, vol. 395/10242, pp. 1968-1970, [http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)31412-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(20)31412-4). [5]
- OCDE (2021), *21st-Century Readers : Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. [7]
- OCDE (2021), *Base de données Regards sur l'éducation*, <https://stats.oecd.org/>. [1]
- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>. [2]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [3]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [4]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [9]
- OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292116-fr>. [10]
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>. [6]
- Thomson, S. (2018), « Achievement at school and socioeconomic background: An educational perspective », *npj Science of Learning*, vol. 3/5, <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>. [8]

Tableaux de l'indicateur B3

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

Tableau B3.1	Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2019)
Tableau B3.2	Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2019)
Tableau B3.3	Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire (entre 2005, 2013 et 2019)

StatLink  <https://stat.link/od6r03>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B3.1. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2019)

OCDE	Pays	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme en filière professionnelle	Pourcentage de filles dans l'effectif diplômé	Âge moyen	Répartition des diplômés selon le domaine d'études				Pourcentage de filles dans l'effectif diplômé selon le domaine d'études			
					Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation ou construction	Santé et protection sociale	Services	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation ou construction	Santé et protection sociale	Services
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	m	48	32	17	33	23	14	62	10	84	60	
Autriche	76	46	21	27	34	4	19	65	13	80	72	
Belgique	52	48	19	m	m	m	m	52	22	80	69	
Canada	6	49	32	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	29	48	18	28	47	6	4	62	28	82	61	
Colombie	24	55	16	m	m	m	m	61	44	a	a	
Costa Rica	21	53	19	14	29	0	22	63	63	a	56	
République tchèque	68	44	21	16	39	7	18	64	13	89	65	
Danemark	23	43	28	25	36	14	16	64	11	86	45	
Estonie	24	33	19	2	52	0	23	97	19	a	66	
Finlande	53	54	30	20	24	21	20	65	18	84	57	
France	m	47	20	22	35	18	19	61	12	90	61	
Allemagne	45	39	23	32	34	12	13	56	9	82	44	
Grèce	22	38	21	8	38	26	10	60	9	79	47	
Hongrie	20	31	23	9	53	4	30	72	8	89	46	
Islande	17	33	28	1	53	9	24	55	8	95	48	
Irlande	m	64	30	16	2	38	10	70	12	84	54	
Israël	41	50	17	19	27	2	4	70	25	73	56	
Italie ¹	55	39	20	22	26	7	29	50	14	79	51	
Japon	22	43	m	30	43	6	7	62	12	84	81	
Corée	17	41	18	28	44	3	5	73	13	78	70	
Lettonie	24	44	21	12	34	0	28	77	9	a	72	
Lituanie	16	34	21	14	47	0	28	53	3	100	75	
Luxembourg	58	49	22	29	23	12	6	60	13	78	51	
Mexique	34	50	18	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	53	50	22	18	19	24	23	51	9	89	46	
Nouvelle-Zélande	17	56	34	15	18	8	15	65	14	85	58	
Norvège	35	40	28	7	41	27	18	72	8	83	36	
Pologne	46	38	20	11	40	0	25	62	13	74	72	
Portugal	33	49	21	15	16	15	27	67	16	88	54	
République slovaque	67	45	19	14	40	8	22	70	10	84	63	
Slovénie	66	44	19	13	36	12	15	64	11	78	64	
Espagne	36	50	26	12	15	18	14	59	9	79	42	
Suède	32	40	18	9	44	19	18	57	8	72	62	
Suisse	67	45	22	32	32	16	9	56	13	88	52	
Turquie	43	48	18	m	m	m	m	49	11	81	58	
Royaume-Uni	65	53	22	11	8	16	13	54	6	80	51	
États-Unis	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Moyenne OCDE	38	45	22	17	33	12	17	63	15	83	58	
Moyenne UE22	43	44	22	17	33	12	20	63	12	83	58	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	9	56	20	24	18	4	63	35	84	66	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	46	43	m	16	39	7	69	27	87	31	
	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 : Ce tableau ne présente pas les données de l'ensemble des domaines d'études ; celles relatives aux domaines non mentionnés ici peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Niveau post-secondaire non tertiaire inclus.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

Tableau B3.2. Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2019)

OCDE	Pays	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme en filière professionnelle (1)	Pourcentage de filles dans l'effectif diplômé (2)	Âge moyen (3)	Répartition des diplômés selon le domaine d'études				Pourcentage de filles dans l'effectif diplômé selon le domaine d'études			
					Commerce, administration et droit (4)	Ingénierie, industries de transformation ou construction (5)	Santé et protection sociale (6)	Services (7)	Commerce, administration et droit (8)	Ingénierie, industries de transformation ou construction (9)	Santé et protection sociale (10)	Services (11)
					(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie	100	55	35	33	14	20	12	57	10	72	56	
Autriche	100	75	33	9	1	60	1	52	20	79	68	
Belgique	100	50	22	12	20	32	23	51	5	89	41	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Colombie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
République tchèque	50	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Danemark	100	32	39	m	m	m	m	44	0	25	36	
Estonie	100	69	32	50	17	2	22	87	23	68	66	
Finlande	100	58	43	50	27	9	10	56	58	83	56	
France	m	m	m	6	0	7	0	49	a	72	100	
Allemagne	93	60	24	22	19	46	7	65	14	80	62	
Grèce	100	54	25	7	13	24	42	65	11	79	55	
Hongrie	100	53	24	15	23	22	18	80	10	84	60	
Islande	75	34	35	10	49	0	22	41	14	a	61	
Irlande	m	47	30	9	33	29	7	62	1	95	47	
Israël	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Italie ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Lettonie	100	68	29	13	19	22	27	79	27	94	78	
Lituanie	100	53	30	21	27	14	24	60	17	87	66	
Luxembourg	100	23	28	0	62	0	24	a	6	a	77	
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Nouvelle-Zélande	83	43	32	17	30	15	21	61	6	76	64	
Norvège	100	71	34	19	4	39	17	81	20	91	39	
Pologne	100	76	30	16	0	39	28	75	29	84	68	
Portugal	100	30	29	8	41	a	25	71	16	a	50	
République slovaque	100	57	29	17	12	16	34	59	10	87	37	
Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Espagne	100	63	38	35	8	25	15	70	38	73	71	
Suède	93	64	34	14	19	29	10	80	23	94	49	
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
États-Unis	100	57	m	11	20	31	18	63	8	84	64	
Moyenne OCDE	95	54	31	18	21	23	18	64	17	80	60	
Moyenne UE22	96	54	31	18	20	24	19	65	18	80	60	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	100	58	28	25	19	37	59	15	83	61	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	100	38	24	7	42	5	29	76	27	89	39
	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 : Ce tableau ne présente pas les données de l'ensemble des domaines d'études ; celles relatives aux domaines non mentionnés ici peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/7bmk4>


Tableau B3.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire (2005, 2013 et 2019)

OCDE	Pays	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire		
		Dans l'effectif scolarisé âgé de moins de 25 ans			Dans l'effectif scolarisé âgé de moins de 30 ans		
		2005	2013	2019	2005	2013	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Australie	m	m	m	m	13	9
	Autriche	m	84	78	m	5	4
	Belgique	m	m	77	m	5	6
	Canada	75	84	84	m	m	m
	Chili	81	82	90	a	a	a
	Colombie	m	68	77	m	1	1
	Costa Rica	m	m	53	m	m	a
	République tchèque	m	76	81	m	m	2
	Danemark	74	83	82	1	0	0
	Estonie	m	m	80	m	m	4
	Finlande	85	86	85	1	1	1
	France	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	73	m	m	21
	Grèce	96	m	91	m	m	13
	Hongrie	80	78	77	18	17	18
	Islande	m	70	80	m	5	6
	Irlande	90	90	m	14	m	m
	Israël	90	91	90	m	m	m
	Italie ¹	m	m	90	4	m	x
	Japon	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	96	a	a	a
	Lettonie	m	85	84	m	5	6
	Lituanie	78	89	85	8	11	10
	Luxembourg	72	71	72	m	1	1
	Mexique	39	50	66	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	83	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	86	88	86	12	17	21
	Norvège	74	75	84	3	1	2
	Pologne	83	84	83	11	12	7
	Portugal	49	88	79	0	4	1
	République slovaque	84	83	77	11	7	5
	Slovénie	m	m	91	a	a	a
	Espagne	53	66	75	a	m	1
	Suède	76	79	70	0	2	2
	Suisse	m	88	84	m	1	1
	Turquie	48	61	76	a	a	a
	Royaume-Uni	m	m	66	a	a	a
	États-Unis	74	80	87	m	m	m
	Moyenne OCDE	m	79	80	m	6	6
	Moyenne des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles	m	75	76	m	7	7
	Moyenne UE22	m	82	81	m	6	6
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	65	m	m	4
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

1. Post-secondaire non tertiaire inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/8g0k1z>

Indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 57 % des femmes, contre 45 % des hommes, entameront une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels d'accès restent constants. Cette différence de pourcentage entre les femmes et les hommes diminue aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire et est pratiquement nulle en doctorat.
- Les TIC et l'ingénierie, les industries de transformation et la construction sont des domaines d'études à forte dominante masculine dans tous les pays de l'OCDE : les hommes y représentent respectivement 70 % et 61 % de l'effectif de nouveaux inscrits. Le défaut de parité s'inverse dans les domaines de l'éducation et de la santé et de la protection sociale, où les hommes représentent au plus 38 % de l'effectif de nouveaux inscrits.
- En moyenne, plus de trois quarts des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire ont entamé une licence, ou formation équivalente, en 2019 dans les pays de l'OCDE ; ils sont 17 % à avoir choisi un cursus de cycle court et 6 %, un master (ou formation équivalente).

Contexte

La participation à l'enseignement tertiaire est essentiel pour permettre aux jeunes d'acquérir des compétences et de contribuer pleinement à la vie de la société. Les profils et les aptitudes académiques peuvent être très variables entre les étudiants, tout comme les voies d'accès à l'enseignement tertiaire. La voie royale d'accès à l'enseignement tertiaire, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, perd de son importance, tandis que la situation des études supérieures dans le parcours scolaire a profondément changé. Les étudiants sont de plus en plus enclins à retarder leur entrée dans l'enseignement supérieur, à prendre une année sabbatique ou à alterner études et incursions sur le marché du travail. Dans certains pays, le dynamisme du marché du travail et la prospérité économique ont incité des étudiants, en particulier ceux de condition modeste, à reporter leurs études et à se former dans le monde du travail. L'apprentissage tout au long de la vie prend doucement l'allure d'un nouveau modèle d'instruction, qui permet aux individus d'actualiser leurs compétences pour répondre à la demande en constante évolution sur le marché du travail.

Conscients des besoins croissants d'une population qui se caractérise par une grande diversité, certains pays ont progressivement adapté leurs cursus tertiaires pour qu'ils se prêtent à des modalités plus flexibles d'apprentissage afin de convenir à un effectif d'étudiants aux compétences et aux aptitudes cognitives variables. Ce processus consiste notamment à multiplier les passerelles entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, y compris en filière professionnelle, et les cursus tertiaires accessibles aux nouveaux inscrits (première inscription) : les formations de cycle court, les licences et les premiers masters de type long. Chaque niveau d'enseignement, chaque cursus requiert des compétences préalables et répond à une demande spécifique sur le marché du travail. L'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire et les programmes dits de « seconde chance » favorisent l'apprentissage tout au long de la vie et offrent de nouvelles possibilités aux individus plus âgés qui ont arrêté leurs études prématurément ou qui veulent acquérir de nouvelles compétences. Proposer un éventail d'options d'apprentissage correspondant aux besoins et aux ambitions des jeunes est aussi un moyen de faciliter la transition entre l'école et le monde du travail.

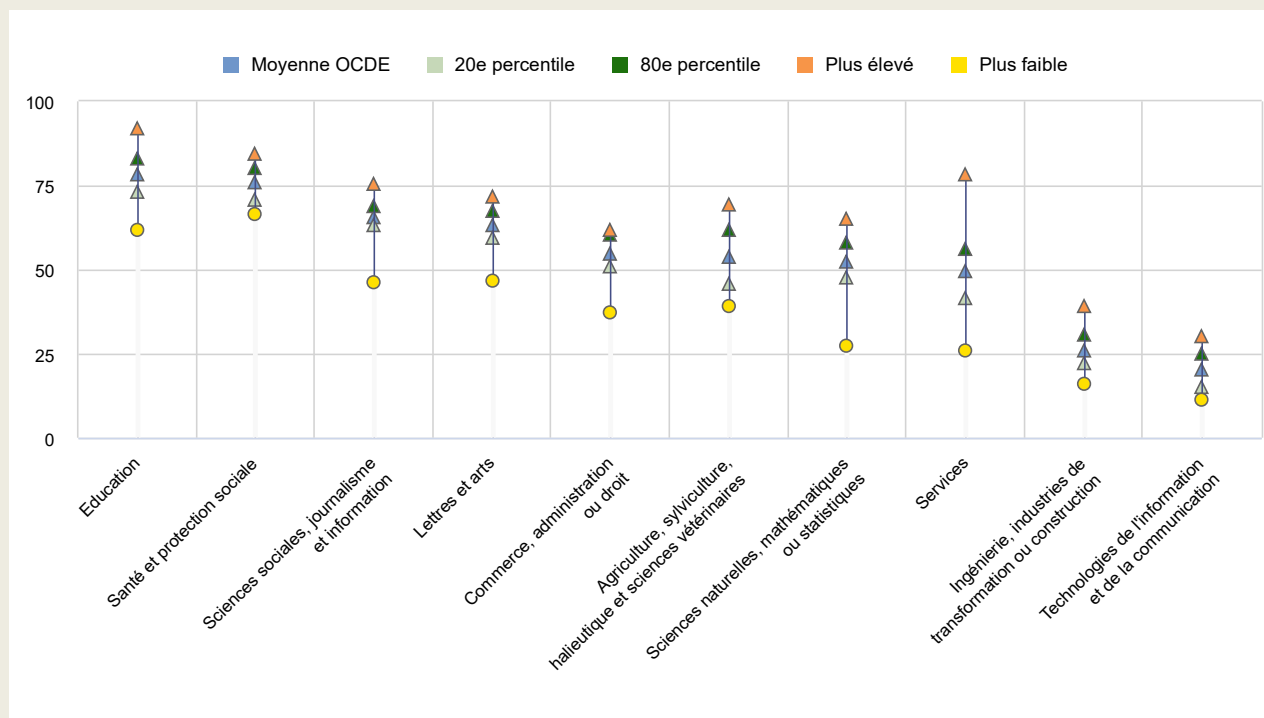
Le profil de ceux qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire donne un aperçu des caractéristiques des étudiants et de leur parcours entre les différents niveaux et cursus de l'enseignement tertiaire. L'analyse des caractéristiques de ces nouveaux inscrits est également révélatrice de l'équité de l'accès aux cursus et aux domaines d'études. Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire est une estimation de la probabilité des jeunes d'entamer une formation

de ce niveau avant un certain âge. Ce taux donne 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 sont le signe qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée se développe et s'entretient.

La pandémie de COVID-19 a eu un impact important et immédiat sur l'enseignement supérieur et a contraint les établissements à passer dans l'urgence aux cours à distance. Les établissements d'enseignement supérieur et les responsables politiques ont dû réagir sur-le-champ pour garantir la continuité des cours, et les mesures qu'ils ont prises ont changé la donne du tout au tout pour les étudiants et les enseignants. La mesure dans laquelle la pandémie a affecté les taux d'accès à l'enseignement tertiaire et les flux d'étudiants en mobilité internationale pendant l'année académique 2020/21 reste à déterminer avec précision. Les effectifs d'étudiants ont augmenté dans certains pays, mais diminué dans d'autres (OCDE, 2021^[1]).

Graphique B4.1. Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2019)


Moyenne OCDE, en pourcentage



Comparez votre pays : <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/3/default/all/OAVG>

Les domaines d'études sont classés par ordre descendant de la moyenne OCDE du pourcentage de femmes en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/oq5v9p>

Autres faits marquants

- Le pourcentage de femmes inscrites en STIM n'a pas fortement évolué entre 2013 et 2019 dans les pays dont les données sont disponibles, mais des différences importantes s'observent dans certains pays : il a augmenté de 7 points de pourcentage au Luxembourg, mais diminué de 4 points de pourcentage en Turquie.
- Dans un tiers environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la plupart des étudiants entament une formation tertiaire dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont toutefois au moins cinq ans de plus que l'âge moyen d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires dans des pays comme Israël, la Suède et la Turquie.
- L'âge des nouveaux inscrits varie nettement plus en master et en doctorat (ou formation équivalente) qu'en licence (ou formation équivalente) entre les pays.

Analyse

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 51 % des jeunes (hors étudiants en mobilité internationale) entameront une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels d'accès restent constants. Le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement entre les pays, selon des éléments spécifiques aux conditions d'accès ou aux flux d'étudiants et la nature et l'importance des formations proposées. Le Chili et la Turquie comptent par exemple parmi les pays où le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire est l'un des plus élevés de l'OCDE, essentiellement du fait du taux élevé qui s'observe dans l'enseignement de cycle court et en licence. Le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire est par contre le moins élevé de l'OCDE au Luxembourg, ce qui s'explique par le pourcentage très élevé de ressortissants nationaux en formation tertiaire à l'étranger (voir l'indicateur B6).

Dans un peu plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE, les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont le choix entre trois niveaux : l'enseignement de cycle court, la licence ou le premier master de type long. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE), les formations durent en général entre deux et trois ans et visent à inculquer aux étudiants des compétences spécifiques à des professions, le plus souvent pour les préparer à entrer directement sur le marché du travail. La licence, ou formation équivalente (niveau 6 de la CITE), dure entre trois et quatre ans. Le premier master de type long est accessible sans diplôme de licence et se classe au même niveau que le master de deuxième cycle (niveau 7 de la CITE) (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2013^[2]).

Le niveau de l'enseignement tertiaire que les nouveaux inscrits choisissent dépend de la nature et de la durée de la formation qu'ils ont suivie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et détermine jusqu'à un certain point les débouchés qu'ils auront sur le marché du travail une fois diplômés. Dans certains pays, l'enseignement tertiaire est uniquement accessible aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. En moyenne, trois élèves sur dix sont en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et n'auront donc pas directement accès à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2021^[3]). La répartition des nouveaux inscrits entre les niveaux de l'enseignement tertiaire dépend de l'existence des cursus, de leur capacité d'accueil et de leurs conditions d'accès dans le système national d'éducation. Moins de 5 % des nouveaux inscrits optent par exemple pour un cursus tertiaire de cycle court dans un tiers environ des pays de l'OCDE, alors que ces formations permettent d'acquérir des compétences professionnelles de pointe. De même, les premiers masters longs ne constituent une part importante de l'enseignement tertiaire que dans une moitié environ des pays de l'OCDE.

En moyenne, plus de trois quarts des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire ont entamé une licence, ou formation équivalente, en 2019 dans les pays de l'OCDE. L'importance de la licence varie toutefois fortement entre les pays. Plus de 95 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire commencent par une licence en Belgique, en Finlande, en Grèce, en Inde et aux Pays-Bas. Dans d'autres pays, les nouveaux inscrits se répartissent de façon plus uniforme entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire. Plus d'un tiers des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire choisissent une formation de cycle court en Arabie saoudite, en Autriche, au Canada, au Chili, en Colombie, en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie, au Japon, en République populaire de Chine et en Turquie, soit plus du double de la moyenne de l'OCDE (17 %). Les premiers masters de type long sont les moins prisés par les nouveaux inscrits : en moyenne, 6 % des nouveaux inscrits (première inscription) optent pour un tel cursus dans les pays de l'OCDE ; leur pourcentage n'est supérieur à 15 % qu'en Allemagne, en Argentine, en Autriche, en Hongrie et en Suède. En master, les cursus sont hautement spécialisés dans des domaines tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains cas, le droit et l'ingénierie (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016^[4]). Dans la plupart des pays, la majorité des nouveaux inscrits en master optent pour un premier master de type long. Au Royaume-Uni, où les premiers masters de type long n'existent pas, la grande majorité des nouveaux inscrits (première inscription) en master sont admis compte tenu de leur expérience professionnelle plutôt que de leur diplôme (voir le Tableau B4.1).

Sous l'angle économique, l'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire peut être coûteuse pour les pouvoirs publics si des jeunes reportent leur entrée dans la vie active et, donc, le moment où ils sont en mesure de commencer à contribuer financièrement à la vie de la société. Toutefois, certains étudiants peuvent aussi décider de repousser leur entrée dans l'enseignement tertiaire afin d'acquérir de l'expérience professionnelle, avant de choisir leur domaine d'études ou pour financer le coût de leurs études. En moyenne, les étudiants ont 22 ans lorsqu'ils entament des études tertiaires pour la première fois, et près de quatre nouveaux inscrits sur cinq ont moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE. Les nouveaux

inscrits ont en moyenne moins de 20 ans en Belgique et au Japon, mais au moins 24 ans au Danemark, en Israël, en Islande, en Suède, en Suisse et en Turquie (voir le Tableau B4.1).

Dans un tiers environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la plupart des étudiants entament une formation tertiaire dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont toutefois au moins cinq ans de plus que l'âge moyen d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires dans des pays comme Israël, la Suède et la Turquie. L'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire peut s'expliquer par des obstacles à l'accès de ce niveau d'enseignement, par exemple des critères sélectifs d'admission ou le *numerus clausus* (un quota défini de candidats admissibles par établissement d'enseignement). En Finlande et en Suède, l'admission dans de nombreux cursus et domaines d'études est réglementée et plus de 60 % des candidats ne sont pas admis (voir l'indicateur D6 dans OCDE (2019^[5]). Cette entrée tardive peut aussi s'expliquer par le service militaire obligatoire. C'est par exemple le cas en Israël, où moins de 25 % des étudiants s'inscrivent en licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré B4.1 dans OCDE (2019^[5]). La forte variation de l'âge moyen des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut aussi s'expliquer par l'existence de programmes dits de « seconde chance » et de programmes d'apprentissage tout au long de la vie qui sont caractéristiques de systèmes plus souples où il est autorisé de reprendre des études. Le fardeau financier associé aux coûts privés de l'enseignement supérieur peut aussi inciter des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à différer leurs études tertiaires et à entrer directement dans la vie active.

Licence, master et doctorat

Dans les pays de l'OCDE, le taux d'accès des étudiants de moins de 25 ans s'établit en moyenne à 45 % en licence, et à 15 % en master et à 1 % seulement en doctorat (hors étudiants en mobilité internationale) pour les étudiants de moins de 30 ans.

La limite de 25 ans pour les inscrits en licence et 30 ans pour les inscrits en master et en doctorat fait référence à l'âge typique d'entrée dans un programme d'enseignement tertiaire observé dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la pyramide des âges des nouveaux inscrits à chaque niveau d'enseignement tertiaire peut varier largement entre les pays. Ce pourcentage varie entre les pays : il est supérieur à 96 % en Belgique, en Corée et au Japon, mais est inférieur ou égal à 70 % en Israël, en Suède et en Suisse. La variation du pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans s'explique par la possibilité de reprendre des études à l'âge adulte et les critères d'admission sélectifs en licence. Le pourcentage de nouveaux inscrits avant l'âge typique varie nettement plus en master et en doctorat qu'en licence entre les pays. En moyenne, 74 % des nouveaux inscrits en master ont moins de 30 ans, mais ce pourcentage est inférieur à 50 % au Chili, en Colombie et en Israël et égal ou supérieur à 90 % en Allemagne, en Belgique, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas et en République tchèque. De même, le pourcentage de nouveaux inscrits en doctorat à moins de 30 ans s'élève à 22 % en Colombie, mais à plus de 75 % en France, au Luxembourg et en République tchèque (voir le Tableau B4.2). Les différentes façons de considérer l'expérience professionnelle avant d'entamer des études supérieures et la capacité des jeunes de différer leur entrée dans la vie active peuvent expliquer la variation de l'âge moyen de l'effectif de nouveaux inscrits entre les pays.

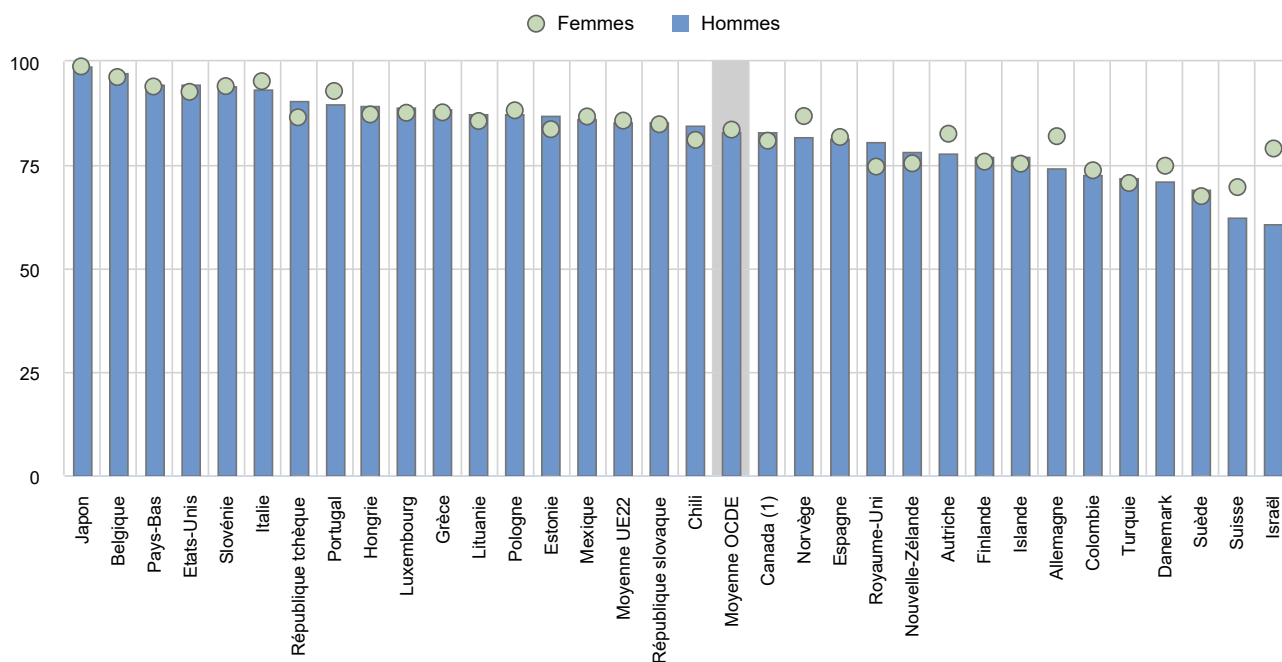
Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente avec le niveau d'enseignement dans l'ensemble, mais les tendances varient entre les pays. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits s'établit en moyenne à 9 % en licence, à 21 % en master et à 29 % en doctorat. Les nouveaux inscrits tendent à être plus mobiles en master qu'en licence dans tous les pays, sauf en Grèce et en République slovaque, où le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est légèrement plus élevé en licence qu'en master. L'effectif d'étudiants en mobilité internationale est au moins 40 points de pourcentage plus élevé en master qu'en licence en Australie et au Luxembourg. Les nouveaux inscrits tendent également à être plus mobiles en doctorat qu'en master dans l'ensemble, mais les tendances varient entre les pays. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits est plus de 20 points de pourcentage plus élevé en doctorat qu'en master au Chili, en Islande, en Norvège et en Suisse. À l'inverse, il est moins élevé en doctorat qu'en master en Allemagne, en Australie, en Grèce, en Lettonie, en Lituanie et au Royaume-Uni (voir le Tableau B4.2).

Répartition hommes-femmes de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

L'égalité des chances entre les sexes à l'admission dans l'enseignement tertiaire peut contribuer à une croissance plus forte et plus inclusive, car elle améliore le niveau global du capital humain et de la productivité des travailleurs (OCDE, 2011^[6]). Ces dix dernières années, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a sensiblement augmenté, davantage chez les femmes

que chez les hommes (voir l'indicateur A1). Selon les chiffres de 2019, les hommes sont sous-représentés dans l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE. Ils représentent en moyenne 45 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, mais leur pourcentage varie : il est inférieur à 40 % en Argentine et en Islande et n'est égal ou supérieur à 50 % qu'en Allemagne, en Arabie saoudite, en Inde et en Suisse (voir le Tableau B4.1).

Graphique B4.2. Pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) de moins de 25 ans dans l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2019)



1. Année de référence : 2017.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part d'hommes parmi les nouveaux inscrits de moins de 25 ans dans l'enseignement tertiaire en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/julkt3>

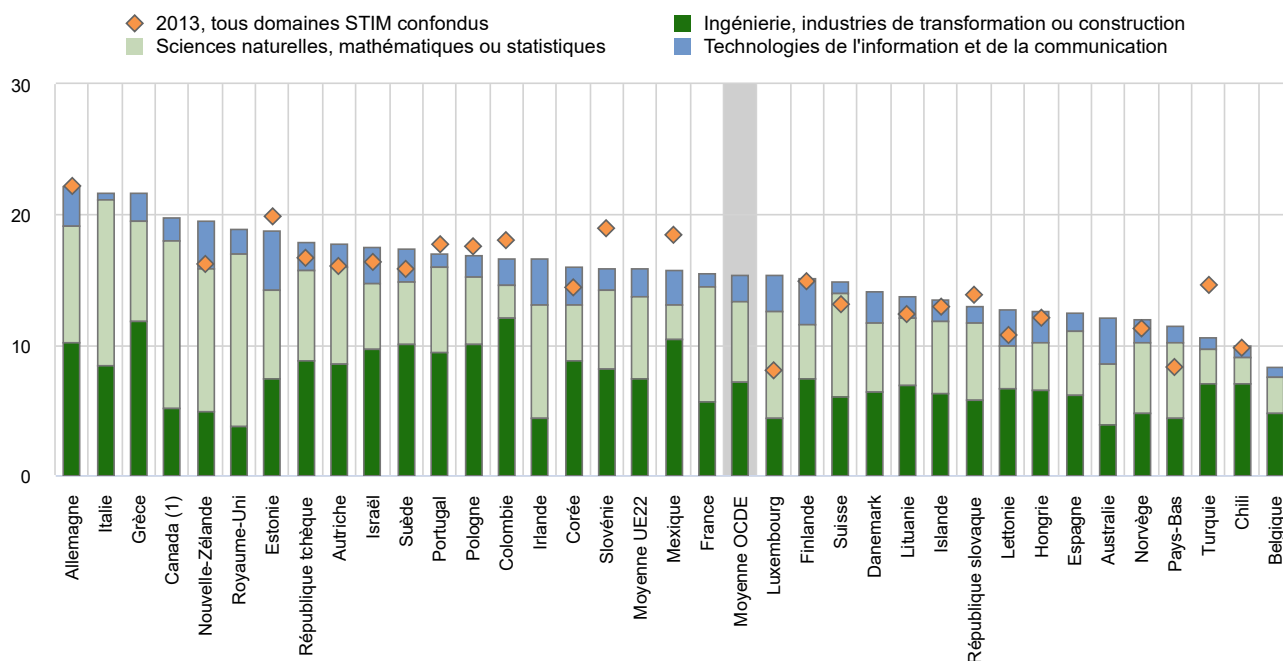
Les hommes sont sous-représentés, mais presque aussi susceptibles que les femmes d'entamer des études tertiaires avant l'âge de 25 ans dans la plupart des pays. La différence de pourcentage de femmes et d'hommes dans l'effectif de nouveaux inscrits avant l'âge de 25 ans est de l'ordre de 3 points de pourcentage dans deux tiers environ des pays dont les données sont disponibles. Cette différence est supérieure à 3 points de pourcentage en faveur des hommes au Chili, en Estonie et en République tchèque et est la plus élevée, 6 points de pourcentage, au Royaume-Uni. À l'inverse, le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans est au moins 3 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Norvège, au Portugal, en Suède et en Suisse. C'est en Israël que la différence est la plus importante : l'effectif de nouveaux inscrits de moins de 25 ans est constitué de 79 % de femmes et de 61 % d'hommes (voir le Graphique B4.2).

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 57 % des femmes, contre 45 % des hommes, entameront une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels d'accès restent constants. Le taux d'accès est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays de l'OCDE, mais l'écart favorable aux femmes varie : il est égal à 3 points de pourcentage en Colombie et au Luxembourg, mais égal ou supérieur à 18 points de pourcentage au Danemark, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B4.1).

La différence de taux d'accès entre les femmes et les hommes se comble aux niveaux d'enseignement supérieurs. En moyenne, 18 % des femmes devraient entamer un premier master (ou formation équivalente) avant l'âge de 30 ans, contre 12 % d'hommes dans les pays de l'OCDE (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale). Cette différence est pratiquement nulle en doctorat, où le taux d'accès avant l'âge de 30 ans est pratiquement équivalent chez les hommes et chez les femmes (0.9 % dans les deux cas) (voir le Tableau B4.2).


Graphique B4.3. Répartition des nouvelles inscrites dans l'enseignement tertiaire par domaine d'études en rapport avec les STIM (2013 et 2019)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre descendant des nouvelles inscrites dans l'enseignement tertiaire dans un domaine d'études en rapport avec les STIM en 2019. 1. Année de référence : 2017.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/0uq3hc>

Les différences de filière et de résultats scolaires entre les sexes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire risquent de réduire le taux d'accès des hommes à l'enseignement tertiaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les garçons sont en effet plus susceptibles que les filles de suivre la filière professionnelle, qui ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire dans certains pays. Par comparaison avec les filles, ils sont aussi moins susceptibles de terminer leurs études secondaires et ont dans l'ensemble de moins bons résultats scolaires. Enfin, les hommes n'ont pas autant à gagner sur le marché du travail que les femmes après des études tertiaires tant sur le plan de l'emploi que de la rémunération, surtout parce qu'ils ont de meilleurs débouchés qu'elles s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021^[3]).

En dépit des taux d'accès en hausse dans l'enseignement tertiaire, les domaines d'études restent fortement sexotypés. Les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) revêtent une importance particulière pour l'action publique étant donné que les pays cherchent à améliorer les compétences au service de l'innovation technologique. Les taux d'accès restent toutefois relativement peu élevés dans ces disciplines. En 2019, 24 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont choisi le commerce, l'administration et le droit ; 6 %, les sciences naturelles, les mathématiques et les

statistiques ; 6 % les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; et 15 %, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (voir le Tableau B4.3).

Les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques sont les seules des disciplines regroupées dans les STIM où la parité hommes-femmes règne, même si les femmes y sont fortement surreprésentées dans certains pays. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 52 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans ces disciplines, mais leur pourcentage varie entre 27 % au Japon et 65 % en République slovaque. En revanche, l'ingénierie et les TIC manquent toujours d'attrait pour les femmes. Ces deux domaines sont à forte dominante masculine dans tous les pays de l'OCDE : le pourcentage d'hommes dans l'effectif de nouveaux inscrits s'élève à 70 % dans les TIC et à 61 % dans l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (voir le Graphique B4.1).

Le pourcentage de femmes en formation en STIM n'a pas fortement évolué entre 2013 et 2019 dans les pays dont les données sont disponibles, mais des différences importantes s'observent dans certains pays. Dans un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de femmes a augmenté dans l'effectif de nouveaux inscrits en STIM dans l'enseignement tertiaire. Il a augmenté de moins de 1 point de pourcentage au Chili, en Finlande, en Islande, en Hongrie et en Norvège, de 3 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas et de 7 points de pourcentage au Luxembourg. Il a en revanche diminué de plus de 3 points de pourcentage en Slovénie et en Turquie durant cette période (voir le Graphique B4.3).

Une propension moindre à envisager une carrière scientifique peut remonter à l'enseignement secondaire. Parmi les adolescents très performants aux épreuves du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA), c'est en très grande majorité les garçons qui espèrent exercer une profession en rapport avec les sciences ou l'ingénierie (Mann et al., 2020^[77]). La demande sur le marché du travail influe aussi sur le choix du domaine d'études au moment d'entrer dans l'enseignement tertiaire. La demande de compétences en STIM reste hétérogène : en moyenne, 84 % des individus dans la tranche 25-64 ans qui sont diplômés en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques travaillent dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020, mais la demande de diplômés en ingénierie ou en TIC est forte ainsi que le montre leur taux d'emploi proche de 90 %. Il reste que dans ces domaines très demandés, les marchés du travail ne sont pas aussi favorables aux femmes qu'aux hommes, même à niveau de formation égal. Dans les pays de l'OCDE, les différences de taux d'emploi entre les hommes et les femmes sont en moyenne les plus élevés de tous les domaines d'études dans l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et les TIC selon les chiffres de 2020. Le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif diplômé en TIC s'établit à 93 % chez les hommes, mais à 81 % seulement chez les femmes. Il en va de même dans l'ingénierie, les industries de transformation et la construction : le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif diplômé s'élève à 91 % chez les hommes, contre 81 % chez les femmes. Ces différences entre hommes et femmes n'ont pas sensiblement évolué depuis 2019 et le début de la pandémie de COVID-19.

Par contre, le défaut de parité s'inverse chez les candidats enseignants et infirmiers. En 2019, les femmes étaient toujours largement surreprésentées dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le domaine de l'éducation et de la santé et de la protection sociale : elles en constituaient plus de 75 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, plus de quatre nouveaux inscrits sur cinq sont des femmes dans ces domaines. Le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits est par exemple égal ou supérieur à 90 % dans le domaine de l'éducation en Italie et en Lettonie et à 83 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale en Estonie, en Finlande, en Islande, en Lettonie et en Lituanie. Ces professions sont toutes menacées par des pénuries à l'avenir. Dans de nombreux pays, le nombre d'enseignants atteignant l'âge de la retraite est en augmentation. De plus, l'attrition des enseignants est particulièrement élevée avant l'âge de 24 ans (voir l'indicateur D6). La pandémie de COVID-19 a aggravé les pénuries d'infirmiers qui sévissaient déjà, y compris parce que de nombreux infirmiers ont été contaminés (OCDE/Union européenne, 2020^[81]). En finir avec les stéréotypes sexistes et adopter des politiques visant à rendre ces professions plus attractives aux yeux des hommes pourrait contribuer à remédier aux pénuries actuelles et à accroître les taux de rétention.

Définitions

Le **taux d'accès** correspond à la somme des taux d'accès par âge jusqu'à un certain âge. Les taux d'accès par âge sont calculés comme suit : le nombre de nouveaux inscrits au niveau d'enseignement considéré avant un certain âge est divisé par l'effectif total de la population de cet âge. Le taux d'accès peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Le **taux de premier accès à l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes d'entamer une première formation tertiaire avant un certain âge si les taux actuels d'accès se maintiennent à l'avenir. Il peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Le **taux d'accès à l'enseignement tertiaire en licence, en master et en doctorat** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes d'entamer une formation tertiaire de ce niveau durant leur vie. Il peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Par **nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire**, on entend les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire, sans avoir suivi de formation à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant. Ces nouveaux inscrits peuvent entamer leurs études à différents niveaux de l'enseignement tertiaire : en formation de cycle court (niveau 5 de la CITE), en licence (niveau 6 de la CITE) ou en master (niveau 7 de la CITE). Les **nouveaux inscrits en master** sont pour la plupart ceux qui s'inscrivent en premier master de type long et, dans certains cas, ceux qui s'inscrivent dans un cursus du niveau 7 de la CITE insuffisant pour être sanctionné par un diplôme certifiant la réussite totale ou partielle de ce niveau et les candidats admis en master après validation de leur expérience.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études.

Les **premiers masters de type long** sont les cursus du niveau 7 de la CITE d'une durée de cinq à sept ans sanctionnés par un premier diplôme, dont le contenu des cours est d'une complexité équivalente aux autres masters. Ils concernent des domaines hautement spécialisés, tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains cas, le droit et l'ingénierie.

Par **nouveaux inscrits dans un autre niveau de l'enseignement tertiaire**, on entend les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un niveau de l'enseignement tertiaire, mais qui peuvent avoir réussi une formation d'un autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les taux d'accès sont nets (ils correspondent à la somme des taux d'accès par âge) jusqu'à un certain âge. Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits (première inscription) de cet âge à chaque niveau de l'enseignement 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, jusqu'à un certain âge. Le taux d'accès est une estimation de la probabilité d'entamer des études tertiaires pour la première fois avant un certain âge si les tendances actuelles se maintiennent. Cet âge correspond à l'âge maximum de l'accès à l'enseignement tertiaire. L'âge de 25 ans est considéré comme l'âge maximum d'accès à l'enseignement tertiaire de cycle court, à une licence ou à une première formation tertiaire quelle qu'elle soit. En master et en doctorat, l'âge de 30 ans est considéré comme l'âge maximum d'accès. Le taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge typique est calculé uniquement si la part des diplômés dont l'âge est inconnu se trouve sous le seuil qualitatif de 10 %. Les diplômés d'âge inconnu sont exclus du calcul de ces indicateurs ce qui peut induire une légère sous-estimation de ce taux, en particulier lorsque cette part est proche du seuil.

Les taux bruts d'accès sont utilisés en l'absence de données par groupe d'âge et dans l'hypothèse où l'âge moyen d'accès est très inférieur à l'âge maximum retenu dans cet indicateur. Dans ce cas, le nombre de nouveaux inscrits dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'accès (voir l'annexe 1).

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1^{er} janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1^{er} juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de six mois maximum, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés (premier diplôme).

Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations ou l'afflux d'étudiants en mobilité internationale. Les taux d'accès peuvent être très élevés en cas d'afflux imprévus d'inscrits. Cet indicateur rend également compte du pourcentage de nouveaux inscrits sous l'âge maximum afin de fournir des informations contextuelles sur la pertinence de l'âge maximum dans chaque pays.

Les étudiants en mobilité internationale constituent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays ; ils peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes susceptibles d'entamer une formation tertiaire. Les estimations des

pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient parfois fortement après prise en compte des étudiants en mobilité internationale.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[9]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020. Les données de certains pays portent sur une autre année académique. Consulter l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf) pour plus de détails.


References

- Mann, A. et al. (2020), *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf> (consulté le 4 juin 2021). [7]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [1]
- OCDE (2021), « Why do more young women than men go on to tertiary education? », *Education Indicators in Focus*, n° 79, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6f7209d1-en>. [3]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [9]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [5]
- OCDE (2011), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/education/48111145.pdf>. [6]
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>. [4]
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2013), *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>. [2]
- OCDE/Union européenne (2020), *Health at a Glance: Europe 2020 : State of Health in the EU Cycle*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/82129230-en>. [8]

Tableaux de l'indicateur B4

Tableaux de l'indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau B4.1	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) et taux d'accès dans l'enseignement tertiaire (2019)
Tableau B4.2	Profil des nouveaux inscrits et taux d'accès en licence, master et doctorat (2019)
Tableau B4.3	Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire par domaine d'études (2019)

StatLink  <https://stat.link/lxoduk>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) et taux d'accès dans l'enseignement tertiaire (2019)

	Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits par niveau d'enseignement			Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire pour les étudiants de moins de 25 ans			
					Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			Total
								Total	Hommes	Femmes	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
OCDE											
Pays											
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	54	80	22	22	44	40	16	48	42	56	58
Belgique ¹	56	97	19	9	1	99	a	61	52	69	66
Canada ²	54	82	21	18	36	56	7	53	47	60	64
Chili	54	83	22	1	42	56	2	71	67	76	72
Colombie	51	73	23	0	37	63	a	33	31	34	33
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	57	88	22	14	1	91	9	49	41	58	58
Danemark	55	73	25	7	23	69	0	57	49	66	62
Estonie	55	85	22	11	a	92	8	44	38	49	48
Finlande	55	76	23	9	a	95	5	45	39	51	48
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	50	78	23	12	1	82	17	49	45	54	56
Grèce	57	88	21	3	a	100	a	47	39	55	48
Hongrie	55	88	21	12	10	73	17	37	33	42	43
Islande	61	76	24	13	9	90	1	50	39	62	54
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	59	72	24	m	27	73	a	m	m	m	46
Italie	55	94	20	2	2	88	10	48	41	56	49
Japon	51	99	18	m	34	63	2	m	m	m	72
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	54	86	21	6	a	93	7	62	54	70	66
Luxembourg	54	88	22	22	29	71	a	14	13	16	18
Mexique	52	86	21	1	7	93	a	m	m	m	49
Pays-Bas	53	94	20	16	2	98	a	53	49	57	63
Nouvelle-Zélande	56	77	23	31	22	78	a	48	39	57	66
Norvège	55	84	22	2	8	80	12	55	46	64	55
Pologne	55	88	21	5	m	m	m	68	59	77	71
Portugal	54	91	20	9	11	75	14	55	48	61	60
République slovaque	56	85	22	11	2	91	7	44	37	51	49
Slovénie	54	94	20	9	18	77	5	66	58	75	72
Espagne	53	82	22	8	38	50	12	64	57	70	67
Suède	57	68	24	14	11	60	29	41	33	50	46
Suisse	50	66	25	17	3	86	11	42	37	47	50
Turquie	51	71	24	3	48	50	2	70	67	72	72
Royaume-Uni	56	77	23	12	24	74	2	57	50	64	66
États-Unis	55	93	20	4	48	52	a	43	39	47	45
Moyenne OCDE	55	83	22	10	17	76	6	51	45	57	56
Moyenne UE22	55	86	22	11	11	80	9	50	44	57	55
Partenaires											
Argentine ³	64	m	m	m	25	58	17	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	55	m	m	m	62	38	a	m	m	m	m
Inde	49	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m
Indonésie ³	56	m	m	m	15	85	a	m	m	m	m
Fédération de Russie	51	m	m	m	51	39	10	m	m	m	m
Arabie saoudite	45	m	m	m	34	65	1	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	53	m	m	m	28	67	5	m	m	m	m

1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

2. Année de référence : 2017.

3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

Tableau B4.2. Profil des nouveaux inscrits et taux d'accès en licence, master et doctorat (2019)

OCDE	Pays	Licence ou formation équivalente					Master ou formation équivalente					Doctorat ou formation équivalente							
		Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux d'accès en licence pour les étudiants de moins de 25 ans			Total	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux d'accès en master pour les étudiants de moins de 30 ans			Total	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux d'accès en doctorat pour les étudiants de moins de 30 ans			Total
				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	Hommes	Femmes				Total	Hommes	Femmes				Total	Hommes	Femmes	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
Australie	79	23	59	48	70	77	76	63	8	6	10	30	50	42	0.7	0.7	0.8	1.5	
Autriche	84	21	30	24	36	37	81	31	14	13	16	21	65	42	1.1	1.2	1.1	1.9	
Belgique ¹	97	9	64	56	72	70	94	14	27	24	30	31	m	m	m	m	m	m	
Canada ²	90	14	38	31	44	44	79	25	6	5	8	8	63	38	0.6	0.5	0.7	1.1	
Chili	84	1	51	49	53	51	46	4	5	4	6	5	43	27	0.1	0.2	0.1	0.2	
Colombie	77	0	22	20	24	22	44	1	3	3	4	3	22	3	0.0	0.0	0.0	0.0	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	87	13	46	39	53	53	90	19	23	18	28	29	76	27	1.9	1.9	1.8	2.5	
Danemark	77	8	48	39	57	52	87	22	23	20	26	30	67	41	1.0	1.1	1.0	1.9	
Estonie	83	11	39	35	44	44	75	26	16	12	21	22	58	41	0.8	0.8	0.8	1.3	
Finlande	75	7	44	38	50	46	50	21	5	4	6	7	45	36	0.6	0.5	0.6	1.0	
France	90	m	m	m	m	54	87	m	m	m	m	39	77	m	m	m	m	1.8	
Allemagne	76	7	42	40	44	45	90	29	20	17	24	28	71	15	m	m	m	2.8	
Grèce	90	2	68	62	74	69	53	1	10	7	12	10	44	0	1.3	1.3	1.3	1.3	
Hongrie	89	9	29	26	31	31	87	26	11	9	13	15	63	30	0.9	0.8	0.9	1.2	
Islande	78	9	49	39	60	53	58	13	14	8	21	17	43	45	0.4	0.2	0.5	0.8	
Irlande	90	6	58	54	61	61	57	29	14	12	17	24	57	37	1.2	1.1	1.3	2.0	
Israël	69	4	35	25	46	36	46	6	9	6	12	10	38	9	0.6	0.5	0.7	0.7	
Italie	94	2	42	36	48	43	92	6	24	20	29	25	72	12	1.1	1.1	1.1	1.2	
Japon	99	m	m	m	m	50	90	m	m	m	m	8	56	17	m	m	m	0.7	
Corée	98	2	58	55	60	59	57	13	6	5	7	8	41	20	1.1	1.3	0.9	1.5	
Lettonie	74	11	56	51	61	64	73	24	18	11	26	26	42	13	0.7	0.6	0.8	0.8	
Lituanie	85	5	58	52	64	61	80	13	17	12	23	20	57	10	0.8	0.6	0.9	0.9	
Luxembourg	88	26	10	9	11	13	67	72	3	2	3	7	79	90	0.2	0.2	0.1	1.4	
Mexique	86	1	m	m	m	45	58	2	m	m	m	3	25	10	m	m	m	0.2	
Pays-Bas	95	17	52	48	56	62	91	31	15	14	17	22	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	75	31	41	34	49	57	59	44	4	3	5	8	50	55	0.5	0.4	0.7	1.3	
Norvège	80	4	46	37	55	47	80	10	28	22	33	30	44	31	0.8	0.7	0.8	1.3	
Pologne	88	m	m	m	m	64	87	m	m	m	m	31	69	m	m	m	m	1.1	
Portugal	89	9	42	35	50	46	86	18	27	23	32	32	34	38	1.2	1.1	1.4	1.7	
République slovaque	85	10	41	35	46	44	87	8	26	19	33	28	67	12	1.5	1.3	1.7	1.6	
Slovénie	92	8	64	54	75	70	89	9	27	19	36	30	61	21	2.0	2.0	2.0	2.5	
Espagne	91	3	43	36	50	44	79	20	15	11	18	17	50	23	1.7	1.5	1.8	1.9	
Suède	67	6	30	22	38	31	77	22	19	17	22	25	53	40	0.5	0.5	0.5	1.1	
Suisse	70	11	41	36	46	47	81	31	14	14	14	20	74	59	1.5	1.5	1.6	3.6	
Turquie	73	5	35	34	36	37	75	8	8	8	8	9	45	10	0.7	0.6	0.7	0.7	
Royaume-Uni	85	17	51	44	58	63	76	44	12	9	15	26	67	42	1.5	1.6	1.5	2.8	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	64	19	7	5	9	9	60	24	0.5	0.6	0.4	0.8	
Moyenne OCDE	84	9	45	39	51	50	74	21	15	12	18	19	55	29	0.9	0.9	0.9	1.4	
Moyenne UE22	86	9	45	40	51	50	80	22	18	14	22	24	60	29	1.1	1.0	1.1	1.6	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	85	8	m	m	m	46	89	8	m	m	m	25	m	10	m	m	m	
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Doctorat : les données se rapportent uniquement à la Communauté française de Belgique.

2. Année de référence : 2017.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/zbn153>

Tableau B4.3. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire par domaine d'études (2019)

OCDE	Pays	Pourcentage de nouveaux inscrits par domaine d'études										Pourcentage de femmes dans les domaines d'études en rapport avec les STIM			
		Filières et diplômes généraux	Éducation	Santé et protection sociale	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration ou droit	Lettres et arts	Services	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques			Sciences naturelles, mathématiques ou statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation ou construction
										Sciences naturelles, mathématiques ou statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation ou construction			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)		
	Australie	0	8	18	6	33	11	2	1	5	8	9	51	25	25
	Autriche	0	11	8	7	25	9	6	2	8	5	20	52	18	23
	Belgique ¹	0	7	23	11	24	10	1	2	4	3	13	40	11	21
	Canada ²	2	3	16	10	22	9	7	1	13	5	13	56	20	21
	Chili	0	11	20	4	24	4	7	3	2	4	21	49	12	18
	Colombie	0	8	6	11	38	4	4	3	3	5	20	52	20	31
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	0	9	13	9	19	9	7	4	7	7	16	60	17	32
	Danemark	0	6	19	9	30	10	3	1	5	5	12	53	24	29
	Estonie	0	6	11	6	23	14	5	2	7	10	15	58	25	28
	Finlande	0	5	23	5	20	9	6	2	4	9	19	58	22	22
	France	0	3	12	9	30	14	4	1	11	3	13	45	18	25
	Allemagne	0	8	6	7	25	10	3	2	9	6	24	49	23	21
	Grèce	0	6	9	12	21	12	3	4	8	4	19	50	30	33
	Hongrie	0	10	11	10	22	10	7	4	4	8	13	50	16	27
	Islande	0	12	13	14	21	14	5	1	6	5	10	59	22	39
	Irlande	1	7	15	7	25	14	4	1	9	9	10	53	22	24
	Israël	0	22	7	16	15	8	0	0	7	6	18	43	30	32
	Italie	0	4	8	15	16	20	3	3	12	2	17	58	14	27
	Japon ³	0 ^d	9 ^d	16 ^d	7 ^d	20 ^d	16 ^d	8 ^d	3 ^d	3 ^d	x	18 ^d	27	m	16
	Corée	0	7	16	5	13	16	11	1	5	5	21	48	27	21
	Lettonie	0	6	15	8	27	7	8	1	3	8	16	58	20	23
	Lituanie	0	3	16	9	27	11	3	2	5	7	17	60	14	23
	Luxembourg	0	11	9	10	29	10	1	3	9	8	10	50	18	23
	Mexique	0	10	11	8	34	4	3	2	3	6	19	49	24	29
	Pays-Bas ⁴	0	7	15	14	29	8	5	1	7	4	10	47	15	25
	Nouvelle-Zélande	0	7	11	11	23	14	4	2	11	7	9	57	28	30
	Norvège	0	13	16	14	17	12	5	1	6	5	12	51	20	23
	Pologne	0	7	10	12	22	11	8	2	5	7	16	63	15	36
	Portugal	0	4	13	11	24	12	7	2	6	3	18	57	17	29
	République slovaque	0	13	16	11	19	7	7	3	5	6	14	65	13	24
	Slovénie	0	9	11	8	20	9	9	3	6	6	20	54	16	23
	Espagne	0	11	15	8	20	11	8	1	5	6	14	48	13	24
	Suède	0	11	16	11	16	12	2	1	5	5	19	54	29	31
	Suisse	0	8	15	7	28	8	4	1	9	3	16	46	13	19
	Turquie	0	10	13	7	30	13	8	3	3	2	13	52	25	28
	Royaume-Uni	1	6	14	11	26	13	0	1	13	5	9	57	21	25
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	0	8	14	10	24	11	5	2	6	6	15	52	20	26
	Moyenne UE22	0	8	13	10	23	11	5	2	7	6	16	54	19	26
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie ⁴	0	9	9	8	21	5	10	2	3	7	26	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

1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique. Doctorat : données manquantes pour l'ensemble de la Belgique.

2. Année de référence : 2017.

3. Les données relatives aux technologies de l'information et de la communication sont incluses dans d'autres domaines d'études.

4. Les données relatives au doctorat sont manquantes.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/tj7cx9>

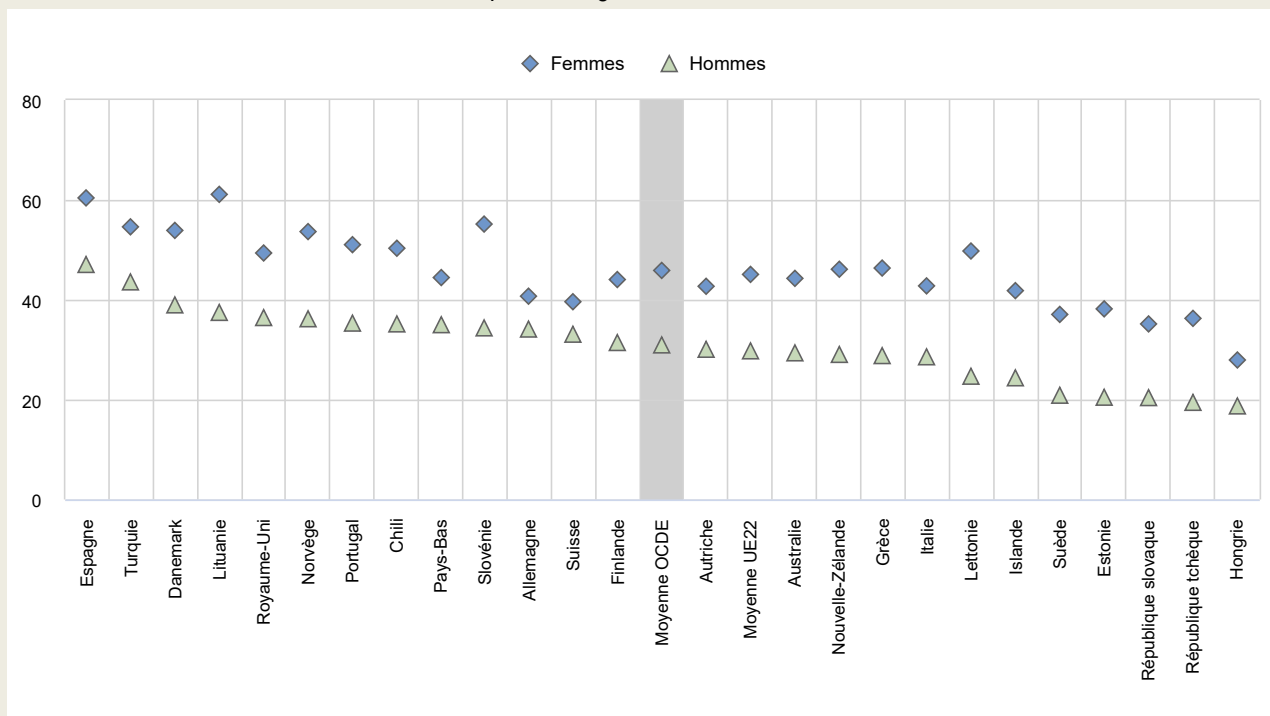
Indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 38 % des ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire seront diplômés pour la première fois avant l'âge de 30 ans si les taux actuels d'obtention d'un diplôme restent constants. Ce pourcentage est nettement moins élevé chez les hommes, où il est inférieur à 50 %, que chez les femmes dans tous les pays dont les données sont disponibles.
- L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre le réseau public et le réseau privé selon les pays de l'OCDE, mais il est en moyenne plus élevé dans le réseau public. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, plus de 80 % des diplômés ont fréquenté un établissement public en licence, en master et en premier master de type long.
- Les taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire, hors étudiants en mobilité internationale, varient en moyenne de 15 points de pourcentage entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE, allant de 6 points de pourcentage en Suisse à 25 points de pourcentage en Lettonie.


Graphique B5.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire parmi les étudiants ressortissants nationaux âgés de moins de 30 ans (2019)

À l'exclusion des étudiants internationaux, en pourcentage



Les pays sont classés par ordre descendant du taux d'hommes diplômés en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/bl7uwn>

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire illustrent la capacité des pays de 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 financières et professionnelles (voir les indicateurs A1, A3, A4 et A5 pour de plus amples informations sur ces thématiques). La structure et l'étendue de l'enseignement tertiaire varient sensiblement entre les pays. Le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dépend semble-t-il de facteurs en rapport direct avec l'enseignement, tels que la flexibilité des formations et la capacité d'accueil par niveau d'enseignement et par domaine d'études, et de facteurs contextuels qui influent sur la probabilité qu'ont les étudiants de réussir ou non leur cursus. L'accès à l'enseignement tertiaire s'est développé de façon spectaculaire au cours des dernières décennies. En parallèle, les parcours des étudiants se sont progressivement diversifiés. Les étudiants sont de plus en plus susceptibles de chercher à obtenir un diplôme tertiaire en dehors de leur pays d'origine. Cerner les tendances actuelles en matière d'obtention d'un diplôme aide à comprendre le parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire et à mieux anticiper l'afflux de diplômés de ce niveau dans la population active. Les responsables politiques explorent des pistes pour faciliter la transition entre l'enseignement tertiaire et l'entrée sur le marché du travail.

Du point de vue de l'équité et compte tenu du fait qu'un diplôme de l'enseignement tertiaire est synonyme de meilleures perspectives professionnelles et sociales (voir le chapitre A), les gouvernements devraient également faire en sorte que la probabilité de réussir l'enseignement tertiaire ne dépende pas du sexe, du milieu socio-économique ou de caractéristiques démographiques.

La pandémie de COVID-19 a eu un impact important et immédiat sur l'enseignement supérieur et a contraint les établissements à passer dans l'urgence aux cours à distance. Ces établissements et les responsables politiques ont dû réagir sur-le-champ pour garantir la continuité des cours, et les mesures qu'ils ont prises ont changé la donne du tout au tout pour les étudiants et les enseignants. Les politiques relatives à l'évaluation et à la délivrance des diplômes ont également dû être modifiées dans de nombreux cas. En République tchèque par exemple, les établissements d'enseignement supérieur ont pu organiser les examens nationaux et les défenses de thèse à distance. Au Danemark, le système d'évaluation a été simplifié et les établissements ont été autorisés à utiliser un système dichotomique (réussite ou échec) au lieu du système classique de notation. En Suède, les établissements ont pu modifier les programmes de cours et les examens à certains égards (OECD, 2021^[11]).

Autres faits marquants

- En 2019, 9 % des étudiants en mobilité internationale ont été diplômés de l'enseignement tertiaire pour la première fois, en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie sensiblement entre les pays.
- Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés pour la première fois est inférieur à 5 % dans 4 des 10 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais est supérieur à 20 % en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés de l'enseignement tertiaire pour la première fois varie peu entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE (1.2 point de pourcentage), mais des différences marquées s'observent dans certains pays. Il est au moins 5 points de pourcentage plus élevé chez les hommes que chez les femmes en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

Remarque

Cette édition de *Regards sur l'éducation* se concentre en priorité sur les étudiants diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire avant l'âge typique (30 ans en cursus de cycle court et en licence et 35 ans en master et en doctorat). Le concept de diplômés (tous diplômés confondus, pas uniquement les étudiants diplômés pour la première fois) est utilisé pour rendre compte du taux d'obtention par type d'établissements ou domaine d'études (voir la section « Définitions »).

Analyse

L'enseignement tertiaire a fortement évolué au cours des 20 dernières années dans les pays de l'OCDE. L'effectif d'étudiants et de diplômés s'est internationalisé et féminisé et les domaines d'études choisis ont évolué. 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'étudiants qui sont à l'origine de ces changements.

Taux d'obtention d'un diplôme

Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire est un indicateur du nombre de jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement qui feront vraisemblablement leur entrée sur le marché du travail avant l'âge de 30 ans. Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 42 % des jeunes seront diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans si les taux actuels d'obtention d'un diplôme restent constants. Ce pourcentage ne représente que 10 % au Luxembourg (mais est faussé par le pourcentage élevé de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en formation tertiaire à l'étranger) et atteint 73 % en Australie. En 2019, la plupart des premiers diplômés tertiaires ont été délivrés à l'issue d'une licence, ou formation équivalente. Dans les pays de l'OCDE, l'effectif diplômé pour la première fois de l'enseignement tertiaire se répartit en moyenne comme suit : 76 % en licence, 8 % en master, ou formation équivalente, et 16 % en formation de cycle court. L'Autriche fait vraiment figure d'exception : 47 % des diplômés ont opté pour une formation de cycle court à leur entrée dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau B5.1).

Les étudiants en mobilité internationale (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur) peuvent avoir un impact important sur les taux d'obtention d'un diplôme, car ils gonflent artificiellement les estimations de taux nationaux. La différence de taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire peut être importante dans les pays qui accueillent de nombreux étudiants en mobilité internationale, comme en Australie où ces étudiants constituent 49 % de l'effectif diplômé pour la première fois et où le taux chute après déduction de leur pourcentage, passant de 73 % à 37 % (voir le Tableau B5.1).

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 38 % des jeunes adultes seront diplômés de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans (hors étudiants en mobilité internationale). La différence de pourcentage varie toutefois fortement entre les femmes et les hommes : 46 % des femmes devraient être diplômées de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans, contre seulement 31 % d'hommes. Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire est nettement moins élevé chez les hommes, où il est inférieur à 50 %, que chez les femmes dans tous les pays dont les données sont disponibles. La différence de pourcentage entre les femmes et les hommes varie sensiblement entre les pays : elle est supérieure à 20 points de pourcentage en Lettonie, en Lituanie et en Slovénie, mais égale ou inférieure à 10 points de pourcentage en Allemagne, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suisse (voir le Graphique B5.1)

Plusieurs raisons expliquent cette surreprésentation des femmes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. L'évolution de l'offre de formations dans l'enseignement supérieur et la valeur sociale d'un diplôme universitaire ont pu influencer sur le choix des jeunes femmes. Chez les jeunes, les femmes ont plus à gagner que les hommes sur le marché du travail après des études tertiaires tant sur le plan de l'emploi que de la rémunération, de sorte que l'enseignement tertiaire peut être plus attrayant pour elles (OECD, 2021^[2])

Domaines d'études des diplômés de l'enseignement tertiaire

La répartition des diplômés entre les domaines d'études dépend de plusieurs facteurs, dont la popularité relative des domaines auprès des étudiants, la capacité d'accueil des universités et autres établissements d'enseignement supérieur et de la structure, propre à chaque pays, de délivrance des diplômes dans les diverses disciplines. Des différences marquées entre les sexes contribuent aussi à expliquer la variation de l'effectif diplômé entre les domaines d'études.

L'effectif diplômé est à dominante plus masculine en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM) dans 34 des 43 pays dont les données sont disponibles, mais à dominante plus féminine en commerce, en administration et en droit (dans 27 pays sur 43). Le deuxième domaine d'études le plus courant est le commerce, l'administration et le droit chez les hommes (dans 9 pays) et la santé et la protection sociale chez les femmes (dans 12 pays). Les tendances varient dans certains pays. Le pourcentage de diplômées est le plus élevé dans l'éducation en Argentine et en Indonésie, dans les sciences sociales, le journalisme et l'information en Inde (un tiers environ des diplômées) et dans les lettres et arts en Italie (voir le Tableau B5.2).

Les stéréotypes sexistes sur les professions et les fonctions et les rôles dévolus aux hommes et aux femmes dans la vie privée et professionnelle peuvent expliquer les aspirations différentes des garçons et des filles et intervenir dans des décisions qui perpétuent les différences dans le choix des études et des carrières (OCDE, 2016^[3]).

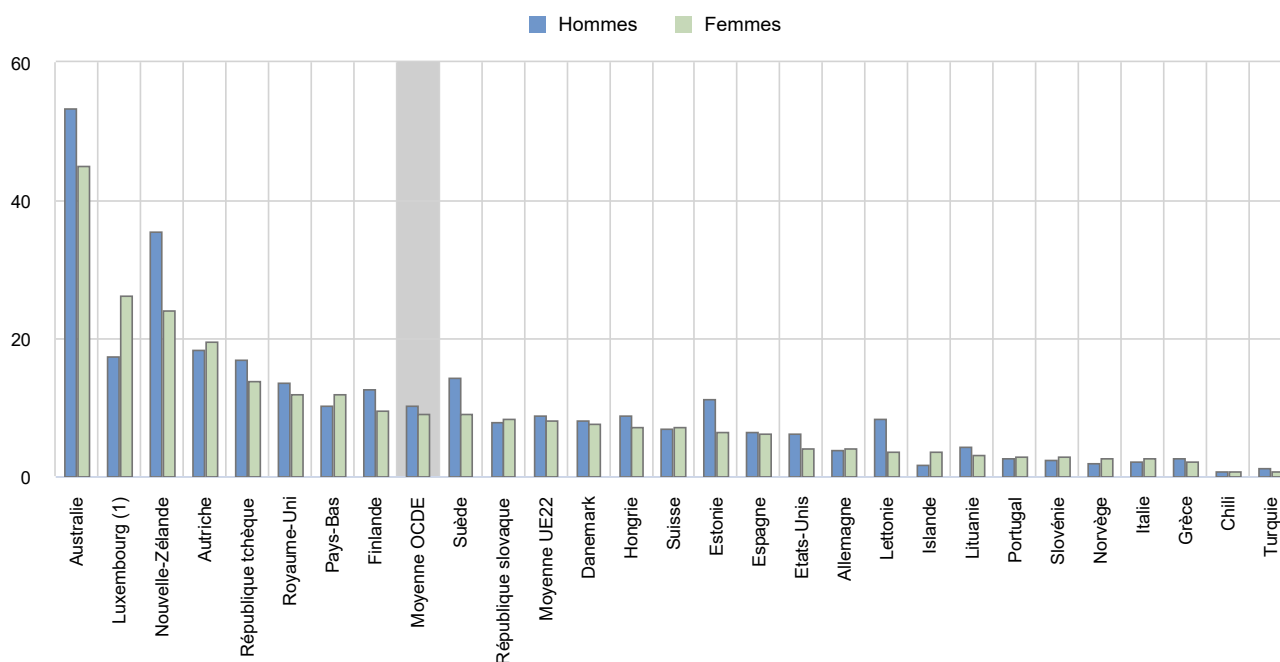
Mobilité des diplômés

Pour les jeunes en formation dans l'enseignement tertiaire, étudier à l'étranger est une expérience distinctive majeure ; les responsables politiques s'intéressent de plus en plus à la mobilité internationale des étudiants depuis quelques années (voir l'indicateur B6).

Dans les pays de l'OCDE, 9 % des étudiants diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2019 ont fait des études à l'étranger. Ce pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés pour la première fois est inférieur ou égal à 5 % dans dix des pays l'OCDE dont les données sont disponibles et inférieurs à 2 % au Chili et en Turquie. Il est par contre supérieur à 20 % en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande.

En moyenne, hommes et femmes sont aussi susceptibles de faire des études tertiaires à l'étranger dans les pays de l'OCDE. Des écarts importants s'observent toutefois entre les pays. Le pourcentage d'étudiants diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire après des études à l'étranger est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans 10 des 29 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Il est au moins 5 points de pourcentage plus élevé en Australie, en Estonie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Le Luxembourg est le seul pays où la différence de pourcentage est importante (9 points de pourcentage) et favorable aux femmes (voir le Graphique B5.2).


Graphique B5.2. Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2019)



1. Année de référence : 2018.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiantes en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/mn4xru>

Les domaines d'études que les étudiants en mobilité internationale choisissent peuvent en partie expliquer ces différences. La santé et l'éducation, qui sont à dominante féminine dans l'ensemble, attirent moins d'étudiants en mobilité internationale (15 %, contre 25 % tous étudiants confondus). En revanche, 29 % des étudiants en mobilité internationale, contre 24 % tous étudiants confondus, sont diplômés en STIM, un domaine à dominante masculine. La mobilité internationale des étudiants peut compenser des taux nationaux d'obtention d'un diplôme moins élevés dans certains domaines d'études. En Suède, un étudiant sur deux a été diplômé en STIM en 2019 dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale, contre moins d'un tiers de l'ensemble des étudiants (OCDE, 2021^[4]).

Les différences qui s'observent entre les régions dans les possibilités offertes aux hommes et aux femmes de partir étudier à l'étranger influent aussi sur la variation du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés entre les sexes. En 2019, les femmes étaient surreprésentées dans l'effectif de diplômés du tertiaire après des études à l'étranger originaires d'Amérique du Nord dans 25 pays de l'OCDE, et originaires d'Europe dans 31 pays de l'OCDE. Ce n'est le cas que dans 13 pays pour les diplômés originaires d'Asie. L'effectif d'étudiants en mobilité internationale diplômés originaires d'Asie est proche de la parité en Australie et en Nouvelle-Zélande. Par conséquent, dans ces deux pays où plus de 80 % des étudiants en mobilité internationale proviennent d'Asie, et où les femmes sont sur-représentées dans les effectifs d'étudiants nationaux, le pourcentage d'hommes parmi les diplômés internationaux (voir le Graphique B5.1) (OCDE, 2021^[4]).

La pandémie de COVID-19 a eu impact immédiat sur la mobilité internationale des étudiants. Les systèmes d'enseignement supérieur ont été touchés à des degrés divers, selon le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale et leur origine. L'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a augmenté dans certains pays, mais a fortement diminué dans d'autres. Les politiques nationales relatives à l'admission des étudiants en mobilité internationale ont été modifiées lors de l'année académique 2020/21 dans un peu moins de la moitié des 29 pays qui ont répondu à l'enquête spéciale que l'OCDE a menée en collaboration avec l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale (OECD, 2021^[1]). Ces modifications devraient influencer sur la mobilité internationale des diplômés à l'avenir.

Effectif diplômé par type d'établissements

Ces dernières décennies, le nombre d'établissements privés a augmenté pour répondre à la demande croissante d'enseignement tertiaire ; les étudiants ont donc parfois la possibilité de choisir entre le réseau public ou privé d'enseignement. Leur choix peut dépendre entre autres de considérations financières, par exemple des conditions d'octroi de bourses ou d'allocations, ainsi que de l'offre de formations, mais aussi la plus grande flexibilité et l'autonomie dans la conception des programmes de cours et l'affectation des ressources.

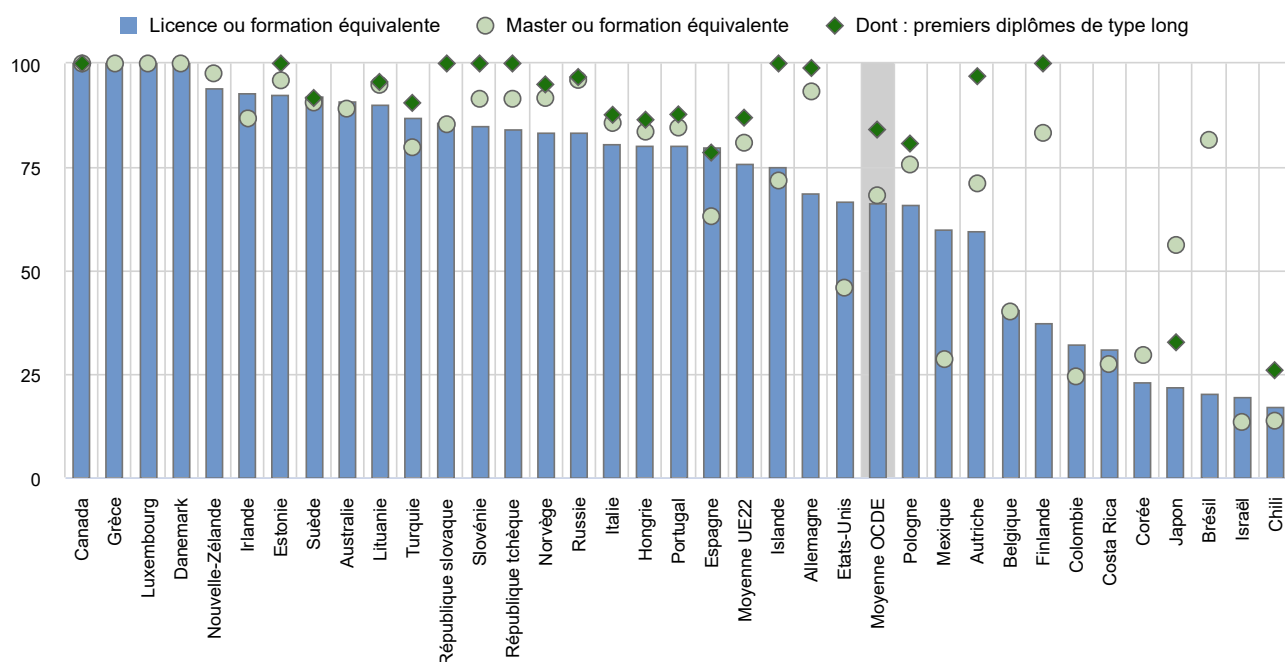
La répartition des diplômés par type d'établissements varie sensiblement entre les pays de l'OCDE, mais la part des établissements publics est en moyenne plus élevée. Dans 18 pays de l'OCDE, membres pour la plupart de l'Union européenne (UE), 80 % au moins des diplômés ont fréquenté un établissement public en licence, en master et en premier master de type long. À l'inverse, moins de la moitié des diplômés ont fait leurs études dans un établissement public en licence dans sept pays, dont cinq ne sont pas membres de l'UE.

Dans quelques pays, la majorité des diplômés de l'enseignement tertiaire, quel que soit le niveau, ont fréquenté un établissement privé. Au Royaume-Uni, l'enseignement tertiaire est du seul ressort d'établissements privés, qui sont toutefois en majorité subventionnés par l'État. En Belgique, au Chili, en Corée et en Israël, 50 % au moins des étudiants diplômés de d'une licence, d'un master ou d'un doctorat en 2019 ont fait leurs études dans un établissement privé. En Colombie et au Costa Rica, c'est aussi le cas au niveau licence et master mais pas au niveau du doctorat.

L'effectif de diplômés du réseau public varie sensiblement selon le niveau d'enseignement dans d'autres pays. Dans l'enseignement tertiaire, la demande croissante et variée de profils diplômés de niveaux d'enseignement supérieurs, la multiplication des prestataires privés et le fait que des gouvernements cherchent à préserver des cursus sectoriels peuvent influencer sur l'offre de formations. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants diplômés dans le réseau public s'élève en moyenne à 66 % en licence, à 68 % en master et à 84 % en premier master de type long. Ces pourcentages moyens sont plus élevés (76 %, 81 % et 87 %, respectivement) dans 22 des pays membres de l'UE (UE22) par rapport à la moyenne de l'OCDE, où les établissements publics tendent à dominer dans l'enseignement tertiaire (voir le Graphique B5.3). Au Brésil, en Finlande et au Japon, la majorité des étudiants sont diplômés dans le réseau privé en licence, mais le réseau public l'emporte en master et en doctorat. En Finlande, un peu plus d'un tiers seulement des étudiants sont diplômés dans le réseau public en licence, mais 83 % le sont en master, dont 100 % en premier master de type long. Au Japon, 78 % des diplômés en licence le sont dans des établissements privés, tandis que 56 % des diplômés en master et 76 % en doctorat le sont dans des établissements publics (voir le Tableau B5.3).


La crise du COVID-19 a amené la plupart des pays à consentir des efforts budgétaires sans précédent, et le secteur de la santé, la protection de l'emploi et la relance économique promettent d'être de gros postes de dépenses dans les prochaines années, au risque de contenir le budget de l'éducation. Le budget public devrait vraisemblablement être préservé dans l'enseignement fondamental (préprimaire, primaire et secondaire), mais des coupes budgétaires ne sont pas à exclure aux niveaux d'enseignement supérieurs. De plus, la diminution des aides publiques octroyées aux étudiants ne pourra vraisemblablement pas être compensée par une augmentation des frais de scolarité dans la mesure où le revenu des ménages a également souffert de la crise du COVID-19. Réduire les taux d'encadrement et les aides ciblées aux étudiants pourrait nuire à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage aux niveaux d'enseignement supérieurs et accroître les taux de décrochage, en particulier chez les étudiants défavorisés (OCDE, 2021^[1]).

Graphique B5.3. Pourcentage de diplômés d'établissements publics, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2019)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés d'une licence ou niveau équivalent en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau B5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/j3g6qa>

Définitions

Par **diplômés (premier diplôme)**, on entend les étudiants qui ont réussi une première formation d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. Les étudiants titulaires de plusieurs diplômes sont donc comptabilisés parmi les diplômés chaque année, mais ne le sont qu'une seule fois dans le taux d'obtention d'un premier diplôme.

Par **diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme)**, on entend les étudiants qui ont réussi une première formation d'un niveau de l'enseignement tertiaire, quel qu'il soit.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études. Dans la majorité des pays, les étudiants en mobilité internationale sont considérés comme étant diplômés pour la première fois, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays. Dans les analyses

présentées 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 font leurs études (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm]).

Le **taux net d'obtention d'un diplôme** correspond au pourcentage de l'effectif d'un âge donné qui sera diplômé d'un niveau d'enseignement sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

Par **âge typique**, on entend l'âge au début de la dernière année 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) jusqu'à un âge donné. Le taux net d'obtention d'un diplôme à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de diplômés (premier diplôme) de cet âge à chaque niveau de l'enseignement tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, jusqu'à un certain âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation de la probabilité de réussir des études tertiaires pour la première fois avant un certain âge si les tendances actuelles se maintiennent. Cet âge correspond à l'âge maximum d'obtention d'un diplôme tertiaire. Cet âge maximum est fixé à 30 ans dans l'enseignement tertiaire de cycle court, en licence et en premier cursus tertiaire et 35 ans en master et en doctorat. Le taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge typique est calculé uniquement si la part des diplômés dont l'âge est inconnu se trouve sous le seuil qualitatif de 10 %. Les diplômés d'âge inconnu sont exclus du calcul de ces indicateurs ce qui peut induire une légère sous-estimation de ce taux, en particulier lorsque cette part est proche du seuil.

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont utilisés en l'absence de données par groupe d'âge et dans l'hypothèse où l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est nettement inférieur à celui retenu dans cet indicateur. Dans ce cas, le nombre de diplômés dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1).

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1^{er} janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1^{er} 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 (premier diplôme).

Les taux d'obtention d'un diplôme sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations ou l'afflux d'étudiants en mobilité internationale. Les taux peuvent être très élevés en cas d'afflux imprévus. Cet indicateur rend également compte du pourcentage de diplômés (premier diplôme) avant l'âge maximum en plus du taux d'obtention d'un diplôme afin de fournir des informations contextuelles sur la pertinence de l'âge maximum dans chaque pays.

Les étudiants en mobilité internationale représentent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays ; ils peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes qui seront vraisemblablement diplômés de l'enseignement tertiaire. Les estimations de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire peuvent varier fortement selon que les étudiants en mobilité internationale sont ou non pris en compte.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018^[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 (voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf] pour plus de détails).


References

- OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation*, <https://stats.oecd.org/> (consulté le 6 juillet 2018). [4]
- OCDE (2018), *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>. [5]
- OCDE (2016), « Domaines d'études et marché du travail : où en sont les hommes et les femmes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 45, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpggh1gb824-fr>. [3]
- OECD (2021), *The state of higher education : One year in to the COVID-19 pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/83c41957-en>. [1]
- OECD (2021), « Why do more young women than men go on to tertiary education? », *Education Indicators in Focus*, n° 79, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6f7209d1-en>. [2]

Tableaux de l'indicateur B5

Tableaux de l'indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?

Tableau B5.1.	Taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire et profil des diplômés (2019)
Tableau B5.2.	Répartition des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2019)
Tableau B5.3.	Taux d'obtention d'un premier Tableaudiplôme en licence, en master et en doctorat et profil des diplômés (2019)

StatLink  <https://stat.link/wds1le>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org/>).

Tableau B5.1. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2019)

OCDE	Pays	Pourcentage de femmes titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 30 ans	Âge moyen des titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire			Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire pour les étudiants de moins de 30 ans			
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			Total
									Total	Hommes	Femmes	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)		
Australie	56	85	25	49	8	66	25	37	29	44	73	
Autriche	56	86	24	19	47	34	18	36	30	43	43	
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	58	79	27	1	46	52	2	43	35	50	43	
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	63	87	26	15	1	85	14	28	19	36	33	
Danemark	56	85	26	8	22	78	a	46	39	54	51	
Estonie	63	81	26	8	a	93	7	29	20	38	32	
Finlande	56	79	27	11	a	91	9	38	31	44	42	
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Allemagne	50	83	26	4	1	86	12	37	34	41	39	
Grèce	60	91	25	2	a	100	a	37	29	46	38	
Hongrie	58	85	25	8	7	80	13	23	19	28	25	
Islande	61	81	27	3	3	97	0	33	24	42	33	
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Italie	57	91	24	2	1	82	16	35	29	43	36	
Japon	52	99	22	6	33	65	3	m	m	m	64	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Lettonie	65	69	29	5	30	62	7	37	25	50	39	
Lituanie	60	91	24	4	a	92	8	49	37	61	51	
Luxembourg ¹	57	93	24	23	29	71	a	m	m	m	10	
Mexique	53	90	24	m	8	92	a	m	m	m	29	
Pays-Bas	56	95	23	11	2	98	a	40	35	44	45	
Nouvelle-Zélande	58	78	26	29	28	72	a	37	29	46	52	
Norvège	58	86	26	2	7	82	11	45	36	54	45	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	58	92	24	3	8	78	14	43	35	51	44	
République slovaque	62	90	24	8	4	88	8	28	20	35	29	
Slovénie	58	88	25	3	19	75	6	44	34	55	45	
Espagne	55	85	25	6	39	48	13	54	47	60	56	
Suède	62	74	28	11	16	53	31	29	21	37	32	
Suisse	50	76	28	7	1	99	0	36	33	40	40	
Turquie	54	80	27	1	39	59	2	49	44	55	50	
Royaume-Uni	57	88	24	13	21	77	1	43	36	49	50	
États-Unis	58	m	m	5	41	59	a	m	m	m	m	
Moyenne OCDE	57	85	25	9	16	76	8	38	31	46	42	
Moyenne UE22	58	86	25	8	13	78	10	37	30	45	38	
Partenaires	Argentine ²	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chine	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie ²	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	57	m	m	m	38	45	17	m	m	m	
	Arabie saoudite	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Afrique du Sud ²	62	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Moyenne G20	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Pays partenaires (à l'exception du Brésil et de la Fédération de Russie) : le pourcentage de femmes titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire correspond au pourcentage de femmes titulaires d'un diplôme de ce niveau d'enseignement.

1. Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme : année de référence : 2018.

2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/ebyvi6>

Tableau B5.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le sexe (2019)

OCDE	Pays	Femmes						Hommes							
		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration ou droit	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques	Santé et protection sociale	Autres	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration ou droit	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques	Santé et protection sociale	Autres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
	Australie	12	12	7	33	10	24	2	4	9	4	41	30	10	2
	Autriche	17	9	10	25	16	11	13	5	6	5	23	50	6	5
	Belgique	11	11	13	20	8	35	3	4	9	8	24	33	18	3
	Canada	7	10	13	24	15	23	8	3	8	8	28	39	6	8
	Chili	22	3	5	26	7	29	8	6	3	3	26	39	11	11
	Colombie	10	3	12	47	15	7	5	6	4	6	36	37	4	7
	Costa Rica	28	3	6	36	9	16	3	18	3	4	35	28	8	4
	République tchèque	18	10	12	19	16	16	9	5	7	9	18	42	6	13
	Danemark	7	13	11	23	14	28	4	3	9	9	29	34	10	5
	Estonie	12	14	8	26	18	17	6	2	10	7	20	46	4	10
	Finlande	9	13	9	19	13	30	7	3	8	5	19	51	8	7
	France	6	11	9	36	15	19	5	2	6	5	32	40	8	6
	Allemagne	16	14	9	27	19	10	5	4	6	5	22	54	4	5
	Grèce	12	14	16	20	19	13	5	3	8	13	20	40	9	8
	Hongrie	21	10	12	28	12	10	7	6	7	8	22	41	6	10
	Islande	17	9	18	19	13	19	4	8	10	12	23	35	7	4
	Irlande	13	13	7	24	15	23	5	5	9	5	28	38	8	7
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	10	21	16	16	17	16	4	2	12	12	20	35	11	7
	Japon ¹	13	21	7	16	7	21	15	5	9	7	25	36	11	7
	Corée	11	20	6	14	14	22	11	3	11	4	15	45	10	11
	Lettonie	13	8	9	30	9	24	8	2	5	5	26	39	8	14
	Lituanie	8	11	11	26	13	25	5	3	5	6	21	49	8	7
	Luxembourg	15	11	11	42	9	9	2	6	10	8	42	30	3	2
	Mexique	15	4	22	26	15	14	4	6	3	16	22	38	8	6
	Pays-Bas	12	8	17	24	10	22	6	5	9	10	33	29	8	7
	Nouvelle-Zélande	12	12	10	23	15	21	7	5	12	7	26	36	8	7
	Norvège	21	8	12	15	10	28	5	12	8	10	17	36	9	9
	Pologne	18	8	10	24	14	20	8	5	5	7	23	35	14	11
	Portugal	6	11	13	21	18	24	8	2	9	8	19	43	9	11
	République slovaque	17	9	13	22	12	21	7	7	7	8	20	37	10	12
	Slovénie	16	10	11	20	15	16	11	3	7	6	15	47	7	14
	Espagne	22	9	8	19	11	23	7	9	8	6	19	36	10	11
	Suède	17	6	13	17	16	29	3	7	6	11	15	46	12	3
	Suisse	13	9	9	26	12	25	6	6	6	4	30	39	8	8
	Turquie	9	14	9	27	12	22	7	5	9	8	33	26	9	11
	Royaume-Uni	10	16	13	23	18	18	2	4	13	10	26	37	8	1
	États-Unis	9	20	13	16	12	24	6	3	18	10	23	30	8	8
	Moyenne OCDE	14	11	11	24	13	20	6	5	8	8	25	39	8	8
	Moyenne UE22	13	11	11	24	14	20	6	4	8	8	23	41	8	8
Partenaires	Argentine ²	22	13	8	21	12	20	4	10	8	11	28	25	11	8
	Brésil	25	3	6	30	11	20	5	12	4	4	34	30	11	6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	11	7	31	18	28	5	1	7	5	26	20	37	3	2
	Indonésie ²	28	5	11	18	12	21	3	18	5	15	19	29	9	5
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	18	24	7	26	17	7	2	8	13	6	36	29	6	1
	Afrique du Sud ²	25	5	18	29	13	7	2	12	5	13	35	27	4	3
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La catégorie « Autres » comprend les sous-catégories suivantes : filières et diplômes généraux ; agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires ; et services.

1. Les données relatives aux technologies de l'information et de la communication sont incluses dans d'autres domaines d'études.

2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/j2yns8>

Tableau B5.3. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme de licence, master ou doctorat (2019)

OCDE	Pays	Licence ou formation équivalente					Master ou formation équivalente					Doctorat ou formation équivalente					
		Pourcentage de diplômés d'établissements publics	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de licence, parmi les étudiants de moins de 30 ans		Pourcentage de diplômés d'établissements publics	Dont : premiers diplômés de type long	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 35 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de master, parmi les étudiants de moins de 35 ans		Pourcentage de diplômés d'établissements publics	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 35 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de doctorat, parmi les étudiants de moins de 35 ans	
					À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total					À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total				À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
Australie	91	83	29	34	51	89	a	87	70	6	24	99	56	41	0.7	1.4	
Autriche	60	87	18	19	23	71	97	86	26	13	18	98	73	38	0.8	1.3	
Belgique	41	96	7	40	43	40	a	97	15	20	24	45	81	26	0.9	1.1	
Canada	100	91	m	m	34	100	100	78	m	m	8	100	63	m	m	1.0	
Chili	17	78	1	26	26	14	26	59	6	6	7	45	55	20	0.1	0.2	
Colombie	32	m	m	m	m	24	a	m	m	m	m	59	m	m	m	m	
Costa Rica	31	m	m	m	m	27	m	m	m	m	m	52	m	m	m	m	
République tchèque	84	86	11	25	29	92	100	91	15	17	20	100	69	17	0.9	1.1	
Danemark	100	85	8	41	44	100	a	93	21	22	29	100	72	38	1.1	2.1	
Estonie	93	80	8	27	29	96	100	80	21	13	17	99	60	20	0.6	0.7	
Finlande	37	77	6	36	39	83	100	76	13	17	20	100	44	31	0.6	1.1	
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Allemagne	69	83	4	32	33	93	99	94	15	16	19	99	79	20	1.7	2.1	
Grèce	100	91	2	37	38	100	a	62	1	10	10	100	44	2	0.6	0.6	
Hongrie	80	84	6	19	20	84	86	81	15	11	14	92	61	11	0.6	0.6	
Islande	75	81	3	32	33	72	100	66	15	12	15	94	51	38	0.3	0.9	
Irlande	93	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Israël	19	76	m	m	31	13	a	58	m	m	12	a	36	m	m	0.5	
Italie	81	92	3	29	30	86	88	94	0	22	22	96	83	14	0.9	1.0	
Japon	22	99	2	m	44	56	33	m	12	m	m	76	m	23	m	m	
Corée	23	m	m	m	m	30	a	m	m	m	m	36	41	m	m	0.9	
Lettonie ¹	a	78	5	26	28	a	a	80	15	12	14	a	53	7	0.2	0.3	
Lituanie	90	90	3	46	47	95	96	87	10	14	16	99	66	3	0.6	0.6	
Luxembourg	100	91	22	6	7	100	a	89	73	2	5	100	92	84	0.2	1.0	
Mexique	60	89	m	m	27	29	a	m	m	m	m	35	m	m	m	m	
Pays-Bas	m	95	11	39	44	m	a	95	30	14	20	100	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	94	79	29	31	42	98	a	74	45	4	8	100	54	54	0.4	1.1	
Norvège	83	84	3	37	38	92	95	83	9	16	17	99	49	29	0.6	1.0	
Pologne	66	m	m	m	m	76	81	m	m	m	m	95	m	m	m	m	
Portugal	80	91	3	34	34	85	88	94	12	18	20	95	42	30	0.6	0.8	
République slovaque	86	90	6	25	26	85	100	91	7	24	26	95	70	9	1.2	1.3	
Slovénie	85	90	3	35	36	91	100	93	6	19	21	83	65	7	0.9	1.0	
Espagne	80	91	2	32	32	63	78	86	15	16	19	95	62	16	1.0	1.1	
Suède	92	74	2	18	18	91	92	84	22	12	16	88	56	38	0.6	1.1	
Suisse	m	76	7	36	40	m	100	88	25	12	17	99	79	58	1.2	2.8	
Turquie	87	83	1	30	30	80	90	80	5	6	7	91	49	9	0.3	0.3	
Royaume-Uni ²	a	92	18	38	46	a	a	86	47	11	24	a	71	46	1.2	2.3	
États-Unis	67	m	5	m	m	46	a	m	15	m	m	61	m	28	m	m	
Moyenne OCDE	66	86	8	31	34	68	84	83	20	14	17	78	61	27	0.7	1.1	
Moyenne UE22	76	87	7	30	32	81	87	87	17	15	18	89	65	23	0.8	1.0	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	20	m	m	m	m	82	a	m	m	m	87	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	83	m	m	m	m	96	97	m	m	m	100	m	m	m	m	
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	


Remarque : Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court peuvent être consultées sur <https://stats.oecd.org>, Base de données de Regards sur l'éducation.

1. Établissements publics catégorisés comme privés et dépendants du gouvernement.

2. Toutes les universités sont des entités indépendantes.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/3olxr0>

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

Faits marquants

- Ce sont les pays en développement qui constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale : 67 % des étudiants en mobilité internationale en formation dans l'OCDE sont originaires de pays en développement, dont 3 % de pays à faible revenu, 26 % de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 38 % de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.
- Plus de 55 % des étudiants mobiles (soit étrangers, soit en mobilité internationale) qui sont en formation en Autriche, en Colombie, en Corée, en Grèce, en Indonésie, en Pologne et en République slovaque en 2019 sont originaires de pays limitrophes.
- Dans l'effectif d'étudiants mobiles, les femmes sont moins susceptibles que les hommes de choisir l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (29 %), mais plus susceptibles de choisir les lettres et arts (62 %) et la santé et la protection sociale (63 %).

Contexte

Pour les jeunes en formation dans l'enseignement tertiaire, étudier à l'étranger est une expérience distinctive majeure ; les responsables politiques s'intéressent de plus en plus à la mobilité internationale des étudiants depuis quelques années. Les jeunes qui partent étudier à l'étranger peuvent accéder à un enseignement de haute qualité, acquérir des compétences qui ne sont pas forcément enseignées dans leur pays d'origine et se rapprocher d'un marché du travail où le rendement de la formation est plus élevé. C'est aussi un moyen d'accroître leur employabilité sur des marchés d'emploi de plus en plus mondialisés. Découvrir d'autres sociétés et améliorer leurs compétences linguistiques, en particulier en anglais, font aussi partie de leurs motivations.

Pour les pays de destination, les étudiants mobiles (c'est-à-dire soit étrangers, soit en mobilité internationale) peuvent être une source importante de recettes et avoir un énorme impact sur l'économie et l'innovation. Ils paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5) et même des frais d'inscription plus élevés qu'eux dans certains pays. Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour. À plus long terme, les étudiants mobiles sont susceptibles d'intégrer le marché du travail local une fois diplômés et de contribuer à l'innovation et à la croissance économique. Attirer les étudiants mobiles, 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 aux niveaux inférieurs d'enseignement, de favoriser l'innovation et le développement des systèmes de production et, dans de nombreux pays, d'atténuer l'impact du vieillissement sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée.

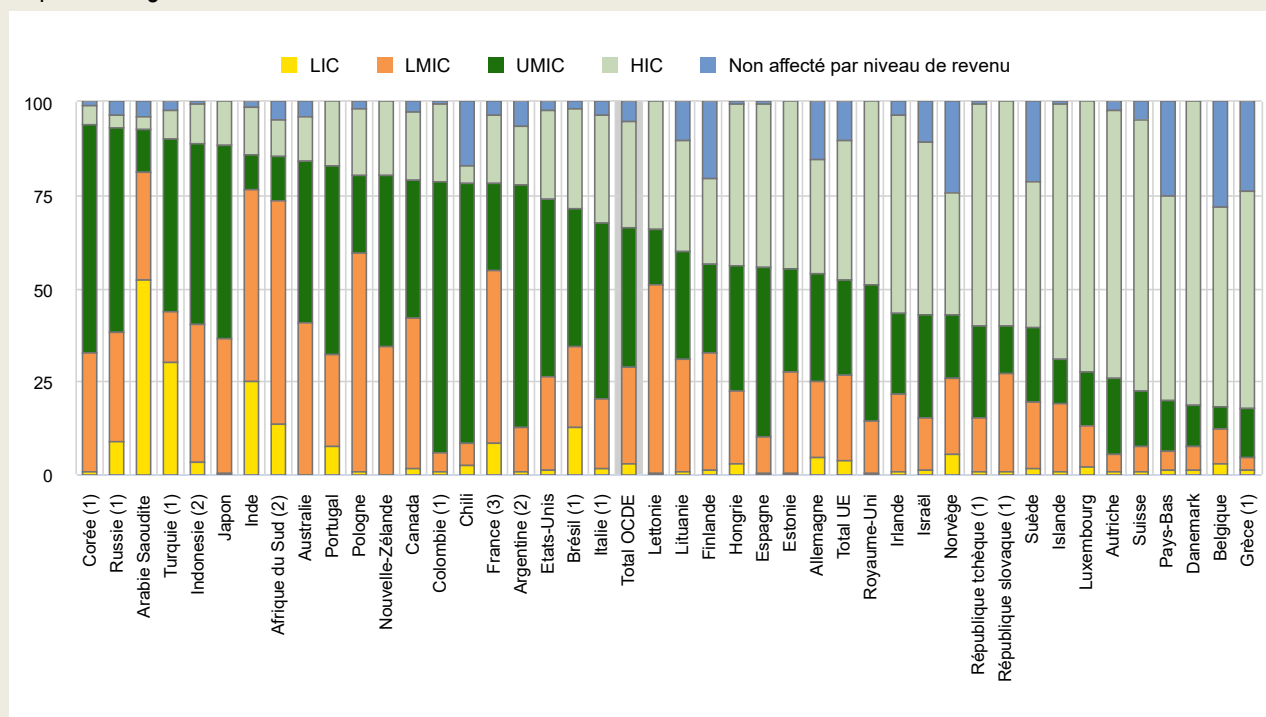
Dans les pays d'origine, la mobilité des étudiants peut être considérée comme une perte de talents (ou une « fuite des cerveaux »). Pourtant, les étudiants mobiles contribuent à l'acquisition du savoir, à la modernisation des technologies et au renforcement des capacités dans leur pays d'origine, pour autant qu'ils y reviennent après leurs études ou qu'ils entretiennent à distance des liens forts avec leurs compatriotes sur place. Ils acquièrent des connaissances tacites lors d'interactions informelles et peuvent permettre à leur pays d'origine d'intégrer les réseaux mondiaux du savoir. Selon certaines études, le nombre d'étudiants qui partent à l'étranger est une bonne variable prédictive de flux futurs de scientifiques en sens inverse, preuve d'un mouvement important de main-d'œuvre qualifiée entre les pays. De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la langue ou la proximité géographique ou scientifique.

En 2020, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier ont fermé leurs portes pour juguler la pandémie de COVID-19, ce qui a peut-être touché plus de 3,9 millions d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE. Le confinement décrété a également affecté la continuité pédagogique et l'organisation des cours et amené les étudiants à reconsidérer

la valeur de leur formation et à s'interroger sur la capacité de leur pays de destination de garantir leur sécurité et leur bien-être. Ces événements pourraient être très lourds de conséquences pour la mobilité internationale des étudiants dans les prochaines années (OCDE, 2021^[1]).

Graphique B6.1. Répartition des flux entrants d'étudiants en mobilité internationale par niveau de revenu des pays d'origine (2019)

En pourcentage



Remarque : LIC = pays à faible revenu ; LMIC = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; UMIC = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ; HIC = pays à revenu élevé.


1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.

2. Année de référence : 2018.

3. La répartition des étudiants en mobilité internationale selon le pays d'origine utilise le critère de citoyenneté, tandis que leur nombre total est fondé sur le pays dans lequel ils ont suivi le deuxième cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale venant de pays en développement (catégories LIC, LMIC et UMIC confondues).

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), Base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/xzbf49>

Autres faits marquants

- La plupart des pays sont des « importateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux entrants sont supérieurs aux flux sortants. Selon les chiffres de 2019 des pays de l'OCDE, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 3 étudiants entrants en moyenne, mais il est égal ou supérieur à 1 pour 10, en Argentine, en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le Tableau B6.1).
- La mobilité internationale des étudiants a pris beaucoup d'ampleur au cours des 20 dernières années. En 2019, 6.1 millions d'étudiants sont partis faire des études tertiaires à l'étranger, soit plus du double qu'en 2007. L'effectif d'étudiants mobiles a progressé de 5.5 % en moyenne par an entre 1998 et 2019 (voir l'Encadré B6.1).
- Les étudiants en mobilité internationale représentent 22 % de l'effectif en doctorat, ou formation équivalente. C'est au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse que leur pourcentage, égal ou supérieur à 40 %, est le plus élevé en doctorat. Les étudiants en mobilité internationale sont plus nombreux que les ressortissants nationaux en doctorat au Luxembourg (87 %) et en Suisse (56 %) (voir le Tableau B6.1).

Analyse

Tendances et flux de mobilité internationale

De nombreux facteurs personnels, institutionnels, nationaux et mondiaux façonnent la mobilité internationale des étudiants notamment, pour n'en citer que quelques-uns, les ambitions personnelles et l'amélioration des perspectives professionnelles, le manque d'établissements d'enseignement supérieur de qualité dans le pays d'origine, la capacité d'établissements d'enseignement supérieur d'attirer les talents et les politiques nationales qui encouragent la mobilité internationale aux fins d'apprentissage (Bhandari, Robles et Farrugia, 2020^[2]). La demande de compétences dans des économies de plus en plus fondées sur le savoir et l'innovation a dopé la demande d'enseignement tertiaire dans le monde, et l'enrichissement des économies émergentes a incité les jeunes issus d'une classe moyenne en plein essor à rechercher des possibilités de formation à l'étranger. Dans le même temps, des facteurs économiques (les tarifs des vols internationaux), technologiques (la possibilité de garder le contact grâce à Internet et aux médias sociaux) et culturels (l'emploi de l'anglais comme langue de travail et d'enseignement) ont largement contribué à démocratiser la mobilité internationale et à la rendre plus accessible que par le passé.

Les étudiants mobiles tiennent compte de l'idée qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de la réputation des établissements lorsqu'ils choisissent leur pays de destination (Abbott et Silles, 2016^[3]). Les pays qui comptent de nombreux établissements en bonne position dans les classements internationaux figurent parmi les destinations les plus prisées par les étudiants en mobilité internationale. Dans le monde entier, les étudiants sont de plus en plus conscients des différences de qualité entre les systèmes d'enseignement tertiaire, car les classements internationaux des universités sont largement diffusés. Parallèlement, la capacité d'attirer des étudiants en mobilité internationale est devenue un critère d'évaluation de la performance et de la qualité des établissements. Comme les gouvernements cherchent à encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ils ont revu leurs accords de performance avec les établissements et tiennent désormais compte entre autres de l'afflux d'étudiants en mobilité internationale pour calculer les budgets alloués aux universités. En Finlande par exemple, l'internationalisation de l'enseignement supérieur fait partie des dimensions envisagées en ce qui concerne le financement des établissements d'enseignement, comme d'ailleurs les mesures ciblant la qualité et les impacts (Eurydice, 2020^[4]). Il en va de même en Estonie et en Norvège, où le pourcentage d'étudiants mobiles compte parmi les indicateurs retenus pour déterminer le budget accordé aux établissements d'enseignement tertiaire (OCDE, 2019^[5]).

La plupart des pays ont engagé des réformes pour réduire les obstacles à la migration des jeunes très qualifiés au-delà des objectifs de formation et participent à des programmes qui financent l'afflux, le départ ou le retour des étudiants. Les conditions de mobilité (installation à court ou long terme) varient, mais la plupart des programmes ciblent principalement les étudiants et les chercheurs avant et après le doctorat. La fixation de frais de scolarité appropriés reste l'un des sujets les plus controversés de la politique de l'éducation, mais des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale ne le sont pas autant et constituent souvent une importante source de recettes pour les établissements. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent de frais de scolarité deux fois plus élevés que les ressortissants nationaux dans les universités publiques parce qu'ils sont convaincus de la qualité de l'enseignement et de leurs perspectives professionnelles dans leur pays de destination. En revanche, des pays peuvent être tentés par l'idée de réduire ou de supprimer les frais de scolarité pour promouvoir la mobilité internationale. Dans l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité à charge des ressortissants des pays membres sont identiques à ceux des ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5).

Selon le niveau d'enseignement

Les étudiants sont plus susceptibles de se rendre à l'étranger pour accéder à des niveaux d'enseignement supérieurs. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 6 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire. En licence, ou formation équivalente, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale reste relativement peu élevé (moins de 5 % dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles). Toutefois, l'enseignement s'internationalise davantage en licence dans quelques pays. En licence, le pourcentage d'étudiants mobiles est égal ou supérieur à 15 % en Australie, en Autriche, au Canada, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Suisse et au Royaume-Uni (voir le Graphique B6.2).

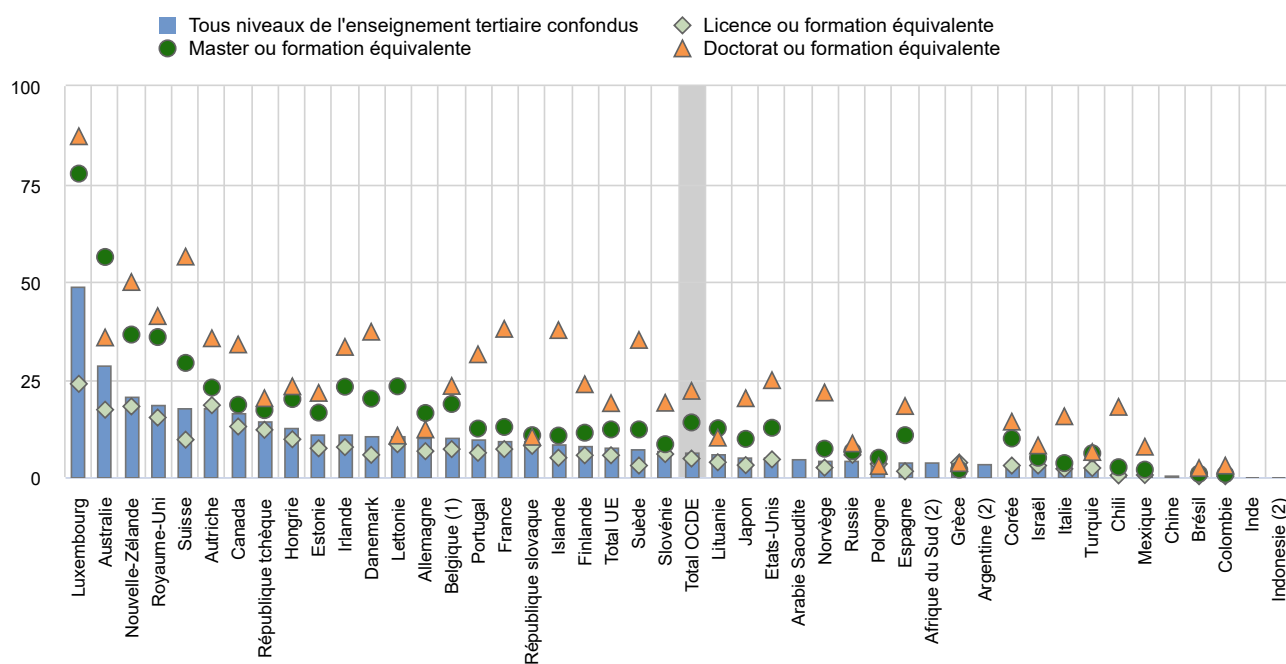
Le pourcentage d'étudiants mobiles est nettement plus élevé en master, ou formation équivalente. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants étrangers ou en mobilité internationale représentent 14 % de l'effectif total de ce niveau d'enseignement. Leur

pourcentage est au moins deux fois plus élevé en master qu'en licence dans près de deux tiers des pays de l'OCDE et même au moins quatre fois plus élevé au Brésil, au Chili, en Espagne et en Suède. La Grèce est le seul pays où le pourcentage d'étudiants étrangers est un peu moins élevé en master qu'en licence (voir le Graphique B6.2).

Les étudiants mobiles représentent 22 % de l'effectif en doctorat, ou formation équivalente. C'est au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse que leur pourcentage, égal ou supérieur à 40 %, est le plus élevé en doctorat. Les étudiants mobiles sont plus nombreux que les ressortissants nationaux en doctorat au Luxembourg (87 %) et en Suisse (56 %). Le pourcentage d'étudiants mobiles est plus élevé en doctorat qu'en master dans la plupart des pays, mais la tendance inverse s'observe dans certains pays, en particulier en Allemagne, en Australie, en Lettonie, en Lituanie et en Pologne (voir le Graphique B6.2).

Graphique B6.2. Mobilité entrante des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2019)

Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire




Remarque : La catégorie « Tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus » inclut les formations tertiaires de cycle court, qui ne font pas l'objet d'une catégorie distincte dans ce graphique.

1. Les données concernant les formations tertiaires de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent à la Communauté flamande uniquement.
2. Année de référence : 2018.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau B6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/cwlnud>

La plupart des pays sont des « importateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux entrants sont supérieurs aux flux sortants. Selon les chiffres de 2019 des pays de l'OCDE, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 3 étudiants entrants en moyenne, mais ce ratio est égal ou supérieur à 1 pour 10 en Argentine, en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Par contraste, un certain nombre de pays sont « exportateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux sortants sont supérieurs aux flux entrants. La Colombie et le Luxembourg comptent parmi les pays de l'OCDE qui accueillent le moins d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par comparaison avec le nombre de leurs ressortissants en formation à l'étranger. Parmi les pays partenaires, la République populaire de Chine (ci-après dénommée

la « Chine ») et l'Inde, qui constituent ensemble plus de 30 % du contingent d'étudiants mobiles, sont également exportateurs nets d'étudiants (voir le Tableau B6.1).

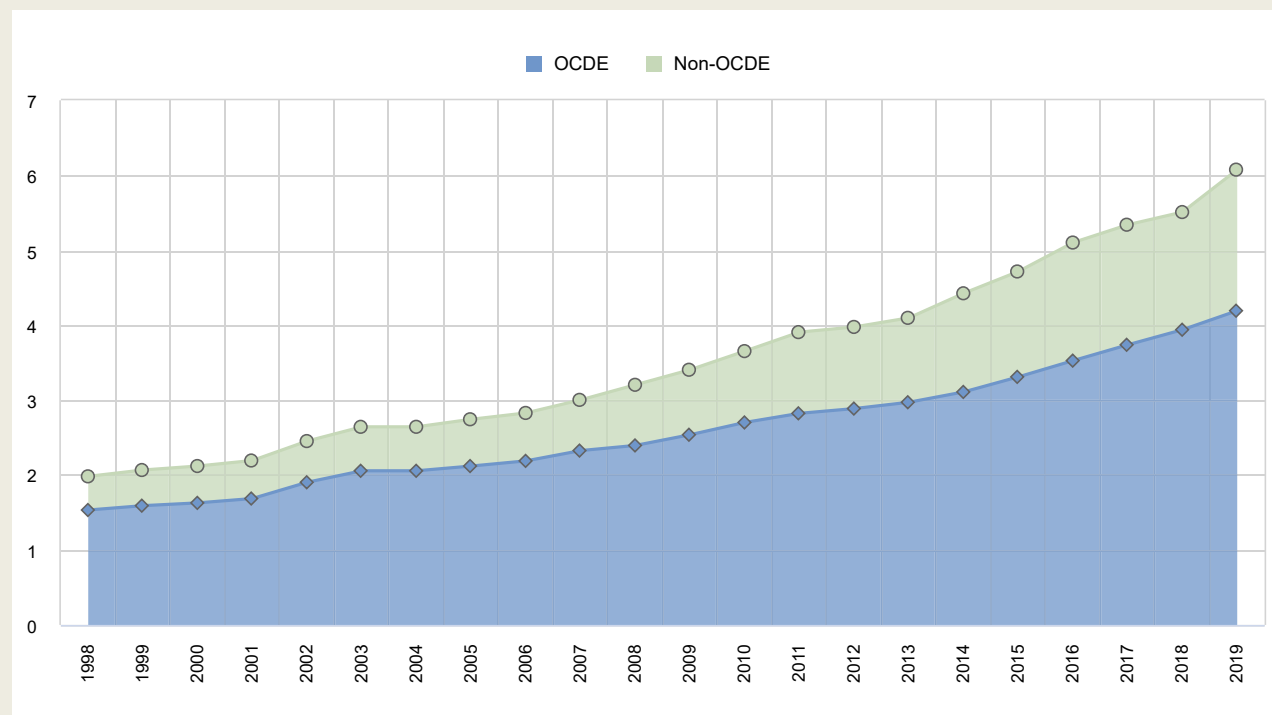
Encadré B6.1. Tendances en matière de mobilité internationale

La mobilité internationale des étudiants a pris beaucoup d'ampleur au cours des 20 dernières années. En 2019, 6.1 millions d'étudiants sont partis faire des études tertiaires à l'étranger, soit plus du double qu'en 2007. Le nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a progressé de 5.5 % en moyenne par an entre 1998 et 2019. Les pays de l'OCDE accueillent une très grande majorité des étudiants mobiles, mais l'effectif d'étudiants étrangers en formation dans des pays tiers de l'OCDE a augmenté à un rythme plus soutenu : de 7 % par an en moyenne, contre 4.9 % dans les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2019, les étudiants étrangers en formation dans des pays tiers de l'OCDE représentent quelque 31 % de l'effectif mondial d'étudiants mobiles, alors qu'ils n'en représentaient que 23 % en 1998 (voir le Graphique B6.3).

Malgré la forte augmentation du nombre total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans le monde, leur pourcentage dans l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire a augmenté de 3 points de pourcentage entre 2014 et 2019 dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE durant cette période, mais des différences frappantes s'observent selon les pays. Entre 2014 et 2019, le pourcentage d'étudiants mobiles a par exemple augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 6 points de pourcentage en Australie, au Canada et en Estonie, alors qu'il a diminué de 1 point de pourcentage en Belgique, en France et en Grèce (voir le Tableau B6.1).

Graphique B6.3. Croissance des effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans le monde entier (1998 à 2019)

Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans des pays membres de l'OCDE ou non, en millions



Remarque : Les sources des données utilisent des définitions similaires, permettant donc leur combinaison. Les données manquantes ont été imputées sur la base des données les plus proches pour éviter que des lacunes dans la couverture des données ne donnent lieu à des ruptures de séries chronologiques.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

StatLink  <https://stat.link/4s7y5c>

Selon les pays de destination et d'origine

Les effectifs d'étudiants mobiles et leurs flux restent très concentrés dans le monde, et les choix de destination sont fortement influencés par des tendances historiques. Isoler les facteurs déterminants de la mobilité internationale des étudiants est essentiel pour concevoir des politiques efficaces en vue d'encourager la circulation de la main-d'œuvre qualifiée. La mobilité des étudiants est stimulée par des différences de capacité entre les systèmes d'éducation (par exemple, le manque d'établissements dans les pays d'origine ou le prestige des établissements dans les pays de destination). Elle est également dopée par la variation du rendement de l'élévation du niveau de formation ou de l'amélioration des compétences entre les pays d'origine et les pays de destination (voir les indicateurs A3 et A4). Parmi les facteurs économiques, citons les performances économiques plus élevées dans les pays de destination, les taux de change plus favorables, le coût plus abordable de la mobilité (grâce à des frais de scolarité moins élevés ou à des aides financières plus élevées, par exemple) et la meilleure qualité de l'enseignement dans les pays de destination. De plus, la décision d'étudier à l'étranger peut être prise pour des raisons autres qu'économiques, par exemple la stabilité politique ou les similitudes culturelles et religieuses entre les pays d'origine et de destination (Guha, 1977^[6] ; UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2013^[7] ; Weisser, 2016^[8]).

L'anglais est la langue véhiculaire par excellence à l'heure de la mondialisation : plus d'une personne sur quatre le parle dans le monde (Sharifian, 2013^[9]). Il n'est donc pas surprenant de constater que dans l'ensemble, les pays anglophones attirent le plus les étudiants : quatre d'entre eux accueillent plus de 35 % des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE. Sur les 4.1 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE, 977 000 ont choisi les États-Unis. Dans le classement des pays anglophones, viennent après les États-Unis l'Australie (qui accueille 509 000 étudiants en mobilité internationale), le Royaume-Uni (489 000) et le Canada (279 000). Les États-Unis s'arrogent 17 % du marché international de l'éducation ; en d'autres termes, ce pays accueille 17 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale, tandis que l'Australie et le Royaume-Uni en accueillent chacun 8 % (voir le Tableau B6.1).

Ce sont les pays en développement qui constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale : 67 % des étudiants en mobilité internationale en formation dans l'OCDE sont originaires de pays en développement, dont 3 % de pays à faible revenu, 26 % de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 38 % de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (voir la section « Définitions »). Leur pourcentage est inférieur ou égal à 20 % en Belgique, au Danemark, en Grèce et aux Pays-Bas, mais est supérieur à 90 % en Corée et en Turquie et, parmi les pays partenaires, en Arabie saoudite et en Fédération de Russie. Le pourcentage d'étudiants originaires de pays à faible revenu est des plus élevés (plus de 10 %) en Arabie saoudite, en Fédération de Russie et en Turquie ainsi qu'en Afrique du Sud, au Brésil et en Inde. Par ailleurs, 50 % au moins des étudiants mobiles sont originaires de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure en Afrique du Sud, en Inde, en Lettonie et en Pologne et originaires de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure en Argentine, au Chili, en Colombie, en Corée, en Fédération de Russie, au Japon et au Portugal (voir le Graphique B6.1).

Les tendances qui s'observent dans la mobilité internationale des étudiants sont révélatrices de l'importance de la proximité : Les pays d'Asie et d'Amérique latine accueillent le pourcentage le plus élevé d'étudiants originaires de pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure de la région. Plus de 55 % des étudiants mobiles en formation en Autriche, en Colombie, en Corée, en Grèce, en Indonésie, au Luxembourg et en République slovaque en 2019 étaient originaires de pays limitrophes (voir le Tableau B6.1).

Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire (tous niveaux d'enseignement confondus) : ils représentent 58 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019. Au total, plus de 30 % des étudiants mobiles en formation dans l'OCDE sont originaires de Chine et d'Inde. Plus de deux tiers des étudiants chinois et indiens se concentrent dans cinq pays seulement : l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni. La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : les Européens représentent 21 % de l'effectif total d'étudiants mobiles en formation dans les pays de l'OCDE. Les Européens préfèrent rester en Europe : ils représentent plus de 40 % des étudiants mobiles en formation dans 22 pays membres de l'Union européenne (EU22) (voir le tableau B6.3 en ligne).

Profil des étudiants en mobilité internationale

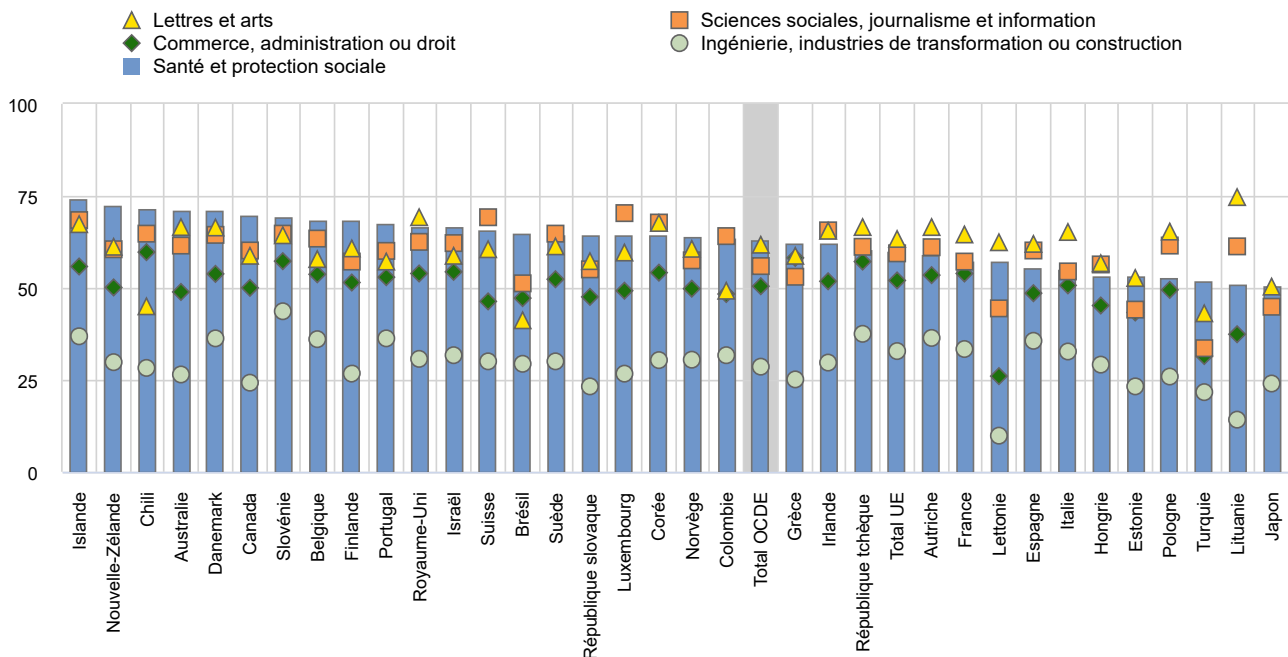
Selon le domaine d'études

Le domaine d'études est un facteur déterminant dans le choix des étudiants de suivre une formation tertiaire à l'étranger. Certains pays consacrent davantage de ressources à la recherche dans des domaines spécifiques, ce qui leur confère un grand prestige sur la scène internationale, en particulier aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, la répartition des étudiants mobiles entre les domaines d'études est comparable à celle des ressortissants nationaux : les grands domaines les plus prisés par les deux groupes sont en premier lieu le commerce, l'administration et le droit et en second lieu l'ingénierie, les industries de transformation et la construction. Ce constat souffre toutefois quelques exceptions. L'éducation n'attire que 3 % des étudiants mobiles, contre 8 % des ressortissants nationaux ; tandis que la santé attire 8 % des étudiants mobiles mais 13 % des ressortissants nationaux. Les étudiants en mobilité internationale sont par contre plus susceptibles que les ressortissants nationaux d'opter pour les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques dans les pays de l'OCDE (8 % des étudiants mobiles, contre 5 % des ressortissants nationaux) (voir le Tableau B6.2).

Les différences frappantes qui s'observent entre les pays sont révélatrices de la spécialisation et de l'attrait de certains pays dans des domaines d'études spécifiques. En République slovaque, près de la moitié des étudiants étrangers suivent une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale : leur pourcentage est presque trois fois supérieur à celui des ressortissants nationaux. Au Danemark et en Turquie, le pourcentage d'étudiants mobiles qui ont opté pour l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction est au moins 10 points de pourcentage plus élevé que dans l'effectif de ressortissants nationaux (voir le Tableau B6.2).

Graphique B6.4. Pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans différents domaines d'études (2019)

Toutes formations tertiaires confondues



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans le domaine « Santé et protection sociale ».

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Dans l'ensemble, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de l'enseignement tertiaire et l'effectif diplômé de ce niveau d'enseignement, mais elles sont à peu de choses près aussi susceptibles qu'eux de faire des études à l'étranger dans le domaine des sciences sociales, du journalisme et de l'information. Elles sont toutefois moins susceptibles de choisir l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (29 % d'étudiantes en mobilité internationale), mais plus susceptibles de choisir les lettres et arts (62 %) et la santé et la protection sociale (63 %) (voir le Graphique B6.4).

Les étudiantes en mobilité internationale sont notamment très attirées par la santé et la protection sociale : entre 51 % (au Japon et en Lituanie) et 74 % (en Islande) d'entre elles ont choisi ce domaine. Elles le sont aussi par les lettres et arts, un domaine choisi par moins de 50 % d'entre elles au Chili, en Colombie, en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Brésil, mais par 75 % d'entre elles en Lituanie. L'ingénierie, les industries de transformation et la construction les attirent moins : leur pourcentage est compris entre 10 % en Lettonie et 44 % en Slovénie (voir le Graphique B6.4).

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. Ils sont déclarés en mobilité internationale, alors qu'ils peuvent résider depuis longtemps, voire être nés dans le pays où ils sont en formation. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas nécessairement appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. L'Australie a par exemple plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. Il s'ensuit que le pourcentage d'étudiants étrangers en formation tertiaire est similaire dans ces deux pays, mais que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale à ce niveau d'enseignement est moins élevé en Suisse qu'en Australie. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers dans les comparaisons relatives à la mobilité des étudiants ainsi que dans les comparaisons bilatérales. En règle générale, les étudiants en mobilité internationale sont un sous-groupe des étudiants étrangers.

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 d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires », soit leur « pays de scolarisation antérieure », soit celui où ils avaient le statut de « résident permanent ou habituel » (voir ci-dessous). Selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'Union européenne et de l'Espace économique européen, par exemple) et les données disponibles, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme les individus en formation dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou que celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Les **étudiants mobiles** sont soit **étrangers**, soit **en mobilité internationale**.

Les **ressortissants nationaux** en formation ne sont pas en mobilité internationale. Leur nombre correspond à la différence entre l'effectif total d'étudiants et l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans chaque pays de destination.

Par **pays de scolarisation antérieure**, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis (un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire donnant accès à l'enseignement tertiaire) pour s'inscrire 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. Si cette approche ne convient pas non plus et qu'il n'existe pas d'autre indicateur probant, ils sont invités à le déterminer sur la base de la nationalité.

Le **statut de résident permanent ou habituel** est défini en fonction de la législation des pays ayant fourni des données. Dans les faits, ce statut peut être subordonné à l'obtention d'une autorisation ou d'un permis de séjour étudiant ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit les données.

Les **pays en développement** se répartissent en **pays à faible revenu** et en **pays à revenu intermédiaire**, selon la classification de la Banque mondiale. La Banque mondiale répartit les économies du monde entre quatre catégories selon leur revenu : les pays à faible revenu, à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à revenu élevé. Cette classification est mise à jour le 1^{er} juillet chaque année en fonction du revenu national brut par habitant en USD de l'année précédente.

Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux ainsi qu'à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants mobiles ainsi que leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales sur l'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OCDE, 2019_[10]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont donc dérivées des effectifs de leur pays de destination. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements. Les étudiants inscrits dans des pays qui n'ont pas déclaré leur effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO sont exclus 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 formations en ligne ouvertes à tous en forte croissance ; et les étudiants qui se rendent chaque jour à l'étranger pour suivre leur formation ou qui participent à un programme d'échange de courte durée ne sont pas recensés. D'autres inconvénients résident dans la classification des étudiants en formation sur des campus à l'étranger (ou dans des écoles européennes) dans l'effectif d'étudiants des pays de destination.

Les données actuelles sur les étudiants en mobilité internationale portent uniquement sur les flux d'étudiants dans des pays de destination parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il n'est pas possible d'évaluer leurs flux en dehors de l'OCDE, ni la contribution des échanges Sud-Sud à la circulation mondiale des cerveaux.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019_[10]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf]).

L'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO a fourni les données 1) de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie ; 2) de tous les pays autres que les pays membres et partenaires de l'OCDE ; et 3) des pays de l'OCDE durant la période que ne couvrent pas les statistiques de l'OCDE (en 2005 et entre 2010 et 2018).

Références


- Abbott, A. et M. Silles (2016), « Determinants of international student migration », *World Economy*, vol. 39/5, pp. 621-635, <https://doi.org/10.1111/twec.12319>. [3]
- Bhandari, R., C. Robles et C. Farrugia (2020), *International Higher Education: Shifting Mobilities, Policy Challenges, and New Initiatives*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Global Education Monitoring Report, https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (consulté le 7 juin 2021). [2]

- Eurydice (2020), *Higher Education Funding*, Eurydice, Brussels, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en (consulté le 8 juin 2021). [4]
- Guha, A. (1977), « Brain drain issue and indicators on brain-drain », *International Migration*, vol. 15/1, pp. 3-20, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x>. [6]
- OCDE (2021), *The state of higher education: One year in to the COVID-19 pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/83c41957-en>. [1]
- OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/be5514d7-en>. [5]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [10]
- Sharifian, F. (2013), « Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language », *Multilingual Education*, vol. 7/3, <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7>. [9]
- UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris et UNESCO Bangkok, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219> (consulté le 7 juin 2021). [7]
- Weisser, R. (2016), « Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour : An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 186, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en>. [8]

Tableaux de l'indicateur B6

Tableaux de l'indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?

Tableau B6.1	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2019)
Tableau B6.2	Répartition de l'effectif de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2019)
WEB Tableau B6.3	Répartition des étudiants mobiles entre les pays d'origine (2019)
WEB Tableau B6.4	Répartition des étudiants mobiles entre les pays de destination (2019)

StatLink  <https://stat.link/cxs0e9>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2019)
 Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire

Lecture de la sixième colonne de la section supérieure du tableau (étudiants en mobilité internationale) : Les étudiants en mobilité internationale constituent 28 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie, contre 18 % en Suisse.

Lecture de la sixième colonne de la section inférieure du tableau (étudiants étrangers) : En Corée et en Grèce, 3 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire sont des ressortissants étrangers.

OCDE	Pays	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total de l'enseignement tertiaire							Pourcentage de ressortissants nationaux étudiant à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par ressortissant national étudiant à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale pour cent ressortissants nationaux étudiant dans leur pays ou à l'étranger	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale venant de pays voisins	Parts du marché international de l'éducation	
		Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale (en milliers)	Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	Tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus							
							2019	2014						2010
							(1)	(2)						(3)
Étudiants en mobilité internationale														
	Australie	509	33	17	56	36	28	18	21	1	39	39	3	8
	Autriche	75	1	18	23	36	18	15	14	6	3	20	58	1
	Belgique ¹	52	8	7	19	23	10	11	7	3	3	11	45	1
	Canada	279	21	13	19	34	16	10	m	3	6	19	3	5
	Chili	10	1	0	3	18	1	0	m	1	1	1	27	0
	Danemark	32	11	6	20	37	10	10	7	2	6	11	37	1
	Estonie	5	a	7	16	22	11	4	2	8	1	11	38	0
	Finlande	24	a	6	11	24	8	7	6	4	2	8	12	0
	France	246	3	7	13	38	9	10	m	4	2	10	13	4
	Allemagne	333	0	7	16	12	10	7	9	4	3	11	14	5
	Hongrie	35	1	10	20	23	13	7	5	5	3	14	21	1
	Islande	2	36	5	11	38	8	7	5	14	1	8	8	0
	Irlande	25	5	8	23	33	11	7	m	7	2	11	8	0
	Israël	11	m	3	5	8	3	3	1	4	1	3	6	0
	Japon	203	9	3	10	20	5	3	m	1	6	5	53	3
	Lettonie	8	1	8	23	11	10	5	2	6	2	11	15	0
	Lituanie	7	a	4	12	10	6	3	1	9	1	6	15	0
	Luxembourg	3	10	24	78	87	49	44	m	77	0	22	51	0
	Mexique	33	0	1	2	8	1	0	m	1	1	1	48	1
	Pays-Bas	108	2	11	19	m	m	10	4	m	m	m	26	2
	Nouvelle-Zélande	53	18	18	36	50	21	19	14	2	10	26	6	1
	Norvège	12	1	2	7	22	4	4	3	6	1	4	12	0
	Pologne	55	0	3	5	3	4	2	1	2	2	4	67	1
	Portugal	36	7	6	12	31	10	4	3	6	2	10	3	1
	Slovénie	5	3	6	8	19	7	3	2	13	0	6	47	0
	Espagne	77	1	1	11	18	4	2	3	2	2	4	28	1
	Suède	31	0	3	12	35	7	6	m	3	2	7	19	1
	Suisse	56	0	10	29	56	18	17	15	6	4	20	54	1
	Royaume-Uni	489	4	15	36	41	19	18	16	2	12	23	10	8
	États-Unis	977	2	4	13	25	5	4	3	1	10	5	5	16
Étudiants étrangers														
	Colombie	5	0	0	1	3	0	0	m	2	0	0	59	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	46	7	12	17	20	14	10	m	4	4	16	50	1
	Grèce	28	a	4	2	4	3	4	m	5	1	3	59	0
	Italie	55	0	2	4	16	3	m	m	4	1	3	14	1
	Corée	99	1	3	10	14	3	2	2	3	1	3	58	2
	République slovaque	13	1	8	11	10	9	6	4	19	0	8	59	0
	Turquie	155	1	2	6	6	2	1	m	1	3	2	47	3
	Total OCDE	4 193	3	5	14	22	6	5	5	2	3	7	18	69
	Moyenne des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles						8	5	6					
	Total UE22	1 300	2	6	12	19	8	7	5	4	2	8	25	21
Étudiants étrangers														
Partenaires	Argentine ²	109	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	3	m	m	0	11	4	45	2
	Brésil	22	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	38	0
	Chine	201	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	0	2	0	0	30	3
	Inde	47	a	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	m	1	0	0	49	1
	Indonésie ²	8	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	0	1	0	0	73	0
	Fédération de Russie	283	¹	6	7	9	4	3	2	1	6	4	49	5
	Arabie saoudite	73	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	m	3	4	1	4	45	1
	Afrique du Sud ²	42	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	m	m	1	5	4	47	1

1. Les données concernant les formations tertiaires de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent à la Communauté flamande uniquement.

2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/vz34xr>

Tableau B6.2. Répartition de l'effectif de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2019)

Toutes formations tertiaires confondues

		Pourcentage d'étudiants dans différents grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité													
		Éducation		Lettres et arts		Sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration ou droit		Sciences naturelles, mathématiques ou statistiques		Ingénierie, industries de transformation ou construction		Santé et protection sociale	
		Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		Étudiants en mobilité internationale													
OCDE	Pays														
	Australie	3	11	6	12	3	9	47	23	4	7	12	8	9	24
	Autriche	6	14	14	9	16	7	20	25	11	8	16	17	9	9
	Belgique	4	10	14	9	10	10	14	24	4	4	9	11	37	25
	Canada	1	5	8	11	9	12	27	20	13	11	18	10	5	17
	Chili	5	11	6	4	7	5	31	22	6	2	19	21	14	22
	Danemark	2	9	10	10	9	9	28	23	7	5	21	11	8	25
	Estonie	3	7	14	13	10	6	38	21	6	6	11	16	4	14
	Finlande	3	6	10	12	4	7	23	17	6	5	19	19	11	19
	France	2	4	16	12	10	7	29	25	13	7	16	16	6	15
	Allemagne	2	m	15	m	8	m	18	m	9	m	30	m	6	m
	Hongrie	m	14	m	8	m	8	m	25	m	3	m	15	m	8
	Islande	5	14	46	9	9	16	7	20	16	4	8	9	3	16
	Irlande	1	7	11	15	7	6	21	22	9	10	11	11	24	16
	Israël	8	20	16	8	19	18	18	14	11	6	10	19	12	8
	Japon ¹	m	9 ^d	m	16 ^d	m	29 ^d	m	x(6)	m	3 ^d	m	17 ^d	m	18 ^d
	Lettonie	1	8	3	7	5	8	33	26	1	3	11	16	29	14
	Lituanie	1	5	10	9	15	8	25	26	2	4	16	18	24	18
	Luxembourg	5	18	7	14	13	10	39	24	10	6	8	10	3	12
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	4	9	8	14	8	13	35	19	9	9	12	9	7	18
	Norvège	5	17	19	10	11	11	16	19	15	5	12	10	11	18
	Pologne	1	10	11	10	16	11	27	22	3	4	9	16	17	13
	Portugal	4	3	12	10	13	11	25	22	5	6	21	21	12	16
	Slovénie	5	10	11	9	16	8	18	18	8	6	19	18	8	14
	Espagne	5	11	9	11	12	10	25	20	5	6	12	14	22	15
	Suède	3	14	14	13	13	11	12	14	14	5	26	17	11	19
Suisse	5	11	14	8	12	8	19	27	17	7	18	15	8	18	
Royaume-Uni	2	6	13	15	12	11	33	20	12	15	14	8	7	17	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		Étudiants étrangers													
	Colombie	7	8	9	4	14	12	28	35	3	3	17	22	16	7
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	2	13	10	9	10	9	20	19	8	6	14	15	18	13
	Grèce	4	5	31	13	11	13	11	21	9	10	13	21	12	8
	Italie	1	6	33	16	12	14	13	18	6	8	22	15	9	15
	Corée	3	6	21	16	13	6	31	14	3	5	12	23	4	14
	République slovaque	9	13	7	8	5	11	11	19	2	5	10	13	47	17
	Turquie	6	6	13	13	13	10	19	40	5	2	25	11	13	9
	Total OCDE	3	8	13	11	11	9	28	26	8	5	17	16	9	13
	Total UE22	3	8	15	12	10	9	21	22	9	7	19	16	12	13
		Étudiants étrangers													
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	11	19	8	3	8	5	17	30	8	2	19	13	15	19
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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

1. Les données relatives aux technologies de l'information et de la communication (non présentées dans ce tableau et consultables sur stats.oecd.org) sont incluses dans d'autres domaines d'études. Les données relatives au domaine « Commerce, administration ou droit » sont incluses dans le domaine « Sciences sociales, journalisme et information ».

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf).

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

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

Introduction

Les indicateurs des dépenses d'éducation aident à montrer quelles sont les ressources financières utilisées pour l'éducation, de quelle façon et où elles le sont. Chaque année, les gouvernements, les entreprises privées, les étudiants et leurs familles prennent des décisions concernant les ressources financières investies dans l'éducation. Ces investissements sont effectués avec l'idée bien établie que les dépenses en matière d'éducation augmentent la productivité du travail en améliorant les compétences de la main-d'œuvre (Mallick, Das et Pradhan, 2016^[1]), ce qui pourrait avoir une incidence sur la croissance économique et le développement social. Par conséquent, l'analyse des différents aspects du financement de l'éducation permet de clarifier les efforts déployés par les pays dans le domaine de l'éducation ainsi que son impact possible sur les perspectives économiques et sociales nationales futures. En outre, l'analyse des dépenses d'éducation dans d'autres pays met en perspective les politiques financières dans l'éducation à l'échelle nationale et permet d'en améliorer l'efficacité.

Le cadre des indicateurs internationaux de financement de l'éducation

Au niveau national, ce sont les établissements d'enseignement qui servent le plus souvent d'unités de référence pour l'analyse des dépenses d'éducation. Cette approche reflète l'intérêt traditionnellement porté au coût des écoles, des établissements d'enseignement secondaire et des universités et de savoir quelle part de ces dépenses est payée par le gouvernement ou par les étudiants, par exemple. Toutefois, elle ne tient pas compte du fait que les systèmes éducatifs du monde entier peuvent dépenser leurs ressources différemment. Par exemple, les biens et services fournis par les établissements d'enseignement dans un pays peuvent être fournis en dehors des établissements d'enseignement dans un autre pays. Un autre exemple se présente lorsque l'on compare les biens et services éducatifs associés aux établissements d'enseignement. Certains biens et services qu'ils fournissent ne sont pas liés à l'éducation ou à l'instruction, et leur prise en compte peut donc affecter la comparabilité entre les pays. Enfin, les systèmes éducatifs sont financés différemment ; dans certains pays, les sources publiques peuvent être plus pertinentes, dans d'autres, les sources privées peuvent être une source importante de financement. Par conséquent, un cadre pour les dépenses internationales en matière d'éducation est nécessaire pour établir des comparaisons entre les pays.

Le cadre international sur les dépenses d'éducation est élaboré autour des trois dimensions suivantes :

- **La localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation).** Les dépenses au titre des établissements d'enseignement comprennent les dépenses consacrées aux établissements tels que les écoles et les universités, mais aussi à d'autres institutions telles que les ministères de l'Éducation et d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement. Les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement incluent les dépenses au titre des biens et des services acquis en dehors des établissements, telles que les dépenses consacrées aux manuels scolaires, aux ordinateurs et aux cours particuliers. Ces dépenses comprennent également les frais de subsistance ou de transport des élèves/étudiants qui ne sont pas assumés par les établissements d'enseignement.
- **Le type de biens et de services fournis ou acquis (biens et services principaux ou marginaux).** Les biens et les services d'éducation incluent toutes les dépenses qui sont en rapport direct avec l'enseignement et l'éducation, soit la rémunération des enseignants, l'entretien des locaux scolaires, le matériel pédagogique, les manuels, les frais engagés en dehors des établissements d'enseignement et la gestion des établissements. Toutefois, les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le et le logement. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrée aux activités de recherche

et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. En outre, les dépenses en matière de biens et de services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les parents peuvent, par exemple, acheter du matériel scolaire ou des manuels à leur enfant, ou lui faire suivre des cours particuliers. En ce sens, les dépenses « autres que celles d'éducation » incluent toutes les dépenses globalement liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants ou aux services offerts par les établissements au grand public. La différenciation des dépenses consacrées aux biens et services éducatifs et non éducatifs offerts par les établissements permet également d'analyser les dépenses consacrées aux objectifs éducatifs fondamentaux

- **La source du financement de l'offre ou de l'acquisition de ces biens et services (source publique, privée ou internationale).** L'examen de la source des fonds consacrés aux dépenses d'éducation permet d'évaluer qui sont les principaux contributeurs et l'impact que cela peut avoir sur l'accès et l'offre d'éducation. Les dépenses publiques désignent les dépenses des autorités publiques (gouvernements central, régional et local). Les dépenses privées se réfèrent aux dépenses des ménages et d'autres entités privées. Les fonds internationaux sont constitués de fonds provenant d'organisations multilatérales publiques pour l'aide au développement de l'éducation. Ces sources de fonds peuvent être analysées du point de vue du payeur initial ou du payeur final, selon le moment où la transaction est effectuée. La source initiale de fonds est la source d'origine de fonds avant que les transferts n'aient eu lieu, tandis que la source finale de fonds prend en compte les transferts une fois qu'ils ont eu lieu. Les transferts de fonds publics à des entités privées se répartissent en deux catégories distinctes : les subventions publiques aux ménages (par exemple, les bourses et les subventions), et les subventions publiques à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises privées pour la fourniture de formation sur le lieu de travail dans le cadre de programmes combinés d'école et de travail, y compris les programmes d'apprentissage). Les autres types de transactions sont les transferts de fonds intergouvernementaux.

Classification des dépenses d'éducation

Selon le cadre international sur les dépenses d'éducation présenté plus bas, les dépenses d'éducation sont classées dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – se rapporte à la localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation).
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis (biens et services principaux ou marginaux).
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et les ressources privées telles que celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en gris. Les cellules non colorées indiquent les éléments du cadre qui ne sont pas couverts par les indicateurs sur le financement dans la publication *Regards sur l'éducation*.

Principe comptable

Conformément au système utilisé par de nombreux pays pour enregistrer les dépenses et les recettes publiques, les données relatives aux dépenses d'éducation sont compilées sur la base d'une comptabilité de caisse plutôt que d'une comptabilité d'exercice. C'est-à-dire que les dépenses (en capital et courantes) sont enregistrées dans l'année où les paiements ont été effectués. Cela signifie en particulier que :

- Les acquisitions de capital sont entièrement comptabilisées dans l'année où la dépense a été effectuée.
- L'amortissement des immobilisations n'est pas comptabilisé comme une dépense, bien que les dépenses de réparation et d'entretien soient enregistrées l'année où elles ont été effectuées. Il peut en résulter de fortes fluctuations des dépenses d'une année sur l'autre en raison du lancement ou de l'achèvement de projets de construction d'écoles qui, par nature, sont sporadiques.
- Les dépenses relatives aux prêts aux étudiants sont enregistrées comme la dépense brute de l'année au cours de laquelle les prêts sont accordés, sans soustraire les remboursements ou les paiements d'intérêts des emprunteurs existants.

Une exception notable aux règles de la comptabilité de caisse est le traitement des coûts de retraite du personnel éducatif dans les situations où il n'y a pas (ou seulement partiellement) de contributions continues de l'employeur aux futures prestations de retraite du personnel. Dans ces cas, il est demandé aux pays d'imputer ces dépenses afin de parvenir à un coût d'emploi du personnel plus comparable au niveau international.

Classification internationale des dépenses d'éducation dans ce chapitre

		Location of service providers	
		Spending on educational institutions (e.g. schools, universities, educational administration and student welfare services)	Spending on education outside educational institutions (e.g. private purchases of educational goods and services, including private tutoring)
Types of goods and services	Spending on core educational goods and services	Public and international funds <i>e.g. public spending on instructional services in educational institutions</i>	Publicly subsidised private funds <i>e.g. subsidised private spending on books, materials or fees for private tutoring</i>
		Publicly subsidised private funds <i>e.g. subsidised private spending on instructional services in educational institutions</i>	Private funds <i>e.g. private spending on books and other school materials or private tutoring</i>
		Private funds <i>e.g. private spending on tuition fees</i>	
Educational peripheral goods and services	Spending on research and development	Public and international funds <i>e.g. public spending on university research</i>	
		Private funds <i>e.g. funds from private industry for research and development in educational institutions</i>	
	Spending on educational services other than instruction	Public and international funds <i>e.g. public spending on ancillary services such as meals, transport to schools, or housing on the campus</i>	Publicly subsidised private funds <i>e.g. subsidised private spending on student living costs or reduced prices for transport</i>
		Publicly subsidised private funds <i>e.g. public subsidies for lodging, meals, health services, or other welfare services furnished to students by the educational institutions</i>	
		Private funds <i>e.g. private spending on fees for ancillary services</i>	Private funds <i>e.g. private spending on student living costs or transport</i>

Indicateurs internationaux sur le financement de l'éducation

Le présent chapitre analyse de manière détaillée et exhaustive les dépenses consacrées à l'éducation dans les pays de l'OCDE, en portant une attention particulière aux six aspects suivants du financement de l'éducation :

- Les ressources financières investies dans les établissements d'enseignement, en fonction du nombre d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1) et de la richesse nationale des pays (voir l'indicateur C2).
- Les sources des investissements au titre des établissements d'enseignement (voir l'indicateur C3).
- Le montant total des dépenses publiques d'éducation, au sein et en dehors des établissements d'enseignement, en fonction des dépenses publiques totales (voir l'indicateur C4).
- Les frais à la charge des étudiants et les aides financières dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5).
- La répartition des dépenses au titre de l'éducation selon les catégories de ressources (voir l'indicateur C6).

- La contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics (voir l'indicateur C7).

Référence

Mallick, L., P. Das et K. Pradhan (2016), « Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis », *Theoretical and Applied Economics*, vol. XXIII/2, pp. 173-186. [1]

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

Faits marquants

- Les dépenses unitaires (c'est-à-dire par élève ou étudiant) s'élèvent en moyenne à 11 700 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Elles sont de l'ordre de 10 500 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et de 17 100 USD dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), les services d'éducation proprement dits (le coût des enseignants, par exemple) absorbent 96 % des dépenses unitaires, le restant allant aux services auxiliaires (dont l'aide aux élèves). Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses unitaires d'éducation dévolue aux services d'éducation est nettement moins élevée (68 %), mais celle allouée à la R-D et aux services auxiliaires est plus élevée (32 % environ).
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses cumulées sont de l'ordre de 102 200 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans. Ce total cumulé varie fortement entre les régions, de 28 700 USD à 230 000 USD environ.

Contexte

Les responsables politiques veulent multiplier les possibilités d'apprentissage et dispenser un enseignement de qualité, mais ces objectifs peuvent donner lieu à une augmentation des coûts unitaires qui doit être équilibrée par rapport à d'autres postes de dépenses et à l'ensemble des charges fiscales. C'est pourquoi la question de savoir si l'investissement dans l'éducation est suffisamment rentable est une thématique majeure du débat public. Certes, il est difficile de déterminer le volume optimal de ressources requises pour préparer chacun à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, mais les comparaisons internationales des dépenses unitaires d'éducation peuvent fournir des valeurs de référence utiles.

Cet indicateur évalue l'investissement dans la scolarité de chaque individu. Les dépenses unitaires d'éducation dépendent du salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs D1 et D4), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique (voir l'indicateur C6), des filières (générale ou professionnelle) et des effectifs scolarisés (voir l'indicateur B1). Les politiques adoptées pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille moyenne des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) contribuent aussi à la variation des dépenses unitaires. Les services auxiliaires et les activités de recherche et développement (R-D) influent également sur le niveau des dépenses unitaires.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les services d'éducation constituent le principal poste de dépenses. Dans l'enseignement tertiaire, d'autres services, en particulier les services auxiliaires et la R-D, peuvent constituer un gros poste de dépenses.

Autres faits marquants

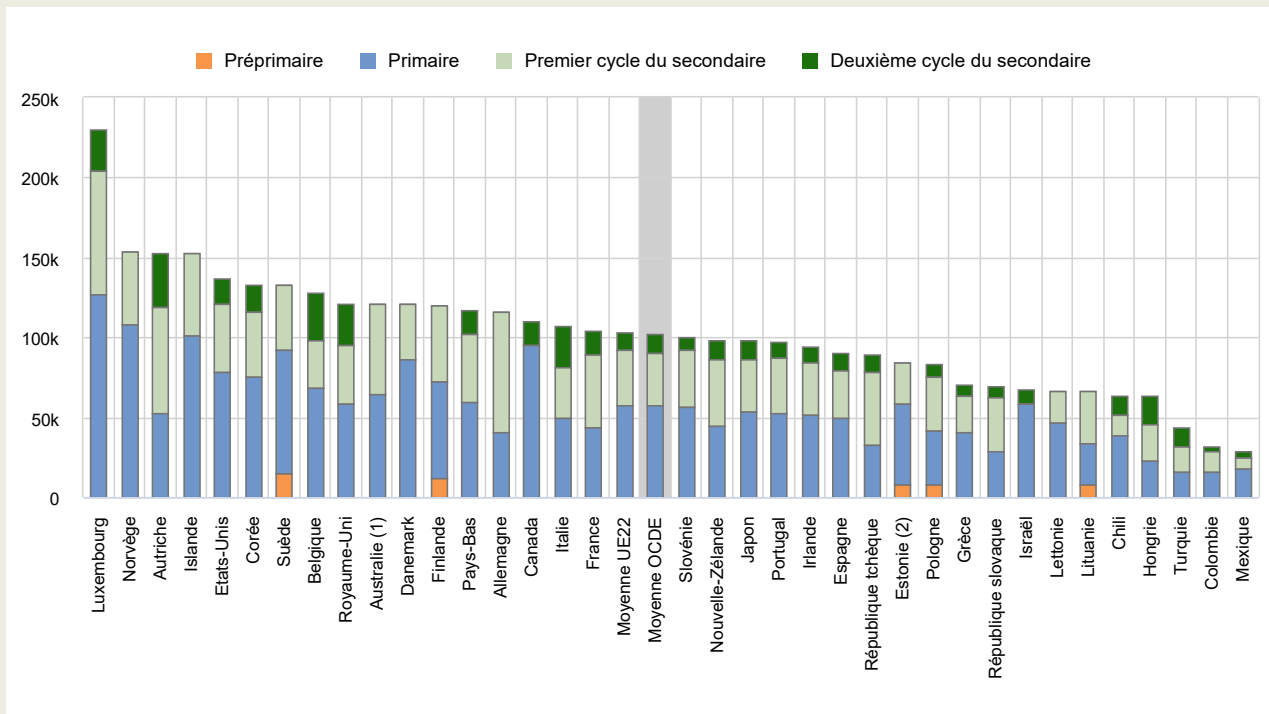
- En moyenne, les dépenses unitaires privées atteignent presque 1 800 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Les dépenses privées sont de l'ordre de 900 USD par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, toutefois elles atteignent 5 100 USD dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, les dépenses unitaires totales sont comparables dans les établissements publics et privés de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Elles sont plus élevées dans les établissements privés que

dans les établissements publics dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, mais c'est l'inverse qui s'observe dans l'enseignement tertiaire.

- De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires publiques sont de l'ordre de 10 700 USD en moyenne dans les établissements publics. Les dépenses unitaires publiques sont près de 3 800 USD moins élevées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire.
- Entre 2012 et 2018, les dépenses ont augmenté de 1.7 % en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, mais les effectifs scolarisés sont restés relativement stables au cours de cette période, de sorte que les dépenses unitaires ont progressé de 1.6 % par an en moyenne durant cette période.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires annuelles représentent en moyenne 23 % du produit intérieur brut (PIB) par habitant dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire selon les chiffres de 2018. Ce pourcentage est nettement plus élevé dans l'enseignement tertiaire : les dépenses unitaires représentent l'équivalent de 37 % du PIB par habitant pour un étudiant dans le tertiaire. Ces dépenses plus importantes sont largement liées aux dépenses pour les activités de R-D équivalentes à 11% du PIB par habitant.

Graphique C1.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève en équivalents temps plein, cumulées entre les âges de 6 et 15 ans (2018)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement



1. Le premier cycle de l'enseignement secondaire comprend les filières professionnelles.

2. L'enseignement préprimaire se réfère à l'éducation des jeunes enfants.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève en équivalents temps plein, cumulées entre les âges de 6 et 15 ans.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C1.7, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Analyse

Dépenses unitaires annuelles d'éducation

Les dépenses unitaires d'éducation chiffrent l'investissement consenti dans la scolarité de chacun de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'élèvent en moyenne à près de 11 700 USD par an de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2018. Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires annuelles sont de l'ordre de 3 100 USD en Colombie et de 18 000 USD aux États-Unis et en Norvège et sont même supérieures à 24 900 USD au Luxembourg (voir le Tableau C1.1). Les facteurs qui poussent les dépenses unitaires à la hausse varient selon les pays et le niveau d'enseignement : les pays où les dépenses unitaires sont les plus élevées de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (comme les États-Unis et le Luxembourg) comptent aussi parmi ceux où les enseignants sont les mieux rémunérés dans l'enseignement primaire et secondaire (voir l'indicateur D3). À l'inverse, la Colombie a l'un des taux d'encadrement les moins élevés, ce qui fait baisser les coûts unitaires (voir l'indicateur D2).

Les dépenses unitaires annuelles peuvent aussi varier de manière significative au sein même des pays, en particulier dans ceux dont les dépenses d'éducation sont assurées par les gouvernements locaux (voir l'Encadré C1.1)

Dépenses unitaires d'éducation, selon le niveau d'enseignement

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre les niveaux d'enseignement et reflètent largement le mode d'organisation de l'enseignement. L'enseignement reste essentiellement dispensé dans des cadres où l'organisation, les programmes, les méthodes pédagogiques et la gestion sont similaires dans l'ensemble. Ces caractéristiques communes tendent à se traduire par des tendances similaires de dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne par élève de l'ordre de 9 600 USD dans l'enseignement primaire et de 11 200 USD dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, en particulier dans le deuxième cycle, la filière influe fortement sur le niveau de dépenses. Dans l'ensemble, les dépenses unitaires sont plus élevées en filière professionnelle, qui requiert des équipements et des infrastructures spécifiques, qu'en filière générale. L'ampleur de la composante pratique en entreprise des programmes emploi-études influe aussi sur les dépenses au titre des formations et des salaires (voir le Tableau C1.1).

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires privées sont de l'ordre de 1 800 USD en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Toutefois, l'enseignement tertiaire dépend plus du financement privé, ce qui explique pourquoi les dépenses privées, plus de 5 100 USD par étudiant, sont plus élevées qu'aux autres niveaux d'enseignement (voir l'indicateur C3 et le tableau C1.5 en ligne). Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'élèvent en moyenne à 17 100 USD dans l'enseignement tertiaire, contre 10 500 USD seulement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire selon les chiffres de 2018. La moyenne dans l'enseignement tertiaire est toutefois faussée du fait des dépenses très élevées, de 24 500 USD à 47 700 USD, de quelques pays, surtout le Canada, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède (voir le Tableau C1.1).

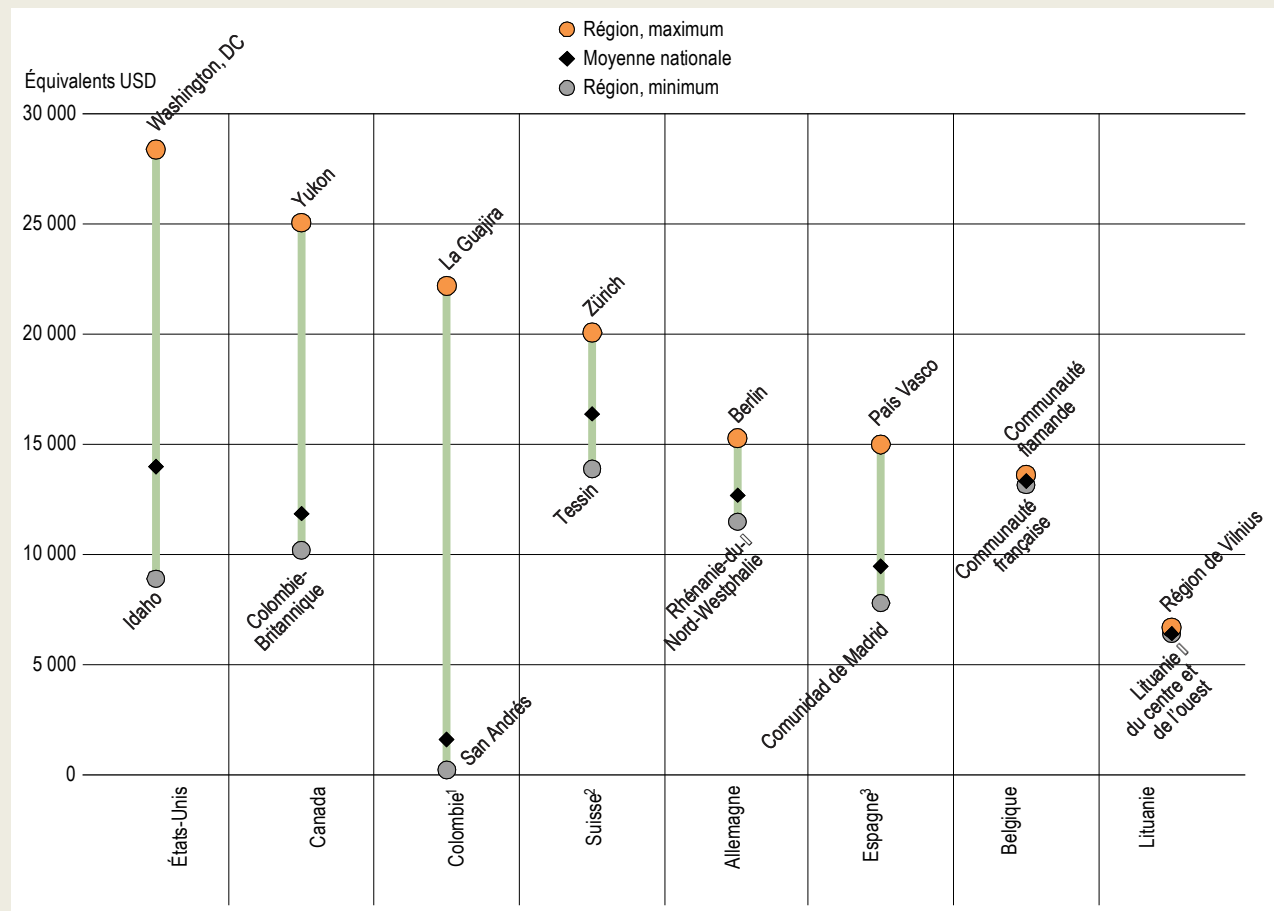
Les dépenses unitaires d'éducation augmentent avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays, mais l'ampleur des écarts varie sensiblement d'un pays à l'autre (voir le Tableau C1.1). Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 17 % de plus par élève dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Ce pourcentage frôle ou passe la barre des 50 % en France, aux Pays-Bas et en République tchèque. Le Chili, le Danemark, Israël, le Mexique, la Pologne et la République slovaque dépensent toutefois plus par élève dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, et ce, en dépit du fait que le salaire des enseignants, un gros poste de dépenses, tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. De même, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 22 % de plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire (abstraction faite de la R-D) que par élève dans l'enseignement primaire. Les États-Unis, la Hongrie, le Mexique, le Royaume-Uni et la Turquie dépensent environ deux fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire (abstraction faite de la R-D) que par élève dans l'enseignement primaire (voir le Tableau C1.1).

Encadré C1.1. Variation infranationale des dépenses unitaires annuelles d'éducation

Dans les pays de l'OCDE, la décentralisation revient souvent à déléguer à des exécutifs régionaux la responsabilité de services publics stratégiques, tels que l'éducation (Dougherty et Phillips, 2019^[1]). Il ressort de la littérature sur le sujet que les résultats scolaires (Kim et Dougherty, 2018^[2]) et le capital humain (Blöchliger, Égert et Bonesmo Fredriksen, 2013^[3]) pourraient augmenter sous l'effet de l'augmentation du budget global de l'éducation induite par la décentralisation fiscale.

Graphique C1.2. Dépenses infranationales au titre des établissements d'enseignement par élève en équivalents temps plein (2018)

Enseignement primaire et secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarque : Pour garantir la comparabilité entre les pays, les valeurs des dépenses ont été converties dans une devise commune (USD) à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPA) nationales. Toutefois, les différences de coût de la vie au sein des pays ne sont pas prises en compte.

1. Données sur les dépenses publiques transférées aux entités infranationales.
2. Dépenses au titre du personnel enseignant et non enseignant uniquement.
3. Dépenses publiques d'éducation dans les établissements publics.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses infranationales maximales au titre des établissements d'enseignement par élève en équivalents temps plein.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/gi0ky2>

Les dépenses unitaires annuelles sont très hétérogènes d'un pays à l'autre et peuvent varier fortement entre les régions dans la mesure où la situation économique et les problèmes géographiques diffèrent. Sur les six pays dont les données des entités infranationales sont disponibles, c'est au Canada, en Colombie et aux États-Unis que les dépenses unitaires

annuelles varient le plus entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire et secondaire : la région la plus généreuse dépense près de trois fois plus par élève (28 000 USD) que la région la plus chiche (9 000 USD). Les différences infranationales sont plus ténues en Allemagne, en Espagne et en Suisse. Les dépenses unitaires annuelles varient à peine entre les régions en Belgique et en Lituanie dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits (dont le coût de l'enseignement et d'autres dépenses liées à l'enseignement) représentent en moyenne 89 % des dépenses unitaires totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage passe la barre des 90 % au Chili, en Lettonie, en Pologne et en Turquie. Dans un tiers environ des membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la R-D et les services auxiliaires représentent de l'ordre de 15 % au moins des dépenses unitaires annuelles totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage atteint 20 % environ en Finlande et en République slovaque (voir le Graphique C1.3 et le tableau C1.6 disponible en ligne).

Cette tendance globale occulte toutefois une variation importante entre les niveaux d'enseignement (voir le Graphique C1.3). Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), ce sont les services d'éducation qui représentent le plus gros poste de dépenses. Dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation absorbent en moyenne 96 % (soit environ 10 000 USD) des dépenses unitaires totales de ces niveaux d'enseignement. Les services auxiliaires représentent toutefois un pourcentage égal ou légèrement supérieur à 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en Hongrie, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède (voir le Graphique C1.3 et le tableau C1.6 disponible en ligne).

La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales d'éducation varie davantage dans l'enseignement tertiaire, où le budget de la R-D peut être élevé (voir le Graphique C1.3). Dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation représentent 68 % en moyenne du budget total de l'enseignement tertiaire. Abstraction faite de la R-D, les dépenses unitaires sont de l'ordre de 11 700 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE : elles s'élèvent à 2 000 USD environ en Colombie et en Grèce, mais sont égales ou supérieures à 28 000 USD aux États-Unis et au Luxembourg (voir le Graphique C1.3 et le tableau C1.6 disponible en ligne).

Les dépenses unitaires tendent à être plus élevées dans les pays de l'OCDE où les activités de R-D sont en grande partie menées par les établissements d'enseignement tertiaire que dans ceux où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques (voir le Graphique C1.3). Dans les pays de l'OCDE, la R-D et les services auxiliaires représentent 32 % en moyenne des dépenses unitaires totales de l'enseignement tertiaire. Dans six des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la R-D et les services auxiliaires représentent au moins 40 % des dépenses unitaires totales de l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage est le plus élevé en Allemagne et en Suède (au moins 50 %) (voir le Graphique C1.3).

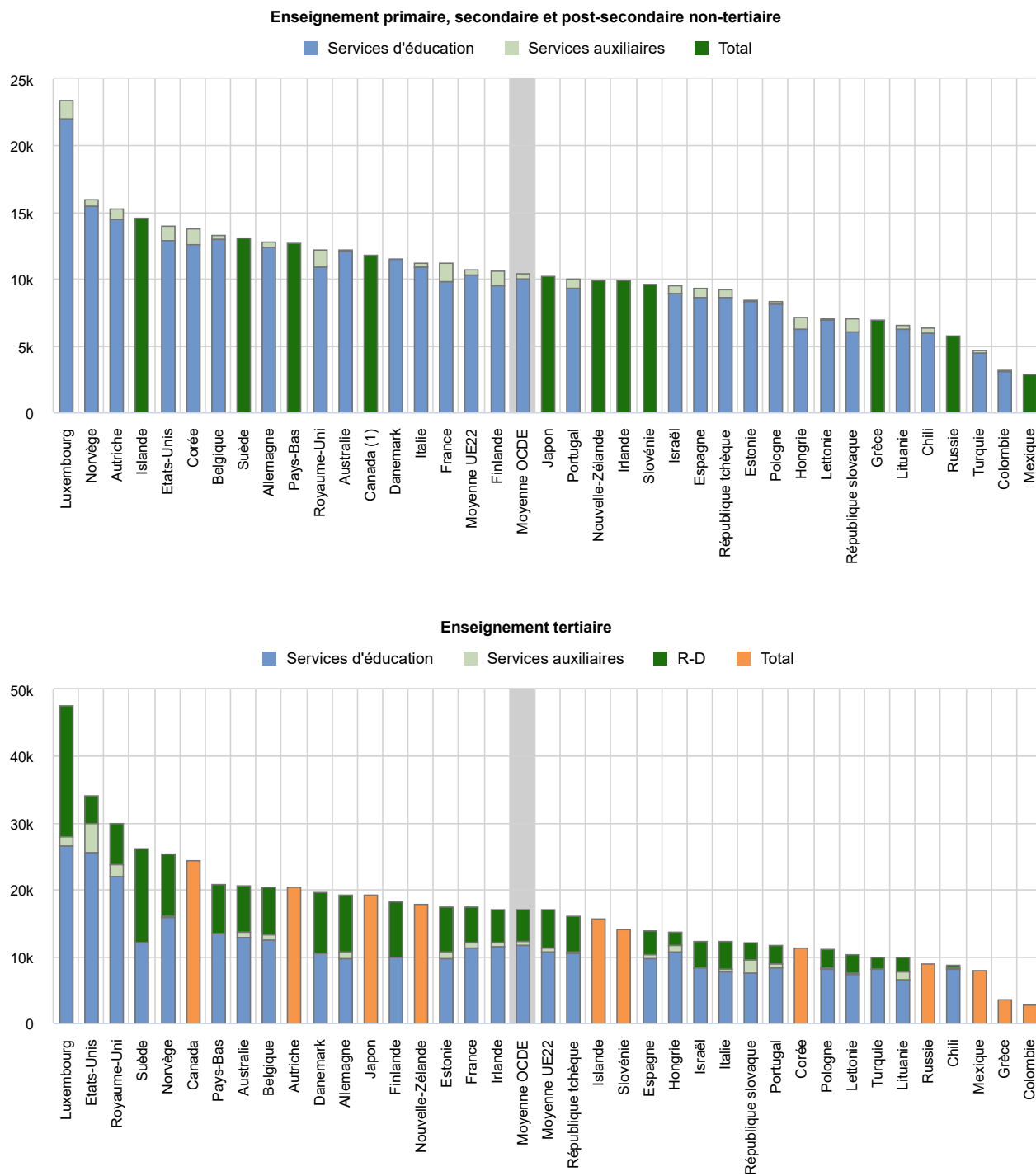
Toutefois, la part des services auxiliaires dans les dépenses unitaires tend à être plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le Graphique C1.3). En moyenne, les services auxiliaires représentent 5 % seulement des dépenses dans l'enseignement tertiaire ; leur montant est même négligeable (moins de 100 USD par étudiant) au Danemark, en Finlande, en Israël, en Norvège, en République tchèque et en Suède. De tous les pays de l'OCDE, c'est aux États-Unis que la part des services auxiliaires est la plus élevée dans les dépenses unitaires de l'enseignement tertiaire (plus de 4 400 USD par étudiant) (voir le Graphique C1.3).

Dépenses unitaires cumulées sur la durée théorique des études

Les responsables politiques s'intéressent à la relation entre le budget de l'éducation et le rendement des systèmes d'éducation (OCDE, 2017^[4]). Pour comparer le coût unitaire d'un niveau d'enseignement entre les pays, il est important de tenir compte non seulement des dépenses annuelles de ce niveau, mais également des dépenses 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 économe à en croire ses dépenses unitaires peut se révéler onéreux si l'effectif scolarisé est important et que les études sont longues.

Graphique C1.3. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type de service (2018)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA




Comparez votre pays : <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/4/3053+3054+3055+3056+3057+3058/default>

1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C1.6, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/65v31b>

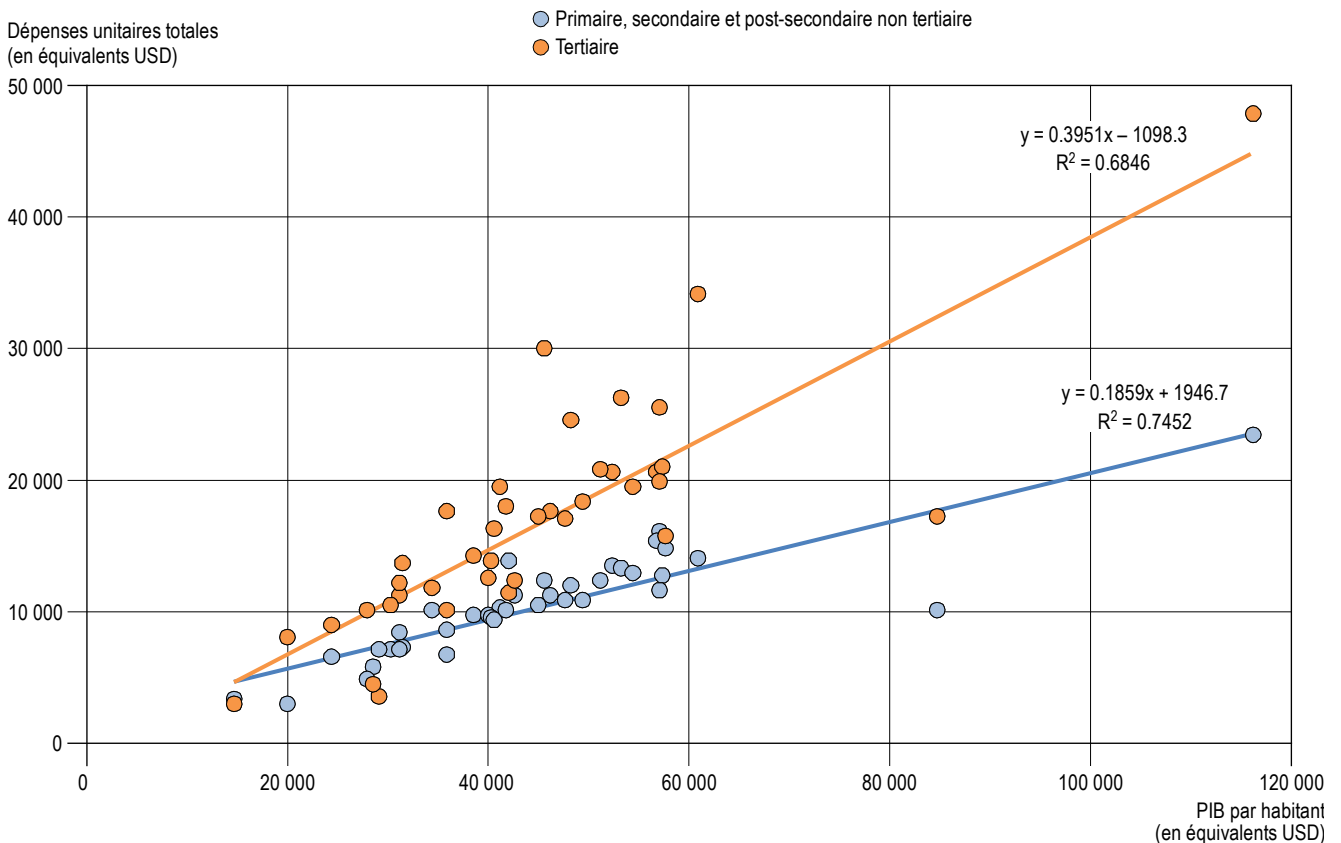
Comme l'enseignement primaire et secondaire relève généralement de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires cumulées de ces deux niveaux, soit entre l'âge de 6 et 15 ans, permettent d'évaluer le budget à consacrer à la scolarité obligatoire de chacun dans les conditions actuelles (voir le Graphique C1.1 et le tableau C1.7 en ligne). Les dépenses unitaires cumulées sont de l'ordre de 102 200 USD en moyenne entre l'âge de 6 et 15 ans dans les pays de l'OCDE. Le niveau théorique des dépenses unitaires cumulées d'éducation varie fortement entre les pays. L'Autriche, l'Islande, le Luxembourg et la Norvège dépensent plus de 150 000 USD par élève à ces deux niveaux d'enseignement, alors que la Colombie, le Mexique et la Turquie en dépensent moins de 50 000 USD.

Dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur qui tient compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme la scolarisation est généralisée (et le plus souvent obligatoire) aux premiers niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, rapporter les dépenses unitaires au PIB par habitant permet de déterminer si le budget consacré à la scolarité de chacun est proportionnel à la capacité financière des pays. Aux niveaux d'enseignement supérieurs, cet indicateur n'est plus aussi probant, car les taux de scolarisation varient fortement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur peut par exemple être assez élevé dans les pays de l'OCDE qui consacrent une part relativement importante de leur richesse à un effectif relativement restreint d'étudiants.

Graphique C1.4. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant (2018)

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant en équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le niveau d'enseignement



Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C1.1. et annexe 2 (chapitre C). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/on0wlr>

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales représentent en moyenne 26 % du PIB par habitant tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), plus précisément 23 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 37 % dans l'enseignement tertiaire. Certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées peuvent toutefois investir relativement plus dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant. Au Portugal par exemple, les dépenses unitaires de la plupart des niveaux d'enseignement et le PIB par habitant sont tous deux inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais les dépenses unitaires de la plupart de ces niveaux sont supérieures à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant (voir le tableau C1.4 en ligne).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation est complexe. Elle est nettement positive dans l'enseignement non tertiaire (voir le Graphique C1.4). En d'autres termes, les dépenses unitaires tendent à être inférieures dans les pays moins riches que dans les pays plus riches. Cette relation est généralement positive dans l'enseignement non tertiaire, mais des différences s'observent même entre des pays dont le PIB par habitant est comparable, en particulier parmi ceux où il est supérieur à 30 000 USD. L'Autriche et les Pays-Bas affichent par exemple un PIB par habitant similaire (de l'ordre de 57 000 USD ; voir le tableau X2.1 à l'annexe 2), mais en affectent un pourcentage très différent à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses unitaires représentent 27 % du PIB par habitant en Autriche, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (23 %), mais 21 % seulement du PIB par habitant aux Pays-Bas (voir le tableau C1.4 en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires varient davantage entre les pays, tout comme leur part dans le PIB par habitant. Le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni dépensent par étudiant l'équivalent de 50 % au moins de leur PIB par habitant à ce niveau d'enseignement (voir le tableau C1.4 en ligne). Le pourcentage élevé du Royaume-Uni s'explique principalement par le montant extrêmement élevé du budget de la R-D, qui représente environ un quart des dépenses unitaires totales (voir le tableau C1.4 en ligne).

Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation, selon le type d'établissement

Les ressources des établissements privés sont comparables à celles des établissements publics. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires totales s'élèvent en moyenne à plus de 11 600 USD dans les établissements publics, contre un peu moins de 11 600 USD dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE. Des différences marquées s'observent toutefois dans des pays tels que les États-Unis, la Grèce, Israël, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Turquie où les dépenses unitaires sont 5 000 USD au moins plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements pub. Elles sont en revanche (4 000 USD au moins) plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés dans des pays comme l'Australie, l'Autriche, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Islande, le Luxembourg et la République tchèque (voir le Tableau C1.2).

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre le réseau public et le réseau privé et reflètent largement le mode d'organisation de l'enseignement. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires totales sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics. Elles s'élèvent en moyenne à 11 600 USD par élève dans les établissements privés, soit 1 000 USD de plus que dans les établissements publics, dans les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement tertiaire par contre, les dépenses totales par étudiant sont plus de 4 000 USD plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés.

Les fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais dans certains cas, une partie non négligeable de ces fonds peut être dirigée vers les établissements privés. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires publiques de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont en moyenne près de deux fois plus élevées dans les établissements publics (10 700 USD) que dans les établissements privés (5 700 USD). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses unitaires publiques s'élèvent en moyenne à 10 100 USD dans les établissements publics, soit 40 % environ de plus que dans les établissements privés (6 300 USD), dans l'enseignement non tertiaire, mais à 13 900 USD dans les établissements publics, soit près de trois fois plus que dans les établissements privés (4 700 USD), dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C1.2).

Évolution des dépenses unitaires d'éducation entre 2012 et 2018

L'évolution des dépenses d'éducation suit largement celle de la population d'âge scolaire et du budget de la rémunération des enseignants, l'un des principaux moteurs des dépenses d'éducation. La taille de la population d'âge scolaire a un impact sur l'effectif scolarisé et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus l'effectif à scolariser est important, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Les

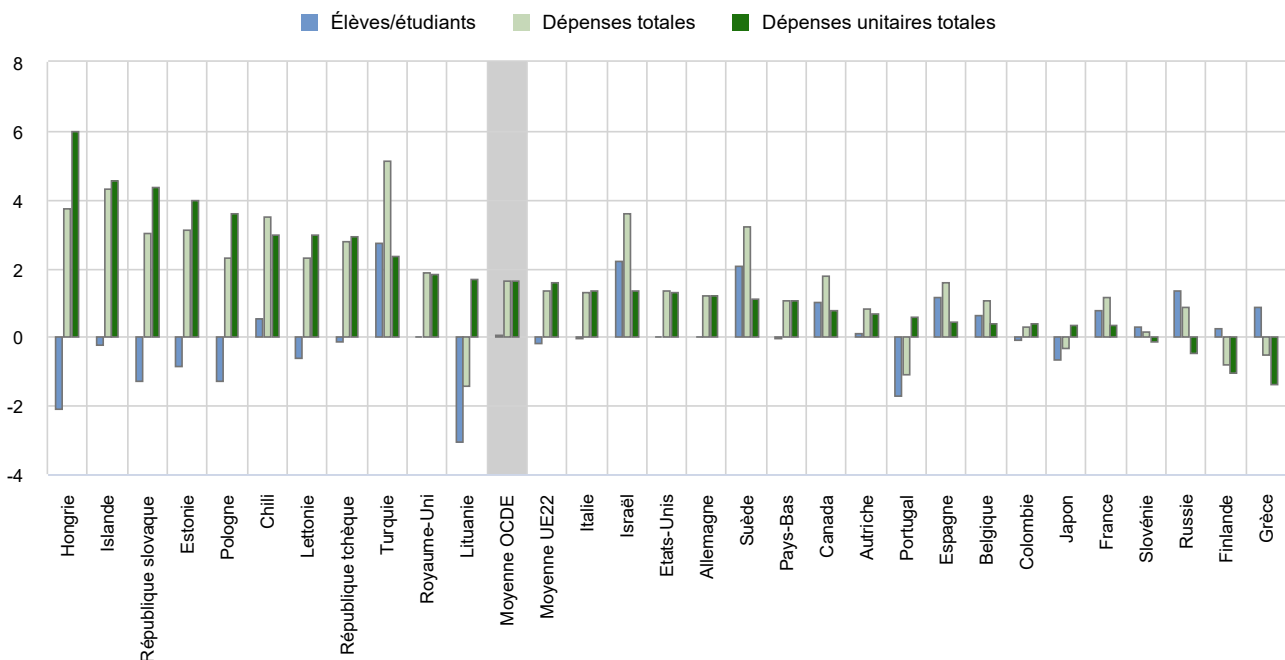
dépenses unitaires peuvent également varier au fil du temps entre les niveaux d'enseignement, car les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes à chacun de ces niveaux.

Entre 2012 et 2018, les dépenses unitaires ont augmenté de 1.6 % par an en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, alors que l'effectif scolarisé est resté stable (voir le Tableau C1.3 et le Graphique C1.5). Durant cette période, leur taux annuel de croissance a été positif dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce et en Slovaquie, où les dépenses unitaires ont diminué (de 0.1 % à 1.4 %) sous l'effet conjugué soit de la réduction du budget de l'éducation et d'une légère augmentation de l'effectif scolarisé, soit, comme en Fédération de Russie et en Slovaquie, de l'augmentation moins rapide du budget que de l'effectif scolarisé. Dans certains pays membres de l'Union européenne, tels que l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque, les taux élevés de croissance des dépenses unitaires (égaux ou supérieurs à 3 % par an) s'expliquent par la forte progression du budget et la diminution sensible de la croissance de l'effectif scolarisé durant la période à l'étude. En dehors de l'Union européenne, le Chili, l'Islande et la Turquie ont également fait état d'une augmentation des dépenses unitaires de l'ordre de 2 % ou plus par an en valeur réelle depuis 2012 (voir le Tableau C1.3).

Les effectifs scolarisés dans l'enseignement non tertiaire sont restés assez stables dans l'ensemble dans les pays de l'OCDE entre 2012 et 2018. Durant cette période, les dépenses ont progressé de 1.9 % par an en moyenne dans l'enseignement non tertiaire. Les dépenses unitaires ont augmenté de 1.8 % par an en moyenne entre 2012 et 2018 à ces niveaux d'enseignement. Les dépenses unitaires sont plus élevées en 2018 qu'elles ne l'étaient en 2012 dans la plupart des pays de l'OCDE, sauf au Danemark, en Finlande, en Grèce, au Luxembourg et en Slovaquie. Elles ont progressé de plus de 4 % par an au Chili, en Colombie, en Hongrie, en Islande et en République slovaque sous l'effet conjugué d'une stabilisation ou d'un léger tassement des effectifs scolarisés et d'une augmentation sensible (de plus de 3 % par an) du budget total de l'enseignement non tertiaire entre 2012 et 2018. En revanche, l'augmentation des effectifs scolarisés est allée de pair avec une diminution des dépenses unitaires d'éducation en Finlande, au Luxembourg et en Slovaquie (voir le Tableau C1.3).

Graphique C1.5. Croissance annuelle moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement primaire à tertiaire par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2018)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance annuelle moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement primaire à tertiaire par élève/étudiant en équivalents temps plein.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/lb35nq>

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme légèrement moins soutenu qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs : elles ont progressé de 0.8 % par an en moyenne entre 2012 et 2018. Elles ont également augmenté plus rapidement que les effectifs scolarisés durant cette période (en progression de 0.4 % par an en moyenne). Les pays de l'OCDE ont donc enregistré une augmentation moyenne de 0.7 % des dépenses unitaires durant cette période. Des écarts importants s'observent toutefois entre les pays. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'Allemagne, le Chili, la Colombie, la Finlande, la France, la Grèce, Israël, l'Italie, le Japon, la Lituanie, les Pays-Bas et la Turquie ont enregistré une baisse des dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire. Dans la plupart de ces pays, cette diminution s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Par contre, l'augmentation des dépenses unitaires de plus de 4 % dans l'enseignement tertiaire est imputable à l'augmentation du budget total et à la diminution des effectifs scolarisés en Estonie, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque (voir le Tableau C1.3).

Définitions

Les **services auxiliaires** sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Il s'agit principalement de services à caractère social fournis aux élèves et étudiants. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ces services englobent la cantine, les soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la cantine et les soins de santé.

Les **dépenses au titre des services d'éducation** comprennent toutes les dépenses en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les manuels et, enfin, la gestion des établissements.

Par **recherche-développement**, on entend les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude.

Les dépenses unitaires par niveau d'enseignement sont calculées comme suit : le budget total du niveau considéré est divisé par l'effectif scolarisé à ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les formations dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les dépenses unitaires d'éducation des entités infranationales sont ajustées sur la base des PPA à l'échelle nationale. Des travaux plus approfondis s'imposent au sujet de la variation infranationale du coût de la vie pour ajuster les dépenses unitaires utilisées dans cette section.

Les dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant correspondent aux dépenses unitaires rapportées au PIB par habitant. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées sur la base des taux nationaux d'inflation pour les aligner sur la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Équivalent scolarisé à 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 scolarisé à temps plein » entre les pays. Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme scolarisés à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée.

Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées par équivalent scolarisé à temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Dépenses de la filière professionnelle : les dépenses financées par les entreprises ne sont incluses que si la composante professionnelle s'inscrit dans des programmes emploi-études dont la composante scolaire représente au moins 10 % de la formation totale. Les dépenses des autres formations financées par les employeurs (dont toutes les composantes sont suivies en entreprise ou dont la composante professionnelle en entreprise représente au moins 95 % de la formation) sont exclues. Sont comprises dans les dépenses de la filière professionnelle la rémunération des enseignants et autres personnels ainsi que le coût du matériel pédagogique et des équipements. En sont exclus la rémunération et autres avantages versés aux personnes en formation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2018 (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 2020 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2018 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2020 et 2021 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Les données infranationales sont actuellement disponibles dans huit pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, la Colombie, l'Espagne, les États-Unis, la Lituanie et la Suisse. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales. Les données infranationales proviennent d'une enquête spéciale menée par l'OCDE en 2021.

Références

- Blöchliger, H., B. Égert et K. Bonesmo Fredriksen (2013), « Le fédéralisme budgétaire et son impact sur l'activité économique, l'investissement public et la performance des systèmes éducatifs », *Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE*, n° 1051, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5k4695840w7b-en>. [3]
- Dougherty, S. et L. Phillips (2019), « The spending power of sub-national decision makers across five policy sectors », *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, n° 25, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8955021f-en>. [1]
- Kim, J. et S. Dougherty (dir. pub.) (2018), *Fiscal Decentralisation and Inclusive Growth*, OECD Fiscal Federalism Studies, Éditions OCDE, Paris/Korea Institute of Public Finance, Seoul, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264302488-en>. [2]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [5]
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>. [4]

Tableaux de l'indicateur C1

Tableaux de l'indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?

Tableau C1.1	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2018)
Tableau C1.2	Dépenses publiques et totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2018)
Tableau C1.3	Croissance annuelle moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2018)
WEB Tableau C1.4	Dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein en pourcentage du PIB par habitant (2018)
WEB Tableau C1.5	Dépenses totales d'éducation par équivalent scolarisé à temps plein, selon la source de financement (2018)
WEB Tableau C1.6	Dépenses totales au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D par équivalent scolarisé à temps plein (2018)
WEB Tableau C1.7	Dépenses cumulées d'éducation entre l'âge de 6 et 15 ans par équivalent scolarisé à temps plein (2018)

StatLink  <https://stat.link/y5mi1l>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2018)
 En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

OCDE	Pays	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)	
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire					Premier et deuxième cycles du secondaire	Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus			Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
Australie	10 745	14 214	14 505	12 842	14 071	14 162	9 752	12 227	10 304	22 806	20 647	13 627	14 053	12 531	
Autriche	13 151	16 621	14 508	18 535	16 907	16 747	5 571	15 254	19 066	20 704	20 452	14 980	16 837	15 171	
Belgique	11 482	14 760	14 522 ^d	14 935 ^d	14 758 ^d	14 758 ^d	x(3, 4, 5, 6)	13 322	13 815	20 696	20 471	13 364	14 702	13 330	
Canada ^{1, 2}	10 629 ^d	x(1)	x(5)	x(5)	14 575	14 575	m	11 854 ^d	18 669	27 983	24 496	m	14 905 ^d	m	
Chili	6 425	6 524	5 675	8 765	6 171	6 287	a	6 356	4 938	10 296	8 813	8 397	7 070	6 950	
Colombie ²	3 158	3 250	x(5)	x(5)	3 334	3 274	m	3 219	x(11)	x(11)	2 863	1 879	3 145	2 939	
Costa Rica ³	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	6 614	11 277	9 634	11 675	11 101	11 191	2 427	9 206	23 186	16 126	16 148	10 626	10 523	9 476	
Danemark	12 292	11 651	10 464	9 886	10 242	10 892	a	11 551	20 145	19 628	19 684	10 541	13 396	11 322	
Estonie	8 362	8 571	8 156	8 856	8 446	8 506	9 833	8 466	a	17 433	17 433	10 663	10 277	8 910	
Finlande	10 056	16 046	8 861	8 555 ^d	8 639 ^d	11 061 ^d	x(4, 5, 6)	10 661	a	18 170	18 170	9 936	12 160	10 516	
France	8 724	11 438	14 367	16 511	15 107	13 006	11 021	11 201	15 706	17 940	17 420	12 090	12 464	11 382	
Allemagne	10 096	12 561	13 735	18 681	16 253	13 926	12 791	12 774	12 112	19 324	19 324	10 793	14 178	12 350	
Grèce ²	6 768	7 751	5 711	8 621	6 517	7 109	m	6 943	a	3 503	3 503	2 103	5 656	5 133	
Hongrie	5 784	5 561	9 112	9 077	9 098	7 319	13 821	7 153	5 058	14 117	13 738	11 621	8 255	7 900	
Islande	14 414	17 133	11 536	17 881	13 003	14 735	16 445	14 593	15 675	15 675	15 675	m	14 803	m	
Irlande	8 539	11 097	x(5)	x(5)	10 183	10 634	33 132	9 921	x(11)	x(11)	17 152	12 160	11 178	10 308	
Israël	9 696	x(3, 4, 5)	7 271 ^d	18 272 ^d	9 555 ^d	9 555	1 068	9 572	5 735	15 786	12 336	8 416	10 082	9 359	
Italie	9 947	10 515	x(5)	x(5)	12 849 ^d	11 962 ^d	x(5, 6)	11 202	5 989	12 353	12 305	8 182	11 428	10 584	
Japon	8 977	10 786	x(5)	x(5)	11 838 ^d	11 330 ^d	x(5, 6, 9, 10, 11)	10 185	14 102 ^d	20 657 ^d	19 309 ^d	m	12 194	m	
Corée	12 535	13 775	x(5)	x(5)	16 024	14 978	a	13 794	6 016	12 685	11 290	8 882	12 914	12 069	
Lettonie	6 611	6 669	7 107	9 851	8 206	7 455	10 199	7 076	8 897	10 551	10 309	7 500	7 795	7 170	
Lituanie	6 456	6 495	6 427	6 841	6 539	6 508	7 785	6 550	a	9 905	9 905	7 641	7 336	6 805	
Luxembourg	21 143	25 985	24 830	24 998	24 933	25 421	2 045	23 376	3 126	54 325	47 694	27 984	24 973	23 679	
Mexique	2 958	2 496	3 360	3 632	3 454	2 878	a	2 918	x(11)	x(11)	7 907	7 010	3 619	3 493	
Pays-Bas	9 891	14 249	12 035	16 883	15 222	14 726	a	12 658	12 072	20 971	20 898	13 517	14 518	12 852	
Nouvelle-Zélande	8 868	10 584	12 568	9 740	11 763	11 138	6 819	9 934	11 874	18 966	17 923	14 400	11 335	10 717	
Norvège	15 410	15 410	16 713	17 816	17 265	16 441	25 734	15 972	22 800	25 506	25 428	16 050	17 949	15 988	
Pologne	8 562	8 374	7 050	8 866	8 078	8 220	6 317	8 344	26 705	11 189	11 192	8 343	8 963	8 344	
Portugal	8 812	11 354	x(5)	x(5)	10 670 ^d	11 001 ^d	x(5, 6)	10 013	6 602	11 987	11 779	8 859	10 371	9 778	
République slovaque	7 305	6 562	6 988	7 461	7 307	6 873	7 269	7 025	8 844	12 172	12 113	9 524	7 854	7 432	
Slovénie	9 385	11 941	9 603	7 746	8 337	9 772	a	9 584	4 487	15 429	14 060	11 010	10 395	9 842	
Espagne	8 329	9 667	9 787	13 346 ^d	10 928 ^d	10 290 ^d	x(4, 5, 6)	9 336	9 903	14 828	13 800	10 362	10 321	9 563	
Suède	12 911	13 358	12 029	16 393	13 616	13 500	7 857	13 144	7 111	27 886	26 147	12 127	15 290	12 976	
Suisse	m	m	x(5)	x(5)	18 932 ^d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	3 945	4 064	5 588	6 626	6 043	5 058	a	4 707	x(11)	x(11)	10 008	8 176	5 723	5 372	
Royaume-Uni	11 679	12 199	14 124	11 225	13 247	12 765	a	12 245	29 173	29 969	29 911	23 809	15 212	14 187	
États-Unis	13 139	14 138	x(5)	x(5)	15 609	14 859	15 834	14 009	x(11)	x(11)	34 036	29 969	18 593	17 662	
Moyenne OCDE	9 550	11 091	10 581	12 304	11 590	11 192	m	10 454	12 671	18 373	17 065	11 653	11 680	10 488	
Moyenne UE22	9 601	11 477	10 785	12 511	11 543	11 404	10 005	10 671	11 931	17 583	16 986	11 088	11 767	10 674	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	5 937 ^d	3 608 ^d	5 734 ^d	5 734 ^d	x(3, 4, 5, 6)	5 734	4 474	10 599	9 024	8 076	6 430	
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de Regards sur l'éducation.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau C1.2. Dépenses publiques et totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2018)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement (source finale de financement), selon le niveau d'enseignement

OCDE	Pays	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Sources publiques		Dépenses totales (sources publiques et privées)		Sources publiques		Dépenses totales (sources publiques et privées)		Sources publiques		Dépenses totales (sources publiques et privées)	
		Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Australie	11 582	7 506	12 235	12 214	8 948	247	25 021	3 453	10 888	6 577	15 604	11 093
	Autriche	15 346	8 079	15 594	12 336	20 853	8 224	22 279	13 257	16 890	8 146	17 469	12 759
	Belgique	14 530	11 630	14 879	12 232	19 523	15 387	22 892	18 746	15 502	12 351	16 440	13 483
	Canada ¹	11,507 ^d	2,422 ^d	12,190 ^d	7,891 ^d	12 821	a	24 496	a	11,844 ^d	2,422 ^d	15,347 ^d	7,891 ^d
	Chili	6 283	3 486	6 283	6 401	8 860	2 645	14 027	7 821	6 664	3 187	7 428	6 907
	Colombie	2 967	454	2 968	4 217	4 542	0	4 544	1 164	3 191	274	3 193	3 010
	Costa Rica ²	5 640	3 119	m	m	14 677	a	16 408	m	6 624	m	m	m
	République tchèque	8 825	4 230	9 372	6 990	13 739	595	17 535	4 772	9 725	3 254	10 867	6 395
	Danemark	12 005	6 900	12 016	9 192	16 179	10 778	19 597	30 656	13 084	6 954	13 975	9 489
	Estonie	8 184	6 501	8 356	10 577	13 057	193	18 360	5 829	9 147	4 770	10 335	9 274
	Finlande	10 588	10 459	10 658	10 691	24 775	8 574	27 374	9 270	12 279	9 376	12 650	9 874
	France	11 114	6 251	11 730	9 023	15 560	4 347	17 916	15 418	12 013	5 860	12 982	10 339
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	6 744	85	6 744	10 561	2 694	a	3 503	a	5 178	85	5 491	10 561
	Hongrie	6 586	6 497	6 931	8 027	9 797	5 665	13 447	13 783	7 168	6 408	8 112	8 646
	Islande	14 514	9 582	14 954	10 510	15 112	9 750	17 221	10 679	14 613	9 651	15 331	10 580
	Irlande	8 941	a	9 942	5 162	12 123	a	17 231	15 241	9 478	a	11 172	11 739
	Israël	8 272	9 739	8 462	14 116	3 173	7 224	3 286	14 030	8 056	8 500	8 243	14 074
	Italie	10 873	1 779	11 547	6 404	8 640	1 380	12 501	11 114	10 445	1 639	11 730	8 058
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	12 748	9 575	13 952	13 001	12 511	2 479	19 025	9 354	12 721	4 445	14 536	10 365
	Lettonie	6 684	3 812	6 984	9 978	8 899	5 668	10 176	10 322	6 738	5 475	7 061	10 286
	Lituanie	6 287	3 849	6 505	7 738	7 021	1 702	10 261	6 273	6 452	2 923	7 348	7 106
	Luxembourg	24 603	8 784	24 603	16 897	42 978	a	47 694	a	25 937	8 784	26 385	16 897
	Mexique	2 682	9	2 793	3 888	7 035	0	7 586	8 497	3 146	6	3 304	5 440
	Pays-Bas	11 208	a	11 628	59 074	15 775	a	20 624	23 297	12 172	a	13 526	38 346
	Nouvelle-Zélande	8 911	3 416	10 006	9 339	10 075	4 451	18 742	9 848	9 118	3 576	11 559	9 417
	Norvège	15 532	22 055	15 533	23 553	26 685	6 803	27 746	13 366	17 651	15 377	17 854	19 093
	Pologne	7 452	5 398	8 192	9 857	11 254	1 203	13 206	4 827	8 168	3 624	9 136	7 730
	Portugal	9 998	1 300	10 330	8 213	8 513	118	11 911	11 183	9 705	1 022	10 641	8 911
	République slovaque	6 419	5 931	7 025	7 024	8 994	433	12 539	7 565	6 846	5 177	7 940	7 098
	Slovénie	8 692	5 243	9 624	7 602	12 646	4 701	14 913	6 173	9 361	4 962	10 520	6 861
	Espagne	9 780	4 274	10 238	7 335	11 200	865	14 386	11 722	10 124	3 705	11 244	8 068
	Suède	13 283	12 315	13 289	12 411	22 851	15 257	27 083	19 378	14 931	12 688	15 664	13 294
	Suisse	16 352	16 773	m	m	30 090	9 728	m	m	18 963	15 288	m	m
	Turquie	3 655	360	3 795	16 801	8 522	2	9 359	13 571	4 518	237	4 782	15 695
	Royaume-Uni	10 809	9 596	11 470	12 964	a	7 350	a	29 911	10 809	8 967	11 470	17 711
	États-Unis	14 048	1 176	14 278	11 378	14 808	5 576	29 972	43 987	14 191	3 292	17 237	27 061
	Moyenne OCDE	10 101	6 253	10 444	11 576	13 855	4 712	17 437	13 049	10 678	5 727	11 664	11 575
	Moyenne UE22	10 388	5 964	10 771	11 777	14 622	5 005	17 877	12 570	11 020	5 642	11 938	11 201
Partenaires	Argentine	4 294	1 716	m	m	x(9)	x(9)	m	m	5 841	1 848	m	m
	Brésil	3 748	a	m	m	14 427	a	m	m	4 448	a	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	1 811	105	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	2 549	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. 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. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau C1.3. Croissance annuelle moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2018)

Déflateur du PIB 2015 = 100, prix constants et PPA constantes, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
	Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2018 (%)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2018 (%)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2018 (%)		
	2012	2018	Nombre d'élèves/étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2018	Nombre d'élèves/étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2018	Nombre d'élèves/étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE															
Pays															
Australie	m	11 179	m	m	m	m	18 877	m	m	m	m	12 849	m	m	m
Autriche	13 504	13 964	0.0	0.5	0.6	17 826	18 723	0.5	1.3	0.8	14 790	15 413	0.1	0.8	0.7
Belgique	11 924	12 078	0.5	0.7	0.2	17 779	18 560	1.3	2.0	0.7	13 013	13 330	0.6	1.0	0.4
Canada ¹	10 470 ^d	10 822 ^d	0.8 ^d	1.4 ^d	0.6 ^d	21 430	22 364	1.7	2.5	0.7	13 006 ^d	13 608 ^d	1.0 ^d	1.8 ^d	0.8 ^d
Chili	4 562	5 972	-0.1	4.5	4.6	8 406	8 280	2.3	2.0	-0.3	5 570	6 643	0.5	3.5	3.0
Colombie	2 257	2 892	-0.9	3.3	4.2	5 244	2 572	3.5	-8.1	-11.2	2 761	2 825	-0.1	0.3	0.4
Costa Rica	m	m	-0.5	m	m	m	m	1.1	m	m	m	m	-0.2	m	m
République tchèque	6 997	8 377	1.0	4.1	3.0	11 248	14 693	-4.3	0.0	4.6	8 040	9 575	-0.1	2.8	3.0
Danemark	12 165	10 491	-0.4	-2.8	-2.4	m	17 877	0.8	m	m	m	12 167	-0.1	m	m
Estonie	6 859	7 742	0.8	2.9	2.0	8 913	15 942	-6.0	3.6	10.2	7 430	9 398	-0.9	3.1	4.0
Finlande	10 015	9 724	0.2	-0.3	-0.5	19 129	16 573	0.5	-1.9	-2.4	11 812	11 091	0.3	-0.8	-1.0
France	9 967	10 258	0.5	1.0	0.5	16 474	15 953	2.2	1.6	-0.5	11 185	11 414	0.8	1.1	0.3
Allemagne	10 531	11 582	-0.7	0.9	1.6	18 351	17 521	2.7	1.9	-0.8	11 958	12 855	0.0	1.2	1.2
Grèce	6 503	6 450	-0.2	-0.3	-0.1	4 106	3 255	2.9	-1.0	-3.8	5 707	5 255	0.9	-0.5	-1.4
Hongrie	4 624	6 805	-1.6	4.9	6.7	9 389	13 069	-4.2	1.2	5.7	5 535	7 853	-2.1	3.8	6.0
Islande	10 055	13 410	-0.1	4.8	4.9	11 858	14 404	-0.6	2.7	3.3	10 413	13 602	-0.2	4.3	4.6
Irlande	m	9 413	1.6	m	m	m	16 273	2.0	m	m	m	10 606	1.7	m	m
Israël	7 571	8 837	1.9	4.6	2.6	13 465	11 389	3.5	0.6	-2.8	8 581	9 308	2.2	3.6	1.4
Italie	8 978	10 018	-0.1	1.8	1.8	11 126	11 005	0.0	-0.2	-0.2	9 416	10 220	-0.1	1.3	1.4
Japon	9 983	10 214	-0.9	-0.5	0.4	19 474 ^d	19 364 ^d	0.1 ^d	0.0 ^d	-0.1 ^d	11 983	12 229	-0.7	-0.3	0.3
Corée	m	13 295	-3.0	m	m	m	10 881	-1.4	m	m	m	12 447	-2.5	m	m
Lettonie	5 373	6 470	-0.1	3.1	3.1	7 810	9 427	-2.5	0.6	3.2	5 979	7 127	-0.6	2.3	3.0
Lituanie	4 983	5 987	-2.7	0.3	3.1	9 300	9 054	-4.2	-4.6	-0.4	6 066	6 705	-3.1	-1.4	1.7
Luxembourg	21 479	21 378	1.5	1.4	-0.1	m	43 617	m	3.5	m	m	22 839	m	1.6	m
Mexique	m	2 726	0.6	m	m	m	7 388	6.2	m	m	m	3 381	1.3	m	m
Pays-Bas	10 767	11 634	-0.6	0.7	1.3	19 535	19 208	2.2	1.9	-0.3	12 505	13 344	0.0	1.1	1.1
Nouvelle-Zélande	m	9 000	m	m	m	m	16 238	m	m	m	m	10 269	m	m	m
Norvège	m	14 458	m	m	m	m	23 018	m	m	m	m	16 248	m	m	m
Pologne	6 591	7 987	-0.8	2.5	3.3	8 010	10 712	-2.9	1.9	5.0	6 931	8 579	-1.3	2.3	3.6
Portugal	8 950	9 300	-1.8	-1.1	0.6	10 653	10 941	-1.5	-1.0	0.4	9 291	9 633	-1.7	-1.1	0.6
République slovaque	5 530	7 243	-0.9	3.7	4.6	9 537	12 489	-3.2	1.3	4.6	6 265	8 098	-1.3	3.0	4.4
Slovénie	9 287	8 748	1.2	0.2	-1.0	10 523	12 835	-3.3	0.0	3.4	9 565	9 489	0.3	0.2	-0.1
Espagne	8 385	8 631	1.0	1.5	0.5	12 724	12 758	1.9	2.0	0.0	9 301	9 542	1.2	1.6	0.4
Suède	11 263	12 388	2.3	4.0	1.6	23 721	24 643	0.8	1.5	0.6	13 475	14 410	2.1	3.2	1.1
Suisse	18 142	m	1.2	m	m	26 734	m	2.7	m	m	19 680	m	1.5	m	m
Turquie	3 762	4 732	1.8	5.8	3.9	12 124	10 060	7.2	3.9	-3.1	5 002	5 752	2.7	5.1	2.4
Royaume-Uni	10 524	11 351	-0.5	0.8	1.3	25 461	27 728	2.9	4.3	1.4	12 645	14 102	0.0	1.9	1.8
États-Unis	12 274	13 289	0.4	1.7	1.3	28 800	32 285	-1.1	0.8	1.9	16 322	17 637	0.0	1.3	1.3
Moyenne OCDE	9 170	9 690	0.0	1.9	1.8	14 453	15 833	0.4	0.8	0.7	9 801	10 829	0.1	1.7	1.6
Moyenne UE22	9 270	9 849	0.0	1.4	1.4	12 956	15 688	-0.7	0.8	1.6	9 382	10 861	-0.2	1.3	1.6
Partenaires															
Argentine	m	m	0.3	m	m	m	m	2.7	m	m	m	m	0.8	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	5.5	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	3.5	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	0.7	m	m	m	m	4.3	m	m	m	m	1.1	m	m
Fédération de Russie	4 969	4 985	2.9	3.0	0.1	7 775	7 846	-3.3	-3.1	0.2	5 755	5 591	1.4	0.9	-0.5
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	5.0	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	1.0	m	m	m	m	2.7	m	m	m	m	1.1	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	2.4	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de Regards sur l'éducation.

1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

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

Faits marquants

- En 2018, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 4.9 % de leur produit intérieur brut (PIB) au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ce pourcentage variant fortement entre les niveaux d'enseignement. En moyenne, la part de la richesse affectée à l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire) s'élève à 3.4 % du PIB, soit nettement plus que celle affectée à l'enseignement tertiaire (1.4 % du PIB).
- Le budget des établissements d'enseignement reste essentiellement constitué de fonds publics dans les pays de l'OCDE (4.1 %). Cependant, on observe des écarts importants entre les pays, puisque l'Irlande, le Japon, la Lituanie et la Fédération de Russie consacrent moins de 3.0 % de leur PIB à l'enseignement, contre plus de 6.0 % au Costa Rica et en Norvège. Les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent 0.8 % du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après transferts entre les pouvoirs publics et le secteur privé.
- Entre 2012 et 2018, les dépenses publiques et les dépenses totales au titre de l'enseignement primaire à tertiaire ont en moyenne moins augmenté que le PIB dans les pays de l'OCDE. Le Chili, la Fédération de Russie, la Hongrie, l'Islande, Israël, l'Italie, la République slovaque et la Suède font figure d'exception dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Contexte

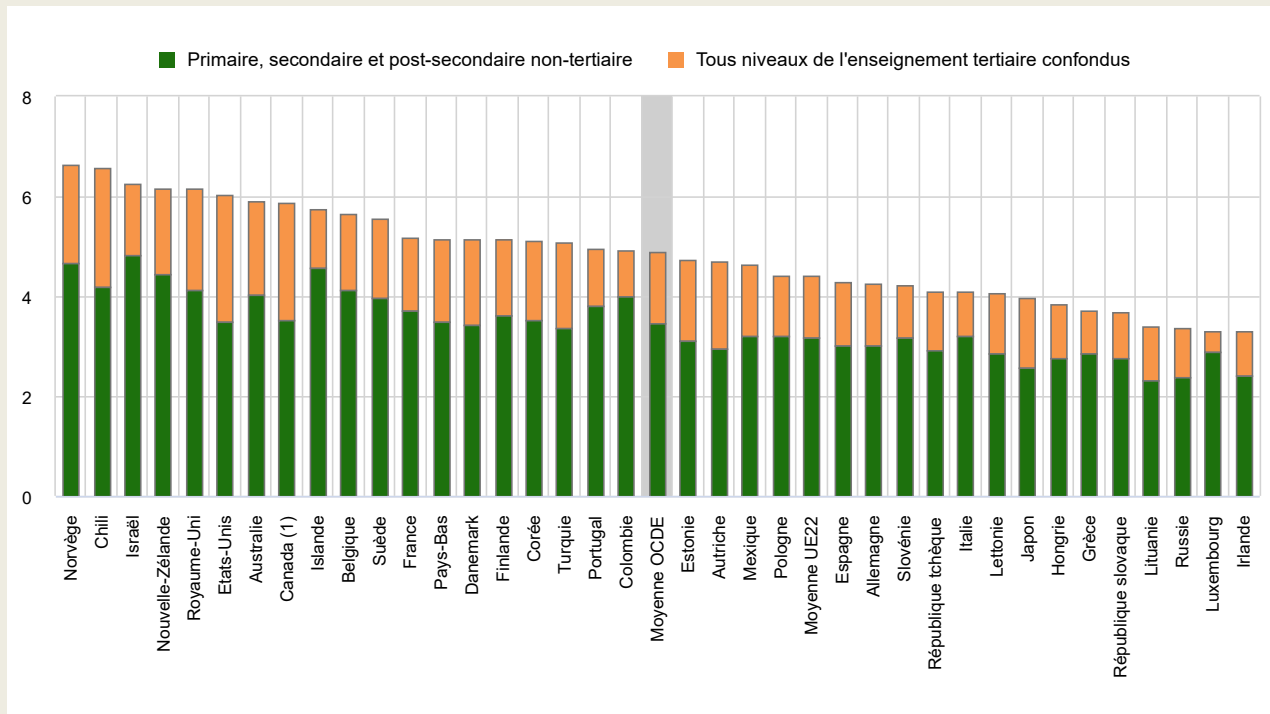
Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. Le niveau de dépenses au titre des établissements d'enseignement dépend de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, des niveaux 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 (qui correspondent approximativement au groupe d'âge des 6-14 ans), les taux de scolarisation sont proches de 100 % dans la plupart des pays de l'OCDE. L'effectif d'élèves varie donc fortement en fonction de l'évolution démographique. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, car une partie de la population concernée ne sera plus scolarisée (voir l'indicateur B1).

Pour tenir compte de ces facteurs, le présent indicateur évalue les dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport la richesse nationale et illustre la priorité accordée à l'éducation en fonction des ressources globales des pays. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, des entreprises ainsi que des effectifs scolarisés et de leur famille. Cet indicateur couvre les dépenses au titre des établissements d'enseignement, des universités et des autres établissements publics et privés fournissant des services d'éducation ou d'appui à l'éducation.

Les gouvernements surveillent leur budget de très près et peuvent décider de restrictions budgétaires même dans des secteurs majeurs tels que l'éducation en cas de ralentissement économique. Cet indicateur montre à titre de référence comment les dépenses d'éducation ont évolué au fil du temps en pourcentage du PIB national dans les pays de l'OCDE. Dans leurs décisions d'affectation budgétaire, les gouvernements doivent faire des arbitrages entre les postes où investir davantage, notamment le salaire des enseignants et le budget des infrastructures scolaires.

Graphique C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2018)


Dépenses provenant de sources publiques, privées ou internationales, selon le niveau d'enseignement, en pourcentage



Comparez votre pays : <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/fr/5/3059+3060+3061+3062+3063+3064/default1>. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/l0uvbz>

Autres faits marquants

- Entre 2012 et 2018, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont diminué en pourcentage du PIB de 4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En revanche, la réduction des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire a été plus marquée, avec un recul d'environ 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Le secteur privé joue un rôle crucial dans le financement de l'enseignement tertiaire : sa part représente un tiers en moyenne des dépenses au titre des établissements d'enseignement (soit l'équivalent de 0,4 % du PIB), après transferts entre les pouvoirs publics et le secteur privé. Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses privées au titre de l'éducation représentent un dixième seulement des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, soit 0,3 % du PIB.

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Tous les pays membres et partenaires de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. En 2018, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 4.9 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1).

En pourcentage du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent 6 % au Chili, aux États-Unis, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais sont de l'ordre de 3 à 4 % en Fédération de Russie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Japon, en Lituanie, au Luxembourg et en République slovaque (voir le Graphique C2.1 et le Tableau C2.1). De nombreux facteurs influent sur la place relative des pays dans le classement selon cet indicateur, notamment la taille relative de l'effectif scolarisé, la durée des études et l'affectation des fonds. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses peuvent être influencées par les critères d'admission à des niveaux supérieurs d'enseignement, la taille de l'effectif scolarisé dans chaque secteur et domaine d'études, ainsi que l'ampleur de l'investissement dans des activités de recherche.

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 non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) est nettement supérieure à celle consacrée à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1 et le Graphique C2.1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.4 % du PIB, concernent les niveaux d'enseignement non tertiaire, en raison des taux élevés de scolarisation à ces niveaux. La part du budget alloué aux établissements d'enseignement non tertiaire représente au moins 4.5 % du PIB en Islande, en Israël, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, mais 2.4 % au plus du PIB en Fédération de Russie, en Irlande et en Lituanie (voir le Tableau C2.1).

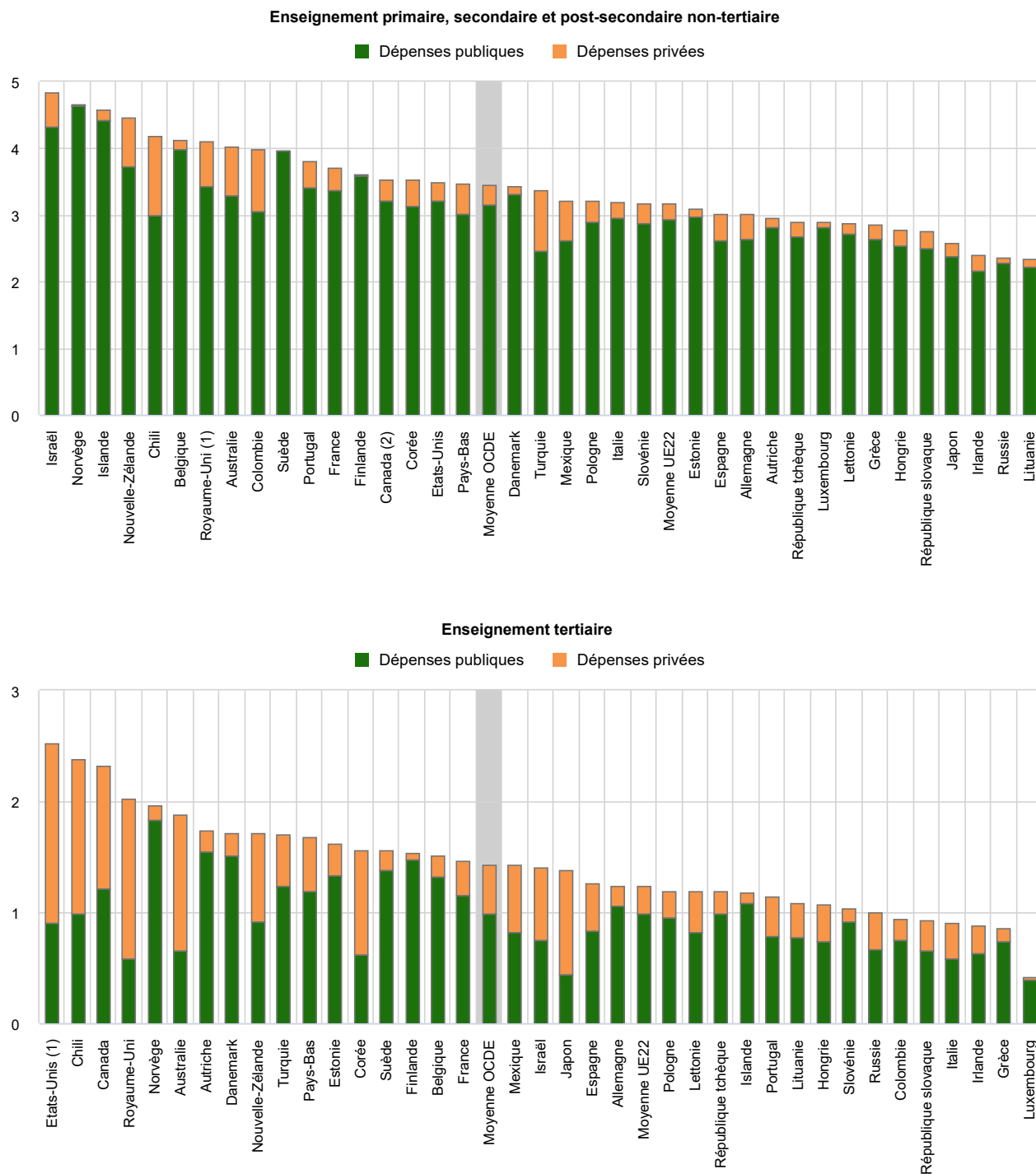
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des établissements d'enseignement représentent 1.5 % du PIB dans l'enseignement primaire et 0.9 % du PIB dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement est toutefois fortement influencée par la composition démographique des pays et par la durée des études à chaque niveau d'enseignement. Les pays où les taux de fécondité sont relativement peu élevés sont moins susceptibles de consacrer une plus grande part de leur richesse à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2020_[11]). Il apparaît d'ailleurs que les pays qui investissent 1 % de leur PIB ou moins dans l'enseignement primaire tendent à afficher 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 C2.1). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses représentent entre 0.5 % du PIB en filière professionnelle et 0.6 % en filière générale, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ces chiffres varient toutefois fortement entre les pays. Environ un tiers des pays dont les données sont disponibles consacrent une part plus élevée de leur PIB à la filière professionnelle qu'à la filière générale ; les différences les plus importantes s'observent en Finlande, aux Pays-Bas et en République tchèque (0.5 point de pourcentage) (voir le Tableau C2.1).

L'enseignement tertiaire représente en moyenne 1.4 % du PIB des pays. À ce niveau d'enseignement, les différents parcours des étudiants, les filières d'enseignement, la durée des études, l'organisation de l'enseignement et le budget alloué à la recherche et au développement (R-D) sont autant de facteurs qui influent sur le niveau des dépenses. En 2018, le Canada, le Chili, les États-Unis et le Royaume-Uni qui ont consacré la part la plus élevée de leur PIB à l'enseignement tertiaire (entre 2 et 3 %). Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement de ce niveau d'enseignement est la plus élevée après contrôle des transferts public-privé (entre 1.1 et 1.6 % du PIB ; voir le Tableau C2.4, en ligne, et le Graphique C2.2).

Les dépenses de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent représenter une part importante du budget total de ce niveau d'enseignement ; leur ampleur dépend de l'organisation des activités de recherche subventionnées par les fonds publics ainsi que des infrastructures et des équipements disponibles. En Australie, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède ainsi que dans les autres pays de l'OCDE où la majeure partie des activités de recherche subventionnées par l'État s'effectuent dans les établissements d'enseignement tertiaire, les dépenses de R-D sont plus importantes que dans les pays où la majeure partie de ces activités s'effectuent dans d'autres structures. Si les activités de R-D sont exclues, les dépenses au titre des établissements d'enseignement diminuent en pourcentage du PIB de 0.4 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE ; cette diminution représente au moins 0.7 point de pourcentage au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède (voir le Tableau C2.1).

Graphique C2.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2018)

Après transferts, en pourcentage



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.

1. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

2. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C2.4, disponible sur le web. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/n2rbd1>

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, selon la provenance des fonds

Le budget de l'éducation reste essentiellement constitué de fonds publics dans les pays de l'OCDE. En moyenne, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent (après transferts au secteur privé) 4.1 % du PIB. Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays dont les données sont disponibles. L'investissement public direct représente entre moins de 3.0 % du PIB en Fédération de Russie, en Irlande, au Japon et en Lituanie, mais plus de 6.0 % du PIB au Costa Rica et en Norvège (voir le Tableau C2.4, disponible en ligne).

De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les transferts publics aux ménages (tels que les bourses et les prêts d'études destinés à financer les frais de scolarité et autres) et les subventions publiques au titre de l'éducation à d'autres entités privées (telles que des entreprises ou des organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissage par exemple) représentent en moyenne près de 0.1 % du PIB dans les pays de l'OCDE ; ils représentent au moins 0.3 % du PIB en Australie, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande et atteignent presque 0.6 % du PIB au Royaume-Uni (voir le Tableau C2.4 disponible en ligne), ce qui s'explique principalement par les transferts publics dans l'enseignement tertiaire.

L'austérité budgétaire conduit de nombreux systèmes d'éducation à mettre davantage le secteur privé à contribution, en particulier pour financer l'enseignement tertiaire. Après transferts, les financements privés au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent en moyenne 0.8 % du PIB. Les transferts directs du secteur privé aux établissements d'enseignement varient toutefois sensiblement entre les pays : ils ne représentent pas plus de 0.1 % du PIB en Finlande, au Luxembourg et en Norvège, mais atteignent au moins 2 % du PIB en Australie, au Chili et au Royaume-Uni (voir le Tableau C2.4).

L'investissement privé est peu élevé dans l'enseignement non tertiaire : il représente en moyenne 0.3 % du PIB dans les pays de l'OCDE après contrôle des transferts public-privé, mais au moins 0.7 % du PIB en Australie, au Chili, en Colombie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, les pays où la part relative des fonds privés est la plus élevée dans l'enseignement non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, l'investissement privé prend plus d'importance et représente en moyenne 0.4 % du PIB après transferts. Dans certains pays, les sources privées contribuent davantage que dans d'autres, même avant prise en compte des transferts publics aux ménages. Dans des pays comme l'Australie, le Chili, la Corée, la Mexique et le Royaume-Uni, les dépenses privées correspondent à au moins 0.6 % du PIB, avant transferts. Après les transferts publics, au Chili, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les dépenses privées représentent plus de 1.4 % du PIB, soit le pourcentage le plus élevé parmi tous les pays de l'OCDE (voir le Tableau C2.4 disponible en ligne et le Graphique C2.2).

Évolution des dépenses d'éducation entre 2012 et 2018

Entre 2012 et 2018, les pays de l'OCDE ont augmenté les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement, mais à un rythme plus lent que la croissance moyenne du PIB (Tableau C2.2 et Graphique C2.3). Cette tendance se vérifie également lorsque des sources de dépenses privées sont prises en compte. Le Chili, la Hongrie, l'Islande, Israël, l'Italie, la République slovaque et la Suède font figure d'exception, puisque les dépenses au titre de l'éducation, publiques et totales, ont plus augmenté que le PIB durant cette période (Graphique C2.3).

Toutes sources confondues, les dépenses totales au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté de 10.5 % en moyenne entre 2012 et 2018 ; cependant, le PIB ayant davantage augmenté (16.6 %) les dépenses totales en pourcentage du PIB ont diminué de 4.6 % (Tableau C2.3). Les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ont diminué en pourcentage du PIB dans plus de deux tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE, mais c'est dû dans la plupart des cas à une augmentation plus importante du PIB par rapport aux dépenses d'éducation. Les ajustements négatifs les plus importants durant cette période ont été enregistrés en Lituanie et au Portugal, en raison d'une augmentation du PIB de plus de 5 % et d'une réduction des dépenses totales au titre de l'éducation. Par contraste, le Chili, la Hongrie, l'Islande, Israël, l'Italie, la République slovaque et la Suède ont vu une augmentation des dépenses totales au titre de l'éducation équivalente ou supérieure à l'augmentation de leur PIB (voir le Tableau C2.3).

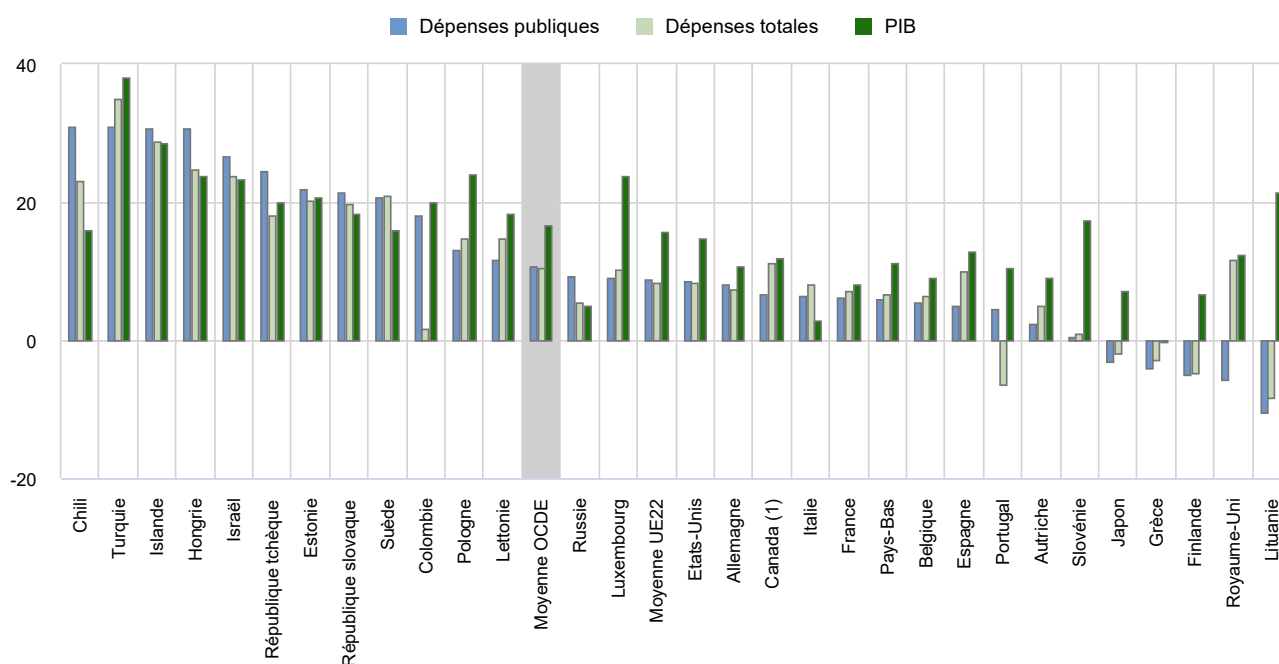
L'évolution des dépenses au titre des différents niveaux d'enseignement a suivi la même tendance entre 2012 et 2018. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement, dans les niveaux de l'enseignement non tertiaire, ont diminué de 2.6 % en pourcentage du PIB. Ces moyennes occultent toutefois des variations importantes dans certains pays. Durant cette période, les dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire ont par exemple augmenté d'au moins 7 % en pourcentage du PIB au Chili, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Italie et en Suède. Pendant la même période, la Lituanie, le Luxembourg, le Portugal et la Slovénie ont enregistré les plus fortes diminutions de la part des dépenses à ces

niveaux d'éducation (plus de 12 %), ce qui s'explique principalement par une augmentation du PIB supérieure à celle des dépenses totales d'éducation (voir le Tableau C2.3).

Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les investissements dans l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB ont augmenté entre 2012 et 2018, alors qu'ils ont diminué ou sont restés stables dans l'enseignement non tertiaire. Le Royaume-Uni illustre clairement cette tendance : en pourcentage du PIB, les dépenses ont augmenté de plus de 10 % dans l'enseignement tertiaire, mais elles ont diminué dans l'enseignement non tertiaire durant cette période (voir le Tableau C2.3).

Graphique C2.3. Variation du PIB et des dépenses publiques et totales au titre des établissements d'enseignement (2012 et 2018)

Après transferts, du primaire au tertiaire, en pourcentage



1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableaux C2.2 et C2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/dq8cum>

Définitions

Les **dépenses au titre des établissements d'enseignement** correspondent aux dépenses publiques, privées et internationales au titre des entités qui fournissent des services d'éducation aux individus ou des services en rapport avec l'éducation aux individus et à d'autres établissements d'enseignement (écoles, universités et autres institutions publiques et privées).

Les **dépenses publiques initiales** comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses internationales directes au titre des établissements d'enseignement (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Les **subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées** incluent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées. Elles correspondent donc aux transferts publics et à certains autres versements aux ménages, pour autant qu'ils financent des services d'éducation dans les établissements d'enseignement (par exemple, les bourses, les aides financières et les prêts d'études au titre des frais de scolarité). Elles incluent aussi les transferts et autres versements publics (essentiellement sous forme de subventions) à d'autres entités privées, notamment les subventions aux entreprises et aux organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissages et les subventions au titre des intérêts aux institutions financières privées qui accordent des prêts d'études, etc.

Les **dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement** couvrent les dépenses des pouvoirs publics au titre de ressources d'éducation fournies aux établissements d'enseignement ou les versements des pouvoirs publics aux établissements d'enseignement qui sont responsables de l'achat de ressources d'éducation.

Les **dépenses privées (des ménages et autres entités privées) directes au titre des établissements d'enseignement** comprennent les frais de scolarité et autres montants versés par le secteur privé aux établissements d'enseignement, qu'ils soient ou non partiellement financés par des subventions publiques.

Méthodologie

Les dépenses 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 afin d'obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Toutes les entités qui financent l'éducation sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la part des dépenses internationales est relativement minime par rapport à celle des autres dépenses, inclure les dépenses internationales dans les dépenses publiques n'affecte pas l'analyse de la part des dépenses publiques.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant 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 C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses 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. Les prêts publics sont pris en

considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 (OCDE, 2018^[2]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2018 (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 2020 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf)). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2018 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2020 et 2021 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

OCDE (2020), *Statistiques de l'OCDE de la population active 2020*, Éditions OCDE, Paris, [1]
<https://dx.doi.org/10.1787/bfa553cf-fr>.

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, [2]
<https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr>.

Tableaux de l'indicateur C2

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

Tableau C2.1	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2018)
Tableau C2.2	Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)
Tableau C2.3	Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)
WEB Tableau C2.4	<i>Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2018)</i>

StatLink  <https://stat.link/g4f87>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eaq-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2018)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

	Primaire (1)	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire (7)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (8)	Tertiaire				Du primaire au tertiaire (13)	Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D) (14)
		Premier cycle du secondaire (2)	Deuxième cycle du secondaire			Premier et deuxième cycles du secondaire (6)			Tertiaire de cycle court (9)	Tertiaire de cycle long (10)	Tous niveaux tertiaires confondus (11)	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D) (12)		
			Filière générale (3)	Filière professionnelle (4)	Toutes filières confondues (5)									
OCDE														
Pays														
Australie	1.9	1.3	0.6	0.2	0.7	2.1	0.1	4.0	0.2	1.7	1.9	1.2	5.9	5.3
Autriche	0.9	1.1	0.3	0.6	0.9	2.0	0.0	3.0	0.2	1.5	1.7	1.3	4.7	4.2
Belgique	1.6	0.9	0.7 ^d	1.0 ^d	1.7 ^d	2.6 ^d	x(3, 4, 5, 6)	4.1	0.0	1.5	1.5	1.0	5.6	5.1
Canada ^{1, 2}	2.2 ^d	x(1)	x(5)	x(5)	1.4	1.4	m	3.5 ^d	0.6	1.7	2.3	m	5.9 ^d	m
Chili	2.1	0.7	1.0	0.3	1.4	2.1	a	4.2	0.4	2.0	2.4	2.3	6.6	6.5
Colombie ²	1.8	1.5	x(5)	x(5)	0.6	2.1	m	4.0	x(11)	x(11)	0.9	0.6	4.9	4.6
Costa Rica ³	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	0.9	1.0	0.2	0.7	1.0	2.0	0.0	2.9	0.0	1.2	1.2	0.8	4.1	3.7
Danemark	1.7	0.8	0.5	0.3	0.9	1.7	a	3.4	0.2	1.5	1.7	0.9	5.2	4.4
Estonie	1.5	0.7	0.4	0.3	0.8	1.5	0.1	3.1	a	1.6	1.6	1.0	4.7	4.1
Finlande	1.4	1.1	0.3	0.8 ^d	1.2 ^d	2.3 ^d	x(4, 5, 6)	3.6	a	1.5	1.5	0.8	5.1	4.4
France	1.2	1.2	0.8	0.5	1.2	2.5	0.0	3.7	0.3	1.2	1.5	1.0	5.2	4.7
Allemagne	0.7	1.2	0.4	0.5	0.9	2.1	0.2	3.0	0.0	1.2	1.2	0.7	4.3	3.7
Grèce ²	1.4	0.8	0.5	0.3	0.7	1.5	m	2.9	a	0.9	0.9	0.5	3.7	3.4
Hongrie	0.7	0.7	0.7	0.5	1.1	1.8	0.3	2.8	0.0	1.0	1.0	0.9	3.8	3.7
Islande	2.3	1.1	0.8	0.4	1.1	2.2	0.1	4.6	0.0	1.1	1.2	m	5.8	m
Irlande	1.2	0.6	x(5)	x(5)	0.5	1.1	0.2	2.4	x(11)	x(11)	0.9	0.6	3.3	3.0
Israël	2.6	x(3, 4, 5)	1.4 ^d	0.9 ^d	2.3 ^d	2.3	0.0	4.8	0.2	1.2	1.4	1.0	6.2	5.8
Italie	1.1	0.7	x(5)	x(5)	1.4 ^d	2.1 ^d	x(5, 6)	3.2	0.0	0.9	0.9	0.6	4.1	3.8
Japon	1.1	0.7	x(5)	x(5)	0.8 ^d	1.5 ^d	x(5, 6, 9, 10, 11)	2.6	0.2 ^d	1.2 ^d	1.4 ^d	m	4.0	m
Corée	1.6	0.8	x(5)	x(5)	1.1	2.0	a	3.5	0.2	1.4	1.6	1.2	5.1	4.8
Lettonie	1.4	0.6	0.4	0.4	0.8	1.4	0.1	2.9	0.2	1.0	1.2	0.9	4.1	3.7
Lituanie	0.7	1.0	0.3	0.1	0.4	1.5	0.1	2.3	a	1.1	1.1	0.8	3.4	3.2
Luxembourg	1.1	0.8	0.4	0.6	0.9	1.7	0.0	2.9	0.0	0.4	0.4	0.2	3.3	3.1
Mexique	1.6	0.8	0.5	0.3	0.8	1.6	a	3.2	x(11)	x(11)	1.4	1.3	4.6	4.5
Pays-Bas	1.2	1.1	0.3	0.9	1.2	2.3	a	3.5	0.0	1.7	1.7	1.1	5.2	4.6
Nouvelle-Zélande	1.7	1.3	1.0	0.3	1.3	2.6	0.2	4.5	0.2	1.5	1.7	1.4	6.2	5.8
Norvège	2.2	1.0	0.7	0.7	1.4	2.4	0.0	4.7	0.1	1.9	2.0	1.2	6.6	5.9
Pologne	1.6	0.8	0.3	0.5	0.8	1.5	0.1	3.2	0.0	1.2	1.2	0.9	4.4	4.1
Portugal	1.5	1.1	x(5)	x(5)	1.2 ^d	2.3 ^d	x(5, 6)	3.8	0.0	1.1	1.1	0.9	5.0	4.7
République slovaque	1.0	1.0	0.2	0.5	0.8	1.7	0.0	2.8	0.0	0.9	0.9	0.7	3.7	3.5
Slovénie	1.5	0.8	0.3	0.5	0.9	1.7	a	3.2	0.0	1.0	1.0	0.8	4.2	4.0
Espagne	1.3	0.8	0.5	0.4 ^d	0.9 ^d	1.7 ^d	x(4, 5, 6)	3.0	0.2	1.1	1.3	0.9	4.3	4.0
Suède	1.9	0.9	0.6	0.5	1.1	2.0	0.0	4.0	0.0	1.5	1.6	0.7	5.5	4.7
Suisse	m	m	x(5)	x(5)	1.2 ^d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	0.9	1.0	0.8	0.7	1.5	2.5	a	3.4	x(11)	x(11)	1.7	1.4	5.1	4.8
Royaume-Uni	1.9	1.0	0.9	0.3	1.3	2.2	a	4.1	0.1	1.9	2.0	1.6	6.1	5.7
États-Unis	1.6	0.9	x(5)	x(5)	0.9	1.8	0.0	3.5	x(11)	x(11)	2.5	2.2	6.0	5.7
Moyenne OCDE	1.5	0.9	0.6	0.5	1.1	1.9	m	3.4	0.1	1.3	1.4	1.0	4.9	4.5
Moyenne UE22	1.2	0.9	0.4	0.5	1.0	1.9	0.1	3.2	0.1	1.2	1.2	0.8	4.4	4.0
Partenaires														
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	2.2 ^d	0.1 ^d	2.4 ^d	2.4 ^d	x(3, 4, 5, 6)	2.4	0.1	0.9	1.0	0.9	3.4	3.3
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

- L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
- Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
- Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/voedgp>

Tableau C2.2. Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)

Source finale de financement, indice de variation (2015=100, prix constants), dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire				PIB	
	Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution du PIB	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE														
Pays	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	105,9
Australie	98.8	101.6	100.5	94.9	100.0	101.7	101.7	95.0	99.2	101.7	100.9	94.9	98.3	107.1
Autriche	99.0	102.7	103.0	98.0	97.4	108.8	101.4	103.8	98.6	104.1	102.7	99.3	96.0	104.8
Belgique	97.1 ^d	104.9 ^d	105.3 ^d	101.7 ^d	102.0	104.8	110.6	101.5	98.4 ^d	104.9 ^d	106.8 ^d	101.6 ^d	92.2	103.2
Canada ¹	103.4	122.5	112.0	114.5	76.1	146.3	82.4	136.7	97.5	127.6	105.6	119.3	92.3	107.0
Chili	85.5	103.5	96.7	97.6	93.8	100.7	106.2	94.9	87.1	103.0	98.6	97.1	88.4	106.1
Colombie	89.4	89.2	98.1	80.2	77.2	112.7	84.7	101.4	86.5	94.8	94.9	85.3	91.2	111.2
Costa Rica	95.8	124.1	103.2	111.5	120.0	134.8	129.3	121.1	101.6	126.6	109.4	113.8	92.8	111.3
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95.3	108.5
Danemark	109.3	125.3	116.1	110.3	70.5	103.5	75.0	91.1	97.1	118.4	103.2	104.3	94.1	113.6
Estonie	99.5	97.7	98.8	90.9	107.3	94.2	106.5	87.7	101.7	96.7	101.0	90.0	100.7	107.4
Finlande	98.9	104.5	101.5	99.3	96.9	104.1	99.5	98.9	98.4	104.4	101.0	99.2	97.4	105.3
France	99.6	106.5	103.7	100.3	97.2	108.0	101.2	101.7	98.9	107.0	103.0	100.7	96.0	106.2
Allemagne	103.7	102.0	101.2	99.7	106.6	93.4	104.0	91.2	104.3	100.2	101.8	97.9	102.5	102.4
Grèce	83.7	108.7	92.2	96.8	111.6	148.8	123.0	132.5	88.5	115.6	97.5	102.9	90.7	112.3
Hongrie	91.0	121.2	101.0	104.7	90.1	109.2	100.0	94.3	90.8	118.7	100.8	102.5	90.1	115.8
Islande	m	112.8	m	93.4	m	106.0	m	87.8	m	111.2	m	92.1	72.6	120.8
Israël	91.4	119.8	101.4	107.7	91.8	98.2	101.8	88.2	91.5	116.0	101.5	104.3	90.2	111.3
Italie	100.8	109.7	99.7	105.5	107.0	102.1	105.8	98.2	101.9	108.4	100.8	104.2	101.1	104.0
Japon	102.1	98.6	103.8	93.5	103.6 ^d	102.0 ^d	105.3 ^d	96.8 ^d	102.3	99.1	104.0	94.0	98.4	105.5
Corée	m	112.2	m	102.7	m	109.9	m	100.5	m	111.8	m	102.3	91.4	109.3
Lettonie	79.2	91.3	85.2	83.0	69.8	69.9	75.1	63.5	76.9	85.9	82.7	78.1	93.0	110.0
Lituanie	106.1	105.7	116.0	95.1	107.3	73.4	117.4	66.0	106.5	95.4	116.5	85.9	91.4	111.1
Luxembourg	99.8	107.4	112.5	97.9	70.6	84.4	79.6	76.9	95.5	104.0	107.6	94.8	88.7	109.8
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.9	107.1
Pays-Bas	98.9	103.2	102.2	95.9	95.9	105.9	99.0	98.3	98.1	103.9	101.3	96.5	96.8	107.6
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.8	111.9
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94.3	105.2
Pologne	97.7	108.9	106.5	95.6	83.2	99.1	90.7	87.0	93.8	106.2	102.2	93.2	91.8	113.9
Portugal	102.7	106.1	104.4	97.7	88.0	98.5	89.5	90.7	100.1	104.7	101.7	96.4	98.4	108.6
République slovaque	84.6	108.2	91.6	99.1	55.5	56.3	60.1	51.5	75.1	91.2	81.3	83.5	92.3	109.2
Slovénie	108.9	109.2	113.2	96.7	112.3	113.9	116.8	100.9	109.6	110.3	114.0	97.7	96.2	112.9
Espagne	100.3	106.6	104.0	98.1	103.3	104.3	107.2	96.0	101.0	106.0	104.8	97.6	96.4	108.7
Suède	93.6	117.9	101.5	110.5	96.8	103.5	105.1	97.0	94.5	114.0	102.5	106.8	92.1	106.7
Suisse	98.7	103.9	104.7	97.3	90.8	106.6	96.3	99.8	96.5	104.6	102.3	98.0	94.3	106.8
Turquie	82.6	112.2	99.7	98.1	87.6	106.7	105.8	93.3	84.3	110.3	101.8	96.5	82.8	114.4
Royaume-Uni	89.4	92.9	96.2	89.0	189.9	109.8	204.4	105.1	100.4	94.8	108.1	90.8	92.9	104.4
États-Unis	96.2	107.2	103.6	100.7	107.3	106.2	115.6	99.8	98.6	107.0	106.2	100.5	92.8	106.5
Moyenne OCDE	96.4	107.5	102.6	98.8	97.0	103.9	103.3	95.4	96.0	106.3	102.1	97.6	93.3	108.8
Moyenne UE22	98.0	107.6	102.9	98.6	94.9	100.7	99.4	92.2	97.1	105.5	101.8	96.7	94.3	109.2
Partenaires														
Argentine	92.8	78.4	95.2	80.0	m	91.6	m	93.4	m	81.3	m	82.9	97.5	98.0
Brésil	102.7	92.9	102.5	96.0	83.3	106.2	83.2	109.7	99.0	95.4	98.8	98.6	100.1	96.7
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.7	122.0
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.9	123.0
Indonésie	79.0	m	91.8	m	95.7	46.4	111.2	40.0	81.8	m	95.1	m	86.0	116.1
Fédération de Russie	108.7	129.0	109.3	123.3	108.6	92.8	109.2	88.7	108.7	118.7	109.2	113.4	99.5	104.6
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90.2	103.4
Afrique du Sud	m	m	m	m	95.0	111.6	100.3	108.7	m	m	m	m	94.7	102.6
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.6	107.3

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/nm4elv>

Tableau C2.3. Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012 et 2018)

Source finale de financement, indice de variation (2015=100, prix constants), dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire				PIB	
	Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		Évolution du PIB	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE														
Pays	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.8	105.9
Australie	98.3	101.4	100.0	94.6	98.5	106.6	100.2	99.6	98.4	103.3	100.1	96.4	98.3	107.1
Autriche	99.0	103.3	103.1	98.6	96.6	108.8	100.6	103.8	98.4	104.7	102.4	99.9	96.0	104.8
Belgique	96.4 ^d	104.6 ^d	104.6 ^d	101.4 ^d	97.8	113.3	106.2	109.8	96.9 ^d	107.9 ^d	105.2 ^d	104.5 ^d	92.2	103.2
Canada ¹	109.3	141.9	118.4	132.7	112.2	126.3	121.5	118.1	110.4	135.9	119.6	127.0	92.3	107.0
Chili	85.8	104.0	97.1	98.1	95.6	57.6	108.1	54.3	88.7	90.2	100.4	85.1	88.4	106.1
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91.2	111.2
Costa Rica	96.5	123.0	104.0	110.5	115.4	115.6	124.3	103.9	102.3	120.7	110.2	108.5	92.8	111.3
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95.3	108.5
Danemark	102.7	121.6	109.1	107.1	85.6	105.7	91.0	93.1	96.3	115.7	102.4	101.8	94.1	113.6
Estonie	99.4	97.7	98.7	90.9	108.1	96.3	107.3	89.6	102.0	97.3	101.3	90.5	100.7	107.4
Finlande	98.7	104.5	101.4	99.3	96.1	105.9	98.7	100.6	98.0	104.9	100.6	99.7	97.4	105.3
France	100.2	105.8	104.4	99.7	95.5	107.2	99.5	100.9	98.8	106.2	103.0	100.0	96.0	106.2
Allemagne	105.2	103.2	102.7	100.8	94.6	89.0	92.3	87.0	102.5	99.5	100.0	97.2	102.5	102.4
Grèce	82.5	109.9	90.9	97.9	129.0	138.4	142.2	123.2	93.4	116.6	102.9	103.8	90.7	112.3
Hongrie	91.2	120.6	101.2	104.2	94.3	110.4	104.7	95.4	91.9	118.4	102.0	102.2	90.1	115.8
Islande	m	112.7	m	93.3	m	104.2	m	86.3	m	110.3	m	91.3	72.6	120.8
Israël	91.7	120.1	101.6	107.9	105.0	109.0	116.4	98.0	94.9	117.4	105.2	105.5	90.2	111.3
Italie	99.5	110.6	98.4	106.4	102.9	101.8	101.7	97.9	100.3	108.5	99.2	104.4	101.1	104.0
Japon	101.3	98.4	103.0	93.3	102.0 ^a	101.8 ^a	103.6 ^a	96.5 ^d	101.5	99.6	103.2	94.4	98.4	105.5
Corée	m	108.9	m	99.6	m	99.9	m	91.4	m	105.9	m	96.9	91.4	109.3
Lettonie	79.4	95.2	85.4	86.6	84.7	88.0	91.1	80.1	81.0	93.0	87.1	84.6	93.0	110.0
Lituanie	104.0	106.0	113.8	95.4	105.6	79.7	115.5	71.7	104.6	96.0	114.4	86.4	91.4	111.1
Luxembourg	99.4	107.9	112.0	98.3	70.5	86.5	79.5	78.8	95.0	104.6	107.1	95.3	88.7	109.8
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.9	107.1
Pays-Bas	99.9	104.2	103.2	96.8	94.4	105.5	97.4	98.0	98.1	104.6	101.3	97.2	96.8	107.6
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.8	111.9
Norvège	93.5	105.4	99.2	100.2	85.5	118.3	90.6	112.5	91.3	108.9	96.8	103.6	94.3	105.2
Pologne	97.9	113.3	106.7	99.5	88.5	99.3	96.4	87.1	95.1	109.1	103.6	95.8	91.8	113.9
Portugal	112.5	105.1	114.4	96.8	102.6	96.4	104.3	88.7	110.1	103.0	111.9	94.8	98.4	108.6
République slovaque	85.7	106.5	92.8	97.5	60.3	65.0	65.3	59.5	76.7	91.8	83.0	84.0	92.3	109.2
Slovénie	108.0	109.4	112.3	96.9	112.4	112.4	116.8	99.6	109.1	110.1	113.4	97.5	96.2	112.9
Espagne	97.7	106.6	101.4	98.1	95.3	107.1	98.9	98.5	97.0	106.7	100.7	98.2	96.4	108.7
Suède	93.6	118.1	101.5	110.7	95.8	104.6	104.0	98.0	94.3	114.0	102.3	106.8	92.1	106.7
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94.3	106.8
Turquie	83.6	117.2	100.9	102.4	86.3	108.8	104.2	95.1	84.5	114.2	102.1	99.9	82.8	114.4
Royaume-Uni	92.5	96.9	99.6	92.8	86.5	111.6	93.1	106.9	90.7	101.3	97.7	97.1	92.9	104.4
États-Unis	96.3	106.7	103.7	100.2	100.0	104.9	107.7	98.5	97.8	105.9	105.4	99.5	92.8	106.5
Moyenne OCDE	96.8	109.2	103.0	100.3	96.9	102.2	103.2	93.9	96.8	107.0	103.0	98.3	93.3	108.8
Moyenne UE22	98.0	107.9	102.8	98.8	96.6	101.1	101.4	92.7	97.6	105.7	102.3	96.9	94.3	109.2
Partenaires														
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	97.5	98.0
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100.1	96.7
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.7	122.0
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.9	123.0
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86.0	116.1
Fédération de Russie	106.9	127.4	107.4	121.8	109.9	90.8	110.4	86.8	108.0	113.8	108.5	108.8	99.5	104.6
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90.2	103.4
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94.7	102.6
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.6	107.3

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les fonds publics représentent une plus grande part des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (90 %) que dans l'enseignement tertiaire (66 %).
- Les ménages financent la part la plus élevée des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (72 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Dans l'enseignement tertiaire, les transferts publics au secteur privé accordent un soutien financier au secteur privé et représentent en moyenne 8 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. En revanche, les transferts passent la barre des 18 % en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité annuels sont particulièrement élevés dans l'enseignement tertiaire.
- Entre 2012 et 2018, la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a augmenté modérément à la fois dans l'enseignement non tertiaire (primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) et tertiaire (d'1 point de pourcentage environ). Durant cette période, les progressions les plus fortes ont été enregistrées au Chili, en Estonie, en Italie et en Lettonie dans l'enseignement non tertiaire (3 points de pourcentage ou plus) et au Royaume-Uni dans l'enseignement tertiaire (30 points de pourcentage).

Contexte

Aujourd'hui, les individus sont plus nombreux que jamais à suivre l'une des nombreuses formations proposées par un nombre croissant de prestataires de services d'éducation. Dans la conjoncture économique actuelle, de nombreux gouvernements peinent à réunir les fonds nécessaires pour financer la demande d'éducation en hausse en comptant uniquement sur les deniers publics. De plus, selon certains responsables politiques, ceux qui profitent le plus de l'éducation – ceux qui suivent des études – devraient prendre en charge au moins une partie des coûts y afférents. Les pouvoirs publics financent toujours une partie élevée de l'investissement dans l'éducation, mais le secteur privé joue un rôle de plus en plus important à certains niveaux d'enseignement.

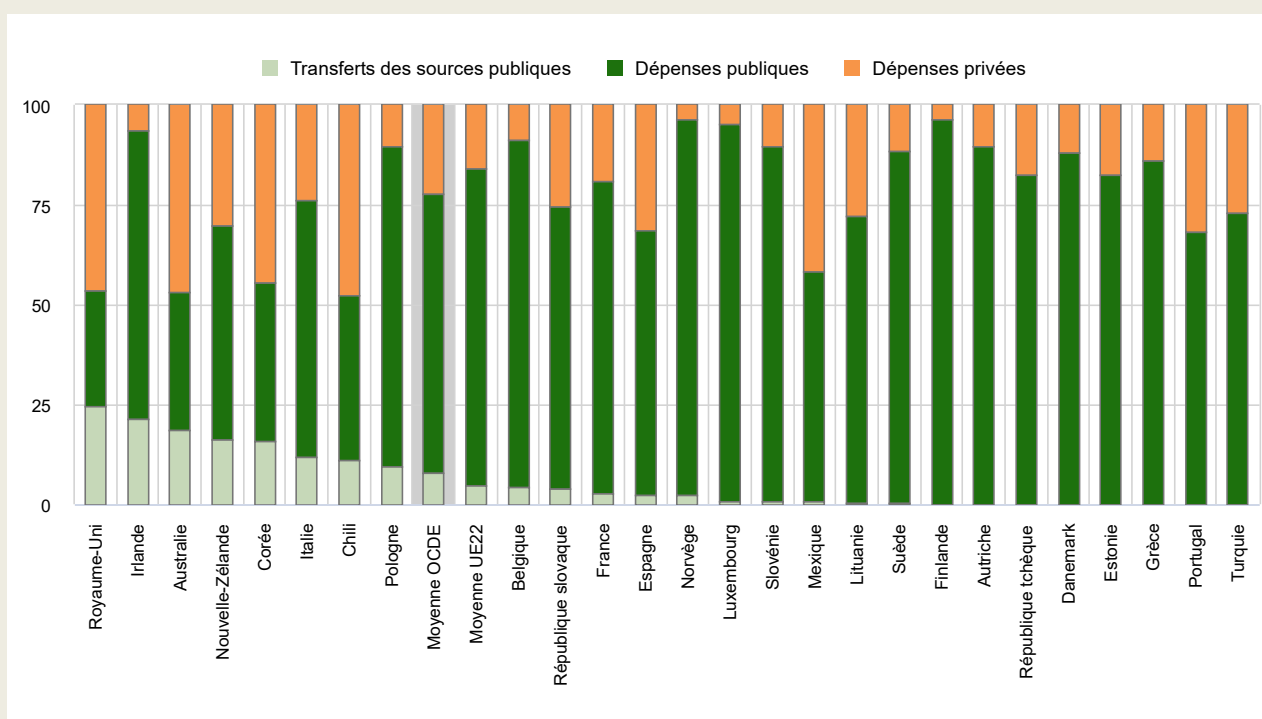
Le financement est essentiellement public dans les niveaux d'enseignement non tertiaire, qui relèvent de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Dans les pays de l'OCDE, la répartition entre le financement public et le financement privé varie le plus dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur C2) et l'enseignement tertiaire, que les pouvoirs publics ont moins tendance à financer totalement ou presque. À ces niveaux d'enseignement, ce sont essentiellement les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité de l'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la répartition entre financement public et financement privé ne décourage des individus d'entamer une formation tertiaire. Les uns estiment que les pouvoirs publics devraient revoir sensiblement à la hausse les aides aux effectifs scolarisés, comme les prêts d'études, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire. Les prêts d'études peuvent réduire les obstacles à l'éducation qui sont créés par les dépenses privées directes ainsi que le coût des dépenses publiques directes pour les contribuables. En particulier, les

prêts d'études transfèrent le coût de l'éducation dans le temps, entre la période des études (quand les étudiants n'ont que peu, voire pas, de revenus) à la période qui suit l'obtention de leur diplôme et conduit, en règle générale, à l'augmentation de leurs revenus.

Cet indicateur examine la part des secteurs public, privé et international dans le financement des établissements d'enseignement à différents niveaux d'enseignement. Dans les dépenses privées, il fait également la distinction entre les dépenses des ménages et les dépenses d'autres entités privées. Il éclaire le grand débat sur la question de la répartition idéale du financement des établissements d'enseignement entre le secteur public et le secteur privé, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Enfin, il analyse la part relative des transferts publics aux établissements privés et aux effectifs scolarisés et à leur famille, qui aident ceux-ci à financer le coût de l'enseignement tertiaire.

Graphique C3.1. Répartition des transferts et des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2018)


Niveaux d'enseignement tertiaire, en pourcentage



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de transferts public-privé.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/41xmk3>

Autres faits marquants

- La part des dépenses privées dans l'enseignement tertiaire dépend essentiellement des frais de scolarité auxquels sont soumis les étudiants. Plus de 55 % des dépenses totales sont financées par des sources privées en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni.
- La part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement varie entre les niveaux d'enseignement non tertiaire. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 9 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire sont financées par le secteur privé. Ce pourcentage atteint 14 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Analyse

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, restent en grande partie financés par les pouvoirs publics, même si la part des fonds privés est substantielle dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, dans cette moyenne globale, les parts publique, privée et internationale du financement varient fortement entre les pays.

En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics ont financé directement 82 % du budget des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, tandis que 16 % de ce budget provenait de sources privées et le solde restant (1 %) provenait des sources internationales (voir le Tableau C3.1). Toutefois, des écarts s'observent entre les pays. Le secteur privé finance au plus 5 % du budget des établissements d'enseignement en Finlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. Par contraste, il finance un tiers environ du budget de l'éducation en Australie, au Chili, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Les sources internationales financent seulement une part minime des dépenses au titre des établissements d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles représentent 1 % des dépenses totales, et atteignent environ 4 % ou plus en Estonie, en Lettonie et au Portugal (voir le Tableau C3.1).

Établissements d'enseignement non tertiaire

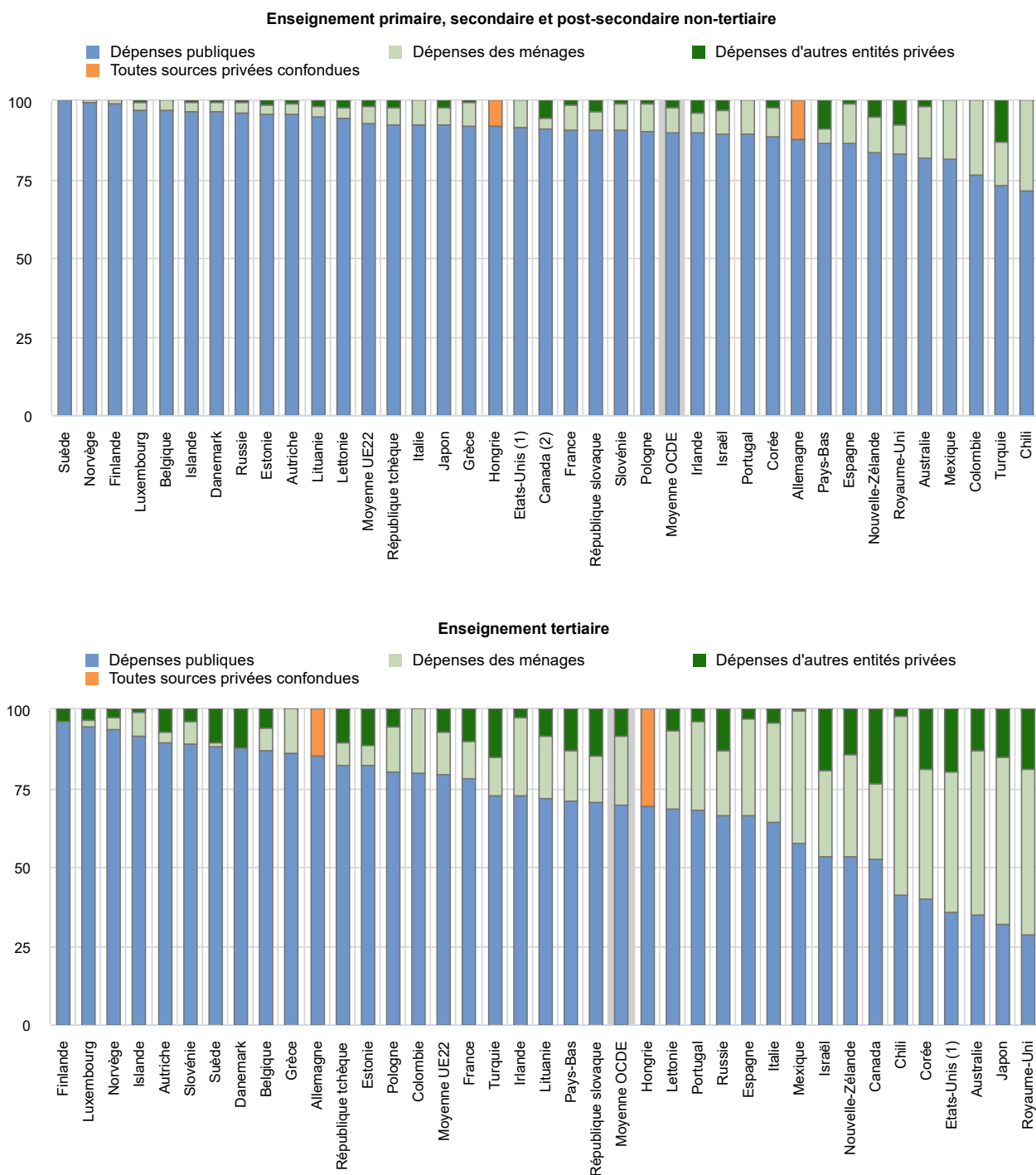
Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En 2018, dans les pays de l'OCDE, le financement privé représente 10 % des dépenses à ces niveaux d'enseignement, même s'il passe la barre des 20 % au Chili, en Colombie et en Turquie. Dans la plupart des pays, les ménages financent la part la plus importante des dépenses privées au titre de ces niveaux d'enseignement, principalement sous la forme de frais de scolarité (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.2).

La part privée des dépenses d'éducation varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, le secteur privé finance en moyenne 8 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Toutefois, en Norvège et en Suède, le secteur public finance l'ensemble des dépenses au titre de l'enseignement primaire, tandis qu'au Chili, en Colombie, en Espagne, au Mexique et en Turquie, plus de 15 % du budget de l'éducation à ce niveau d'enseignement provient de sources privées (OCDE, 2021^[1]). La part du financement privé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est similaire à celle allouée dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le secteur privé finance, en moyenne, environ 9 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement, dans les pays de l'OCDE. Dans environ trois quarts des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses privées représentent moins de 10 % des dépenses totales à ce niveau d'enseignement, mais elles en représentent plus de 20 % en Australie, au Chili, en Colombie et en Turquie (OCDE, 2021^[1]).

Le secteur privé finance une part plus importante du budget dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : 14 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La part du financement privé est similaire en filière professionnelle et en filière générale ; elle s'établit en moyenne à 12 % des dépenses au titre des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. En Allemagne, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, la part du financement privé est toutefois plus élevée de 20 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, les entreprises privées s'impliquent depuis longtemps dans l'offre de formations en alternance, sous la forme de programmes « emploi-études », pour augmenter le nombre de personnes qualifiées sur le marché du travail. À l'inverse, la part du financement privé est plus élevée d'au moins 30 points de pourcentage en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili et en Turquie (OCDE, 2021^[1]). Dans plusieurs pays, la part publique du financement consacré aux formations en filière professionnelle est directement liée à la mise sur pied de programmes qui visent à faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Dans les années 1990, la France, l'Espagne, les Pays-Bas et la Norvège ont par exemple offert des incitations financières aux employeurs proposant des stages aux élèves de l'enseignement secondaire. Grâce à ces politiques, des programmes combinant formation et travail ont été introduits de manière plus générale dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 1999^[2]).

Graphique C3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2018)

Après transferts, en pourcentage




Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.

1. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

2. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/pd2qs5>

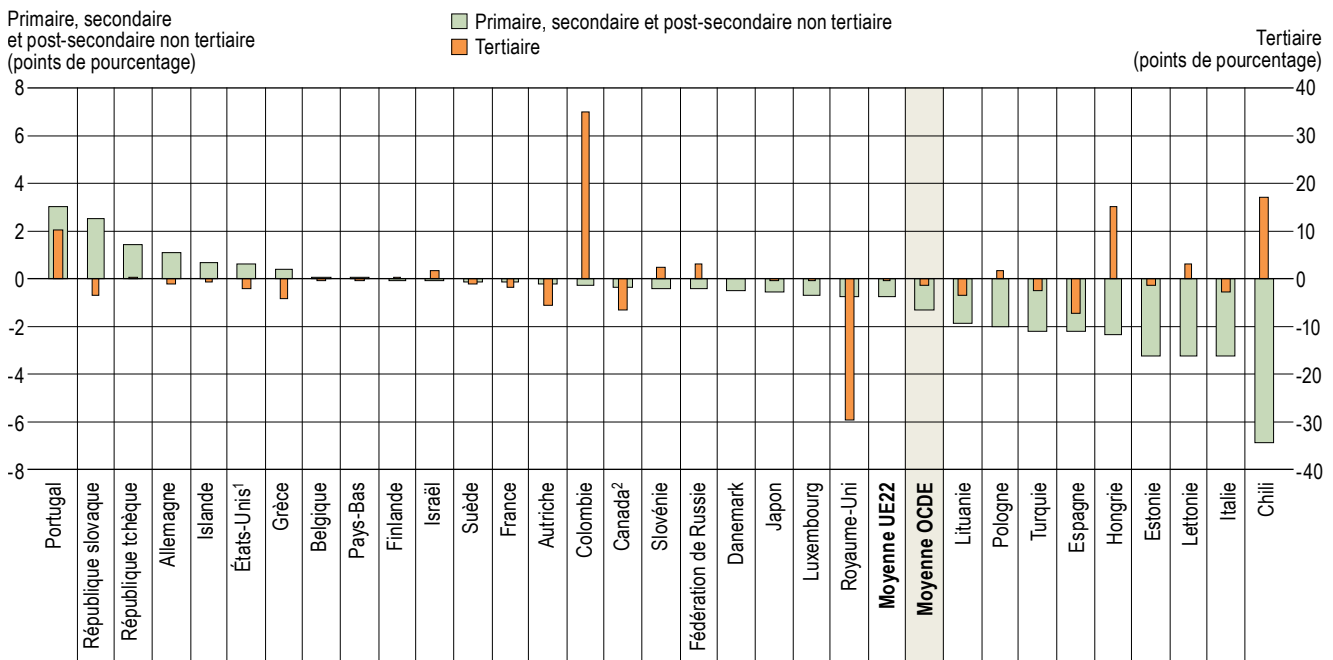
Dans les pays de l'OCDE, la part du financement public ne représente que 72 % en moyenne dans l'enseignement postsecondaire non tertiaire, selon les données disponibles. Contrairement aux trois niveaux d'enseignement présentés ci-dessus, l'enseignement postsecondaire non tertiaire est davantage financé par le secteur privé que par le secteur public en Allemagne, aux États-Unis, en Irlande et en Israël (OCDE, 2021^[1]).

Établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement élevé de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A5) a conduit un certain nombre de pays à penser que les individus devraient participer davantage au financement de leur formation à ce niveau d'enseignement. Certains pays ont mis en œuvre des mécanismes de soutien financier pour venir en aide aux étudiants qui doivent mobiliser des ressources privées, mais ce n'est pas toujours le cas (voir l'indicateur C5). Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, la part privée des dépenses d'éducation après transferts publics au secteur privé est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 30 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont financées par le secteur privé après transferts (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.2).

Graphique C3.3. Évolution de la part relative des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement entre 2012 et 2018

Source finale de financement, selon le niveau d'enseignement, en points de pourcentage



1. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

2. La catégorie « Du primaire au tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution (en points de pourcentage) de la part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE/ISUEurostat (2021), tableau C3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/2iq4uc>

La part privée des dépenses d'éducation est étroitement liée au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5). Dans les pays où les frais de scolarité tendent à être peu élevés, voire négligeables, comme en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, la part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire financée par le secteur privé (y compris les versements privés subventionnés, comme les prêts d'études au titre des frais de scolarité) est inférieure à 10 %. Par contraste, quelque 60 % ou plus des

dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont financées par des sources privées en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, où les établissements demandent des frais de scolarité plus élevés aux étudiants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages représentent 72 % des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Les ménages sont les principaux contributeurs privés dans la majorité des pays de l'OCDE, mais la quasi-totalité des fonds privés provient d'autres entités privées (essentiellement pour financer la recherche et le développement) au Danemark et en Finlande (voir le Graphique C3.2).

Évolution des parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Si les établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, restent essentiellement financés par les pouvoirs publics, ils dépendent de plus en plus du financement privé (voir le Tableau C3.3). Entre 2012 et 2018, la part des dépenses privées après transferts au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté de 1 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses publiques et internationales diminuant du même pourcentage. La part privée du financement a augmenté dans près de la moitié des pays des pays membres et partenaires de l'OCDE, et les augmentations les plus fortes ont été enregistrées au Royaume-Uni (12 points de pourcentage). Par contraste, c'est en Colombie que la part privée du financement a le plus diminué (11 points de pourcentage), mais la part publique a augmenté du même pourcentage (voir le Tableau C3.3).

Entre 2012 et 2018, dans de nombreux pays de l'OCDE, la part privée du financement a légèrement augmenté dans l'enseignement non tertiaire (de 1 point de pourcentage). Ces chiffres varient toutefois entre les pays : si la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement non tertiaire a progressé dans près de la moitié des pays, c'est au Chili, en Estonie, en Italie et en Lettonie qu'elle a le plus augmenté, d'au moins 3 points de pourcentage entre 2012 et 2018. Durant cette période, la part privée du financement a modérément diminué dans d'autres pays, surtout au Portugal et en République slovaque où la part privée des dépenses a diminué d'environ 3 points de pourcentage (voir le Tableau C3.3 et Graphique C3.3).

De plus nombreux pays ont vu la part publique du financement au titre des établissements d'enseignement par rapport à ceux où elle a diminué 2012 et 2018. C'est le cas par exemple, au Royaume-Uni où la part des dépenses publiques a diminué de 30 points de pourcentage durant cette période. À l'inverse, la part publique du financement a augmenté d'au moins 10 points de points de pourcentage au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Portugal (voir le Tableau C3.3 et le Graphique C3.3).

Transferts publics au secteur privé

Une grande partie de la part publique du financement va directement aux établissements d'enseignement, mais les pouvoirs publics leur transfèrent également des fonds via divers mécanismes d'affectation (au travers des frais de scolarité ou de dotations directes basées sur les effectifs scolarisés ou les crédits d'heures) ou par les subventions aux effectifs scolarisés, aux ménages ou à d'autres entités privées (au travers des bourses, allocations ou prêts d'études pour couvrir les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement).

Les gouvernements utilisent les transferts pour inciter les établissements d'enseignement à organiser leurs cours et leur enseignement afin de mieux répondre aux besoins des effectifs scolarisés ainsi que pour améliorer l'accès à l'éducation et réduire les inégalités sociales. Financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des effectifs scolarisés contribue à accroître la concurrence entre établissements et à améliorer l'efficacité du financement de l'éducation.

Les transferts publics au secteur privé ne sont pas une composante importante dans l'enseignement non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les transferts du secteur public au secteur privé représentent 0,7 % du budget total au titre de ces établissements d'enseignement en 2018. La France, la Norvège, la République slovaque et le Royaume-Uni sont les seuls pays où ces transferts représentent plus de 2 % (voir le Tableau C3.2). Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente une part plus élevée des transferts publics au secteur privé : 2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, ce qui s'explique en grande partie par les transferts publics au secteur privé au titre des formations en filière professionnelle (4 %). En Norvège, par exemple, le gouvernement paie un montant fixe aux entreprises qui embauchent des apprentis (OCDE, 2021^[11]).

Les transferts publics au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire dans certains pays (voir le Graphique C3.1). Dans les pays où l'enseignement tertiaire est en expansion et, en particulier, dans ceux où les étudiants versent des frais de scolarité, on considère souvent que les transferts publics au secteur privé servent à accroître l'accès aux études des étudiants à moins hauts revenus. Toutefois, le modèle d'affectation varie entre les pays de l'OCDE (OCDE, 2018^[3]). En dépit de l'impact important des transferts publics sur la réduction du fardeau financier que représente le fait d'accéder à l'enseignement tertiaire, les aides publiques et internationales semblent couvrir une partie relativement limitée des coûts privés de l'enseignement tertiaire dans certains pays, alors que les dépenses privées sont largement compensées par les transferts publics dans d'autres pays. Cette situation complique l'accès et l'apprentissage, car des dépenses privées plus élevées pourraient dissuader des individus de faire des études tertiaires, en particulier dans les pays où les frais de scolarité sont élevés, mais où les mécanismes de soutien financier sont limités.

En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les transferts du secteur public au secteur privé représentent 8 % du budget total au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Les pays où les transferts sont les plus élevés sont aussi ceux où les frais de scolarité tendent à être les plus élevés. Les transferts passent ainsi la barre des 19 % en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité annuels en licence dépassent 5 000 USD. Par contraste, les transferts publics sont inférieurs à 1 % dans les pays où les frais de scolarité sont inexistantes ou peu élevés, comme en Autriche, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Grèce, en République tchèque et en Suède. Dans certains pays, la part privée du financement est toutefois élevée (plus de 20 %), sans grand soutien des pouvoirs publics sous forme de transferts publics au secteur privé (moins de 4 %) ; c'est le cas par exemple en Espagne, en France, en Lituanie, au Portugal, en République slovaque et en Turquie (voir le Graphique C3.1 et le Tableau C3.2).

Définitions

Les **parts initiales des secteurs public, privé et international** correspondent aux pourcentages des dépenses totales d'éducation des secteurs public, privé et international avant transferts. Les **dépenses publiques initiales** comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses internationales directes au titre des établissements d'enseignement (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **parts finales des secteurs public, privé et international** correspondent aux pourcentages des dépenses directes des acheteurs publics, privés et internationaux de services d'éducation après transferts. Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Par **ménages**, on entend les effectifs scolarisés et leur famille.

Par **autres entités privées**, on entend les entreprises privées et les organisations à but non lucratif, notamment les organisations confessionnelles, caritatives, patronales, syndicales, et autres organisations à but non lucratif.

Les **subventions publiques** incluent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées.

Méthodologie

Toutes les entités qui financent l'éducation, que ce soit en tant qu'acquéreur initial ou final, sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses

publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la part des dépenses internationales est relativement minimale par rapport à celle des autres dépenses, inclure les dépenses internationales dans les dépenses publiques n'affecte pas l'analyse de la part des dépenses publiques.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent, par exemple, acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce, ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant 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 C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et donnent dès lors un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. De nombreux pays mettent en place un système de prêt et de remboursement dans l'enseignement tertiaire. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Les prêts accordés par des institutions financières privées (et non par les pouvoirs publics) sont comptabilisés dans les dépenses privées, tandis que les subventions publiques au titre des intérêts et des défauts de remboursement sont comptabilisées dans les dépenses publiques.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 (OCDE, 2019^[4]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2018 (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 2020 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2018 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2020 et 2021 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation*, <https://stats.oecd.org> (consulté le 6 juillet 2018). [1]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [4]

OCDE (2018), « Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? : Ou comment la prise en charge des dépenses d'éducation passe du secteur public privé », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr>. [3]

OCDE (1999), *La mise en oeuvre de la Stratégie de l'OCDE pour l'emploi : Évaluation des performances et des politiques*, La stratégie de l'OCDE pour l'emploi, Éditions OCDE, Paris, [2]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264273689-fr>.

Tableaux de l'indicateur C3

Tableaux de l'indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?

Tableau C3.1	Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2018)
Tableau C3.2	Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2018)
Tableau C3.3	Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2012 et 2018)

StatLink  <https://stat.link/u2tw8g>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2018)

Après transferts entre les secteurs public et privé, par niveau d'enseignement

OCDE	Pays	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Sources publiques	Sources privées			Sources internationales	Sources publiques	Sources privées			Sources internationales	Sources publiques	Sources privées			Sources internationales
			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes sources privées confondues			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes sources privées confondues			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes sources privées confondues	
	Australie	82	16	2	18	0	35	52	13 ^d	65 ^d	x(8,9)	67	28	5 ^d	33 ^d	x(13,14)
	Autriche	96	3	1	4	a	89	3	7	11	a	93	3	3	7	a
	Belgique	96	3	0	3	1	84	8	6	13	3	93	4	2	6	1
	Canada ¹	91 ^d	3 ^d	5 ^d	29 ^d	x(3,4)	52	24	24 ^d	48 ^d	x(8,9)	76 ^d	12 ^d	13 ^d	24 ^d	x(13,14)
	Chili	71	29	0	9	a	41	57	2	59	a	61	39	1	39	a
	Colombie	76	23	0	23	0	80	20	0	20	0	77	23	0	23	0
	Costa Rica ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	92	5	2	8	0	76	7	10	17	6	88	6	5	10	2
	Danemark	97	3	0	3	0	82	0	12	12	6	92	2	4	6	2
	Estonie	96	3	1	4	0	69	6	11	18	13	87	4	5	9	5
	Finlande	99	1	0	1	0	91	0	4	4	5	97	1	1	2	2
	France	91	8	1	9	0	77	12	10	22	2	87	9	4	13	1
	Allemagne	88	x(4)	x(4)	12	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	13	1
	Grèce	92	8	0	8	0	77	14	a	14	9	89	9	0	9	2
	Hongrie	92	x(4)	x(4)	8	0	68	x(9)	x(9)	31	2	85	x(14)	x(14)	14	1
	Islande	97	3	0	3	0	88	8	1	8	3	95	4	0	4	1
	Irlande	90	6	4	10	0	68	25	3	28	5	84	11	4	15	1
	Israël	89	8	3	11	0	53	27	19	47	0	81	12	7	19	0
	Italie	92	8	0	8	1	62	32	4	36	2	85	13	1	14	1
	Japon	92	6	2	8	0	32 ^d	53 ^d	15 ^d	68 ^d	0 ^d	71	22	7	29	0
	Corée	89	9	2 ^d	11 ^d	x(3,4)	40	41	19 ^d	60 ^d	x(8,9)	74	19	7 ^d	26 ^d	x(13,14)
	Lettonie	93	4	2	6	1	58	24	7	31	11	83	10	3	13	4
	Lituanie	95	3	2	5	1	66	20	8	28	6	86	8	4	12	2
	Luxembourg	94	3	0	3	3	90	2	3	6	4	94	3	1	3	3
	Mexique	82	18	0	18	0	58	42	0	42	0	74	26	0	26	0
	Pays-Bas	87	5	9	13	0	68	16	13	29	3	80	8	10	18	1
	Nouvelle-Zélande	84	11	5	16	0	53	32	14	47	0	75	17	8	25	0
	Norvège	99	1	0	1	0	92	4	2	6	1	97	1	1	2	0
	Pologne	87	9	1	10	3	79	14	6	20	1	85	11	2	13	3
	Portugal	87	11	0	11	2	59	28	4	32	9	81	15	1	16	4
	République slovaque	91	6	3	9	0	68	15	15	29	3	85	8	6	14	1
	Slovénie	90	9	1	9	1	84	7	4	11	5	89	8	1	10	2
	Espagne	86	13	1	14	0	65	31	3	34	2	80	18	2	20	0
	Suède	100	0	0	0	0	84	1	10	12	5	95	0	3	3	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	73	14	13	27	0	72	12	15	27	1	72	13	14	27	0
	Royaume-Uni	83	9	7	17	0	25	52	19	71	4	64	24	11	35	1
	États-Unis ³	92	8	0	8	a	36	45	20	64	a	68	23	8	32	a
	Moyenne OCDE	90	8	2	10	0	66	22	9	30	4	82	12	4	16	1
	Moyenne UE22	92	5	2	7	1	75	13	7	20	5	87	8	3	11	2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	96	3	1	4	0	65	20	13	33	1	87	8	4	13	0
	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

Remarques : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1. Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée. Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2018)

Selon le niveau d'enseignement et la provenance du financement

OCDE	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
	Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)		
	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	
Pays																		
Australie	83	17	0	82	18	0	53	47 ^d	x(9)	35	65 ^d	x(12)	74	26 ^d	x(16)	67	33 ^d	x(19)
Autriche	97	3	a	96	4	a	90	10	a	89	11	a	94	6	a	93	7	a
Belgique	97	2	1	96	3	1	88	9	3	84	13	3	94	4	1	93	6	1
Canada ¹	m	m	m	91 ^d	9 ^d	x(5)	m	m	m	52	48 ^d	x(12)	m	m	m	76 ^d	24 ^d	x(19)
Chili	71	29	a	71	29	a	53	47	a	41	59	a	65	35	a	61	39	a
Colombie	m	m	0	76	23	0	m	m	0	80	20	0	m	m	0	77	23	0
Costa Rica ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	92	8	0	92	8	0	76	17	6	76	17	6	88	10	2	88	10	2
Danemark	97	3	0	97	3	0	82	12	6	82	12	6	92	6	2	92	6	2
Estonie	86	4	10	96	4	0	51	18	32	69	18	13	74	9	17	87	9	5
Finlande	99	1	0	99	1	0	91	4	5	91	4	5	97	2	2	97	2	2
France	93	7	0	91	9	0	79	19	2	77	22	2	89	10	1	87	13	1
Allemagne	m	m	m	88	12	0	m	m	m	83	15	2	m	m	m	86	13	1
Grèce	m	m	2	92	8	0	74	14	12	77	14	9	m	m	4	89	9	2
Hongrie	m	m	0	92	8	0	m	m	2	68	31	2	m	m	1	85	14	1
Islande	m	m	0	97	3	0	m	m	3	88	8	3	m	m	1	95	4	1
Irlande	88	10	1	90	10	0	89	6	5	68	28	5	89	9	2	84	15	1
Israël	91	9	0	89	11	0	m	m	0	53	47	0	m	m	0	81	19	0
Italie	92	8	1	92	8	1	74	24	2	62	36	2	88	11	1	85	14	1
Japon	m	m	0	92	8	0	m	m	0 ^d	32 ^d	68 ^d	0 ^d	m	m	0	71	29	0
Corée	89	11 ^d	x(2)	89	11 ^d	x(5)	56	44 ^d	x(9)	40	60 ^d	x(12)	79	21 ^d	x(16)	74	26 ^d	x(19)
Lettonie	m	m	3	93	6	1	m	m	24	58	31	11	m	m	9	83	13	4
Lituanie	91	4	5	95	5	1	57	28	15	66	28	6	80	12	8	86	12	2
Luxembourg	94	3	3	94	3	3	91	5	4	90	6	4	94	3	3	94	3	3
Mexique	83	17	0	82	18	0	58	42 ^d	x(9)	58	42	0	75 ^d	25 ^d	x(16)	74	26	0
Pays-Bas	m	m	0	87	13	0	m	m	3	68	29	3	m	m	1	80	18	1
Nouvelle-Zélande	85	15	0	84	16	0	70	30	0	53	47	0	81	19	0	75	25	0
Norvège	102	-2	0	99	1	0	95	4	1	92	6	1	100	0	0	97	2	0
Pologne	84	10	6	87	10	3	89	10	1	79	20	1	85	10	5	85	13	3
Portugal	87	11	2	87	11	2	58	32	10	59	32	9	80	16	4	81	16	4
République slovaque	91	6	3	91	9	0	69	25	5	68	29	3	85	11	4	85	14	1
Slovénie	89	9	2	90	9	1	82	10	8	84	11	5	87	9	3	89	10	2
Espagne	86	14	0	86	14	0	67	31	2	65	34	2	81	19	0	80	20	0
Suède	100	0	0	100	0	0	84	11	5	84	12	5	95	3	1	95	3	1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	73	27	0	73	27	0	72	27	1	72	27	1	72	27	0	72	27	0
Royaume-Uni	85	15	0	83	17	0	49	47	4	25	71	4	73	25	1	64	35	1
États-Unis ³	m	m	a	92	8	a	m	m	a	36	64	a	m	m	a	68	32	a
Moyenne OCDE	89	9	1	90	10	0	72	22	6	66	30	4	84	13	3	82	16	1
Moyenne UE22	92	6	2	92	7	1	76	16	8	75	20	5	88	9	4	87	11	2
Partenaires																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	96	4	0	m	m	m	65	33	1	m	m	m	87	13	0
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les parts relatives des dépenses publiques, privées et internationales au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 15 à 21) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). 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. La catégorie « Du primaire au tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/8am3oz>

Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2012 et 2018)

Source finale de financement

OCDE	Pays	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement (%)			Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (%)			Part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement (%)			Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (%)			Part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement (%)			Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (%)		
		2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018	2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018	2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018	2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018	2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018	2012	2018	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2018
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
	Australie ¹	m	82	m	m	18	m	35	m	m	65 ^d	m	m	67	m	m	33 ^d	m	
	Autriche	96	96	0	4	4	0	95	89	-6	5	11	6	96	93	-2	4	7	2
	Belgique	97	97	0	3	3	0	87	87	0	13	13	0	94	94	0	6	6	0
	Canada ^{1,2}	91 ^d	91 ^d	0 ^d	9 ^d	9 ^d	0 ^d	59	52	-7	41 ^d	48 ^d	7 ^d	79 ^d	76 ^d	-3 ^d	21 ^d	24 ^d	3 ^d
	Chili	78	71	-7	22	29	7	24	41	17	76	59	-17	57	61	4	43	39	-4
	Colombie	77	77	0	23	23	0	45	80	35	55	20	-35	67	77	11	33	23	-11
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	91	92	1	9	8	-1	82	83	0	18	17	0	88	90	2	12	10	-2
	Danemark	97	97	-1	3	3	1	m	88	m	m	12	m	m	94	m	m	6	m
	Estonie	99	96	-3	1	4	3	84	82	-1	16	18	1	94	91	-3	6	9	3
	Finlande	99	99	0	1	1	0	96	96	0	4	4	0	98	98	0	2	2	0
	France	91	91	0	9	9	0	80	78	-2	20	22	2	88	87	-1	12	13	1
	Allemagne	87	88	1	13	12	-1	86	85	-1	14	15	1	86	87	1	14	13	-1
	Grèce	92	92	0	8	8	0	90	86	-4	10	14	4	91	91	-1	9	9	1
	Hongrie	94	92	-2	6	8	2	54	69	15	46	31	-15	81	86	4	19	14	-4
	Islande	96	97	1	4	3	-1	92	92	-1	8	8	1	95	96	0	5	4	0
	Irlande	m	90	m	m	10	m	m	72	m	m	28	m	m	85	m	m	15	m
	Israël	89	89	0	11	11	0	52	53	2	48	47	-2	79	81	2	21	19	-2
	Italie	96	92	-3	4	8	3	67	64	-3	33	36	3	89	86	-3	11	14	3
	Japon	93	92	-1	7	8	1	33 ^d	32 ^d	0 ^d	67 ^d	68 ^d	0 ^d	72	71	-1	28	29	1
	Corée ¹	m	89	m	m	11 ^d	m	m	40	m	m	60 ^d	m	m	74	m	m	26 ^d	m
	Lettonie	98	94	-3	2	6	3	66	69	3	34	31	-3	87	87	0	13	13	0
	Lituanie	97	95	-2	3	5	2	75	72	-4	25	28	4	89	88	-1	11	12	1
	Luxembourg	98	97	-1	2	3	1	95	94	0	5	6	0	97	97	-1	3	3	1
	Mexique	m	82	m	m	18	m	m	58	m	m	42	m	m	74	m	m	26	m
	Pays-Bas	87	87	0	13	13	0	71	71	0	29	29	0	82	82	0	18	18	0
	Nouvelle-Zélande	m	84	m	m	16	m	m	53	m	m	47	m	m	75	m	m	25	m
	Norvège	m	99	m	m	1	m	m	94	m	m	6	m	m	98	m	m	2	m
	Pologne	92	90	-2	8	10	2	78	80	2	22	20	-2	88	87	-1	12	13	1
	Portugal	86	89	3	14	11	-3	58	68	10	42	32	-10	80	84	5	20	16	-5
	République slovaque	88	91	3	12	9	-3	74	71	-4	26	29	4	84	86	1	16	14	-1
	Slovénie	91	91	0	9	9	0	87	89	2	13	11	-2	90	90	0	10	10	0
	Espagne	89	86	-2	11	14	2	73	66	-7	27	34	7	84	80	-4	16	20	4
	Suède	100	100	0	m	0	m	90	88	-1	10	12	1	97	97	0	3	3	0
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	75	73	-2	25	27	2	75	73	-3	25	27	3	75	73	-2	25	27	2
	Royaume-Uni	84	83	-1	16	17	1	58	29	-30	42	71	30	77	65	-12	23	35	12
	États-Unis ³	91	92	1	9	8	-1	38	36	-2	62	64	2	68	68	0	32	32	0
	Moyenne OCDE	91	90	-1	9	10	1	72	71	-1	29	30	1	85	84	-1	15	16	1
	Moyenne UE22	94	93	-1	7	7	0	80	80	0	20	20	0	89	89	0	11	11	0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	97	96	0	3	4	0	64	67	3	36	33	-3	84	87	3	16	13	-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

Remarque : Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée. Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les dépenses privées incluent les dépenses internationales.

2. La catégorie « Du primaire au tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/4neiwh>

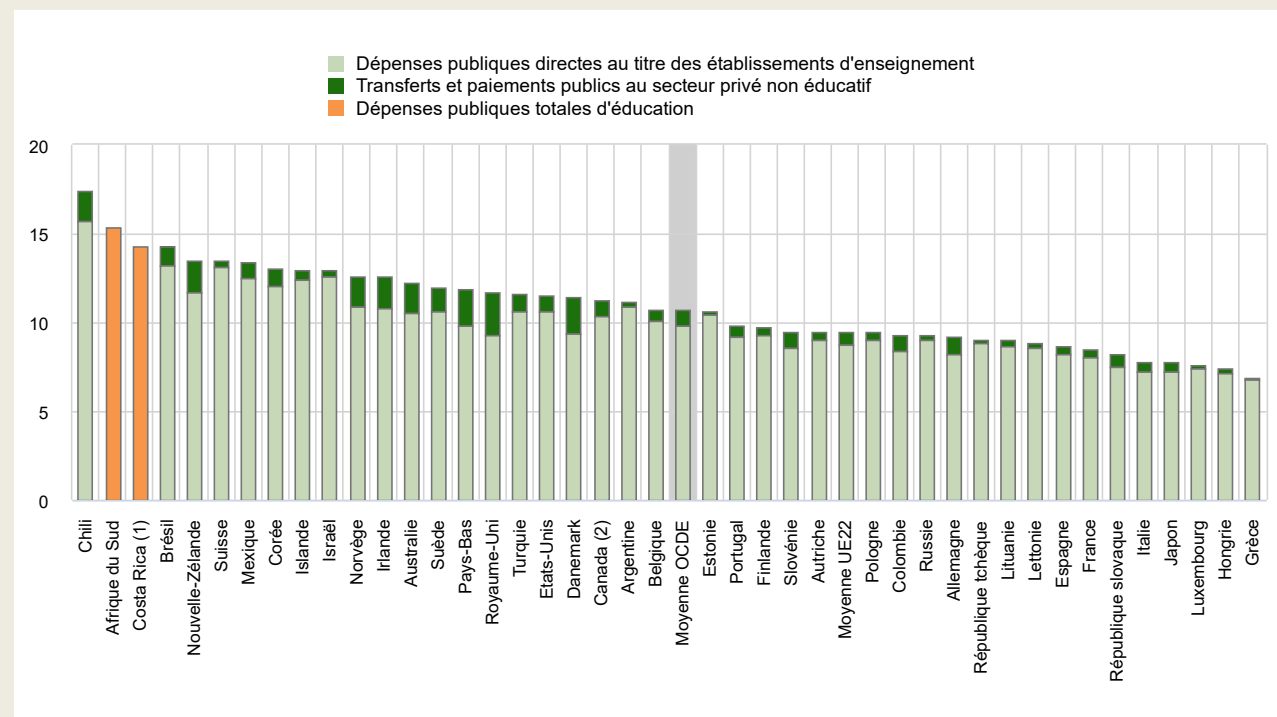
Indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?

Faits marquants

- Le budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire représente en moyenne 11 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 7 % et 17 % environ.
- Entre 2012 et 2018, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a légèrement diminué (1 %) dans les pays de l'OCDE. Cette part a toutefois augmenté durant cette période dans la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE, en particulier en Grèce et en République tchèque (plus de 12 %). Il reste que dans de nombreux pays, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales.
- Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), les dépenses sont en grande partie décentralisées : les exécutifs régionaux et locaux gèrent 56 % du budget final (après transferts entre niveaux de l'exécutif). Dans l'enseignement tertiaire en revanche, les dépenses sont plus centralisées : 13 % seulement du budget public final provient des exécutifs régionaux et locaux.

Graphique C4.1. Composition des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2018)

Du primaire au tertiaire, en pourcentage



1. Année de référence : 2019.

2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/wdogsk>

Contexte

Le budget public sert à financer un large éventail de secteurs, notamment l'éducation, les soins de santé et le maintien de la sécurité et de l'ordre public. Les décisions des pays concernant la répartition des fonds publics entre les différents domaines de l'action publique dépendent non seulement de leurs priorités, mais également de la possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. L'éducation est un domaine dans lequel tous les gouvernements interviennent dans le financement ou l'organisation des services. Comme rien ne garantit que les marchés offriront l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage, le financement public des services d'éducation est indispensable pour faire en sorte que l'éducation ne soit pas hors de portée de certains membres de la société.

Les choix politiques ou les chocs externes, tels que l'évolution démographique ou les tendances économiques, peuvent influencer sur l'affectation des fonds publics. La pandémie de COVID-19 devrait, comme la crise financière de 2008, marquer profondément l'économie de nos sociétés, et l'éducation compte au nombre des secteurs touchés. Dans certains pays, le financement public de l'éducation a diminué sous l'effet de l'austérité budgétaire décrétée à la suite de crises économiques. Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficacité et relancer l'économie, mais elles peuvent aussi altérer la qualité de l'enseignement public, en particulier quand l'investissement dans l'éducation est important pour favoriser l'apprentissage et la croissance économique.

Le présent indicateur rapporte les dépenses publiques totales d'éducation au budget public total dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il montre la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres secteurs de l'action publique, tels que les soins de santé, la sécurité sociale, la défense et le maintien de l'ordre. De plus, il fournit des données sur les différentes sources (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) des fonds publics investis dans l'éducation ainsi que sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif. Enfin, il retrace l'évolution des dépenses publiques au fil du temps.

Autres faits marquants

- De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les transferts aux acteurs privés sans vocation pédagogique représentent en moyenne moins de 1 % du budget public total selon les chiffres de 2018. Ces transferts du public vers le privé représentent 8 % du budget public total de l'éducation, les 92 % restants allant aux dépenses directes d'éducation.
- Les pays de l'OCDE dépensent près de trois fois plus dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) que dans l'enseignement tertiaire, essentiellement à cause de la scolarisation quasi généralisée aux niveaux d'enseignement inférieurs.
- Les transferts de fonds entre le gouvernement central et les exécutifs régionaux et locaux sont plus élevés dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, les exécutifs locaux financent 42 % du budget public après transferts entre niveaux de l'exécutif, contre 26 % avant transferts. Dans l'enseignement tertiaire, ils en financent de l'ordre de 1 %, avant et après transferts entre niveaux de l'exécutif.

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

La part du budget public total allouée à l'éducation varie entre les pays. Selon les chiffres de 2018, les dépenses publiques totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire représentent 11 % en moyenne du budget public total tous services confondus dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : il est de l'ordre de 7 % en Grèce et de 17 % au Chili (voir le Tableau C4.1 et Graphique C4.1).

Dans l'ensemble, une part considérable du budget public est allouée aux niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2018. Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement non tertiaire absorbe environ trois quarts du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit 8 % environ du budget public total) (voir le Tableau C4.1). Ce constat s'explique en grande partie par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement non tertiaire (voir l'indicateur B1), la composition démographique de la population et le fait que dans l'ensemble, le secteur privé contribue davantage au financement de l'enseignement tertiaire par comparaison avec les niveaux d'enseignement inférieurs (c'est-à-dire l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) dans les pays de l'OCDE.

La part du budget public total allouée à l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays selon les chiffres de 2018. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 27 % du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, ce pourcentage est inférieur à 15 % au Luxembourg, mais passe la barre des 35 % en Autriche, au Danemark et en Turquie, où les dépenses en recherche et développement (R-D) en représente une partie importante (voir le Tableau C4.1).

Les dépenses publiques totales d'éducation incluent les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (dont celles au titre du fonctionnement des établissements publics), les transferts aux acteurs privés sans vocation pédagogique à affecter aux établissements ainsi que les aides publiques aux ménages au titre des frais de subsistance qui ne financent pas les établissements. Entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire, les transferts et versements publics aux acteurs privés sans vocation pédagogique (tels que les bourses et les prêts d'études publics et les subventions publiques au titre des prêts d'études privés) représentent une petite partie du budget public total dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, mais leur pourcentage varie sensiblement entre les pays (voir le Graphique C4.1). Dans les pays de l'OCDE, ils représentent en moyenne moins de 1 % du budget public total et 8 % des dépenses publiques d'éducation, les 92 % restants allant aux dépenses publiques directes d'éducation, selon les chiffres de 2018. Leur pourcentage varie toutefois entre les pays : les transferts et versements publics aux acteurs privés sans vocation pédagogique représentent au moins 2 % du budget public total dans des pays tels que le Danemark, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, mais moins de 0.3 % en Argentine, en Estonie, en Fédération de Russie, en Grèce, en Hongrie, au Luxembourg et en République tchèque (voir le Graphique C4.1).

La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales doit aussi être étudiée à la lumière de la taille relative des budgets publics. En effet, le pourcentage du produit intérieur brut (PIB) que représente le budget public total varie fortement entre les pays (voir les colonnes en ligne du tableau C4.1). Selon les chiffres de 2018, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentent plus de 50 % du PIB dans près d'un pays sur dix dont les données sont disponibles. Que les dépenses publiques d'éducation soient élevées en pourcentage du budget public total ne signifie pas nécessairement qu'elles sont élevées aussi en pourcentage du PIB national. En Corée par exemple, les dépenses publiques de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire représentent 13 % du budget public total, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (11 %), mais elles sont relativement peu élevées en pourcentage du PIB (4.1 % seulement, contre 4.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ce constat s'explique par le fait que le budget public total est relativement peu élevé en pourcentage du PIB en Corée (31 %) (voir les colonnes en ligne du Tableau C4.1).

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le budget public de l'éducation risque de pâtir de la crise économique que la pandémie de COVID-19 a provoquée. L'impact de la crise sur le financement de l'éducation reste incertain à plus long terme, mais plusieurs pays ont immédiatement pris des mesures pour aider les élèves et les étudiants et les systèmes d'éducation à faire face aux perturbations et aux retombées financières de la fermeture des établissements (OCDE, 2021^[11]).

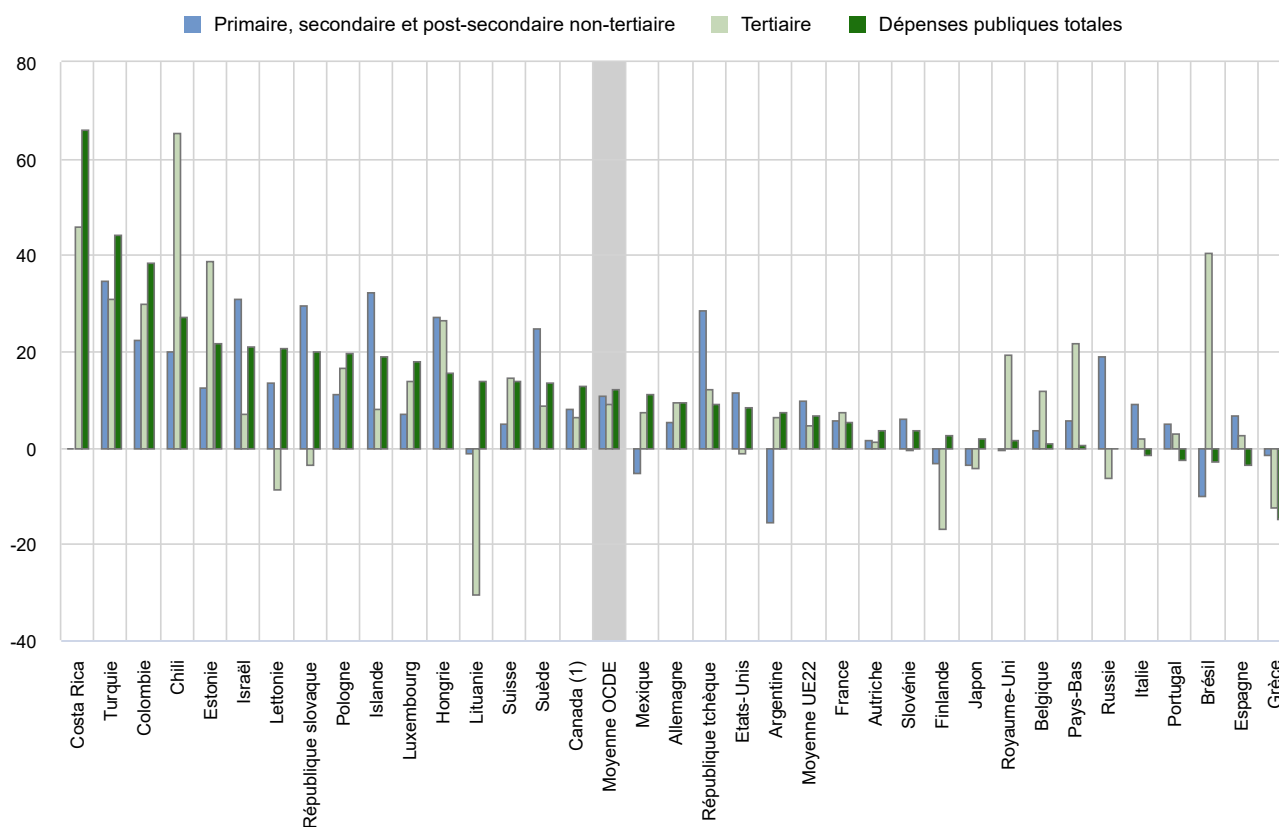
Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du budget public total entre 2012 et 2018

Entre 2012 et 2018, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a légèrement diminué (1 %) dans les pays de l'OCDE, car le budget public n'a pas augmenté autant dans l'éducation (10 %) que tous secteurs confondus (12 %) durant cette période (voir le Tableau C4.3).

En dépit de cette diminution globale, cette part a augmenté entre 2012 et 2018 dans 50 % des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, surtout en Grèce et en République tchèque (plus de 12 %). Dans les autres pays, le budget public n'a toutefois pas augmenté autant dans l'éducation que tous secteurs confondus. Le Costa Rica, la Lettonie et la Turquie font vraiment figure d'exception : le budget public total y a augmenté de plus de 10 points de pourcentage de plus tous secteurs confondus que dans l'éducation (voir le Tableau C4.3).

Graphique C4.2. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation entre 2012 et 2018


Du primaire au tertiaire, en pourcentage



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses publiques totales d'éducation.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/qr9g6z>

Des tendances similaires ressortent dans l'ensemble de l'analyse par niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Des différences marquées s'observent toutefois dans l'évolution du budget public entre les pays. Dans un quart environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le budget public a plus augmenté dans l'éducation

que tous secteurs confondus entre 2012 et 2018. Les décisions concernant les dépenses publiques varient entre les niveaux d'enseignement et les pays. Le budget public a davantage progressé dans l'éducation que tous secteurs confondus en Hongrie, et ce, aux niveaux d'enseignement non tertiaires et tertiaires agrégés (de l'ordre de 26 % au moins). À l'inverse, l'augmentation des dépenses publiques a bénéficié à des niveaux d'enseignement spécifiques dans d'autres pays. Par exemple, les dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire que les dépenses publiques pendant cette période au Brésil, au Chili, en Estonie, au Royaume-Uni et en Suisse ; tandis qu'elles ont augmenté à un rythme moindre aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, voire même diminué au Brésil. Par contraste, la croissance du budget public a davantage augmenté dans l'enseignement non tertiaire que tous secteurs confondus dans des pays tels que les États-Unis, la Fédération de Russie, l'Islande, Israël, la République slovaque, la Slovaquie et la Suède, alors que les investissements publics au niveau tertiaire ont augmenté à un rythme plus lent que les dépenses tous niveaux confondus, voire diminué durant cette période.

Sources du financement public de l'éducation

La répartition des responsabilités du financement de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) est un facteur important de la politique de l'éducation. En fait, des décisions importantes concernant le financement de l'éducation sont prises à deux niveaux de l'exécutif, celui qui libère les fonds et celui qui les dépense. Le niveau de l'exécutif qui libère les fonds décide du volume de ressources à affecter à l'éducation et des restrictions concernant l'affectation du budget. Le niveau de l'exécutif qui dépense le budget public de l'éducation peut décider de restrictions supplémentaires concernant l'affectation des fonds et peut même payer directement des ressources d'éducation (la rémunération des enseignants, par exemple). L'affectation des fonds publics peut toutefois varier entre les niveaux d'enseignement quelle que soit la répartition des responsabilités du financement entre les niveaux de l'exécutif (voir l'encadré C4.1).

Encadré C4.1. Répartition du budget public de l'éducation entre les niveaux d'enseignement

L'un des choix majeurs des gouvernements porte sur la part du budget à consacrer à l'éducation, vu l'impact de ce secteur sur le développement économique et social. Selon des économistes, l'accroissement du budget public de l'éducation dope le taux de croissance grâce à l'amélioration du taux de scolarisation et de la qualité de l'enseignement. L'équité en sort gagnante aussi, vu l'effet que les dépenses publiques ont sur les perspectives financières individuelles (voir l'indicateur A5) et la réduction du taux de pauvreté qui en résulte.

Les responsables politiques doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, surtout dans l'enseignement tertiaire. Le budget public de l'éducation est généralement affecté selon l'approche des formules de financement (voir l'indicateur D6 et OCDE (2017^[2]) ; l'importance de l'effectif scolarisé est l'un des facteurs qui détermine ce budget. Cette approche se fonde en effet sur une formule mathématique qui tient compte de quatre grands groupes de variables : 1) l'effectif scolarisé par niveau d'enseignement ; 2) les besoins ; 3) les cursus ; et 4) les caractéristiques des établissements. Le pourcentage de l'effectif scolarisé par niveau d'enseignement est donc un élément important à prendre en considération par les responsables politiques. Ce pourcentage peut varier en fonction de différences dans la demande, ce qui implique d'adapter le budget public en conséquence.

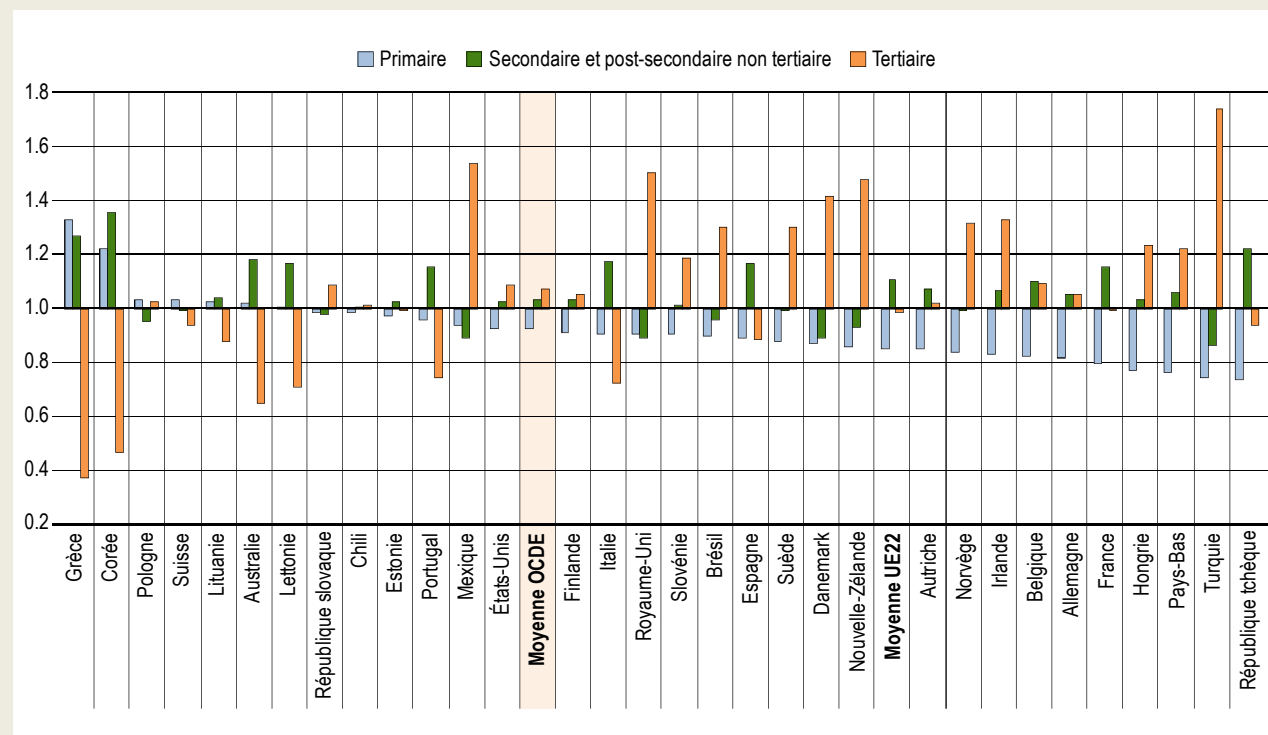
Des indicateurs relatifs tels que le quotient de localisation (QL) peuvent aider à chiffrer la concentration de l'effectif scolarisé entre les niveaux d'enseignement et à la comparer au budget public alloué à chaque niveau. Cet indicateur peut aider les responsables politiques à déterminer si les niveaux d'enseignement sont suffisamment financés en fonction du pourcentage de l'effectif qui y est scolarisé. Cet indicateur est égal à 1 à un niveau d'enseignement si le pourcentage de l'effectif qui y est scolarisé correspond au pourcentage du budget qui y est alloué. Le niveau d'enseignement est surfinancé au vu de l'effectif qui est scolarisé si cet indicateur est supérieur à 1 et sous-financé s'il est inférieur à 1.

Ce quotient montre clairement que la priorité est donnée à l'accès du plus grand nombre à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, mais à la scolarisation quasi généralisée dans la prime enfance dans d'autres. Dans l'ensemble, l'enseignement primaire semble légèrement sous-financé au vu du pourcentage de l'effectif qui y est scolarisé. Le QL de ce niveau d'enseignement s'établit à 0.92 en moyenne selon les chiffres de 2018, une valeur nettement inférieure à celle de niveaux d'enseignement supérieurs. Le QL de l'enseignement tertiaire atteint en effet 1.07 en moyenne tous pays de l'OCDE confondus. La répartition des ressources entre les niveaux d'enseignement varie fortement entre les pays. La part du budget public est plus élevée dans l'enseignement non tertiaire par comparaison avec le pourcentage de l'effectif qui y est scolarisé en Australie, en Corée, en Grèce, en Lettonie et en Lituanie, mais l'inverse s'observe dans la majorité

des autres pays. Une part disproportionnée du budget est en effet affectée à l'enseignement tertiaire (hors dépenses de recherche-développement). C'est particulièrement vrai dans des pays tels que le Danemark, où les étudiants dans le tertiaire bénéficient de généreuses bourses ; mais aussi au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, où la part des dépenses publiques allouée à ce niveau d'enseignement est au moins 1.4 fois plus élevée que le pourcentage de ressortissants nationaux qui y est scolarisée. La demande d'enseignement de qualité doit également être mise en balance par rapport à d'autres postes de dépenses publics et à l'ensemble des charges fiscales.

Graphique C4.3. Répartition relative des dépenses publiques d'éducation et des élèves/étudiants en équivalents temps plein, selon le niveau d'enseignement (2018)


Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement, quotient de localisation (LQ, parité=1)



Remarque : Les dépenses publiques de recherche et développement ont été exclues des valeurs relatives aux dépenses publiques présentées ici. La part relative est calculée à l'aide du quotient de localisation, défini comme un ratio de ratios. Le quotient de localisation est une statistique descriptive simple qui rend compte de la mesure dans laquelle les dépenses publiques d'éducation à un niveau donné de la CITE sont réparties en fonction de la répartition des élèves/étudiants en équivalents temps plein dans un pays. La formule est $LQ = \frac{(X_i / \sum X_i)}{(N_i / \sum N_i)}$, où LQ est le quotient de localisation, X_i les dépenses publiques d'éducation à un niveau de la CITE i , $\sum X_i$ les dépenses publiques totales d'éducation à tous les niveaux combinés de la CITE, N_i le nombre total d'élèves/étudiants à un niveau de la CITE i , et $\sum N_i$ le nombre total d'élèves/étudiants à tous les niveaux combinés de la CITE. Lorsque $LQ=1$, il y a la même proportion de dépenses publiques d'éducation que le nombre total d'élèves/étudiants en équivalents temps plein à un niveau de la CITE i . Lorsque $LQ < 1$, le niveau de la CITE présente une répartition des dépenses publiques d'éducation inférieure au nombre total d'élèves/étudiants en équivalents temps plein. Lorsque $LQ > 1$, le niveau de la CITE présente une répartition des dépenses publiques d'éducation supérieure au nombre total d'élèves/étudiants en équivalents temps plein.

Les pays sont classés par ordre décroissant du quotient de localisation dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), sur la base de données consultables sur OECD.stat. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/tg0az3>

Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays, mais est décentralisé dans d'autres pays, avec des transferts de fonds entre les niveaux de l'exécutif. La prise de décisions peut être ralentie si la centralisation est totale. Il arrive que les décisions prises loin de ceux qu'elles affecteront ne tiennent pas compte de l'évolution des besoins et des pratiques souhaitées à l'échelle locale. Si le financement de l'éducation est totalement décentralisé, des niveaux de l'exécutif peuvent allouer un volume différent de ressources à l'éducation, à cause de différences soit dans leurs priorités en matière d'éducation, soit dans leur capacité de lever des fonds. La forte variabilité des normes et des ressources d'éducation peut se traduire par des inégalités dans les possibilités d'apprentissage et un manque d'attention aux exigences nationales à long terme.

Ces dernières années, de nombreux établissements sont devenus des organisations plus autonomes et plus décentralisées, plus responsables aussi de leurs résultats à l'égard de leurs élèves ou étudiants, des parents et de l'opinion publique. Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent l'existence d'une corrélation entre, d'une part, l'adoption d'une combinaison intelligente d'autonomie et de responsabilisation et, d'autre part, l'amélioration des résultats scolaires (OCDE, 2017^[3]).

Les niveaux de l'exécutif qui financent l'éducation varient entre les niveaux d'enseignement. Le financement public est dans l'ensemble plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs. Selon les chiffres de 2018, le gouvernement central finance en moyenne 59 % du budget public de l'enseignement non tertiaire avant transferts à d'autres niveaux de l'exécutif, contre 88 % du budget de l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C4.2).

La répartition des responsabilités relatives au financement public de l'enseignement non tertiaire varie fortement entre les pays (voir le Tableau C4.2 et le Graphique C4.4) :

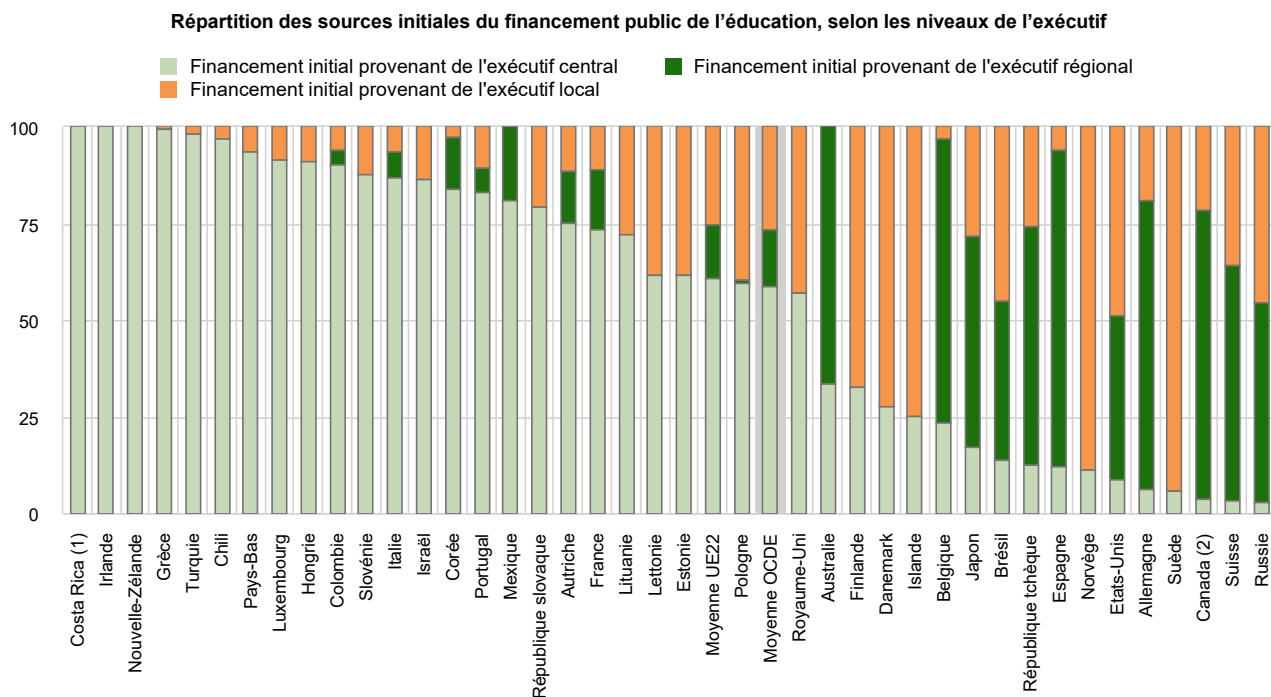
- Dans l'ensemble, le gouvernement central et les exécutifs régionaux sont les principales sources initiales et finales des fonds dans l'enseignement non tertiaire. Toutefois, le gouvernement central est la seule source initiale des fonds et le seul acquéreur final des services d'éducation au Costa Rica, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Dans des pays tels que le Chili, la Colombie, la France, la Grèce, la Hongrie, Israël, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Turquie, le gouvernement central est la source initiale de la majorité des fonds et le principal acquéreur final de biens et services d'éducation.
- En Autriche, en Corée, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, le gouvernement central est la principale source initiale des fonds, mais les exécutifs régionaux et locaux sont les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation dans l'enseignement non tertiaire.
- Les exécutifs régionaux financent et dépensent l'essentiel du budget de l'éducation en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Espagne, en Fédération de Russie, en République tchèque et en Suisse. Au Canada et au Japon, les exécutifs régionaux sont les principales sources des fonds initiaux, mais les exécutifs locaux sont les principaux acquéreurs des services d'éducation.
- Au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède, les exécutifs locaux sont à la fois la principale source initiale des fonds et les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation. Aux États-Unis, les exécutifs locaux et régionaux sont les principales sources initiales de fonds, mais les exécutifs locaux sont les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation.

Dans les pays de l'OCDE, le montant des transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux est dans l'ensemble plus élevé dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, signe que la décentralisation est plus importante aux niveaux d'enseignement inférieurs. Dans les pays de l'OCDE, la part des fonds publics alloués à l'enseignement non tertiaire par le gouvernement central diminue et passe de 59 % à 44 % en moyenne après transferts aux autres niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds des exécutifs locaux augmente et passe de 26 % à 42 %. La source des fonds après transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux varie fortement entre les pays. La différence représente plus de 50 points de pourcentage après transferts aux exécutifs régionaux et locaux en Corée, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, mais est comprise entre 25 et 40 points de pourcentage en Australie, en Autriche, au Chili et en Estonie. Au Canada et aux États-Unis, où le budget des établissements provient essentiellement des exécutifs régionaux, la part des dépenses financée par les exécutifs régionaux diminue d'au moins 40 points de pourcentage après transferts aux exécutifs locaux (voir le Tableau C4.2 et le Graphique C4.4).

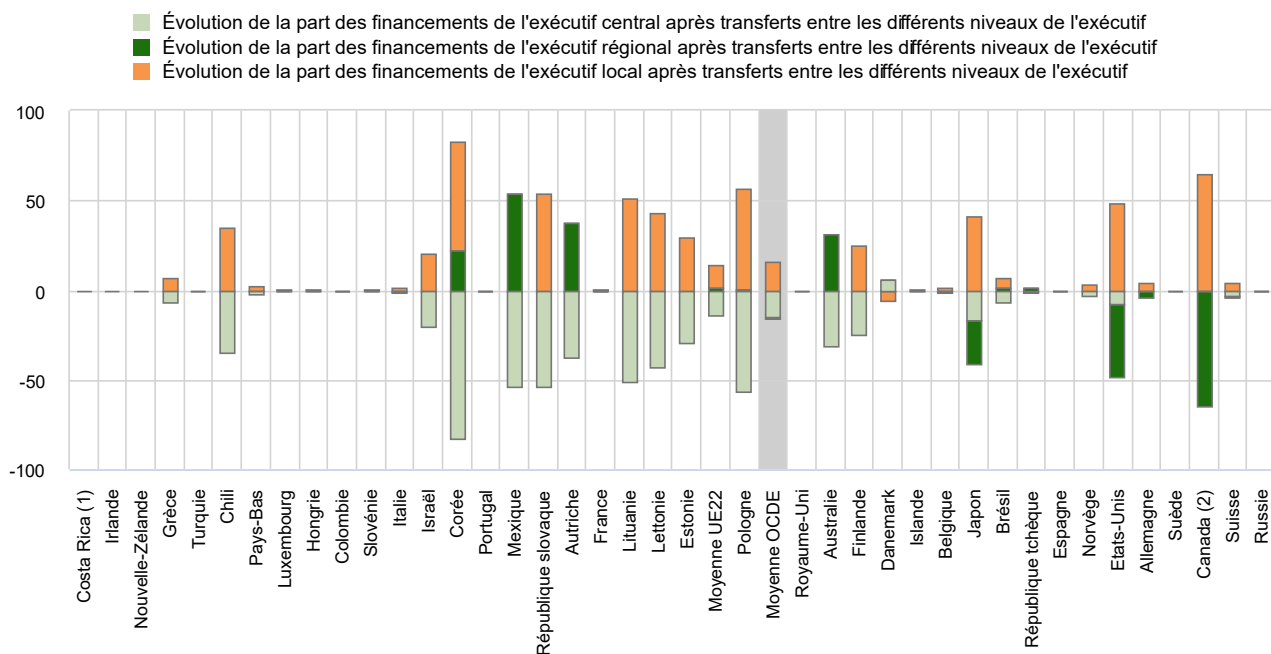
Le financement de l'éducation est nettement plus centralisé dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire. En effet, la part des fonds publics qui provient du gouvernement central est relativement élevée dans l'enseignement tertiaire, tant avant qu'après transferts aux exécutifs locaux et régionaux (voir le Tableau C4.2). En moyenne, 88 % des fonds avant transferts sont gérés par le gouvernement central dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage change à peine si les transferts entre niveaux de l'exécutif sont pris en compte. Le gouvernement central finance directement plus de 60 % du budget public de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles ; le gouvernement central est la principale source initiale des fonds et ne transfère rien ou presque aux exécutifs régionaux ou locaux dans près des deux tiers des 32 pays. Il n'en va par contre pas de même dans des pays tels que l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la Fédération de Russie et la Suisse, où les exécutifs régionaux financent plus de 60 % du budget de l'enseignement tertiaire et où leurs transferts aux exécutifs locaux sont minimes, voire nuls. Les exécutifs locaux n'interviennent guère dans le financement de l'enseignement tertiaire, où leur part est de l'ordre de 1 % du budget public, sauf aux États-Unis où ils financent et dépensent plus de 12 % du budget.

Graphique C4.4. Répartition des sources initiales du financement public de l'éducation et évolution de la part publique des financements après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif (2018)

En pourcentage



Évolution de la part publique des financements après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif



1. Année de référence : 2019.

2. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Définitions

Par **transferts entre niveaux de l'exécutif**, on entend les transferts de fonds au titre de l'éducation entre les différents niveaux de l'exécutif. Il s'agit des transferts nets d'un niveau supérieur à un niveau inférieur de l'exécutif. Le **financement initial** renvoie au budget avant transferts entre les niveaux de l'exécutif, et le **financement final**, au budget après transferts.

Les **dépenses publiques d'éducation** incluent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les aides au titre des frais de subsistance des élèves et étudiants et autres dépenses privées en dehors des établissements, contrairement aux indicateurs C1, C2 et C3 qui portent uniquement sur les dépenses d'éducation. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont celles du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, des exécutifs locaux et régionaux et autres instances publiques. Le mode d'affectation du budget public de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être réservées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves et étudiants.

Les sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales, se répartissent en trois catégories : 1) le gouvernement central (national) ; 2) les exécutifs régionaux (États, provinces, *Länder*, etc.) ; et 3) les exécutifs locaux (municipalités, districts, communes, etc.). Les adjectifs « régional » et « local » désignent les exécutifs dont les compétences sont limitées à un territoire administratif dans un pays. Ils ne s'appliquent pas à des instances gouvernementales dont les compétences ne sont pas limitées de manière géographique, mais sont définies en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves ou étudiants.

Les **dépenses publiques totales** correspondent à la somme des dépenses en capital et des dépenses de fonctionnement non remboursables dans tous les domaines (y compris l'éducation) de tous les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) et des producteurs non marchands (c'est-à-dire qui fournissent des biens et services gratuitement ou à un prix négligeable) contrôlés par l'exécutif ainsi que les fonds de la sécurité sociale. Elles n'incluent pas les dépenses de sociétés publiques, telles que les banques, les ports et les aéroports publics. Elles incluent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (définies ci-dessus) ainsi que les aides publiques aux ménages (par exemple, les bourses, les prêts d'études et les aides au titre des frais de subsistance et de scolarité des élèves ou étudiants) et à d'autres entités privées au titre de l'éducation (par exemple, les subventions aux entreprises privées ou aux organisations syndicales au titre de la formation sous contrat d'apprentissage).

Méthodologie

Les chiffres relatifs aux dépenses publiques totales et au PIB proviennent de la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2).

Les dépenses publiques d'éducation des pays sont rapportées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales. Le concept statistique de budget public total est défini selon la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP). La CFAP et la collecte de données de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) sont assez proches, mais certains de leurs concepts statistiques diffèrent à quelques égards (Eurostat, 2011^[4]).

Les dépenses au titre du service de la dette (remboursements afférents à la dette publique) sont incluses dans les dépenses publiques totales, mais sont exclues des dépenses publiques d'éducation, car certains pays ne peuvent faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et ceux dus pour les autres services. Par voie de conséquence, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales peuvent être sous-estimées dans les pays où le service de la dette représente une partie importante des dépenses publiques totales tous services confondus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2018 (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 2020 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2018 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2020 et 2021 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

- Eurostat (2011), « Manual on sources and methods for the compilation of COFOG statistics », *Methodologies and Working Papers*, Commission européenne, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2785/16355>. [4]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [1]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [5]
- OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>. [3]
- OCDE (2017), *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [2]

Tableaux de l'indicateur C4

Tableaux de l'indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?

Tableau C4.1	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2018)
Tableau C4.2	Répartition des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2018)
Tableau C4.3	Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2018)

StatLink  <https://stat.link/vsq7ai>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2018)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement

	Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)		Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Premier et deuxième cycles du secondaire			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)	Total	Dont : transferts et paiements publics au secteur privé non éducatif	
			Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE															
Pays															
Australie	4.5	2.8	1.2	0.5	1.6	4.4	0.2	9.2	0.4	2.6	3.0	1.5	12.2	1.7	10.7
Autriche	1.8	2.3	0.6	1.2	1.9	4.1	0.0	6.0	0.5	2.9	3.5	2.7	9.5	0.5	8.7
Belgique	2.9	1.7	1.3 ^a	1.9 ^a	3.3 ^a	5.0 ^a	x(3, 4, 5, 6)	7.9	0.1	2.8	2.9	2.1	10.7	0.7	10.0
Canada ^{1, 2}	4.6 ^d	x(1)	x(5)	x(5)	2.9	2.9	m	7.5 ^d	1.2	2.6	3.8	m	11.3 ^d	0.9 ^d	m
Chili	6.0	2.1	2.7	1.2	3.9	6.1	a	12.0	0.8	4.6	5.4	5.0	17.4	1.7	17.1
Colombie ²	3.2	2.8	x(5)	x(5)	1.0	3.8	m	7.0	x(11)	x(11)	2.3	m	9.3	0.9	m
Costa Rica ³	5.6	2.9	1.6	0.8	2.4	5.3	a	10.9	x(11)	x(11)	3.4	m	14.3	a	m
République tchèque	2.1	2.5	0.6	1.7	2.2	4.7	0.0	6.8	0.0	2.3	2.3	1.5	9.1	0.2	8.2
Danemark	3.3	1.7	1.4	0.8	2.1	3.8	a	7.1	0.4	3.9	4.3	3.4	11.4	2.1	10.4
Estonie	3.7	1.7	1.1	0.9	1.9	3.7	0.2	7.6	a	3.0	3.0	1.9	10.6	0.2	9.6
Finlande	2.5	2.0	0.7	1.7 ^a	2.3 ^a	4.3 ^a	x(4, 5, 6)	6.9	a	2.9	2.9	1.8	9.7	0.4	8.7
France	2.1	2.1	1.3	0.7	2.0	4.2	0.0	6.3	0.5	1.7	2.2	1.6	8.5	0.4	7.9
Allemagne	1.5	2.7	0.9	0.9	1.8	4.5	0.3	6.3	0.0	2.9	2.9	1.8	9.2	0.9	8.2
Grèce	2.6	1.5	0.8	0.5	1.4	2.9	0.0	5.5	a	1.4	1.4	0.9	6.8	0.0	6.4
Hongrie	1.4	1.4	1.4	0.9	2.3	3.7	0.5	5.6	0.0	1.7	1.8	1.5	7.4	0.3	7.1
Islande	5.2	2.4	1.6	0.8	2.4	4.8	0.1	10.1	0.1	2.7	2.8	m	12.9	0.5	m
Irlande	4.5	1.9	x(5)	x(5)	2.3	4.2	0.3	9.0	x(11)	x(11)	3.6	2.7	12.6	1.8	11.7
Israël	6.0	x(3, 4, 5)	3.1 ^a	1.7 ^a	4.8 ^a	4.8	0.0	10.8	0.4	1.7	2.1	m	12.9	0.4	m
Italie	2.0	1.4	x(5)	x(5)	2.8 ^a	4.2 ^a	x(5, 6)	6.2	0.0	1.6	1.6	1.1	7.8	0.6	7.3
Japon	2.8	1.6	x(5)	x(5)	1.7 ^a	3.3 ^a	x(5, 6, 9, 10, 11)	6.1	0.2 ^d	1.5 ^d	1.6 ^d	m	7.8	0.5	m
Corée	4.7	2.6	x(5)	x(5)	3.0	5.6	a	10.3	0.3	2.5	2.8	2.0	13.1	1.0	12.3
Lettonie	3.3	1.5	1.1	1.0	2.0	3.6	0.2	7.0	0.3	1.6	1.9	1.3	8.9	0.3	8.3
Lituanie	2.1	3.0	0.9	0.3	1.2	4.2	0.3	6.6	a	2.3	2.3	1.7	9.0	0.3	8.4
Luxembourg	2.6	1.9	0.7	1.4	2.1	4.0	0.0	6.6	0.0	0.9	1.0	0.6	7.6	0.1	7.2
Mexique	5.1	2.6	1.4	0.9	2.3	4.9	a	10.1	x(11)	x(11)	3.4	2.8	13.4	0.9	12.8
Pays-Bas	2.7	2.6	0.7	1.8	2.5	5.1	0.0	7.8	0.0	4.0	4.0	3.0	11.8	2.0	10.8
Nouvelle-Zélande	3.9	2.8	2.0	0.6	2.6	5.4	0.4	9.6	0.4	3.5	3.9	3.4	13.5	1.8	13.0
Norvège	3.8	1.7	1.3	1.5	2.8	4.5	0.1	8.3	0.1	4.1	4.3	3.2	12.6	1.7	11.5
Pologne	3.5	1.6	0.6	1.0	1.6	3.3	0.1	6.9	0.0	2.6	2.6	2.0	9.4	0.4	8.8
Portugal	3.2	2.5	x(5)	x(5)	2.3 ^a	4.7 ^a	x(5, 6)	8.0	0.0	1.8	1.8	1.3	9.8	0.5	9.3
République slovaque	2.2	2.2	0.6	1.3	1.9	4.1	0.1	6.4	0.0	1.8	1.8	1.4	8.2	0.7	7.7
Slovénie	3.3	1.8	0.8	1.4	2.1	3.9	a	7.2	0.1	2.2	2.3	2.0	9.5	0.9	9.1
Espagne	2.7	1.7	1.2	0.8 ^a	2.0 ^a	3.7 ^a	x(4, 5, 6)	6.4	0.4	1.8	2.2	1.6	8.6	0.4	8.0
Suède	3.9	1.8	1.5	1.1	2.6	4.4	0.1	8.4	0.2	3.4	3.6	2.3	12.0	1.4	10.7
Suisse	4.4	2.6	1.0 ^a	1.5 ^a	2.5 ^a	5.1 ^a	x(3, 4, 5, 6)	9.5	x(11)	x(11)	4.0	2.1	13.4	0.3	11.5
Turquie	2.1	2.2	1.1	1.9	3.1	5.2	a	7.3	x(11)	x(11)	4.3	3.7	11.6	1.0	11.0
Royaume-Uni	4.0	2.0	1.6	0.7	2.3	4.3	a	8.3	0.3	3.2	3.4	2.8	11.7	2.4	11.1
États-Unis	3.9	2.1	x(5)	x(5)	2.2	4.3	0.0	8.3	x(11)	x(11)	3.2	2.7	11.5	0.9	11.0
Moyenne OCDE	3.4	2.1	1.2	1.1	2.3	4.3	m	7.8	0.3	2.5	2.9	2.2	10.7	0.9	9.8
Moyenne UE22	2.7	2.0	0.9	1.1	2.1	4.1	0.2	6.9	0.2	2.4	2.5	1.8	9.5	0.7	8.7
Partenaires															
Argentine	3.7	2.7	x(5)	x(5)	1.8	4.6	a	8.3	x(11)	x(11)	2.9	m	11.1	0.2	m
Brésil	4.1	3.5	x(5)	x(5)	3.0 ^d	6.5 ^d	x(5, 6)	10.6	x(11)	x(11)	3.7	3.3	14.3	1.0	13.8
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	6.7 ^a	0.4 ^a	7.0 ^a	7.0 ^a	x(3, 4, 5, 6)	7.0	0.4	1.8	2.2	2.1	9.3	0.2	9.1
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	6.9	2.1	x(5)	x(5)	3.3	5.5	0.3	12.6	x(11)	x(11)	2.7	m	15.3	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. Les données sur les dépenses publiques en pourcentage du PIB (soit les colonnes 16 à 19) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/k69x5a>

Tableau C4.2. Répartition des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2018)

Pourcentage des dépenses publiques totales, avant et après transferts, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
	Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)		
	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																	
Australie	33	67 ^d	x(2)	2	98 ^d	x(5)	92	8 ^d	x(8)	90	10 ^d	x(11)	48	52 ^d	x(14)	24	76 ^d	x(17)
Autriche	75	14	11	37	51	12	96	4	0	96	3	0	83	10	7	59	33	8
Belgique	23	73	3	23	72	5	16	83	1	15	84	2	21	76	3	21	75	4
Canada ¹	4 ^d	75 ^d	22 ^d	3 ^d	10 ^d	86 ^d	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	97	a	3	62	a	38	100	a	0	100	a	0	98	a	2	74	a	26
Colombie	90	4	6	90	4	6	97	3	0	97	3	0	92	4	4	92	4	4
Costa Rica ²	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
République tchèque	13	62	26	11	63	26	97	1	1	97	2	1	34	47	20	33	48	20
Danemark	28	0	72	33	0	67	100	0	0	100	0	0	55	0	45	59	0	41
Estonie	62	a	38	33	a	67	100	a	0	100	a	0	73	a	27	51	a	49
Finlande	33	a	67	8	a	92	98	a	2	98	a	2	52	a	48	35	a	65
France	74	15	11	73	15	12	86	9	4	86	9	5	77	14	9	77	14	10
Allemagne	6	75	19	6	71	23	27	71	2	20	78	2	13	74	14	10	73	17
Grèce	100	a	0	93	a	7	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
Hongrie	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Islande	25	a	75	25	a	75	100	a	0	100	a	a	41	a	59	41	a	59
Irlande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israël	86	a	14	67	a	33	97	a	3	97	a	3	88	a	12	71	a	29
Italie	87	7	6	86	6	8	86	13	0	85	15	0	87	8	5	86	8	6
Japon	17	55	28	1	30	69	91 ^d	9 ^d	1 ^d	90 ^d	9 ^d	1 ^d	33	45	22	20	25	55
Corée	84	13	3	1	36	63	96	2	2	96	2	2	87	11	2	22	28	50
Lettonie	62	a	38	19	a	81	100	a	0	100	a	0	70	a	30	36	a	64
Lituanie	72	a	28	21	a	79	99	a	1	99	a	1	79	a	21	41	a	59
Luxembourg	92	a	8	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Mexique	81	19	0	27	73	0	81	18	0	79	21	0	81	19	0	40	60	0
Pays-Bas	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	95	0	5
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norvège	11	a	89	8	a	92	99	a	1	98	a	2	41	a	59	39	a	61
Pologne	60	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	71	1	29	30	1	69
Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
République slovaque	79	a	21	26	a	74	100	a	0	99	a	1	84	a	16	42	a	58
Slovénie	88	a	12	88	a	12	99	a	1	99	a	1	91	a	9	91	a	9
Espagne	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	14	82	5	14	82	5
Suède	6	a	94	6	a	94	98	2	0	98	2	0	34	1	66	34	1	66
Suisse	3	61	36	0	60	40	34	66	0	17	83	0	12	62	25	5	67	28
Turquie	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Royaume-Uni	57	a	43	57	a	43	100	a	0	100	a	0	69	a	31	69	a	31
États-Unis	9	42	49	1	2	98	46	42	12	46	42	12	19	42	39	13	13	74
Moyenne OCDE	59	15	26	44	13	42	88	11	1	87	12	1	68	13	19	56	13	30
Moyenne UE22	61	14	25	47	15	38	87	12	1	87	12	1	68	14	18	58	14	28
Partenaires	Pays																	
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	14	41	45	7	42	51	78	21	1	78	21	1	30	36	33	25	37	38
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	3	52	45	3	52	45	82	18	0	82	18	0	22	44	35	22	44	35
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 : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C4.1. Pour de plus amples informations, consultez 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. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/o5af3i>

Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2018)

Année de référence 2015=100, prix constants, sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement et l'année

OCDE	Pays	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)		
		Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	33	67 ^d	x(2)	2	98 ^d	x(5)	92	8 ^d	x(8)	90	10 ^d	x(11)	48	52 ^d	x(14)	24	76 ^d	x(17)	
Autriche	75	14	11	37	51	12	96	4	0	96	3	0	83	10	7	59	33	8	
Belgique	23	73	3	23	72	5	16	83	1	15	84	2	21	76	3	21	75	4	
Canada ¹	4 ^a	75 ^d	22 ^d	3 ^d	10 ^a	86 ^d	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	97	a	3	62	a	38	100	a	0	100	a	0	98	a	2	74	a	26	
Colombie	90	4	6	90	4	6	97	3	0	97	3	0	92	4	4	92	4	4	
Costa Rica ²	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	
République tchèque	13	62	26	11	63	26	97	1	1	97	2	1	34	47	20	33	48	20	
Danemark	28	0	72	33	0	67	100	0	0	100	0	0	55	0	45	59	0	41	
Estonie	62	a	38	33	a	67	100	a	0	100	a	0	73	a	27	51	a	49	
Finlande	33	a	67	8	a	92	98	a	2	98	a	2	52	a	48	35	a	65	
France	74	15	11	73	15	12	86	9	4	86	9	5	77	14	9	77	14	10	
Allemagne	6	75	19	6	71	23	27	71	2	20	78	2	13	74	14	10	73	17	
Grèce	100	a	0	93	a	7	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5	
Hongrie	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7	
Islande	25	a	75	25	a	75	100	a	0	100	a	a	41	a	59	41	a	59	
Irlande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	
Israël	86	a	14	67	a	33	97	a	3	97	a	3	88	a	12	71	a	29	
Italie	87	7	6	86	6	8	86	13	0	85	15	0	87	8	5	86	8	6	
Japon	17	55	28	1	30	69	91 ^d	9 ^d	1 ^d	90 ^d	9 ^d	1 ^d	33	45	22	20	25	55	
Corée	84	13	3	1	36	63	96	2	2	96	2	2	87	11	2	22	28	50	
Lettonie	62	a	38	19	a	81	100	a	0	100	a	0	70	a	30	36	a	64	
Lituanie	72	a	28	21	a	79	99	a	1	99	a	1	79	a	21	41	a	59	
Luxembourg	92	a	8	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7	
Mexique	81	19	0	27	73	0	81	18	0	79	21	0	81	19	0	40	60	0	
Pays-Bas	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	95	0	5	
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	
Norvège	11	a	89	8	a	92	99	a	1	98	a	2	41	a	59	39	a	61	
Pologne	60	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	71	1	29	30	1	69	
Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9	
République slovaque	79	a	21	26	a	74	100	a	0	99	a	1	84	a	16	42	a	58	
Slovénie	88	a	12	88	a	12	99	a	1	99	a	1	91	a	9	91	a	9	
Espagne	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	14	82	5	14	82	5	
Suède	6	a	94	6	a	94	98	2	0	98	2	0	34	1	66	34	1	66	
Suisse	3	61	36	0	60	40	34	66	0	17	83	0	12	62	25	5	67	28	
Turquie	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1	
Royaume-Uni	57	a	43	57	a	43	100	a	0	100	a	0	69	a	31	69	a	31	
États-Unis	9	42	49	1	2	98	46	42	12	46	42	12	19	42	39	13	13	74	
Moyenne OCDE	59	15	26	44	13	42	88	11	1	87	12	1	68	13	19	56	13	30	
Moyenne UE22	61	14	25	47	15	38	87	12	1	87	12	1	68	14	18	58	14	28	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	14	41	45	7	42	51	78	21	1	78	21	1	30	36	33	25	37	38
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	3	52	45	3	52	45	82	18	0	82	18	0	22	44	35	22	44	35
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. 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. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/eo2ykl>

Indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Les pays et économies de l'OCDE ont adopté trois approches différentes en ce qui concerne les frais de scolarité et les aides financières directes dans l'enseignement tertiaire : soit les frais de scolarité sont nuls et les aides sont élevées ; soit les frais et les aides sont élevés ; soit les frais sont modérés et les aides sont ciblées et versées à un pourcentage inférieur d'étudiants.
- En licence, ou formation équivalente, les aides indirectes aux étudiants, par exemple l'exemption totale ou partielle des frais de scolarité, peuvent aller jusqu'à 4 000 USD au Chili, en Irlande et en Nouvelle-Zélande dans les établissements publics. Le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'une exemption des frais de scolarité est supérieur à 50 % en licence au Chili, en Espagne, en France et en Italie.
- 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. Dans les établissements publics, ils ne varient dans l'ensemble pas en licence, ou formation équivalente, entre les ressortissants nationaux et étrangers (originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE) au Chili, en Corée, en Espagne, en Estonie (programmes en anglais uniquement), en Italie et au Japon.

Contexte

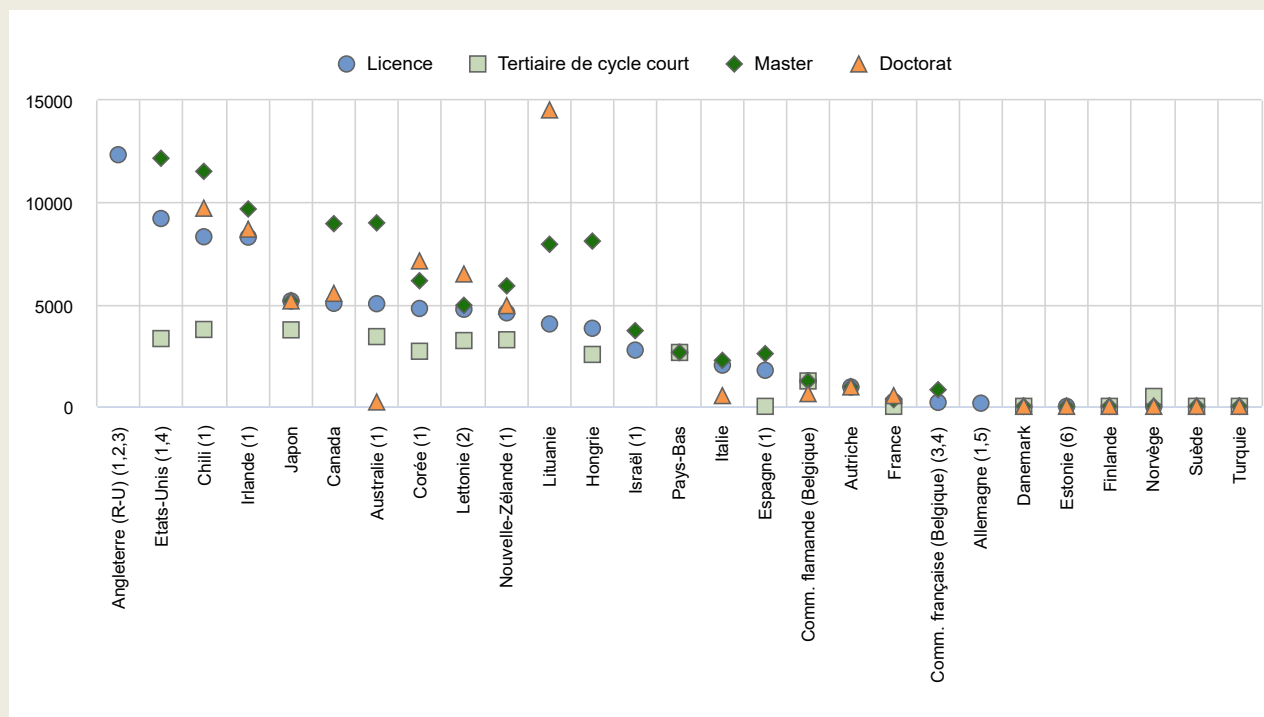
Les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire et répartir le coût des études entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille et d'autres entités privées.

Les frais de scolarité aident à combler 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 les coûts : le salaire des enseignants et des chercheurs ; l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services autres que les services d'enseignement, l'évolution de la demande de formations tertiaires, les investissements à l'appui 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 provenant de sources privées autres que les étudiants et leur famille (voir l'indicateur C3). Le reste des coûts est couvert par les frais de scolarité versés par les étudiants et par les fonds publics.

Les aides publiques aux étudiants et à leur famille peuvent servir à encourager les jeunes à faire des études tout en finançant indirectement les établissements d'enseignement tertiaire. Le financement des établissements par l'intermédiaire des étudiants peut aussi avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de les amener à être plus attentifs aux besoins des étudiants. Le soutien aux étudiants revêt de multiples formes : aides octroyées selon des critères de ressources, allocations familiales versées à tous les étudiants, allègements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents et autres transferts aux ménages. Les gouvernements s'emploient à trouver le juste équilibre entre ces différentes aides, en particulier en temps de crise financière. Compte tenu du budget disponible, les aides publiques accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux, sont moins susceptibles

d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que les aides octroyées sous conditions de ressources, car elles ne ciblent pas spécifiquement les étudiants à bas revenus. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités financières entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés.

Graphique C5.1. Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement publics aux ressortissants nationaux, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (année universitaire 2019/20)



1. Année de référence : année civile 2018 pour l'Allemagne et l'Australie, et 2019 pour le Chili, la Corée, Israël et la Nouvelle-Zélande ; et année universitaire 2018/19 pour l'Angleterre (RU), l'Espagne, l'Estonie et les États-Unis, et 2020/21 pour la Finlande et l'Irlande.


2. Établissements privés subventionnés par l'État, et non publics.

3. Les programmes tertiaires de cycle court sont combinés à ceux de licence.

4. Les programmes de doctorat sont combinés à ceux de master. 5. Les programmes de licence, master et doctorat sont combinés, tout comme les établissements publics et privés, et les étudiants nationaux et étrangers.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés aux ressortissants nationaux inscrits dans des programmes de licence.

Source : OCDE (2021). Consulter la section «Source» pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/7pz2cg>

Autres faits marquants

- Les frais de scolarité en licence à charge des ressortissants nationaux sont nuls dans les établissements publics dans près d'un tiers des pays, dont le Danemark, l'Estonie (dans les cursus dispensés en estonien), la Finlande, la Norvège, la Suède et la Turquie
- Dans certains pays, les frais de scolarité varient sensiblement entre les ressortissants nationaux et étrangers. En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, les ressortissants étrangers (originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE, dans le cas de l'Irlande) versent en moyenne plus de 14 500 USD de plus par an en licence que les ressortissants nationaux dans les établissements publics. En Finlande et en Suède, les ressortissants nationaux ne paient pas de frais de scolarité en licence dans les établissements publics, mais les ressortissants étrangers originaires de pays tiers de l'EU ou de l'EEE doivent verser 13 000 USD environ par an.
- Les frais de scolarité en licence pour les ressortissants nationaux ont augmenté d'au moins 20 % en valeur réelle dans les établissements publics durant les dix dernières années dans un tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles.

Analyse

Différenciation des frais de scolarité

Différenciation selon le niveau d'enseignement

Les études tertiaires impliquent des frais de scolarité et de subsistance pour les étudiants et leur famille, qui peuvent toutefois recevoir un soutien qui leur permet de financer ces frais. La plupart des ressortissants nationaux qui entament des études tertiaires commencent par une licence, ou formation équivalente, dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B4). Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux sont nuls à ce niveau dans les établissements publics dans près d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, dont le Danemark, l'Estonie (dans les cursus dispensés en estonien), la Finlande, la Norvège, la République slovaque, la Suède et la Turquie. Dans un autre tiers environ des pays, les frais de scolarité sont modérés, inférieurs à 3 000 USD en moyenne par étudiant. Dans les pays et économies restants, les frais de scolarité vont de 3 800 USD à plus de 8 000 USD par an. Ils passent la barre des 12 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni), où il n'y a pas d'établissements publics à ce niveau d'enseignement, tous les étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le Graphique C5.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les cursus tertiaires de cycle court prennent de l'importance, car ils sont moins longs et moins onéreux et se distinguent dans un certain nombre de pays par un meilleur ratio coût-bénéfice que les cursus de cycle long, tels que les licences et les masters (OCDE, 2019^[1]). Dans les établissements publics, les frais de scolarité à charge des étudiants sont dans l'ensemble moins élevés dans les cursus tertiaires de cycle court qu'en licence. Ils sont nuls dans la plupart des cas au Danemark, en Espagne, en France, en Suède et en Turquie et sont plus que moitié moindres qu'en licence au Chili et aux États-Unis, où ils sont inférieurs à 3 800 USD par an. Les frais de scolarité à charge des étudiants dans les établissements publics sont en revanche identiques dans l'enseignement tertiaire de cycle court et en licence en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. En Norvège, l'enseignement tertiaire de cycle court est le seul niveau de l'enseignement tertiaire où les frais de scolarité ne sont pas nuls, toutefois uniquement dans 22 % des établissements (voir le Graphique C5.1).

Les niveaux de l'enseignement tertiaire supérieurs à la licence offrent de meilleures perspectives professionnelles. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont en effet de meilleurs débouchés sur le marché du travail et de meilleures perspectives financières après un master ou un doctorat, ou formation équivalente (voir l'indicateur A4). Toutefois, même si l'avantage salarial associé aux masters et aux doctorats est plus élevé, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux dans les établissements publics ne varient guère entre ces deux niveaux d'enseignement et la licence dans la majorité des pays de l'OCDE. Les frais supplémentaires à charge des étudiants en master et en doctorat se limitent aux coûts des années supplémentaires de formation et au manque à gagner résultant de l'entrée plus tardive sur le marché du travail. Les frais de scolarité sont nuls en master et en doctorat dans la plupart des pays où ils sont nuls en licence. Dans d'autres pays et économies, les frais de scolarité ne varient guère entre les programmes de licence et de master ; c'est le cas en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Italie, au Japon, en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État) et aux Pays-Bas (voir le Tableau C5.1).

À titre de comparaison, les frais de scolarité dans les établissements publics sont environ 25 % plus élevés en master qu'en licence au Chili, en Corée, en Espagne, en France, aux États-Unis, en Israël et en Nouvelle-Zélande et sont plus de 95 % plus élevés en Communauté française de Belgique, en Hongrie et en Lituanie (voir le Tableau C5.1). Ces frais de scolarité plus élevés peuvent limiter le taux de scolarisation en master s'ils ne se doublent pas d'un soutien financier aux étudiants. Dans quelques pays (en Australie, en Communauté flamande de Belgique et en Italie, par exemple), les frais de scolarité sont moins élevés en doctorat qu'en licence et en master dans les établissements publics, une mesure destinée à promouvoir l'inscription en doctorat et à attirer des cerveaux pour doper la recherche et l'innovation. En Australie, les frais de scolarité annuels moyens sont par exemple environ 15 fois moins élevés en doctorat (environ 200 USD) qu'en licence (5 000 USD environ) dans les établissements publics. En fait, très peu de doctorants australiens paient des frais de scolarité (moins de 5 % des doctorants, dans les établissements publics) dans ce pays. En revanche, les frais de scolarité sont plus élevés en doctorat qu'en licence dans les établissements publics au Canada, au Chili, en Corée, en France, aux États-Unis (où les chiffres portent sur les masters et les doctorats), en Irlande et en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État) (voir le Tableau C5.1). La Lituanie est le seul pays où les frais de scolarité annuels sont plus de trois fois plus élevés pour un programme de doctorat que pour un programme de licence.

Différenciation selon le type d'établissement

Certains établissements peinent à concilier deux impératifs : proposer des formations à des prix abordables et financer leur budget, ce qui explique pourquoi les frais de scolarité varient entre les types d'établissements (voir la section « Définitions »). Souvent, les établissements privés indépendants sont moins affectés par les règles édictées par les pouvoirs publics et dépendent moins de leur financement que les établissements publics. Dans certains cas, la concurrence d'autres établissements les pousse à proposer les meilleurs services possibles aux étudiants. C'est pourquoi les frais de scolarité annuels moyens y sont plus élevés en licence que dans les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Tableau C5.1).

Les établissements privés accueillent moins de 20 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ils n'en accueillent plus de 50 % que dans un cinquième environ des pays et économies de l'OCDE. En Angleterre (Royaume-Uni) et en Lettonie, la grande majorité des étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le Tableau C5.1).

Dans plus d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité en licence, ou formation équivalente, passent au moins du simple au double entre les établissements publics et les établissements privés indépendants. Par comparaison avec les établissements publics, les frais de scolarité sont environ plus de cinq fois plus élevés dans les établissements privés indépendants en Espagne ; plus de trois fois plus élevés aux États-Unis, en Israël et en Italie ; et près de deux fois plus élevés en Australie, en Corée, en Hongrie, au Japon et en Lettonie. Les frais de scolarité sont nuls en licence dans les établissements publics en Estonie (uniquement dans les cursus dispensés en estonien) et en Norvège, mais atteignent plus de 5 700 USD dans les établissements privés. Ils sont par contre légèrement moins élevés en licence dans les établissements privés indépendants que dans les établissements publics au Chili en Lituanie et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau C5.1).

Variation des frais de scolarité au sein même des pays

Les frais de scolarité varient non seulement entre les pays et les niveaux d'enseignement, mais également dans les pays au même niveau d'enseignement. Au Canada par exemple, les frais de scolarité annuels applicables aux ressortissants nationaux dans les établissements publics sont de l'ordre de 5 100 USD en moyenne, mais ils varient fortement : ils représentent 40 % de ce montant dans certains cas, mais plus de quatre fois plus (près de 20 800 USD) dans d'autres cas. Parmi les pays où les frais de scolarité sont élevés en moyenne, les frais maximum sont plus de trois fois plus élevés que la moyenne en Lituanie et de deux fois plus élevés que la moyenne en Nouvelle-Zélande ; les frais pratiqués dans les établissements publics sont entre 20 % et 45 % plus élevés que les frais moyens applicables aux ressortissants nationaux en licence en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis et en Irlande (voir le Graphique C5.2).

Les frais de scolarité varient fortement aussi dans quelques pays où ils sont plus modérés, comme en Espagne (1 800 USD par an en moyenne), en Italie (2 000 USD par an en moyenne) et aux Pays-Bas (2 700 USD par an en moyenne). Les frais de scolarité peuvent dépasser la barre des 3 700 USD en Espagne et en Italie et des 13 000 USD aux Pays-Bas, mais les frais élevés ne s'appliquent qu'à un petit nombre d'étudiants. En revanche, les frais de scolarité varient relativement peu en Communautés flamande et française de Belgique et en Israël et ne varient pas dans les pays où ils sont nuls dans les établissements publics (voir le Graphique C5.2).

Parmi les pays où les frais de scolarité sont élevés, les frais minimum représentent seulement 8 % de la moyenne en Lituanie et 14 % en Nouvelle-Zélande ; entre 40 % et 60 % de la moyenne en Australie, au Canada et en Corée ; et entre 70 % et 85 % de la moyenne au Chili, aux États-Unis et en Irlande. Parmi les autres pays et économies, les frais de scolarité minimum représentent 50 % environ de la moyenne en Espagne et aux Pays-Bas et 15 % au plus de la moyenne en Allemagne, en Communautés flamande et française de Belgique et en Italie (voir le Graphique C5.2). Les variations au sein même des pays sont liées à plusieurs facteurs, comme, par exemple, l'autonomie des établissements pour fixer les frais (soit entièrement, soit dans certaines limites), ou le fait que certains programmes sont moins coûteux que d'autres à fournir (par exemple, un diplôme de droit coûte moins cher à fournir qu'un diplôme de médecine).

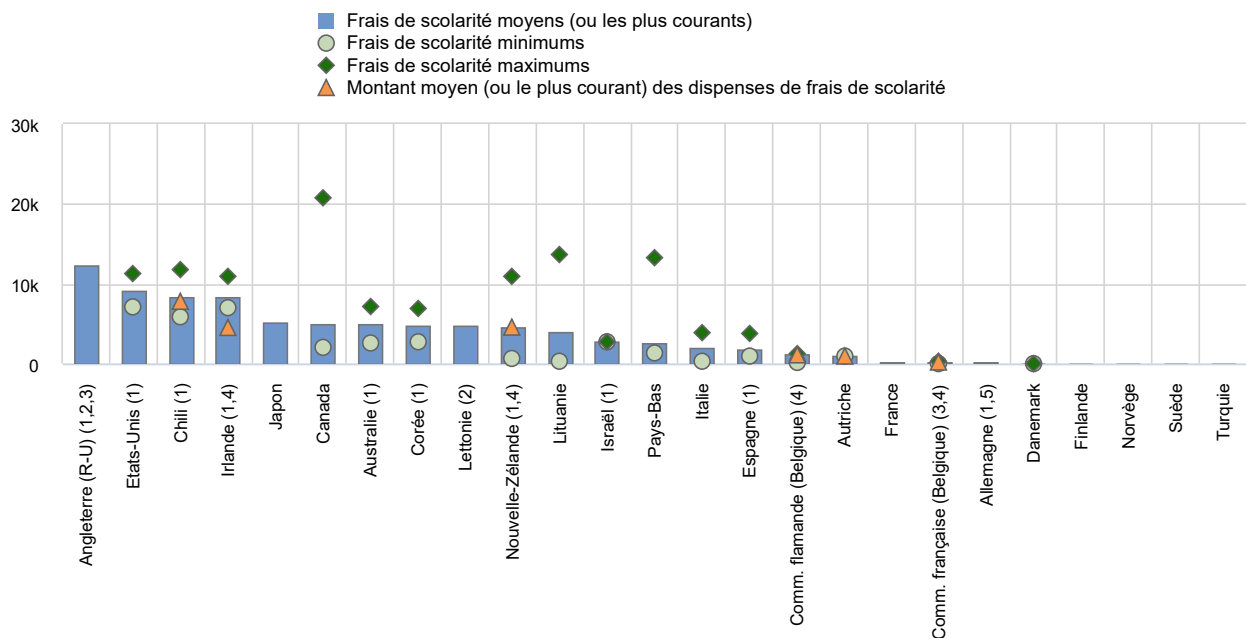
Les frais de scolarité varient aussi dans les pays entre les étudiants qui en sont exemptés en tout ou partie et ceux qui ne le sont pas. Les établissements ne modifient pas les frais de scolarité applicables, mais peuvent accorder aux étudiants une exemption totale ou partielle des frais de scolarité. Les bourses d'études sont des aides directes et non remboursables que les pouvoirs publics accordent directement aux étudiants, tandis que les exemptions totales ou partielles des frais de scolarité sont accordées directement par les établissements et financées indirectement par les pouvoirs publics. Ces exemptions

réduisent ou annulent les frais de scolarité pour un certain nombre de crédits, mais leur montant ne peut servir à financer d'autres dépenses liées à la scolarité. Dans un certain nombre de pays (en Belgique et en Italie, par exemple), les étudiants, en particulier ceux de condition modeste, peuvent prétendre à une bourse d'études et à une exemption totale ou partielle des frais de scolarité.

Ce type d'aide indirecte au titre de l'enseignement tertiaire existe notamment en Autriche, au Chili, en Communautés flamande et française de Belgique, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. En Irlande par exemple, les frais de scolarité pratiqués par les établissements publics en licence peuvent être supérieurs à 8 300 USD, mais la majorité des étudiants en premier cycle dans l'enseignement tertiaire ne paient que 3 700 USD par an dans le cadre du programme « Free Fees » (année académique 2019/20). En Nouvelle-Zélande, les étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement tertiaire sont totalement exemptés des frais de scolarité en première année (voir le Graphique C5.2).

Graphique C5.2. Frais de scolarité annuels moyens, minimums et maximums demandés par les établissements d'enseignement publics aux ressortissants nationaux suivant une formation de licence, et montant moyen des dispenses de frais de scolarité (année universitaire 2019/20)

En USD convertis sur la base des PPA



1. Année de référence : année civile 2018 pour l'Allemagne et l'Australie, et 2019 pour le Chili, la Corée, Israël et la Nouvelle-Zélande ; et année universitaire 2018/19 pour l'Angleterre (RU), l'Espagne, l'Estonie et les États-Unis, et 2020/21 pour la Finlande et l'Irlande.

2. Établissements privés subventionnés par l'État, et non publics.

3. Les programmes tertiaires de cycle court sont combinés à ceux de licence.

4. Les frais de scolarité pour les étudiants étrangers correspondent aux frais de scolarité des étudiants nationaux d'un autre état. Toutefois, dans une minorité d'établissements, les frais de scolarité peuvent être inférieurs pour les étudiants nationaux d'un autre état.

5. Des exemptions de frais de scolarité s'appliquent aux bénéficiaires de bourses dans les Communautés française et flamande de Belgique. La plupart des étudiants en Irlande paient seulement 3 770 USD au lieu de 8 304 USD ; tous les étudiants nouvellement inscrits dans l'enseignement tertiaire ne paient pas de frais d'inscription en Nouvelle-Zélande.

6. Les programmes de licence, master et doctorat sont combinés, tout comme les établissements publics et privés, et les étudiants nationaux et étrangers.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du montant moyen (ou le plus courant) des frais de scolarité payés par les étudiants nationaux inscrits dans un programme de licence.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Différenciation applicable aux étudiants étrangers

Les politiques nationales en matière de frais de scolarité visent généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements d'enseignement du pays, y compris les étudiants étrangers (voir la section « Définitions »). Toutefois, dans de nombreux pays, les établissements peuvent demander des frais de scolarité pour des programmes spécifiques ou des groupes d'étudiants particuliers, y compris les étudiants étrangers, dans le but de trouver un équilibre entre les sources publiques et privées dans l'enseignement tertiaire. Par conséquent, dans un certain nombre de pays, les frais de scolarité applicables aux étudiants étrangers sont plus élevés, ce qui contribue considérablement au financement des établissements d'enseignement tertiaire. Ces différences de frais de scolarité entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale (voir l'indicateur B6), parmi d'autres facteurs (OCDE, 2017^[2]).

Dans les établissements publics, les frais de scolarité sont équivalents entre les ressortissants nationaux et étrangers au Chili, en Corée, en Espagne, en Estonie (pour les programmes prodigués en anglais) en Italie et au Japon ; tandis qu'il n'y a aucun frais de scolarité pour les ressortissants nationaux comme pour les étrangers (voir le Tableau C5.1). Par ailleurs, 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.

Les étudiants étrangers doivent toutefois s'acquitter de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux dans un nombre croissant de pays de l'OCDE. En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande et en Nouvelle-Zélande par exemple, les ressortissants étrangers (originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE, dans le cas de l'Irlande) versent en moyenne plus de 14 500 USD de plus par an en licence que les ressortissants nationaux dans les établissements publics (voir le Tableau C5.1). Aux États-Unis, les frais plus élevés s'appliquent aussi aux ressortissants nationaux originaires d'un autre État. En Finlande et en Suède, les ressortissants nationaux ne paient pas de frais de scolarité en licence dans les établissements publics, mais les ressortissants étrangers originaires de pays tiers de l'EU ou de l'EEE doivent verser 13 000 USD environ par an. Les ressortissants étrangers versent entre 3 500 USD et 4 500 USD de plus que les ressortissants nationaux dans les établissements publics en France et en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État), mais n'en versent que moins de 1 000 USD de plus en Autriche et en Hongrie (voir le Tableau C5.1).

Des frais de scolarité plus élevés ne dissuadent pas nécessairement les étudiants de partir faire des études à l'étranger. Les établissements d'enseignement tertiaire où les frais de scolarité à charge des étudiants étrangers sont plus élevés peuvent rester attractifs s'ils sont prestigieux ou réputés pour leur qualité ou qu'ils sont situés dans des pays offrant de belles perspectives professionnelles aux diplômés. En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande par exemple, les étudiants en mobilité internationale constituent au moins 13 % de l'effectif de licence, contre 5 % seulement en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B6).

Évolution des frais de scolarité dans le temps

Les frais de scolarité en licence pour les ressortissants nationaux ont augmenté d'au moins 20 % en valeur réelle dans les établissements publics durant les dix dernières années dans un tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles. C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni, dans les établissements privés subventionnés par l'État), en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Italie et en Nouvelle-Zélande. La hausse la plus forte a été enregistrée en Angleterre (Royaume-Uni), où les frais de scolarité ont triplé depuis l'année académique 2009/10. Les frais de scolarité moyens ont par contre diminué en licence dans les établissements publics en Allemagne, en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Corée, en France, en Irlande et en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État), pendant cette même période. Aucun changement n'a été enregistré durant cette période dans les pays où les frais de scolarité sont nuls (au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Norvège et en Suède). Les frais de scolarité sont restés assez stables et n'ont pas augmenté de plus de 10 % en Australie et au Canada ; ils ont en revanche progressé dans une mesure comprise entre 14 % et 16 % entre les années académiques 2009/10 et 2019/20 au Chili, aux États-Unis et aux Pays-Bas (voir le Tableau C5.2).

Approches en matière de soutien financier aux ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire

Les pouvoirs publics cherchent à accroître l'accès à l'enseignement supérieur depuis des décennies, mais les politiques qu'ils ont adoptées à cet effet sont plutôt hétérogènes. L'effectif diplômé de l'enseignement supérieur a augmenté dans des pays et économies où les frais de scolarité sont soit modestes, soit élevés (Cattaneo et al., 2020^[3]).

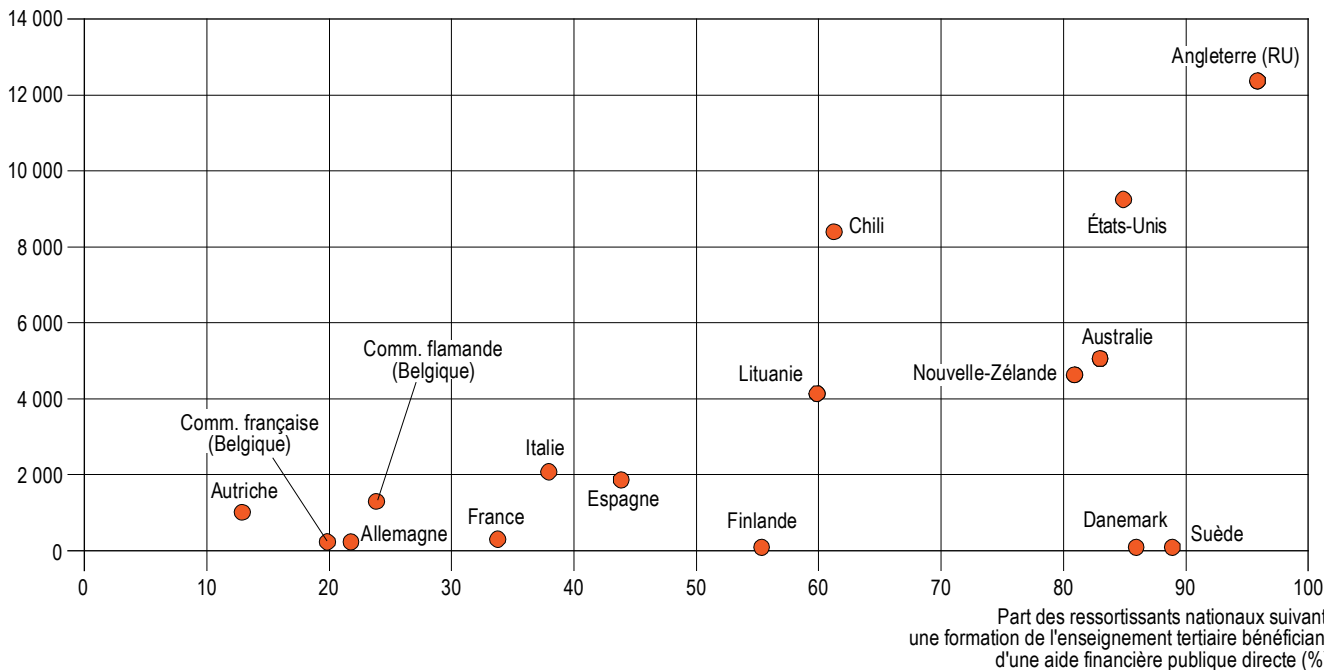
Les pays de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les pays et économies se distinguent par l'importance du soutien financier qu'ils accordent aux étudiants dans l'enseignement tertiaire, et ce, quel que soit le montant des frais de scolarité. Le pourcentage de ressortissants nationaux bénéficiaires d'aides publiques (prêts d'études, bourses ou d'allocations) dans l'effectif de l'enseignement tertiaire est égal ou supérieur à 80 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Danemark, aux États-Unis en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais compris entre 55 % et 61 % au Chili, en Finlande et en Lituanie. Parmi d'autres pays européens, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques est compris entre 34 % et 44 % en Espagne, en France et en Italie, mais au plus égal à 25 % en Allemagne, en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique et en Suisse (voir le Graphique C5.3). Dans ces pays, les pouvoirs publics ciblent les aides sur des groupes spécifiques d'étudiants, par exemple ceux de condition modeste ou issus de milieux défavorisés.

Trois groupes de pays se distinguent : les pays où les frais de scolarité sont nuls ou minimes et où les étudiants bénéficient d'aides généreuses (le Danemark, la Finlande et la Suède) ; les pays où les frais et les aides sont élevés (l'Angleterre [Royaume-Uni], l'Australie, le Chili, les États-Unis, la Lituanie et la Nouvelle-Zélande) ; et les pays où les frais et les aides sont modérés (en Allemagne, en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique, en Espagne, en France et en Italie) (voir le Graphique C5.3).

Ces dix dernières années, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques a augmenté de 10 points de pourcentage au moins en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, au Danemark, en Espagne, en Italie et en Suède ; c'est au Chili et en Suède qu'il a le plus augmenté (de 22 et 24 points de pourcentage, respectivement). Ce pourcentage est resté stable dans tous les autres pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, variant au plus de 7 points de pourcentage environ. C'est en Nouvelle-Zélande que le pourcentage d'étudiants dans l'enseignement tertiaire bénéficiant d'aides a le plus diminué (voir le Tableau C5.2).

Graphique C5.3. Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement publics aux ressortissants nationaux suivant une formation de licence et part des ressortissants nationaux suivant une formation de l'enseignement tertiaire bénéficiant d'une aide financière publique directe (année universitaire 2019/20)

Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement publics aux ressortissants nationaux suivant une formation de licence, en USD convertis sur la base des PPA



Source : OCDE (2021), tableaux C5.1 et C5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/sf2p6v>

Types de soutien financier aux ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire

Dans de nombreux systèmes d'éducation, se pose la question cruciale de savoir s'il est préférable de miser sur les prêts d'études ou plutôt sur les bourses ou allocations pour aider financièrement les étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les partisans des prêts d'études font valoir que ce type de soutien permet de venir en aide à un nombre plus élevé d'étudiants avec le même budget (OCDE, 2014^[4]). En effet, si le budget consacré aux bourses et allocations servait plutôt à garantir les prêts, les mêmes fonds pourraient aider plus d'étudiants et les études seraient globalement plus accessibles. Les prêts reviennent aussi à reporter une partie du coût de l'enseignement supérieur sur ceux qui bénéficient le plus de cet investissement, en l'espèce les diplômés de l'enseignement tertiaire qui bénéficient d'un rendement privé élevé après leurs études (voir l'indicateur A5).

En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que les prêts 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^[4]). Un pourcentage élevé d'étudiants endettés pourrait poser un problème si les perspectives d'emploi ne suffisent pas à garantir le remboursement des prêts d'études.

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons de bourses ou allocations et de prêts d'études – des combinaisons qui varient même entre les pays dont les frais de scolarité sont similaires. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le montant moyen emprunté chaque année par prêt d'études accordé ou garanti par les pouvoirs publics est égal à 2 900 USD en Lettonie, mais supérieur à 12 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) et en Norvège (où les frais de scolarité sont nuls et où les prêts d'études servent à financer les frais de subsistance). Les bourses ou allocations versées aux étudiants sont inférieures à 1 500 USD par an en Communauté française de Belgique, mais supérieures à 7 000 USD par an en Australie, en Autriche, au Danemark, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Suisse (voir le Tableau C5.2).

En plus de l'aide financière directe aux étudiants, sous la forme de prêts accordés ou garantis par les pouvoirs publics, de bourses et d'allocations, les pays peuvent également de subventionner indirectement l'enseignement tertiaire : ils peuvent par exemple financer l'exemption totale ou partielle des frais de scolarité (voir la section « Variation des frais de scolarité au sein même des pays »). Le montant moyen dont les étudiants peuvent être exemptés en licence dans les établissements publics est inférieur ou égal à 1 100 USD en Autriche et en Communautés flamande et française de Belgique, mais frôle les 7 800 USD au Chili. Ce montant est légèrement inférieur à 4 600 USD en Irlande pour les étudiants bénéficiaires du programme « Free Fees » et en Nouvelle-Zélande pour les étudiants en première année. En licence, le pourcentage d'étudiants exemptés en tout ou partie des frais de scolarité est compris entre 22 % et 25 % en Communauté française de Belgique et en Nouvelle-Zélande ; et entre 39 % et 53 % en Espagne, en France et en Italie ; et est égal à 64 % au Chili (voir le Tableau C5.2).

Réformes des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants

Les réformes portant sur le niveau des frais de scolarité et le système de prêts d'études et de bourses font l'objet de débats passionnés. Ces thématiques sont souvent débattues en parallèle, car les pays tentent 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). Ces dernières années, des pays et économies de l'OCDE ont adopté diverses réformes pour améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire : 11 des pays et économies dont les données sont disponibles ont réformé les frais de scolarité. Dans neuf de ces dix pays, ces réformes sont allées de pair avec une modification du niveau des aides publiques aux étudiants (voir le Tableau C5.3).

Les pouvoirs publics ont pris des mesures pour améliorer l'accès des étudiants défavorisés à l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée et au Portugal et ont augmenté leurs subventions pour exempter totalement les nouveaux inscrits de frais de scolarité en première année à ce niveau en Nouvelle-Zélande. La Norvège a engagé à partir de l'année académique 2016/17 une réforme visant à porter progressivement de 10 à 11 mois le soutien financier accordé dans le cadre du Fonds national de prêts d'études. En Angleterre (Royaume-Uni), le seuil de revenus à partir duquel les diplômés doivent rembourser les prêts d'études après une formation tertiaire de cycle court ou une licence a augmenté depuis l'année budgétaire 2018/19 et les aides au titre des frais de subsistance auxquelles pouvaient prétendre les ressortissants nationaux dans certaines conditions ont été remplacées par des prêts d'un montant plus élevé à partir de l'année académique 2016/17. En Australie, des mesures ont été prises pour améliorer la soutenabilité du système d'aides aux étudiants en licence dans les établissements publics (voir le Tableau C5.3).

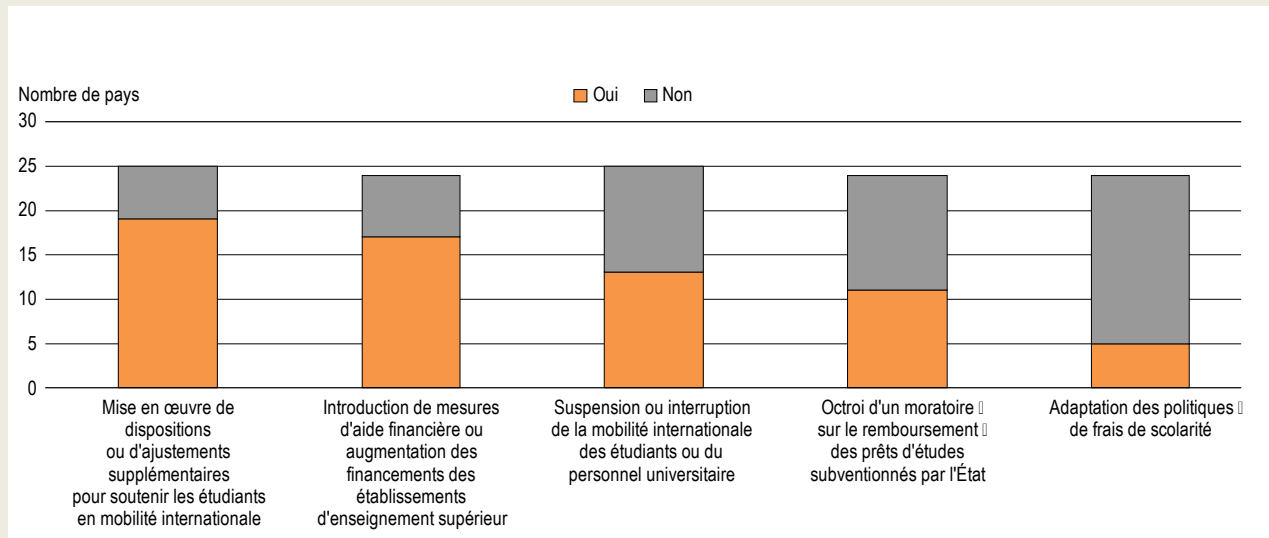
Par ailleurs, la crise sanitaire provoquée par la pandémie de COVID-19 a durement touché l'enseignement tertiaire et les pays ont adopté diverses mesures pour faire face à des situations sans précédent. Tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ont engagé des mesures, allant de l'assouplissement de l'échéancier du remboursement des prêts d'études à l'adaptation des politiques de frais de scolarité en passant par des aides aux étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C5.1).

Encadré C5.1. Mesures prises en réaction à la crise du COVID-19

L'enseignement tertiaire est très important pour la carrière et l'épanouissement personnel des jeunes. Des inégalités sont à craindre si les systèmes d'enseignement tertiaire perdent de leur efficacité, car des jeunes risquent d'arrêter leurs études ou de peiner à les poursuivre et, donc, d'avoir des perspectives plus incertaines sur le marché du travail. Les pouvoirs publics ont dû relever un défi colossal, en l'espèce réussir à préserver le bon fonctionnement du système d'enseignement tertiaire pour que les étudiants suivent leur parcours et, plus généralement, pour sauvegarder la cohésion sociale. La crise économique qui a éclaté du fait de la pandémie de COVID-19 a atteint les plus vulnérables. Les aides publiques aux étudiants se sont révélées essentielles au bon fonctionnement de l'enseignement tertiaire (La Banque mondiale, 2020^[5]).

Diverses décisions ont été prises dans les pays pour soutenir les étudiants dans le tertiaire pendant cette période. Alors que seul cinq pays ont mis à l'étude ou adopté une modification du régime de frais de scolarité (la Corée, la Hongrie, l'Italie, la Pologne et les États-Unis), la majorité des pays ont adapté le soutien aux étudiants en mobilité internationale. Si elle a eu un impact sur tous les étudiants, la crise a touché plus durement les étudiants étrangers. En particulier, la crise a affecté la sécurité et le statut légal des étudiants internationaux dans leurs pays d'accueil, la continuité de l'apprentissage et la distribution des supports de cours, ainsi que la perception qu'ont les étudiants de la valeur de leur diplôme. Tous ces facteurs peuvent avoir un des conséquences importantes sur la mobilité internationale des étudiants à l'avenir (voir le Graphique C5.4).


Graphique C5.4. Nombre de pays indiquant avoir pris des mesures concernant des aspects spécifiques de l'enseignement supérieur face à la crise du COVID-19



Remarque : Les données ont été collectées au premier trimestre 2021.

Les mesures sont classées par ordre décroissant du nombre de pays qui les ont adoptées.

Source : OCDE (2021), tableau C5.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/mfy9po>

De plus, un grand nombre de pays ont mis en place des dispositifs visant à faciliter le remboursement des prêts pour frais de scolarité ou à augmenter le financement disponible pour les étudiants. En 2020, l'Allemagne a réduit le taux d'intérêt des prêts d'études, la Corée a rallongé la durée de remboursement des prêts, et l'Angleterre (Royaume-Uni), le

Chili, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède ont augmenté la capacité d'emprunt des étudiants ou ont donné à ceux-ci la possibilité de contracter des emprunts supplémentaires. Une grande majorité des pays et économies dont les données sont disponibles, notamment le Chili, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, la Finlande, la France, Israël, le Japon, la Lettonie, la Norvège et les Pays-Bas, ont revu à la hausse le budget des bourses publiques. En Norvège, une partie des prêts d'études peut être convertie en bourse dans certaines conditions aux critères assouplis pour les étudiants travaillant dans des secteurs en première ligne pendant la pandémie. Les étudiants ont également bénéficié d'une exemption supplémentaire des frais de scolarité au Chili, en Italie et au Japon (voir le Tableau C5.4).

Définitions

Dans ce chapitre, les **ressortissants nationaux** sont les étudiants en formation dans le pays dont ils ont la nationalité. 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. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. Dans les pays membres de l'UE, 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. L'indicateur B6 fournit des détails supplémentaires au sujet de ces définitions.

Les **établissements privés** sont ceux dont la direction et la gestion relèvent d'acteurs non étatiques (tels qu'une Église, un syndicat ou une entreprise) ou dont le conseil de direction est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été désignés par une instance publique. Les **établissements privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par une instance publique. Les **établissements privés indépendants** sont ceux dont moins de 50 % du budget principal est financé par les pouvoirs publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par une instance publique.

Le montant des frais de scolarité se réfère aux **frais de scolarité bruts** facturés par les institutions, avant l'application des subventions, des bourses d'études et des exemptions de frais de scolarité.

Méthodologie

Les montants des frais de scolarité et des prêts d'études exprimés en devise nationale ont été divisés par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le produit intérieur brut afin d'obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). Les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants concernés doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principales formations de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Les prêts d'études accordés ou garantis par les pouvoirs publics sont indiqués en valeur totale afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants. Le montant brut des prêts permet d'évaluer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leur formation. Le capital remboursé et les intérêts payés par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'organismes publics ou privés. Dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités en charge de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces montants pour financer d'autres dépenses d'éducation.

Les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux étudiants pendant leur formation. Certains pays de l'OCDE éprouvent des difficultés à chiffrer les prêts d'études accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données sur les prêts d'études.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019^[6]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3, (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2021. Voir les détails à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

References

- Cattaneo, M. et al. (2020), « Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter? », *European Journal of Higher Education*, vol. 10/1, pp. 10-27, <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>. [3]
- Demange, G., R. Fenge et S. Uebelmesser (2020), « Competition in the quality of higher education: The impact of student mobility », *Int Tax Public Finance*, vol. 27/5, pp. 1224-1263, <https://doi.org/10.1007/s10797-020-09595-5>. [7]
- La Banque mondiale (2020), *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*, La Banque mondiale, Washington, DC, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571> (consulté le 4 juin 2021). [5]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [6]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [1]
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>. [2]
- OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>. [4]

Tableaux de l'indicateur C5

Tableaux de l'indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau C5.1	Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2019/20)
Tableau C5.2	Évolution des frais de scolarité et des aides financières publiques aux étudiants nationaux dans l'enseignement tertiaire (2009/10 et 2019/20)
Tableau C5.3	Réforme des politiques de frais de scolarité (2016//19)
Tableau C5.4	Mesures prises face à la crise du COVID-19 (2020)

StatLink  <https://stat.link/vizp2k>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2019/20)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, pour les étudiants scolarisés à temps plein, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement

OCDE	Pays	Part de l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé dans des établissements privés indépendants (%)	Frais de scolarité, convertis en USD sur la base des PPA							
			Ressortissants nationaux							
			Établissements publics				Établissements privés indépendants			
			CITE 5	CITE 6	CITE 7	CITE 8	CITE 5	CITE 6	CITE 7	CITE 8
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
	Australie^{1,2}	22	3 428	5 024	8 993	208	7 357	9 226	12 487	1 623
	Autriche²	21	m	952	952	952	m	m	m	m
	Canada	m	m	5 060	8 965	5 539	m	a	a	a
	Chili¹	71	3 766	8 317	11 531	9 707	4 137	7 368	11 172	8 678
	Danemark	0	0	0	0	0	m	m	a	a
	Estonie¹	8	a	Pas de frais de scolarité pour les étudiants scolarisés à temps plein dans des programmes dispensés en estonien			a	9 161	10 994	10 994
	Finlande³	48	a	0	0	0	a	0	0	a
	France	21	0	233	333	520	m	m	m	m
	Allemagne^{1,2}	15	m	148 ^d	x(3)	x(3)	m	5 187 ^d	x(7)	x(7)
	Hongrie	5	2 540	3 834	8 096	m	2 717	4 284	10 643	m
	Irlande¹	3	m	8 304	9 667	8 676	m	m	m	a
	Israël¹	12	m	2 753	3 720	a	a	9 004	10 052	a
	Italie	15	a	2 013	2 252	522	m	7 338	9 183	2 747
	Japon	78	3 742	5 177	5 173	5 172	6 787	8 798	7 832	5 824
	Corée¹	80	2 698	4 792	6 157	7 140	6 920	8 582	11 506	12 511
	Lettonie⁴	24	3 221	4 768	4 953	6 493	3 221	5 243	5 748	6 669
	Lituanie	10	a	4 048	7 947	14 540	a	3 773	5 109	12 332
	Pays-Bas	m	2 652	2 652	2 652	a	m	m	m	a
	Nouvelle-Zélande^{1,3}	10	3 264	4 584	5 904	4 931	4 653	4 376	6 042	a
	Norvège	10	493	0	0	0	a	5 742 ^d	x(7)	0
	Espagne¹	20	0	1 768	2 580	m	m	10 342	11 672	m
	Suède³	10	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turquie	8	0	0	0	0	0	0	0	0
	États-Unis^{1,5}	26	3 313	9 212	12 171 ^d	x(4)	15 727	31 875	25 929 ^d	x(8)
	Économies									
	Comm. flamande (Belgique)⁶	0	1 239	1 239	1 239	620	m	m	m	m
	Comm. française (Belgique)	0	x(3)	191 ^d	808 ^d	x(4)	a	a	a	a
	Angleterre (R-U)^{1,4}	a	x(3)	12 330 ^d	m	m	m	m	m	m

OCDE	Pays	Tuition fees, converted in USD using PPPs						Différenciation for foreign students (16)
		Foreign students						
		Public institutions			Independent private institutions			
		CITE 6	CITE 7	CITE 8	CITE 6	CITE 7	CITE 8	
		(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
	Australie^{1,2}	19 602	18 423	16 651	11 239	12 670	36 849	Différenciation des frais de scolarité entre les ressortissants nationaux, originaires d'un autre État et étrangers
	Autriche²	1 903	1 903	1 903	m	m	m	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Canada	24 561	17 640	13 752	a	a	a	Différenciation des frais de scolarité entre les ressortissants nationaux, originaires d'un autre État et étrangers
	Chili¹	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Danemark	m	m	m	m	a	a	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Estonie¹	Différenciation sur la base de la langue dans laquelle les programmes sont dispensés			m	m	m	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Finlande³	12 872	12 872	0	8 191	11 702	a	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	France	3 792	5 161	520	m	m	m	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Allemagne^{1,2}	x(3)	x(3)	x(3)	x(7)	x(7)	x(7)	-
	Hongrie	4 832	8 010	m	4 654	16 275	m	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Irlande¹	25 036	20 202	17 351	m	m	a	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Israël¹	m	m	a	m	m	a	Différenciation des frais de scolarité entre les ressortissants nationaux, originaires d'un autre État et étrangers
	Italie	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Japon	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Corée¹	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Lettonie⁴	9 259	7 671	13 689	6 600	6 638	7 933	-
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	-
	Pays-Bas	m	m	a	m	m	a	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Nouvelle-Zélande^{1,3}	19 239	20 836	4 931	m	m	a	-
	Norvège	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Espagne¹	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers						
	Suède³	13 326	13 326	0	13 326	13 326	0	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Turquie	m	m	m	m	m	m	-
	États-Unis^{1,5}	26 382	18 597 ^d	x(11)	31 875	25 929 ^d	x(14)	-
	Économies							
	Comm. flamande (Belgique)⁶	m	m	m	m	m	m	Différenciation entre les ressortissants nationaux/de l'UE/de l'EEE et ceux de pays hors de l'UE/de l'EEE
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	a	a	a	
	Angleterre (R-U)^{1,4}	m	m	m	m	m	m	

Remarque : L'acronyme EEE désigne l'Espace économique européen.

1. Année de référence : année civile 2018 pour l'Allemagne et l'Australie, et 2019 pour le Chili, la Corée, Israël et la Nouvelle-Zélande ; et année universitaire 2018/19 pour l'Angleterre (RU), l'Espagne, l'Estonie et les États-Unis, et 2020/21 pour la Finlande et l'Irlande.

2. Les établissements privés subventionnés par l'État et privés indépendants sont combinés.

3. Établissements privés subventionnés par l'État, et non privés indépendants.

4. Établissements privés subventionnés par l'État, et non publics.

5. Les frais de scolarité applicables aux ressortissants étrangers se rapportent en règle générale aux frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Toutefois, dans une minorité d'établissements, les frais de scolarité peuvent être moins élevés pour les ressortissants nationaux originaires d'un autre État.

6. Les établissements publics et privés subventionnés par l'État sont combinés.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/itms9p>

Tableau C5.2. Évolution des frais de scolarité et des aides financières publiques aux étudiants nationaux dans l'enseignement tertiaire (2009/10 et 2019/20)

OCDE	Pays	Indice de variation des frais de scolarité demandés par les établissements publics aux ressortissants nationaux entre 2009/10 et 2019/20 (2009/10=100)			Montant annuel moyen des dispenses de frais de scolarité en 2019/20, en équivalents USD convertis sur la base des PPA		Part des étudiants bénéficiant en 2019/20 d'une dispense de frais de scolarité		Montant annuel moyen en 2019/20 en équivalents USD convertis sur la base des PPA		Répartition 2019/20 des étudiants bénéficiant de					
		CITE 6	CITE 7	CITE 8	CITE 6	CITE 7	CITE 6	CITE 7	Bourses publiques d'études	Prêts d'études publics ou privés garantis par l'État	Prêts d'études publics ou privés garantis par l'État uniquement	Bourses publiques d'études uniquement	Bourses publiques d'études et prêts d'études publics ou privés garantis par l'État	Ni bourse publique d'études, ni prêt d'études public ou privé garantis par l'État	Part des étudiants bénéficiant de bourses publiques d'études et/ou de prêts d'études publics ou privés garantis par l'État en 2009/10	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
	Australie^{1,2}	106	132	77	m	m	m	m	7 103	3 920	48	0	35	17	77	
	Autriche	84	84	84	952	952	m	m	8 136	a	a	13	a	87	18	
	Canada	109	130	114	m	m	m	m	4 806	5 547	m	m	m	m	m	
	Chili^{1,2}	116	109	109	7 793	12 028	64	22	5 614	5 158	14	41	6	39	39	
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	8 161	4 450	0	62	23	14	73	
	Estonie¹	a	a	a	m	m	m	m	m	4 584	m	m	m	m	m	
	Finlande¹	a	a	a	a	a	a	a	2 131	6 489	x(12)	x(12)	55 ^d	45	56	
	France	91	96	99	m	m	42	31	m	m	m	34	m	66	m	
	Allemagne^{1,2,3}	20 ^d	x(1)	x(1)	m	m	m	m	4 186	4 186	x(12)	x(12)	22 ^d	78	26	
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Irlande¹	86	86	86	4 534	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël			a					a	m	a	a	a	a	a	
	Italie	129	m	40	a	a	39	38	7 136	m	0	38	0	62	20	
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	3 661	7 385	m	m	m	m	m	
	Corée^{1,2}	87	m	m	m	m	m	m	3 729	5 129	m	m	m	m	m	
	Lettonie⁴	95	92	82	a	a	a	a	2 005	2 915	m	m	m	m	m	
	Lituanie⁵	m	m	m	m	m	m	m	5 060	4 017	5	55	0	40	54	
	Pays-Bas	114	114	a	a	a	0	0	4 568	9 440	m	m	m	m	m	
	Nouvelle-Zélande^{1,2}	120	120	121	4 584	0	22	0	7 029	8 273	48	5	28	19	87	
	Norvège	a	a	a	a	a	a	a	4 601	12 119	m	m	m	m	m	
	Espagne	144	106	m	m	m	53	24	m	a	a	44	0	56	34	
	Suède	a	a	a	a	a	a	a	3 259	7 670	0	16	73	11	65	
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	7 590	6 038	0	6	1	93	11	
	États-Unis^{1,6}	116	118 ^d	x(2)	a	a	a	a	2 178	4 600	9	33	44	15	78	
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)^{2,7}	164 ^d	164 ^d	140 ^d	1 093	1 093	m	m	2 502	a	0	24	0	76	23	
	Comm. française (Belgique)	73 ^d	91 ^d	x	220 ^d	707 ^d	25 ^d	19 ^d	1 521	a	0	20	0	80	20	
	Angleterre (R-U)^{1,3,8}	334	a	a	a	a	a	a	m	18 280	96	0	0	4	83	

1. Année de référence : année civile 2018 pour l'Allemagne et l'Australie, et 2019 pour le Chili, la Corée et la Nouvelle-Zélande ; et année universitaire 2018/19 pour l'Angleterre (RU), l'Espagne et l'Estonie, et 2020/21 pour la Finlande et l'Irlande. Années de référence pour la répartition des aides financières publiques : 2016 pour l'Allemagne et 2015/16 pour les États-Unis.

2. Année de référence pour les évolutions : année civile 2008 pour l'Allemagne et l'Australie, 2009 pour la Corée et la Nouvelle-Zélande, et 2010 pour le Chili ; et année universitaire 2008/09 pour la Communauté flamande de Belgique.

3. La répartition des aides financières aux étudiants ne s'applique qu'aux étudiants éligibles au BAföG.

4. Établissements privés subventionnés par l'État, et non publics.

5. Année de référence pour les évolutions des aides financières publiques aux étudiants : année civile 2014 pour la Lituanie.

6. La répartition des prêts d'études se réfère uniquement aux niveaux 5 et 6 de la CITE.

7. Les établissements publics et privés subventionnés par l'État sont combinés. Indice calculé en utilisant la moyenne entre les frais de scolarité minimum et maximum.

8. Les programmes tertiaires de cycle court sont combinés à ceux de licence.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/iapmys>

Tableau C5.3. Réforme des politiques de frais de scolarité et mesures prises face à la crise du COVID-19 (2016/20)

OCDE	Pays	Réformes mises en œuvre en 2016/19		Réformes mises en œuvre en 2016/19
		Concernant le montant des frais de scolarité	Parmi lesquelles, certaines au moins sont allées de pair avec une modification du niveau des aides publiques aux étudiants	
		(1)	(2)	
	Australie	Oui	Oui	Les réformes introduites en 2018 ont modifié les prêts d'études à compter de 2020 : une nouvelle limite s'applique au montant total de la dette que les étudiants peuvent contracter. Les remboursements effectués sur la dette d'un individu seront crédités sur le solde du prêt disponible de l'étudiant dans la limite du prêt total. Un plafond s'applique aux programmes éligibles de médecine, dentisterie, sciences vétérinaires et aviation. Des modifications ont également été apportées aux aides financières que les étudiants peuvent recevoir. En 2017, un nouveau dispositif de prêt a été mis en place pour le secteur de l'EFP.
	Autriche	Oui	Non	En 2017, la loi sur l'aide aux étudiants a adapté l'octroi des bourses d'études à l'inflation, aux revenus des familles et à l'évolution des conditions de vie. Le montant de la bourse d'études moyenne a augmenté d'environ 25 % et la part des boursiers, d'environ 12 %.
	Chili	Oui	Oui	Le Chili a mis en œuvre des mesures visant à rendre totalement gratuit l'accès à l'enseignement tertiaire pour les étudiants à faibles revenus (déciles 1 à 6) et à augmenter le montant des ressources allouées aux bourses d'études dans le tertiaire. En outre, les frais de scolarité des étudiants relevant des déciles 7 à 9 seront régulés par le gouvernement. En 2017, le programme de bourses « Bicentenario » a été étendu aux étudiants des universités privées. Le Chili a également adapté les bourses du programme « Nuevo Milenio » aux étudiants en formation tertiaire de cycle court.
	Finlande	Oui	Oui	Des frais de scolarité ont été introduits en 2017/18 pour les étudiants non ressortissants de l'UE/EEE suivant un programme de licence ou de master en langue étrangère (frais minimum de 1 500 EUR).
	France	Oui	Non	Des frais de scolarité différenciés entre les étudiants européens et non européens ont été introduits et réglementés en 2019/20. Depuis 2018, les nouveaux étudiants sont rattachés au régime général de la sécurité sociale et ne doivent donc plus s'acquitter de la cotisation de 217 EUR. À compter de cette même année, ils doivent néanmoins verser une contribution annuelle de 90 EUR (indexée sur l'inflation) afin de favoriser l'accueil et l'accompagnement social, sanitaire, culturel et sportif dans le cadre des études.
	Allemagne	Non	Non	En 2019, la réforme du dispositif général d'aide publique aux étudiants (BAFöG) a augmenté de 17 % le montant des aides financières publiques par étudiant éligible.
	Hongrie	Oui	Non	Le gouvernement a défini une fourchette dans laquelle les frais de scolarité peuvent être fixés par les établissements d'enseignement tertiaire, en fonction du niveau et du domaine d'études. Les bénéficiaires de bourses financées par l'État sont tenus de travailler en Hongrie pendant une période au moins équivalente à la durée de leurs études, ou de rembourser une partie de la bourse qu'ils ont reçue.
	Italie	Oui	Oui	À compter de l'année universitaire 2017/18, les montants annuels totaux des frais de scolarité des études de premier et deuxième cycle sont définis par un règlement approuvé par chaque université et respectant un principe d'équité des montants demandés (loi 232/2016). En vertu des dispositions de cette loi, les étudiants dont la déclaration ISEE (indicateur de situation économique) est inférieure à 13 000 EUR et qui remplissent les critères académiques requis sont exemptés des frais pédagogiques ainsi que de ceux au titre des services administratifs et scientifiques. Les étudiants dont la déclaration ISEE est comprise entre 13 000 et 30 000 EUR et qui remplissent les critères académiques requis bénéficient quant à eux d'une réduction de leurs frais de scolarité. Enfin, les doctorants non boursiers sont exemptés de frais de scolarité.
	Japon	Non	Non	De nouveaux programmes de bourses d'études ont été mis en place pour permettre aux étudiants issus de familles à faible revenu de suivre des études supérieures.
	Corée	Oui	Oui	Le taux d'intérêt du Programme national de prêts d'études a été progressivement revu à la baisse, passant de 2,7 % avant 2016 à 2,2 % en 2018. Le Programme national de bourses d'études a progressivement réduit la charge financière des étudiants pour couvrir en moyenne 51,7 % des frais de scolarité acquittés par les boursiers.
	Pays-Bas	Oui	Oui	Depuis l'année universitaire 2018/19, les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (CITE 5, 6, 7) ne doivent s'acquitter que de la moitié des frais de scolarité la première année. Par conséquent, ils ne peuvent emprunter que la moitié du prêt pour frais de scolarité accordé au cours de cette première année.
	Nouvelle-Zélande	Oui	Oui	Les aides publiques proposées aux étudiants ont augmenté. À compter de 2018, les étudiants éligibles s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire peuvent bénéficier de la gratuité de leur première année d'enseignement supérieur dispensée par un prestataire ou de leurs deux premières années de formation en entreprise, à concurrence de 12 000 NZD. À compter de 2020 et jusqu'à fin 2022, en réponse à l'impact économique du COVID-19, tous les apprentissages et programmes d'enseignement et de formation professionnels ciblés sont exempts de frais de scolarité. Le gouvernement couvre directement ces frais auprès des organismes d'enseignement tertiaire. Depuis 2017, tout l'enseignement fondamental de niveau 1-2 est financé en franchise de droits avec taux de financement fixe.
	Norvège	Non	Non	Depuis l'année universitaire 2016/17, la Norvège a introduit une réforme visant à augmenter progressivement le soutien financier annuel du Fonds national de prêts d'études de 10 à 11 mois.
	Economies			
	Comm. flamande (Belgique)	Non	Non	Depuis 2015, les frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont passés à 1,50 EUR par période d'enseignement et le maximum par an est passé à 600 EUR. De la licence au doctorat, les frais de scolarité pour un étudiant scolarisé à temps plein sont passés de 620 à 890 EUR.
	Comm. française (Belgique)	Non	Non	Les critères d'octroi des bourses dans l'enseignement tertiaire ont été assouplis afin d'en augmenter le nombre total de bénéficiaires.
	Angleterre (R-U)	Oui	Oui	Le seuil de remboursement des prêts subordonnés aux revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court et de licence a été relevé à compter de 2018/19. À partir de l'année universitaire 2016/17, les bourses destinées à couvrir les frais de subsistance ont été remplacées par des prêts plus importants à destination des ressortissants nationaux qui répondent aux conditions d'octroi. Les systèmes de prêts d'études en troisième cycle en master et doctorat, introduits respectivement en 2016 et 2018, visent à améliorer l'accès aux programmes de ces niveaux d'enseignement. Les frais maximum pour les formations accélérées de licence à plein temps (d'une durée inférieure d'un an à celle des licences traditionnelles) sont passés de 9 250 à 11 100 GBP par année universitaire pour les nouveaux inscrits.

Remarque : Les données ont été collectées au premier trimestre 2021.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/2c3lkv>

Tableau C5.4. Réforme des politiques de frais de scolarité et mesures prises face à la crise du COVID-19 (2016/20)

OCDE	Pays	Mesures prises face à la crise du COVID-19					
		Mesures liées à la crise du COVID-19					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
			Octroi d'un moratoire sur le remboursement des prêts d'études subventionnés par l'État	Introduction de mesures d'aide financière ou augmentation des financements des établissements d'enseignement supérieur	Suspension ou interruption de la mobilité internationale des étudiants ou du personnel universitaire	Mise en œuvre de dispositions ou d'ajustements supplémentaires pour soutenir les étudiants en mobilité internationale	Adaptation des politiques de frais de scolarité
	Australie	En janvier 2021, le gouvernement australien a lancé une série de réformes dans l'enseignement supérieur (sous l'intitulé « Job-ready Graduates »). Ces réformes visent à garantir que davantage d'Australiens auront la possibilité d'étudier pour obtenir un diplôme universitaire, à rendre les études moins onéreuses dans les régions où l'on s'attend à une croissance de l'emploi, et à apporter un soutien accru aux étudiants et universités à l'échelon régional. Une exemption temporaire des frais d'emprunt a été introduite pour encourager les étudiants payant l'intégralité des frais à poursuivre leurs études. Cette exemption s'applique à la plupart des étudiants de premier cycle ayant accès au programme de prêts d'études FEE HELP.	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Autriche	Les délais ont été prolongés pour la présentation de l'attestation de la réussite de l'année d'études exigée des boursiers. La période d'éligibilité a en outre été prolongée et des dispositions similaires ont été appliquées aux allocations familiales.	Non	Non	Non	Oui	Non
	Chili	Les étudiants ayant fait une demande de crédit garanti par l'État en juillet 2020 ont été exceptionnellement autorisés à bénéficier d'autres types d'aides publiques aux étudiants (exemptions, bourses et prêts).	Oui	Non	Oui	Non	Non
	Danemark	Pendant plusieurs mois, les étudiants partiellement ou entièrement dépendants des aides publiques ont reçu une aide dans le cadre du dispositif « Bourses et prêts d'études publics ». La période durant laquelle les étudiants peuvent bénéficier d'un prêt d'études a en outre été prolongée. Les citoyens qui ont bénéficié d'aides publiques partielles ou complètes par exemple des prêts publics, ont reçu en avril 2020 1 000 DKR.	Non	Oui	Non	Non	Non
	Estonie	Le nombre d'étudiants en mobilité internationale en Estonie a diminué de 5 % dans les établissements d'enseignement supérieur.	Non	Non	Oui	Non	Non
	Finlande	La durée maximale pendant laquelle les étudiants peuvent bénéficier d'aides financières (bourses publiques et prêts d'études privés garantis par l'État) a été modifiée. Au cours de l'année universitaire 2019/20, les étudiants ont automatiquement bénéficié de deux mois supplémentaires pour satisfaire les critères académiques requis dans le cadre de l'attribution des aides financières. Dans les cas où, en raison de la crise du COVID-19, les étudiants ne parvenaient pas à satisfaire ces critères ou atteignaient la limite de temps autorisée pour bénéficier d'une aide financière, ils avaient alors la possibilité de demander le maintien de leurs aides. Ces mesures visaient à protéger les étudiants de la possible perte de leur éligibilité aux aides financières.	Non	Oui	Non	Oui	Non
	France	L'octroi des bourses d'études a été prolongé d'un mois (juillet 2020) pour les boursiers dont les concours, examens ou stages ont été reportés en raison de la crise sanitaire. Le montant des bourses a augmenté de 1.2 % en 2020/21, le ticket de restaurant universitaire a été fixé à 1 EUR pour les boursiers, des places supplémentaires ont été créées dans les programmes très demandés et les fonds sociaux ont été revus à la hausse.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
	Allemagne	Une aide financière provisoire, financée par le ministère de l'Éducation et de la Recherche, est proposée aux étudiants nationaux ou en mobilité internationale rencontrant des difficultés financières liées à la pandémie. En outre, le programme de prêts « KfW-Studienkredit » bénéficie d'une garantie de l'État pour financer un taux d'intérêt nul de mai 2020 à décembre 2021 et inclure les étudiants en mobilité internationale non ressortissants de l'UE de juin 2020 à mars 2021. Les Länder allemands ont temporairement allongé la période habituelle d'études pour tenir compte des difficultés liées à la pandémie, prolongeant par là même la période durant laquelle un étudiant éligible peut bénéficier d'une aide financière (BAföG).	Non	m	Non	Oui	m
	Hongrie	De mai à décembre 2020, les étudiants avaient la possibilité de demander un prêt d'études sans intérêt et pour le motif de leur choix, d'un montant de 500 000 HUF (« Student Loan Plus »).	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	Irlande	Le gouvernement irlandais a mis en place un dispositif d'aide exceptionnelle aux étudiants face à la crise du COVID-19. Cette aide vise à soutenir l'ensemble des étudiants de l'enseignement tertiaire face aux bouleversements importants qu'ils ont rencontrés en raison de la pandémie de COVID-19.	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Israël	La part des étudiants bénéficiant d'une bourse publique a augmenté pour atteindre 24 % en raison de la crise du COVID-19.	m	Oui	Non	Oui	Non
	Italie	La limite ISEE d'exemption des frais de scolarité a été relevée à 20 000 EUR pour les premiers et deuxièmes cycles et la réduction des frais de scolarité des étudiants dont la déclaration ISEE est comprise entre 13 000 et 30 000 EUR est devenue plus conséquente. De plus, pour les étudiants dans leur dernière année de doctorat, la durée du prêt doctoral a été prolongé d'au maximum 5 mois si l'étudiant en fait la demande.	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
	Japon	"Une aide financière a été accordée à ceux qui ont subi, en raison de la crise du COVID-19, une forte baisse des revenus de leur ménage ou des revenus de leur emploi à temps partiel. La JASSO (Japan's Student Services Organisation) a assoupli ses dispositifs afin de permettre aux étudiants confrontés à des changements soudains dans les finances de leur famille en raison de la pandémie de bénéficier de prêts publics. En outre, le gouvernement a octroyé une aide (extension des délais ou réduction des remboursements) à ceux confrontés à des difficultés de remboursement. Le gouvernement a également soutenu la suppression totale ou partielle des frais de scolarité et prolongé les délais de paiement des frais de scolarité pour les universités et autres établissements d'enseignement."	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

OCDE	Pays	Mesures liées à la crise du COVID-19 (1)	Mesures prises face à la crise du COVID-19				
			Octroi d'un moratoire sur le remboursement des prêts d'études subventionnés par l'État (2)	Introduction de mesures d'aide financière ou augmentation des financements des établissements d'enseignement supérieur (3)	Suspension ou interruption de la mobilité internationale des étudiants ou du personnel universitaire (4)	Mise en œuvre de dispositions ou d'ajustements supplémentaires pour soutenir les étudiants en mobilité internationale (5)	Adaptation des politiques de frais de scolarité (6)
	Corée	Dans le cas des universités soutenant déjà les étudiants par des dispenses de frais de scolarité, des bourses spéciales et des aides au logement, le gouvernement leur a apporté une aide financière pour leur permettre d'investir dans les cours en ligne, la prévention et l'amélioration de l'environnement éducatif. Le gouvernement coréen a fourni une aide financière d'urgence, déployé un service d'assistance en ligne et soutenu la mise en place d'infrastructures d'enseignement à distance. En outre, grâce à une amélioration de la réglementation sur le fonctionnement de l'enseignement à distance, les universités peuvent désormais proposer des cours à distance/ en présentiel en toute autonomie. Un centre de soutien à l'enseignement à distance a ainsi été créé pour améliorer la qualité de ce type d'enseignement. Des équipements ont été fournis aux étudiants vulnérables afin de réduire la fracture numérique. En outre, face à la crise du COVID-19, la charge de remboursement des étudiants a été réduite grâce au report de la période de remboursement des prêts d'études pour les étudiants ayant perdu leur emploi ou dû mettre un terme à l'activité de leur entreprise. Malgré la suspension des stages à l'étranger, les programmes conjoints en ligne entre universités nationales et étrangères (CITE 6 et 7) restent autorisés. Parallèlement, l'échange de crédits entre universités a été augmenté.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Lettonie	Le montant des bourses d'études a été porté à 200 EUR pour l'année universitaire 2020/21. En outre, en 2020, des changements ont été apportés au dispositif de prêts d'études privés garantis par l'État : aucun autre garant n'est désormais requis. À compter de l'année universitaire 2020/21, les étudiants scolarisés à temps plein comme à temps partiel peuvent demander un prêt d'études. Si le terme du remboursement du crédit étudiant a été atteint au cours de la période mars-décembre 2020, mais qu'il y a eu une baisse des revenus, le remboursement du montant principal du crédit peut être reporté pour une période allant jusqu'à six mois.	Oui	Non	Non	Non	Non
	Pays-Bas	Les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une grande autonomie aux Pays-Bas : certains ont supprimé l'obligation de présence des étudiants venant de pays de l'UE ou non. Les établissements d'enseignement supérieur reçoivent un budget forfaitaire en fonction de leur degré d'autonomie. Les étudiants qui ont atteint la limite du nombre de mois pour la bourse complémentaire entre juin et août 2020 ont reçu une compensation de 1 500 EUR. Tous les étudiants ont par ailleurs bénéficié de 3 mois supplémentaires de remboursement des frais de déplacement. Si les étudiants rencontrent des difficultés financières, ils peuvent augmenter leur prêt d'études auprès de l'Agence exécutive de l'éducation. Ils peuvent aussi solliciter un prêt pour leurs frais de scolarité. Ils ont en outre la possibilité d'augmenter le montant maximum qu'ils peuvent emprunter de 600 EUR par mois pour un maximum de 3 mois.	Oui	Non	Non	Oui	Non
	Nouvelle-Zélande	À compter de 2020 et jusqu'à fin 2022, en réponse à l'impact économique du COVID-19, tous les apprentissages et programmes d'enseignement et de formation professionnels ciblés sont exempts de frais de scolarité. Le gouvernement couvre directement ces frais auprès des organismes d'enseignement tertiaire. Les financements destinés à soutenir l'accès aux technologies numériques pendant le confinement dû à la pandémie de COVID-19 ont ciblé les étudiants, pour les ordinateurs et l'accès à Internet, plutôt que les plateformes en ligne ou organismes d'enseignement supérieur. La Commission de l'enseignement supérieur (Tertiary Education Commission [TEC]) a assoupli les règles de financement de l'enseignement à distance afin d'aider les prestataires du supérieur à dispenser leur enseignement à distance pendant les périodes de confinement. La TEC a également assoupli les règles de financement qui limitaient le financement d'options de formation plus courtes, telles que les micro-crédits.	Non	Oui	Oui	Oui	Non
	Nonvège	Le gouvernement a mis en place un « Plan de sauvetage COVID-19 » couvrant plusieurs niveaux d'enseignement et de formation, y compris la formation continue. Près de 500 millions NOK ont été mis à la disposition des établissements d'enseignement supérieur afin d'augmenter le nombre de places pour les étudiants et de proposer des cours de perfectionnement de courte durée. UNIT, la direction responsable des services TIC dans le secteur de la recherche et de l'enseignement supérieur, a reçu une dotation supplémentaire de 20 millions NOK pour améliorer la capacité des serveurs et fournir des services plus sûrs au secteur. Le délai de demande d'aide auprès du Fonds national de prêts d'études a en outre été prolongé et les étudiants peuvent demander 26 000 NOK d'aide supplémentaire sous forme de prêt (dont 8 000 NOK peuvent être convertis en bourse) pour compenser la perte de revenus due à la cessation d'activité en raison de la pandémie de COVID-19, qui a également touché de nombreux emplois étudiants. Une réglementation ad hoc protège les étudiants de la perte de leur bourse en raison de la pandémie (par exemple, ceux qui vivent avec leurs parents). Des exceptions ont également été prévues concernant les revenus des étudiants ayant travaillé dans des secteurs spécifiquement liés à la lutte contre la pandémie (ces revenus ne viendront pas réduire le montant de leur bourse d'études). Enfin, les étudiants bénéficiant d'une bourse spécifique au titre d'un handicap sont également exceptionnellement autorisés à travailler dans les secteurs spécifiquement liés à la lutte contre la pandémie.	Oui	Oui	Non	Oui	Non
	Pologne		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Suède	Depuis l'automne 2020, il est possible pour les chômeurs d'étudier tout en percevant une indemnité de chômage (ils n'ont ainsi pas besoin de demander une aide financière pour les étudiants). Les étudiants peuvent en outre demander des prêts supplémentaires. En 2021 et 2022, le montant des prêts a été augmenté de 25 % pour les étudiants âgés de 25 ans ou plus et qui avaient un revenu avant d'étudier (afin de cibler les revenus plus faibles).	Non	Oui	Oui	Non	Non
	Turquie		Oui	Non	Oui	Oui	Non
	États-Unis	Les mesures varient à l'échelon infranational. Des réductions sur les coûts et frais d'inscription (i.e. remboursement des frais ou remises sur les frais) ont été mises en place, toutefois à la discrétion des institutions elles-mêmes.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

		Mesures prises face à la crise du COVID-19				
		Octroi d'un moratoire sur le remboursement des prêts d'études subventionnés par l'Etat	Introduction de mesures d'aide financière ou augmentation des financements des établissements d'enseignement supérieur	Suspension ou interruption de la mobilité internationale des étudiants ou du personnel universitaire	Mise en œuvre de dispositions ou d'ajustements supplémentaires pour soutenir les étudiants en mobilité internationale	Adaptation des politiques de frais de scolarité
	Mesures liées à la crise du COVID-19 (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Économies					
Comm. flamande (Belgique)	Des financements supplémentaires ont été accordés aux services aux étudiants (1.5 millions EUR) et aux établissements d'enseignement supérieur (8.96 millions EUR) pour les coûts supplémentaires liés à l'enseignement et aux examens en ligne. Les étudiants ayant obtenu une licence en soins infirmiers (au cours de l'année universitaire 2019/20) après avoir effectué un stage pendant la crise du COVID-19 ont également pu bénéficier d'une bourse de 1 000 EUR (co-financée par le Fonds social européen). Les étudiants bénéficiant d'une bourse supplémentaire au titre de leur logement étudiant n'ont pas eu à la rembourser même après avoir mis fin de manière anticipée à leur contrat de logement en raison des restrictions de confinement dues à la pandémie de COVID-19.	Non	Oui	Non	Non	Non
Comm. française (Belgique)	Des financements supplémentaires (près de 2.3 millions EUR) ont été accordés aux établissements d'enseignement supérieur. Le délai de paiement des frais de scolarité pour l'année universitaire 2020/21 a été prolongé jusqu'au 15 février 2021.	Non	Oui	Non	Oui	Non
Angleterre (R-U)	Les organismes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni peuvent prétendre aux dispositifs d'aide aux entreprises mis en place par le gouvernement, tels que le « Coronavirus Job Retention Scheme » et les différents programmes de prêts et de financement. Ceux relevant de la catégorie « Approved (fee cap) » en Angleterre peuvent quant à eux bénéficier du « Higher Education Restructuring Regime ».	Non	Oui	Oui	Oui	Non

Remarque : Les données ont été collectées au premier trimestre 2021.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/4kh8bz>

Indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?

Faits marquants

- Entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire, ce sont les dépenses de fonctionnement qui absorbent la plus grande part du budget de l'éducation : 91 %, en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, la rémunération des personnels est en moyenne le plus gros poste de dépenses du budget de fonctionnement tous niveaux d'enseignement confondus (74 %), mais en représente une plus grande part dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire) (77 %) que dans l'enseignement tertiaire (68 %). Dans les pays de l'OCDE, la rémunération des personnels absorbe une plus grande part du budget de fonctionnement dans les établissements publics que dans les établissements privés, tant dans l'enseignement non tertiaire (78 % dans les établissements publics, contre 71 % dans les établissements privés) que dans l'enseignement tertiaire (68 % dans les établissements publics, contre 64 % dans les établissements privés).
- La part des établissements publics est de l'ordre de 80 % dans le budget de la rémunération des personnels et de la R-D. et s'élève à 77 % des dépenses en capital.

Contexte

La répartition du budget entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital influe sur les services, par exemple la cantine, le transport scolaire, le logement et la recherche ; le niveau de rémunération des personnels ; les conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement est dispensé (au travers des dépenses liées aux infrastructures scolaires et à l'entretien des locaux) ; et la capacité du système d'éducation de s'adapter aux tendances démographiques et à l'évolution des taux de scolarisation.

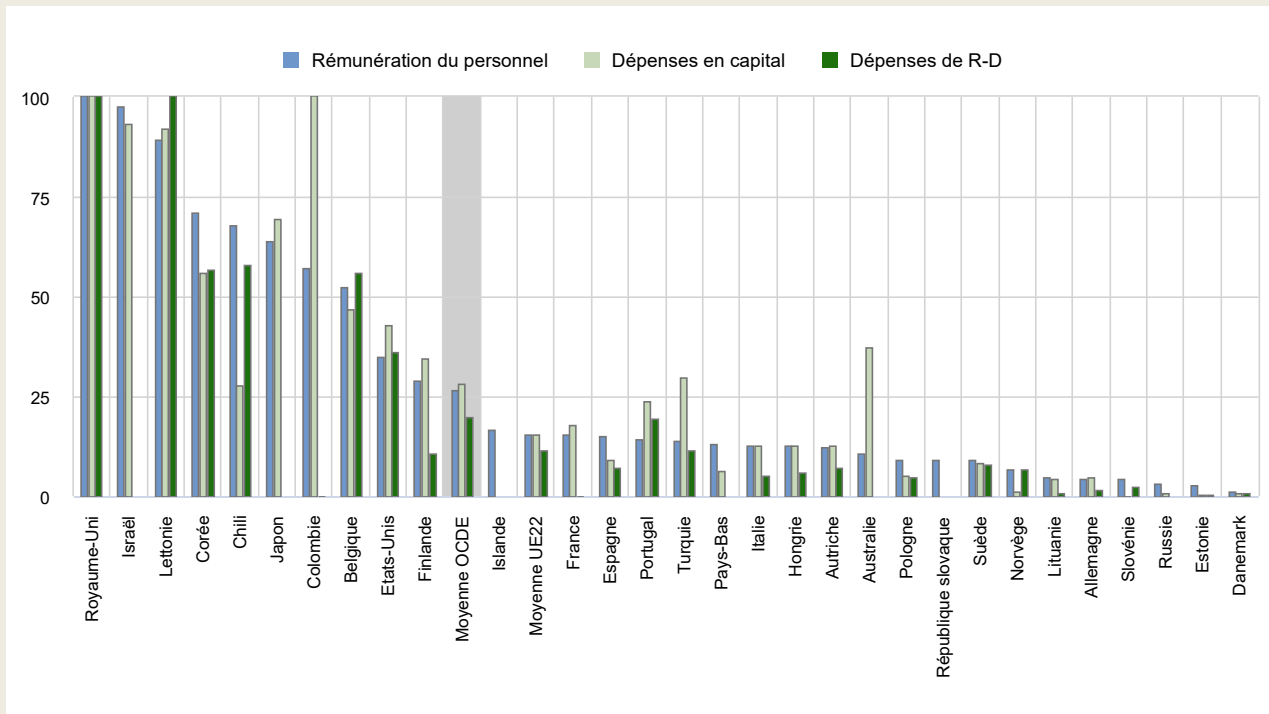
Les décisions relatives au budget à consacrer à l'éducation et à sa répartition entre les dépenses à court et long terme peuvent donc influencer sur la qualité de l'enseignement et, en conséquence sur les résultats de l'apprentissage. Trouver le bon équilibre, compte tenu des priorités des pays en matière d'éducation, est un défi que doivent relever tous les gouvernements et établissements, en particulier en temps de crise, lorsqu'il est difficile de choisir les priorités à privilégier. Comparer le montant du budget de l'éducation et sa répartition entre les catégories de ressources peut donner des indications sur les différentes modalités d'organisation et de fonctionnement retenues par les pays

La répartition du budget de l'éducation entre les établissements publics et privés influe également sur l'équité, car le pourcentage de l'effectif scolarisé dans les établissements privés s'explique entre autres par le revenu des ménages et est associé aux ménages plus aisés.

Cet indicateur décrit la répartition du budget de l'éducation toutes sources de financement confondues (sources publiques, internationales et privées) entre les biens et services à financer, à la fois dans l'ensemble et selon le type d'établissements (publics ou privés). Il étudie également la part du budget total affectée à la rémunération des personnels, aux dépenses en capital et à la recherche-développement (R-D) dans les établissements publics et privés et son évolution pendant six ans, entre 2012 et 2018.

Graphique C6.1. Part de la rémunération du personnel, des dépenses en capital et des dépenses de R-D affectées aux établissements d'enseignement privés (2018)

Tertiaire, en pourcentage



Remarque : Les ressources sont affectées aux établissements d'enseignement publics et privés, mais ce graphique ne présente que la part de celles allouées aux établissements privés.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la rémunération du personnel dans les établissements privés.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C6.4, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/akcpsb>

Autres faits marquants

- Les pays de l'OCDE consacrent aux dépenses en capital 9 % en moyenne de leur budget total d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. La part des dépenses en capital est plus élevée dans l'enseignement tertiaire (11 %) que dans l'enseignement non tertiaire (8 %). La part des dépenses en capital varie sensiblement entre les pays ; elle est plus élevée en Lettonie et en Turquie (15 % au moins).
- En valeur absolue, les dépenses de fonctionnement sont en moyenne de l'ordre de 11 000 USD par équivalent temps plein, et les dépenses en capital, de l'ordre de 1 050 USD, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2018. Ces montants rapportés à l'effectif scolarisé en équivalents temps plein varient sensiblement entre les pays de l'OCDE : les dépenses de fonctionnement sont inférieures à 5 000 USD en Grèce et en Turquie, mais frôlent les 23 000 USD au Luxembourg, tandis que les dépenses en capital sont inférieures à 400 USD en Colombie et en Italie, mais atteignent près de 2 500 USD au Luxembourg.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses relatives à la rémunération des personnels sont en moyenne plus élevées par équivalent temps plein dans l'enseignement tertiaire (10 600 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (7 300 USD).
- Entre 2012 et 2018, les dépenses de fonctionnement rapportées à l'effectif scolarisé en équivalents temps plein de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 1 % en moyenne par an en valeur réelle dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE ; elles sont restées relativement stables dans les établissements privés. Durant la même période, les dépenses unitaires (en équivalents temps plein) de R-D ont augmenté de près de 1 % dans les établissements publics, mais légèrement diminué dans les établissements privés.

Analyse

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement

Le budget de l'éducation se répartit en dépenses de fonctionnement et dépenses en capital. Les dépenses de fonctionnement sont celles liées à la rémunération des personnels et aux biens et services indispensables chaque année au fonctionnement des écoles et universités, tandis que les dépenses en capital sont celles liées à l'acquisition ou à l'entretien d'actifs à amortir pendant plus d'un an (voir la section « Définitions »). Les différences de répartition entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital montrent dans quelle mesure les pays ont investi dans la construction de nouvelles infrastructures – en réaction à l'augmentation des taux de scolarisation, par exemple – ou dans la restauration des infrastructures existantes – du fait de l'obsolescence ou du vieillissement des bâtiments ou de la nécessité de les adapter pour répondre à de nouveaux besoins pédagogiques, sociétaux ou sécuritaires. Contrairement aux dépenses de fonctionnement, les dépenses en capital peuvent varier fortement au fil du temps et être très élevées les années où les investissements sont consentis et être modérées les autres années.

Vu l'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement, les dépenses de fonctionnement absorbent la part la plus élevée du budget total de l'éducation dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 91 % du budget total de l'éducation tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), le reste allant aux dépenses en capital selon les chiffres de 2018. La part globale des dépenses de fonctionnement ne varie pas de plus 3 points de pourcentage en moyenne entre les niveaux d'enseignement, mais varie davantage entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement dans le budget de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire varie entre 83 % en Lettonie et 98 % en Argentine (voir le Tableau C6.1) dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Par niveau d'enseignement, elle varie entre 83 % en Lettonie et 99 % en Italie dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 56 % en Grèce et 99 % en Argentine dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.1). Les différences de dépenses de fonctionnement sont plus marquées entre les niveaux d'enseignement si ce sont les dépenses unitaires qui sont analysées. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires frôlent en moyenne les 11 000 USD et sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (16 400 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (9 600 USD) selon les chiffres de 2018. Tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses unitaires de fonctionnement varient sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : elles sont de l'ordre de 3 400 USD seulement en Argentine, mais de 23 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau C6.1).

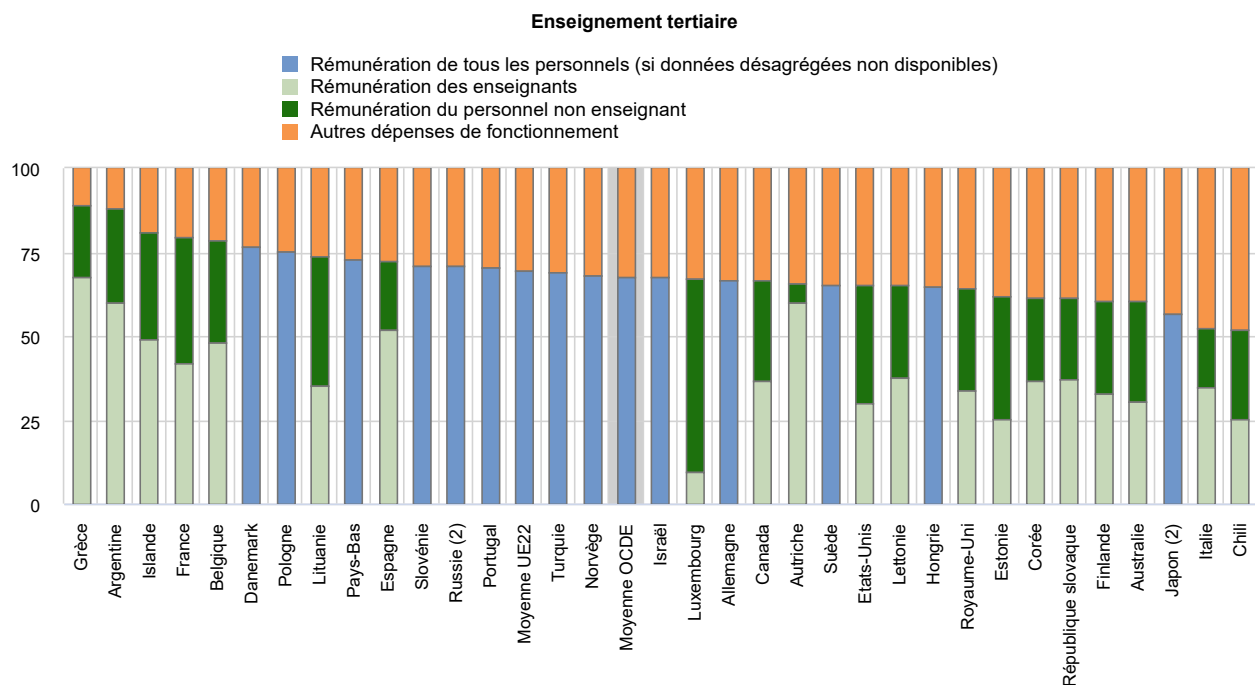
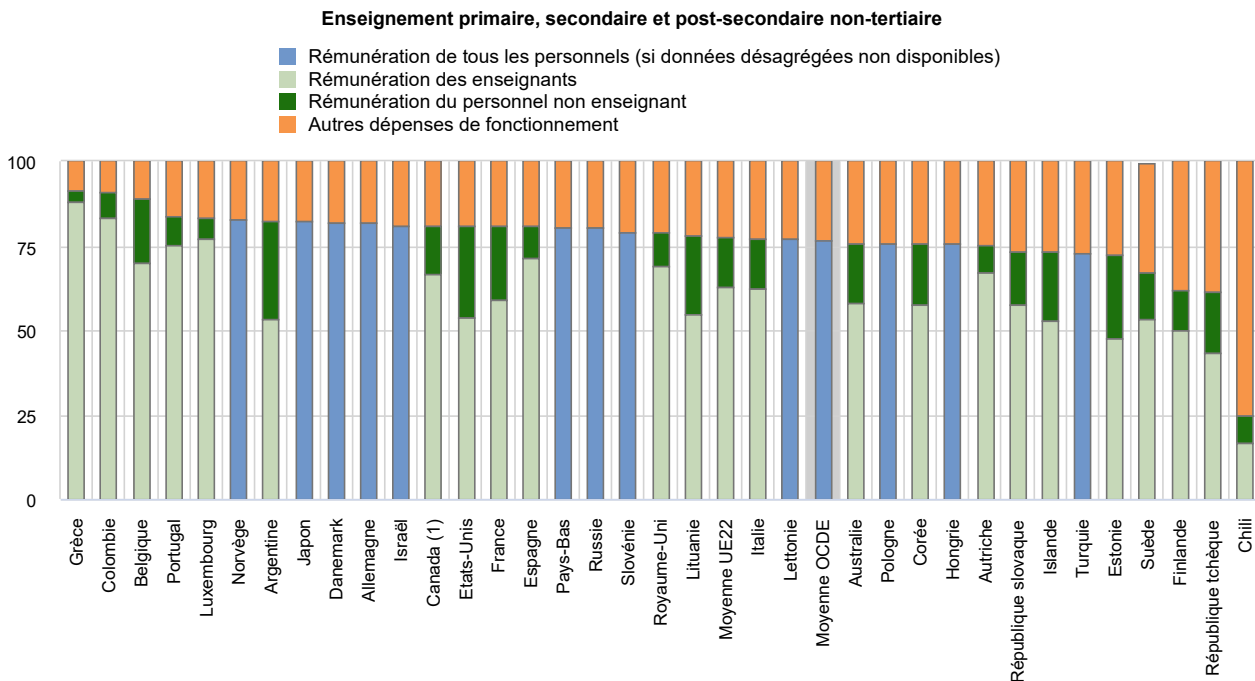
Les dépenses en capital représentent en moyenne 9 % du budget total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, mais en représentent au moins 12 % en Australie, en Corée, en Estonie, en Grèce, en Lettonie, en Norvège et en Turquie (voir le Tableau C6.1). La part des dépenses en capital est plus élevée dans l'enseignement tertiaire (11 %) que dans l'enseignement non tertiaire (8 %). La Grèce est de loin le pays qui investit le plus dans les infrastructures dans l'enseignement tertiaire : la part des dépenses en capital a atteint 44 % du budget total à ce niveau d'enseignement en 2018. Dans l'enseignement non tertiaire, c'est de tous les pays dont les données sont disponibles la Lettonie qui consacre aux dépenses en capital la part la plus élevée, 17 %, du budget de l'éducation (voir le Tableau C6.1). La tendance est comparable si les dépenses en capital sont analysées par élève ou étudiant. Les dépenses en capital sont presque deux fois plus élevées par étudiant dans l'enseignement tertiaire (1 600 USD) que par élève dans l'enseignement non tertiaire (900 USD). Les dépenses unitaires en capital s'élèvent en moyenne à un peu plus de 1 000 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. En 2018, ce sont l'Australie, la Corée, les États-Unis, le Luxembourg et la Norvège qui ont investi le plus dans les actifs de longue durée (plus de 1 500 USD par élève ou étudiant) et l'Argentine, la Colombie, l'Italie et la Lituanie qui y ont investi le moins (moins de 500 USD) parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le Tableau C6.1).

Répartition des dépenses de fonctionnement

Dans l'éducation, les dépenses de fonctionnement se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : 1) la rémunération du personnel enseignant ; 2) la rémunération du personnel non enseignant ; et 3) les autres dépenses de fonctionnement (par exemple, l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine et la location d'infrastructures scolaires). L'évolution, au fil du temps et entre les niveaux d'enseignement, des taux de scolarisation, de la rémunération des personnels de l'éducation et des différents coûts d'entretien des infrastructures scolaires peut influencer sur le budget de chaque poste, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

Graphique C6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement dans les établissements d'enseignement publics et privés (2018)

En pourcentage



1. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. L'enseignement tertiaire inclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la rémunération de tous les personnels.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau C6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

La rémunération du personnel enseignant et non enseignant absorbe la plus grande partie du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (74 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2018). Cette part est stable en moyenne au fil du temps, mais elle varie sensiblement entre les pays et entre les niveaux d'enseignement (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2). Dans les pays de l'OCDE, la part de la rémunération des personnels dans le budget total de fonctionnement est en moyenne plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (77 %) que dans l'enseignement tertiaire (68 %), ce qui s'explique par le fait que les infrastructures et les équipements sont plus coûteux dans l'enseignement tertiaire. De tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est en Argentine, en Belgique, au Danemark, en France, en Grèce, en Islande et en Pologne que la rémunération des personnels représente le pourcentage le plus élevé des dépenses de fonctionnement (au moins 75 %) dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, la Belgique, la Colombie et la Grèce consacrent au moins 85 % du budget du fonctionnement à la rémunération des personnels, ce qui signifie que ces pays en consacrent une part moins élevée aux services, par exemple aux services d'appui (dont l'entretien des locaux), aux services auxiliaires (dont la cantine) et à la location d'infrastructures scolaires (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2).

Si la rémunération du personnel enseignant et non enseignant est rapportée à l'effectif scolarisé, ce poste de dépenses est plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses relatives à la rémunération des personnels sont en moyenne de l'ordre de 8 100 USD par équivalent temps plein de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, mais elles sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (10 600 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (7 400 USD) selon les chiffres de 2018. Ces montants varient toutefois sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE et les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre de la rémunération des personnels sont inférieures à 3 000 USD par élève en Argentine, au Chili, en Colombie, et en Turquie, mais supérieures à 10 000 USD par élève en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, en Islande, au Luxembourg et en Norvège. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses au titre de la rémunération des personnels passent la barre des 15 000 USD par étudiant en Belgique, aux États-Unis, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suède (voir le Tableau C6.2).

Dans les pays dont les données sont disponibles, la rémunération du personnel enseignant représente une plus grande part des dépenses de fonctionnement que celle du personnel non enseignant, en particulier dans l'enseignement non tertiaire (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2). La différence de pourcentage entre les deux catégories de personnel s'explique vraisemblablement par la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmiers scolaires, les concierges et le personnel d'entretien sont inclus dans la catégorie du « personnel non enseignant ». Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel de R-D peut également expliquer en partie la différence de pourcentage de dépenses entre la rémunération du personnel enseignant et celle du personnel non enseignant selon les pays et les niveaux d'enseignement (voir l'indicateur C1).

La variation du pourcentage du budget de fonctionnement affecté aux postes autres que la rémunération des personnels (les équipements, les services et les frais de location, par exemple) donne un aperçu des différences dans la structure des coûts entre les pays. Le coût des infrastructures et des équipements est généralement plus élevé dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. En outre, dans certains pays, les établissements sont plus susceptibles de prendre des bâtiments en location dans l'enseignement tertiaire, ce qui peut absorber une part substantielle du budget de fonctionnement. Le Chili et l'Italie consacrent le pourcentage le plus élevé du budget total aux autres postes de dépenses dans l'enseignement tertiaire (48 %) et le Chili y consacre le pourcentage le plus élevé dans l'enseignement non tertiaire (75 %) (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2).

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le type d'établissement

Dans les pays de l'OCDE, le budget se répartit dans l'ensemble de façon similaire entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital dans les établissements publics et privés. Des différences marquées s'observent toutefois entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement est au moins 10 points de pourcentage plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés en Colombie et au Portugal dans l'enseignement non tertiaire et en Australie dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.3). De même, dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses en capital représentent plus de 15 % du budget total dans les établissements publics en Corée et en Lettonie et dans les établissements privés en Lettonie et en Pologne. C'est en Italie que la part des dépenses en capital est la moins élevée (1 %) dans les établissements publics. Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est la plus élevée, supérieure à 15 %,

dans les établissements publics en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Lettonie, en République tchèque et en Turquie et dans les établissements privés en Australie, en Hongrie, en Lettonie et en Turquie (voir le Tableau C6.3).

Des différences légèrement plus marquées s'observent si les dépenses en capital sont analysées par élève ou étudiant : ces dépenses, de l'ordre de 1 000 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018 (voir le Graphique C6.3), sont un peu plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés, en moyenne. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses en capital par élève des établissements publics sont deux fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire (1 600 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (900 USD). Celles des établissements privés sont nettement plus élevées aussi dans l'enseignement tertiaire (1 500 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (700 USD). Dans l'enseignement non tertiaire, c'est au Luxembourg que les dépenses en capital sont les plus élevées par élève dans les établissements privés (2 200 USD) ; elles sont toutefois plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés dans 60 % des pays. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses en capital par étudiant sont les plus élevées dans les établissements privés en Australie (6 900 USD), mais sont plus élevées dans les établissements publics dans deux tiers environ des pays. Le Luxembourg est le seul pays où les dépenses en capital sont les plus élevées par élève/étudiant dans les établissements publics à la fois dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement non tertiaire. Les dépenses en capital par élève/étudiant sont les moins élevées de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les établissements publics (moins de 400 USD) au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, en Italie, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni.

La répartition du budget de fonctionnement entre les différents postes de dépenses varie aussi entre les établissements publics et privés. Dans les pays de l'OCDE, la rémunération des personnels représente une part plus élevée du budget de fonctionnement dans les établissements publics : elle atteint 78 %, contre 71 % dans les établissements privés, dans l'enseignement non tertiaire et 68 %, contre 64 % dans les établissements privés, dans l'enseignement tertiaire. 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 dans le secteur public. Dans un certain nombre de pays toutefois, la part de la rémunération des personnels dans le budget de fonctionnement est plus élevée dans les établissements privés : les différences sont supérieures à 5 points de pourcentage au Chili, en Norvège, aux Pays-Bas et en République tchèque dans l'enseignement non tertiaire et en Corée, en Finlande, en Israël, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.3).

Dans l'enseignement non tertiaire, le budget de la rémunération des enseignants est dans l'ensemble plus élevé par élève dans les établissements publics que dans les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles : il s'élève à près de 6 100 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les différences les plus marquées (supérieures à 3 000 USD) s'observent au Canada, en Italie et au Luxembourg. En Estonie et au Royaume-Uni par contre, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des personnels sont plus élevées dans les établissements privés et sont même supérieures de plus de 1 000 USD à celles enregistrées dans les établissements publics. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des personnels varient le plus (de plus de 4 000 USD) entre les établissements publics et les établissements privés en Australie, en Autriche et en Finlande parmi les pays dont les données sont disponibles. Aux États-Unis, en France, en Lettonie et en République slovaque, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des personnels sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics (voir le Tableau C6.3).

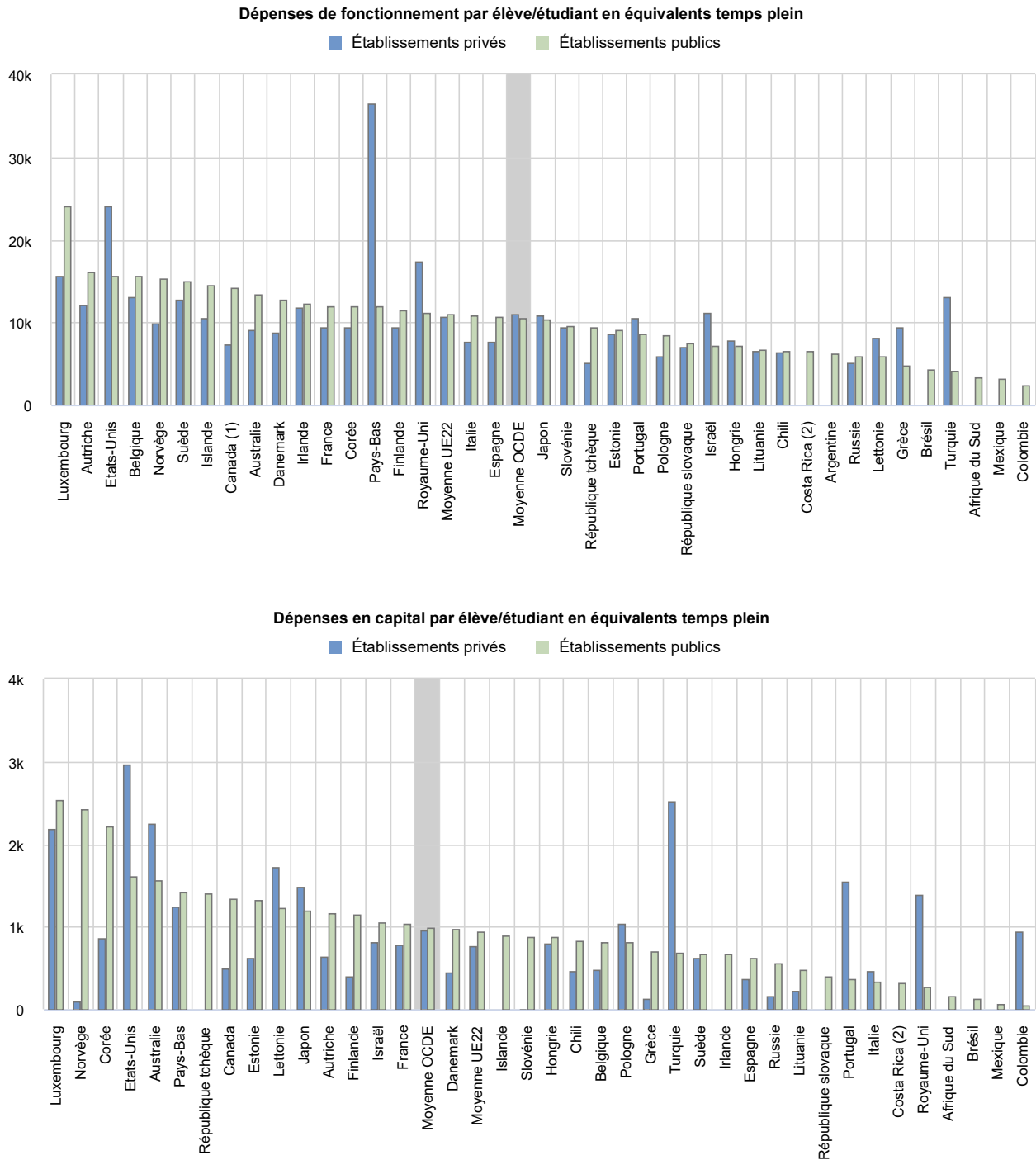
Part des établissements publics et privés dans les dépenses en capital et le budget de la rémunération des personnels et de la R-D

Le débat sur les avantages et les inconvénients des réseaux public et privé d'enseignement se poursuit de longue date et se concentre sur deux grandes thèses, celle qui, d'une part, assimile l'éducation à un bien public (voir par exemple Reid et Australian Council of Deans of Education (2003^[1]), et celle qui défend les environnements pédagogiques novateurs et performants proposés par les établissements privés, d'autre part (Alderman, Orazem et Paterno, 2001^[2]), qui peut toutefois conduire à la ségrégation sociale (Courtioux et Maury, 2020^[3]).

Les taux de scolarisation dans les établissements privés s'expliquent par de nombreux facteurs, dont les revenus des ménages (Curi et Aquino Menezes-Filho, 2007^[4] ; Murnane et al., 2018^[5]). Ils sont aussi associés à la richesse des ménages par comparaison avec ceux des établissements publics, même après contrôle de la qualité de l'enseignement, du milieu familial et du niveau de formation des parents (Sandy et Duncan, 1996^[6]). Le choix d'investir en priorité dans le réseau public ou privé d'enseignement a donc un impact important sur l'équité et l'inclusivité.

Graphique C6.3. Dépenses de fonctionnement et dépenses en capital par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type d'établissement, du primaire au tertiaire (2018)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital par élève/étudiant en équivalents temps plein dans les établissements d'enseignement publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Dans les pays de l'OCDE, 80 % au moins du budget de la rémunération des personnels et de la R-D et des dépenses en capital sont affectés aux établissements publics de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le tableau C6.4 en ligne). Ce pourcentage est plus élevé dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, où plus d'un quart du budget de la rémunération des personnels et des dépenses en capital est affecté aux établissements privés.

Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage du budget de la rémunération des personnels affecté aux établissements privés est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Belgique, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Israël, au Japon, en Lettonie et au Royaume-Uni ; il est le moins élevé au Danemark, en Estonie et en Slovénie (voir le tableau C6.4 en ligne et le Graphique C6.1). La part des établissements privés dans les dépenses en capital est supérieure à 50 % en Colombie, en Corée, en Israël, au Japon, en Lettonie et au Royaume-Uni dans l'enseignement tertiaire et au Chili, en Colombie, au Portugal et au Royaume-Uni dans l'enseignement non tertiaire (voir le tableau C6.4 en ligne). Il faut remarquer toutefois que la répartition des ressources entre les établissements publics et privés est fortement influencée par le nombre d'élèves inscrits dans les deux types d'établissements.

Au niveau tertiaire, le budget de la R-D est celui dont le pourcentage affecté aux établissements publics est le plus élevé (80 %) de toutes les catégories de dépenses. Plus de la moitié du budget de la R-D est toutefois affecté aux établissements privés en Belgique, en Chili, en Corée, en Lettonie et au Royaume-Uni (voir le tableau C6.4 en ligne et le Graphique C6.1). Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses de R-D sont plus de deux fois plus élevées par étudiant dans les établissements publics (6 000 USD) que dans les établissements privés (2 500 USD). Les dépenses unitaires de R-D sont supérieures à 10 000 USD dans les établissements publics en Finlande, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse, mais supérieures à 9 000 USD dans les établissements privés au Danemark et en Suède (voir le Tableau C6.3).

Évolution des dépenses unitaires de fonctionnement et de recherche

La part du budget allouée à une catégorie spécifique de dépenses est révélatrice de la priorité de ce poste de dépenses par rapport à d'autres postes, mais ne permet pas de savoir si elle est suffisante pour répondre aux besoins de ceux qui apprennent et de ceux qui enseignent. La part des dépenses de fonctionnement et celle des dépenses en capital ne varient guère dans l'ensemble au fil du temps en pourcentage du budget total – les dépenses de fonctionnement en représentent de l'ordre de 90 % –, mais varient davantage en pourcentage des dépenses unitaires entre les pays et au fil du temps. Cette variation résulte de l'évolution du budget de l'éducation et de l'effectif scolarisé.

Entre 2012 et 2018, les dépenses unitaires de fonctionnement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté d'un peu plus de 1 % en moyenne par an dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE. Elles ont le plus progressé (de plus de 4 %) en Hongrie, en Islande, en République slovaque et en Turquie, en particulier en raison de hausses conséquentes des rémunérations des enseignants en Islande et en République slovaque. À l'inverse, les dépenses unitaires de fonctionnement ont diminué, principalement du fait de la réduction de celles liées à la rémunération des personnels, en Finlande, en Grèce, au Mexique et en Slovénie. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires de fonctionnement sont dans l'ensemble restées stables, en moyenne, dans les établissements privés entre 2012 et 2018 dans les pays dont les données sont disponibles ; elles ont toutefois augmenté d'au moins 3 % par an en Hongrie, en Islande et en République slovaque, et diminué de plus de 6 % en Turquie (voir le tableau C6.5 en ligne).

Dans les établissements publics, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des enseignants ont légèrement progressé entre 2012 et 2018 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, dans une plus grande mesure dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs, en moyenne. Dans l'enseignement tertiaire, ces dépenses ont le plus augmenté en Islande, en République slovaque et en République tchèque (de 7 % à 11 % par an en moyenne) et le plus diminué au Luxembourg et au Mexique (de plus de 4 % par an). Dans l'enseignement non tertiaire, elles ont le plus augmenté (de 3 % ou plus par an) en Colombie, en Islande, au Portugal, en République slovaque et en Suisse, et le plus diminué (de 5 %) en Argentine, en Finlande et au Mexique (voir le tableau C6.5 en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux de croissance annuel des dépenses unitaires de R-D enregistré entre 2012 et 2018 dans les établissements publics (moins de 1 %) varie fortement entre les pays. Ces dépenses ont augmenté de plus de 5 % par an en moyenne au Brésil, en Finlande, au Luxembourg et en Pologne. La Finlande et le Luxembourg sont, avec l'Allemagne, le Danemark, la Grèce, la Norvège et la Suède, les pays de l'OCDE où les dépenses de R-D sont les plus élevées en pourcentage du budget total de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C1). Les dépenses de R-D ont augmenté alors que pendant la même période, le budget total de l'enseignement tertiaire a augmenté au Luxembourg, mais a diminué en Finlande. Les dépenses unitaires de R-D ont en revanche diminué de plus de 1 % dans les établissements publics au Chili, en France, en Lituanie, au Mexique, au Portugal et en Turquie ; c'est au Mexique et au Portugal qu'elles ont le plus

diminué. Cette tendance à la baisse s'explique en partie par le fait que l'accroissement de l'effectif d'étudiants n'est pas allé de pair avec une augmentation proportionnelle du budget de la R-D dans ces pays, sauf en Lituanie et au Portugal, où l'effectif des établissements publics a diminué durant la période de référence, mais à un rythme moins soutenu que le budget de R-D (voir le tableau C6.5 en ligne).

La comparaison de l'évolution des dépenses unitaires de R-D entre les établissements publics et les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles ne révèle pas de tendance nette. Elles ont augmenté dans les deux types d'établissements en Belgique et en Finlande, mais davantage dans les établissements publics, et aux États-Unis et en République tchèque, mais davantage dans les établissements privés ; et elles ont augmenté dans les établissements publics, mais diminué dans les établissements privés en Allemagne, en Hongrie, en Slovaquie et en Suède. Les dépenses de R-D ont diminué dans les deux types d'établissements, mais dans une plus grande mesure dans les établissements privés en Espagne, en Italie, en Lituanie et en Turquie et dans les établissements publics au Chili. Au Portugal, les dépenses de R-D ont diminué dans les établissements publics mais augmenté dans les établissements privés (voir le tableau C6.5 en ligne).

Définitions

Les **dépenses en capital** sont celles liées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an, dont celles relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations et 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 celles liées à la rémunération des personnels et aux biens et aux services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation et autres, notamment les services d'appui et les services auxiliaires (la cantine, par exemple), la location de bâtiments scolaires et autres, etc. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

La **recherche-développement** porte sur les recherches menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

La **rémunération des personnels** (des personnels enseignant et non enseignant, voir ci-dessous) comprend 1) les salaires (les salaires bruts des personnels de l'éducation, avant impôts, hors cotisations de retraite, d'assurance maladie, de sécurité sociale et autres et primes, etc.) ; 2) les cotisations de retraite (budget dépensé ou imputé par les employeurs ou tiers pour financer les pensions de retraite des personnels de l'éducation) ; et 3) les avantages sociaux (assurance maladie ou invalidité, allocations de chômage, primes de naissance et frais de garde d'enfants et autres formes de protection sociale). Le « **personnel enseignant** » désigne uniquement le personnel qui participe directement à l'instruction. Le **personnel non enseignant** désigne le personnel ayant des fonctions pédagogiques et administratives et des fonctions d'appui et de soutien (les chefs d'établissement, de département et autre, les conseillers, les psychologues et infirmiers scolaires, les bibliothécaires et le personnel technique). Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. En sont exclus les enseignants en formation, les auxiliaires d'éducation et les paraprofessionnels.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude. Une progression géométrique est une suite de termes, dont tous les termes, sauf le premier, sont obtenus par multiplication du terme qui les précède par un facteur constant différent de zéro appelé raison. Si l'évolution est linéaire, le taux composé de progression géométrique correspond au pourcentage constant d'évolution de la valeur entre plusieurs années.

Les dépenses unitaires d'un niveau d'enseignement donné sont calculées comme suit : les dépenses totales de ce niveau sont divisées par l'effectif de ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements

et les formations dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le produit intérieur brut pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur 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).

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est influencé par les différences de définition des notions de scolarisation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein » entre les pays. Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les crédits qu'ils ont obtenus à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées en équivalents temps plein que ceux qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[7]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2018 (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 2020 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses de 2012 à 2018 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2020 et 2021 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

References


- Alderman, H., P. Orazem et E. Paterno (2001), « School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan », *The Journal of Human Resources*, vol. 36/2, pp. 304-326, <https://doi.org/10.2307/3069661>. [2]
- Courtioux, P. et T. Maury (2020), « Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France », *Urban Studies*, vol. 57/4, pp. 865-882, <https://doi.org/10.1177/0042098019859508>. [3]
- Curi, A. et N. Aquino Menezes-Filho (2007), « Os determinantes dos gastos com educação no Brasil », *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol. 40/1, <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5102>. [4]
- Murnane, R. et al. (2018), « Who goes to private school? », *Education Next*, vol. 2, p. 21, <https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/>. [5]
- Murnane, R. et al. (2018), *Who Goes to Private School? - Education Next*, <https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/> (consulté le 14 mai 2021). [8]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [7]

- Reid, A. et Australian Council of Deans of Education (2003), *Public Education as an Education Commons*, discussion paper, Australian Council of Deans of Education, Bundoora, Victoria, [1]
<https://www.acde.edu.au/?wpdmact=process&did=MjEuaG90bGluaw==>.
- Sandy, J. et K. Duncan (1996), « Does private education increase earnings? », *Eastern Economic Journal*, [6]
 vol. 22/3, pp. 303-312, <https://www.jstor.org/stable/pdf/40325720.pdf>.

Tableaux de l'indicateur C6

Tableaux de l'indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?

Tableau C6.1	Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2018)
Tableau C6.2	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2018)
Tableau C6.3	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2018)
WEB Tableau C6.4	<i>Part des établissements publics et privés dans les dépenses en capital et le budget de la rémunération des personnels et de la R-D (2018)</i>
WEB Tableau C6.5	<i>Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires de fonctionnement et de R-D en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (entre 2012 et 2018)</i>

StatLink  <https://stat.link/7paf6>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2018)

Répartition des dépenses de fonctionnement et en capital (de sources publiques ou privées)

OCDE	Pays	Primaire		Secondaire				Post-secondaire non tertiaire		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Du primaire au tertiaire			
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Premier et deuxième cycles du secondaire		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital
				Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital								
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
Australie	89	11	88	12	89	11	88	12	90	10	89	11	83	17	87	13	
Autriche	92	8	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	90	10	93	7	
Belgique	95	5	97	3	97 ^d	3 ^d	97 ^d	3 ^d	x(5, 7)	x(6, 8)	96	4	95	5	96	4	
Canada ^{1, 2}	92 ^d	8 ^d	x(1)	x(2)	92	8	92	8	m	m	92 ^d	8 ^d	90	10	91 ^d	9 ^d	
Chili	89	11	90	10	88	12	89	11	a	a	a	89	11	98	2	92	8
Colombie ²	94	6	94	6	94	6	94	6	m	m	94	6	m	m	m	m	
Costa Rica ³	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	90	10	90	10	89	11	89	11	87	11	89	11	m	m	m	m	
Danemark	91	9	91	9	96	4	94	6	a	a	92	8	95	5	93	7	
Estonie	90	10	90	10	91	9	90	10	94	6	90	10	82	18	87	13	
Finlande	88	12	88	12	93 ^d	7 ^d	91 ^d	9 ^d	x(5, 7)	x(6, 8)	90	10	97	3	92	8	
France	92	8	93	7	92	8	92	8	92	8	92	8	92	8	92	8	
Allemagne	93	7	94	6	90	10	92	8	94	6	92	8	92	8	92	8	
Grèce ²	97	3	98	2	97	3	98	2	m	m	97	3	56	44	88	12	
Hongrie	93	7	93	7	92	8	93	7	89	11	93	7	81	19	89	11	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	m	m	94	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Israël	87	13	x(5)	x(6)	92 ^d	8 ^d	92	8	100	0	89	11	91	9	90	10	
Italie	99	1	99	1	98 ^d	2 ^d	99 ^d	1 ^d	x(5, 7)	x(6, 8)	99	1	91	9	97	3	
Japon	88	12	88	12	91 ^d	9 ^d	90 ^d	10 ^d	x(5, 7, 13)	x(6, 8, 14)	89	11	89 ^d	11 ^d	89	11	
Corée	82	18	85	15	88	12	87	13	a	a	85	15	90	10	87	13	
Lettonie	83	17	83	17	82	18	82	18	80	20	83	17	83	17	83	17	
Lituanie	93	7	94	6	93	7	94	6	93	7	93	7	94	6	93	7	
Luxembourg	91	9	89	11	89	11	89	11	100	0	90	10	93	7	90	10	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	90	10	89	11	92	8	90	10	a	a	90	10	90	10	90	10	
Nouvelle-Zélande	89	11	91	9	94	6	93	7	98	2	92	8	98	2	93	7	
Norvège	85	15	85	15	89	11	87	13	89	11	86	14	89	11	87	13	
Pologne	91	9	93	7	91	9	92	8	92	8	92	8	88	12	91	9	
Portugal	96	4	94	6	92 ^d	8 ^d	93 ^d	7 ^d	x(5, 7)	x(6, 8)	94	6	95	5	94	6	
République slovaque	96	4	98	2	94	6	96	4	95	5	96	4	m	m	m	m	
Slovénie	91	9	91	9	94	6	92	8	a	a	92	8	92	8	92	8	
Espagne	97	3	97	3	97 ^d	3 ^d	97 ^d	3 ^d	x(5, 7)	x(6, 8)	97	3	89	11	95	5	
Suède	96	4	96	4	95	5	95	5	94	6	95	5	96	4	96	4	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	87	13	88	12	87	13	87	13	a	a	87	13	82	18	85	15	
Royaume-Uni	97	3	96	4	97	3	97	3	a	a	97	3	89	11	94	6	
États-Unis	90	10	90	10	90	10	90	10	89	11	90	10	90	10	90	10	
Moyenne OCDE	91	9	92	8	92	8	92	8	m	m	92	8	89	9	91	9	
Moyenne UE22	92	8	93	7	93	7	93	7	m	m	93	7	89	11	92	8	
Partenaires	Argentine	97	3	97	3	97	3	97	3	a	a	97	3	99	1	98	2
Bésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Fédération de Russie	x(5, 7)	x(6, 8)	x(5, 7)	x(6, 8)	92 ^d	8 ^d	92 ^d	8 ^d	x(13)	x(14)	92	8	90 ^d	10 ^d	92	8	
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Les données relatives aux dépenses par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 17 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les dépenses de fonctionnement et en capital indiquées en ligne peuvent ne pas correspondre aux dépenses totales des établissements d'enseignement telles qu'elles sont reprises dans le tableau C1.1. Ces différences s'expliquent dans la mesure où les établissements ont augmenté ou réduit leur solde de fonds au cours de la période en question, et où les chiffres présentés dans l'indicateur C1 couvrent les dépenses au sein et en dehors des établissements, tandis que ceux présentés ici ne couvrent que les dépenses au titre des établissements. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur <http://stats.oecd.org/>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

3. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/uo2dmf>

Tableau C6.2. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2018)

Répartition des dépenses de fonctionnement (de sources publiques ou privées) en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement

OCDE	Pays	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement
		Enseignants	Autres personnels	Total		Enseignants	Autres personnels	Total		Enseignants	Autres personnels	Total	
		(1)	(2)	(3)		(5)	(6)	(7)		(9)	(10)	(11)	
Australie	58	18	76	24	31	30	60	40	49	22	71	29	
Autriche	67	8	75	25	60	6	66	34	64	7	72	28	
Belgique	70	19	89	11	48	30	78	22	64	22	86	14	
Canada ¹	67 ^d	14 ^d	81 ^d	19 ^d	37	30	66	34	55 ^d	20 ^d	75 ^d	25 ^d	
Chili	17	8	25	75	25	27	52	48	20	16	35	65	
Colombie	84	7	91	9	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	43	19	62	38	m	m	m	m	m	m	m	m	
Danemark	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	77	23	x(11)	x(11)	80	20	
Estonie	48	25	73	27	25	37	62	38	40	29	69	31	
Finlande	50	12	62	38	33	28	61	39	45	17	61	39	
France	59	22	81	19	42	38	80	20	54	26	80	20	
Allemagne	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23	
Grèce	88	4	92	8	68	21	89	11	85	6	91	9	
Hongrie	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	73	27	
Islande	53 ^d	20 ^d	73 ^d	27 ^d	49 ^d	32 ^d	81 ^d	19 ^d	52 ^d	23 ^d	75 ^d	25 ^d	
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Israël	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22	
Italie	62	15	77	23	35	18	52	48	56	16	72	28	
Japon	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	57 ^d	43 ^d	x(11)	x(11)	74	26	
Corée	58	18	76	24	36	25	61	39	51	20	71	29	
Lettonie	x(3)	x(3)	77	23	38	28	65	35	x(11)	x(11)	74	26	
Lituanie	55	23	78	22	35	38	74	26	49	28	77	23	
Luxembourg	77	6	84	16	9	58	67	33	68	13	81	19	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	73	27	x(11)	x(11)	78	22	
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22	
Pologne	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	76	24	
Portugal	75	9	84	16	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	81	19	
République slovaque	58	16	73	27	37	24	61	39	53	18	70	30	
Slovénie	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	77	23	
Espagne	71	10	81	19	52	21	73	27	66	13	78	22	
Suède	53	14	68	32	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	67	33	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	x(3)	x(3)	73	27	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	72	28	
Royaume-Uni	69	10	79	21	34	30	64	36	57	17	74	26	
États-Unis	54	27	81	19	30	35	65	35	44	30	74	26	
Moyenne OCDE	m	m	77	23	m	m	68	32	m	m	74	26	
Moyenne UE22	63	15	78	22	m	m	70	30	m	m	76	24	
Partenaires	Argentine	53	29	83	17	60	28	88	12	55	29	84	16
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	71 ^d	29 ^d	x(11)	x(11)	77	23
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le tableau C6.1. Les données relatives à la rémunération du personnel par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 13 à 15) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Le « personnel en poste dans l'enseignement tertiaire » inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche (voir la colonne 14, information disponible en ligne). 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. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/k4wta0>

Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2018)

Répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement

OCDE	Pays	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					
		Publics	Privés	Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Rémunération totale		Publics	Privés	Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Rémunération totale	
				Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés			Publics	Privés	Publics	Privés	Publics	Privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Australie	91	85	59	57	17	19	76	76	88	58	31	24	28	39	60	63
	Autriche	95	99	67	67	9	3	76	71	90	91	60	57	6	3	66	60
	Belgique	95	97	68	72	20	17	88	90	95	96	50	46	30	31	81	76
	Canada ¹	92 ^d	94 ^d	67 ^d	52 ^d	14 ^d	19 ^d	82 ^d	71 ^d	90	a	37	a	30	a	66	a
	Chili	87	89	7	22	5	11	12	33	93	99	31	23	37	23	69	47
	Colombie	97	87	87	74	9	4	96	78	100	m	x(15)	m	x(15)	m	75	m
	Costa Rica ²	97	m	70	m	6	m	75	m	90	m	x(15)	m	x(15)	m	74	m
	République tchèque	89	100	43	47	18	21	61	68	83	m	42	m	17	m	59	m
	Danemark	92	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	78	95	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	77	68
	Estonie	90	93	47	52	26	14	73	66	82	96	25	26	37	33	62	59
	Finlande	89	97	51	46	11	15	62	61	97	95	30	43	29	26	58	68
	France	92	93	60	53	22	21	82	73	92	91	40	53	41	22	81	74
	Allemagne	93	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	92	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	62
	Grèce	97	99	91	51	2	22	93	73	56	a	68	a	21	a	89	a
	Hongrie	92	93	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	76	81	81	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	65
	Islande	m	m	53	54	20	17	73	72	m	m	49	49	32	32	81	81
	Irlande	93	m	58	m	10	m	67	m	98	m	36	m	1	m	37	m
	Israël	87	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	73	86	91	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	43	69
	Italie	99	98	63	46	16	0	79	46	91	91	35	32	17	19	52	51
	Japon	89	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	72	92 ^d	88 ^d	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	50 ^d	61 ^d
	Corée	84	91	58	59	19	15	76	74	87	92	29	40	27	24	56	64
	Lettonie	83	83	27	x(8)	11	x(8)	77	77	84	83	35	38	46	26	81	64
	Lituanie	93	97	55	54	24	18	78	72	94	95	36	24	39	37	74	62
	Luxembourg	90	88	78	69	5	14	84	83	93	a	9	a	58	a	67	a
	Mexique	98	m	79	m	12	m	91	m	97	m	57	m	15	m	72	m
	Pays-Bas	89	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	87	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72	80
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	85	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	82	100	88	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	65
	Pologne	93	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	74	88	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	76	68
	Portugal	96	85	81	47	8	12	90	59	95	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	74	54
	République slovaque	95	100	57	62	16	15	73	77	94	m	34	89	25	10	59	99
	Slovénie	92	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	64	92	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	40
	Espagne	97	96	74	64	9	12	82	76	88	95	56	35	21	21	77	56
	Suède	95	95	53	54	14	12	68	67	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	64
	Suisse	90	m	71	m	14	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	87	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85	35	84	75	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	50
	Royaume-Uni	98	96	67	71	12	8	79	79	a	89	a	34	a	30	a	64
	États-Unis	90	90	54	52	27	26	81	78	91	89	31	28	36	34	67	62
	Moyenne OCDE	92	93	61	m	14	m	78	71	90	91	m	m	m	m	68	64
	Moyenne UE22	93	94	61	56	14	14	78	72	89	93	40	m	28	m	69	65
Partenaires	Argentine	97	m	53	m	29	m	83	m	99	m	60	m	28	m	88	m
	Brésil	97	m	m	m	m	m	78	m	97	m	m	m	m	m	69	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	92	96	m	m	m	m	81	61	90 ^d	97 ^d	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	71 ^d	60 ^d
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	95	m	77	m	7	m	84	m	95	m	26	m	34	m	60	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le tableau C6.1. Les données relatives à la rémunération des enseignants par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 25 à 30), aux dépenses en capital par élève/étudiant (soit les colonnes 31 à 36) et aux dépenses de R-D (soit les colonnes 37 et 38) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). 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. La catégorie « Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire » inclut des programmes de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

2. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/j1cpl>

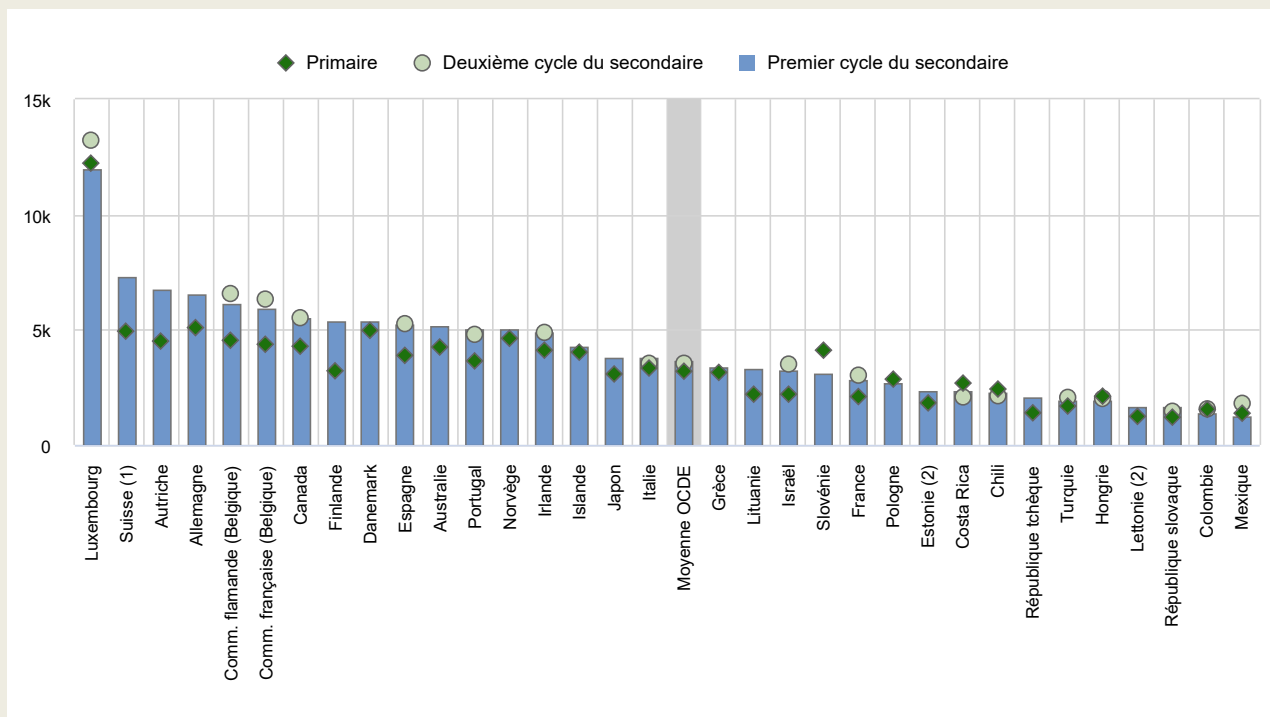
Indicateur C7. Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?

Faits marquants

- Dans cet indicateur, le coût salarial des enseignants par élève est calculé sur la base de quatre facteurs : le salaire et le temps d'enseignement des enseignants, le temps d'instruction des élèves et la taille théorique des classes (voir la section « Définitions »). La 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 passe de 3 196 USD dans l'enseignement primaire à 3 680 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les deux facteurs principaux qui influent sur le coût salarial des enseignants sont le salaire des enseignants et la taille théorique des classes. Entre 2005 et 2019, le salaire des enseignants dans l'enseignement primaire a progressé dans environ deux tiers des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais la hausse de ce coût a souvent été compensée par une diminution de la taille moyenne des classes.

Graphique C7.1. Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée




1. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie.

Les pays et économies sont classés par ordre descendant du coût salarial annuel des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableau C7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/f75qex>

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'efficacité de l'utilisation du financement public, en particulier en temps d'austérité budgétaire. La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses par élève. Le coût salarial des enseignants par élève tel qu'il est calculé dans cet indicateur varie en fonction du temps d'instruction des élèves, du temps d'enseignement des enseignants, du salaire statutaire des enseignants et de la taille théorique des classes (voir la section « Méthodologie »).

La variation de ces 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 orientations politiques différentes au sujet de ces facteurs affectent le coût salarial des enseignants.

Le coût salarial des enseignants par élève peut varier en fonction d'autres facteurs qui ne sont pas directement évalués dans cet indicateur, notamment l'évolution démographique. Dans les pays où l'effectif d'élèves a par exemple commencé à diminuer au cours des dernières années, 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. Dans cet indicateur, il n'y a pas de distinction entre les motifs, l'évolution démographique ou une décision politique, de la réduction de la taille des classes.

Autres faits marquants

- Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. En France et en Hongrie par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est similaire, mais le salaire statutaire des enseignants est 83 % plus élevé en France qu'en Hongrie, ce qui est plus que compensé par le fait que l'on compte sept élèves de plus environ de plus par classe en France (selon la taille théorique des classes).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève représente 6.8 % du produit intérieur brut (PIB) par habitant dans l'enseignement primaire et 7.9 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- À un coût salarial donné, une diminution de la taille des classes peut être compensée par une diminution du salaire des enseignants ou du temps d'instruction ou une augmentation du temps d'enseignement. En Australie par exemple, pour réduire la taille théorique des classes d'un élève sans modifier le coût salarial par élève, le salaire annuel des enseignants devrait diminuer de 3 700 USD, le temps annuel d'instruction devrait diminuer de 58 heures ou le temps annuel d'enseignement devrait augmenter de 54 heures.

Remarque

Le coût salarial des enseignants par élève est estimé sur la base du salaire statutaire brut des enseignants ayant les qualifications les plus courantes (voir l'indicateur D3) après 15 ans d'exercice, du temps d'instruction théorique des élèves (voir l'indicateur D1) et du temps d'enseignement statutaire des enseignants (voir l'indicateur D4). Par conséquent, cette estimation peut différer du coût salarial effectif des enseignants (voir l'Encadré C7.1).

Le choix du salaire statutaire implique que le niveau de qualification et la pyramide des âges du corps enseignant ne sont pas pris en considération dans cet indicateur. Le salaire statutaire s'entend hors cotisations patronales au régime de sécurité sociale et de retraite de sorte qu'il ne correspond pas au coût total à charge de l'employeur (les pouvoirs publics, en l'espèce). Il s'ensuit que cet indicateur n'est pas comparable à l'indicateur sur les dépenses au titre de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur C6).

Analyse

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève s'établit à 3 196 USD dans l'enseignement primaire, à 3 680 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 3 552 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique C7.1). Chacune de ces moyennes occulte la forte variation du coût salarial entre les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est plus de quatre fois plus élevé en Allemagne (5 097 USD) qu'en Lettonie (1 235 USD). Le coût salarial est plus élevé lorsque le salaire des enseignants ou le taux d'encadrement est plus élevé, ce qui est le cas si les classes sont moins denses, que les élèves ont plus d'heures de cours à suivre ou que les enseignants ont moins d'heures de cours à donner.

Le coût salarial des enseignants plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire par rapport à l'enseignement primaire s'explique par le fait que les enseignants gagnent plus et donnent moins d'heures de cours dans le secondaire et que les élèves suivent plus d'heures de cours, autant d'éléments qui poussent le coût à la hausse. Selon les chiffres de 2019 des pays de l'OCDE, le salaire statutaire annuel des enseignants après 15 ans d'exercice s'établit en moyenne à 46 131 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit 1 125 USD de plus que dans l'enseignement primaire. De plus, le temps annuel d'instruction dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 115 heures à celui prévu dans l'enseignement primaire et le temps moyen d'enseignement est inférieur de 66 heures, ce qui implique qu'il faut davantage d'enseignants pour prendre en charge un nombre donné d'élèves.

Contrairement aux autres facteurs, la taille théorique des classes tend à augmenter de 15 élèves dans l'enseignement primaire à 17 élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui compense en partie l'augmentation du coût entre les deux niveaux d'enseignement (. Toutefois, l'effet de la taille supérieure des classes n'est pas suffisant pour compenser l'augmentation du coût due aux trois autres facteurs. Certains pays font toutefois figure d'exception : le Chili, la Colombie, le Costa Rica, la Hongrie, le Luxembourg, le Mexique, la Pologne et la Slovénie sont les seuls huit pays de l'OCDE où le coût salarial des enseignants par élève est moins élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir les tableaux C7.5a et b, disponibles en ligne), ce qui s'explique essentiellement, sauf en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie et au Luxembourg, par une augmentation importante de la taille théorique des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire de 6 élèves par rapport à l'enseignement primaire .

Encadré C7.1. Réserves méthodologiques et pistes potentielles d'analyse à l'avenir

Le coût salarial des enseignants par élève présenté dans cet indicateur est une estimation du budget consacré à la rémunération du corps enseignant dans chaque pays. En plus des salaires des enseignants, cet indicateur prend en considération trois facteurs qui influent sur le nombre d'enseignants requis : le temps d'instruction obligatoire pour les élèves, le temps d'enseignement des enseignants et la taille théorique des classes. La section « Méthodologie » fournit de plus amples informations sur les relations entre ces facteurs et sur la façon dont ils sont combinés pour calculer le coût salarial.

Il est important de tenir compte des réserves méthodologiques de cet indicateur lors de l'interprétation des résultats. En premier lieu, le coût salarial est calculé compte tenu du salaire et du temps d'enseignement des enseignants et du temps d'instruction des élèves sous leur forme statutaire. Il s'ensuit que les résultats présentés dans cet indicateur sont théoriques et ne reflètent ni le temps d'enseignement réel des enseignants, ni leur rémunération annuelle réelle. En fait, même le temps d'instruction et le temps d'enseignement sont devenus des concepts de nature plus théorique à mesure que les cadres d'apprentissage ont gagné en souplesse, de sorte que ces variables sont difficiles à mesurer avec précision.

En second lieu, comme cet indicateur se base sur des données nationales, il ne peut rendre compte des grandes différences susceptibles d'exister au sein même des pays. L'arbitrage entre le salaire des enseignants et la taille des classes peut par exemple avoir des effets très différents selon le statut socioéconomique des élèves et des établissements d'enseignement. De plus, les arbitrages dont traite cet indicateur ne sont que quelques-unes des nombreuses décisions que les pays doivent prendre concernant l'affectation de leurs ressources. Les pays doivent également faire des arbitrages concernant d'autres domaines d'investissement, tels que la formation des enseignants et les infrastructures scolaires, ainsi que des arbitrages entre les différents niveaux d'enseignement.

Il est difficile de lever certaines de ces réserves méthodologiques vu les données disponibles actuellement, mais il existe plusieurs pistes à envisager pour exploiter pleinement le potentiel d'analyse de cet indicateur dès que des données supplémentaires seront disponibles. La première serait d'améliorer la variable retenue pour estimer le coût des enseignants, par exemple, utiliser leur salaire effectif moyen, avec primes et autres compléments de salaire, au lieu de leur salaire statutaire. Une autre possibilité serait de baser l'estimation sur le coût total de la rémunération des enseignants à charge des pouvoirs publics, dont une partie concerne les cotisations patronales au régime de sécurité sociale et au régime de retraite, des sommes qui ne sont pas directement versées aux enseignants.

Parmi les autres pistes à envisager pour exploiter le potentiel d'analyse de cet indicateur, citons l'examen du lien entre le coût salarial des enseignants et le financement du système d'éducation et des différences d'arbitrage concernant le coût salarial des enseignants entre les niveaux infranationaux de décision, dont les établissements, les arrondissements scolaires et les municipalités.

Variation du coût salarial des enseignants par élève, après contrôle de la richesse nationale

Comme le niveau du coût salarial des enseignants par élève est en corrélation positive avec le PIB par habitant des pays, il est important de tenir compte également de la richesse relative des pays dans les comparaisons internationales. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève représente 6.8 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 7.9 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 7.8 % dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau C7.1).

L'interprétation du coût salarial des enseignants par élève change lorsqu'on le rapporte à la richesse nationale. Certains pays consacrent une part plus importante de leur PIB au coût salarial des enseignants, même si la valeur absolue est faible. En Pologne par exemple, le coût salarial des enseignants par élève, 2 852 USD, est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Toutefois, ce montant représente 8.4 % du PIB par habitant du pays, soit un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (6.8 %). L'inverse s'observe en Irlande, où le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (4 108 USD) est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais ne représente que 4.6 % du PIB par habitant, un pourcentage nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Contribution de chaque facteur au coût salarial des enseignants par élève

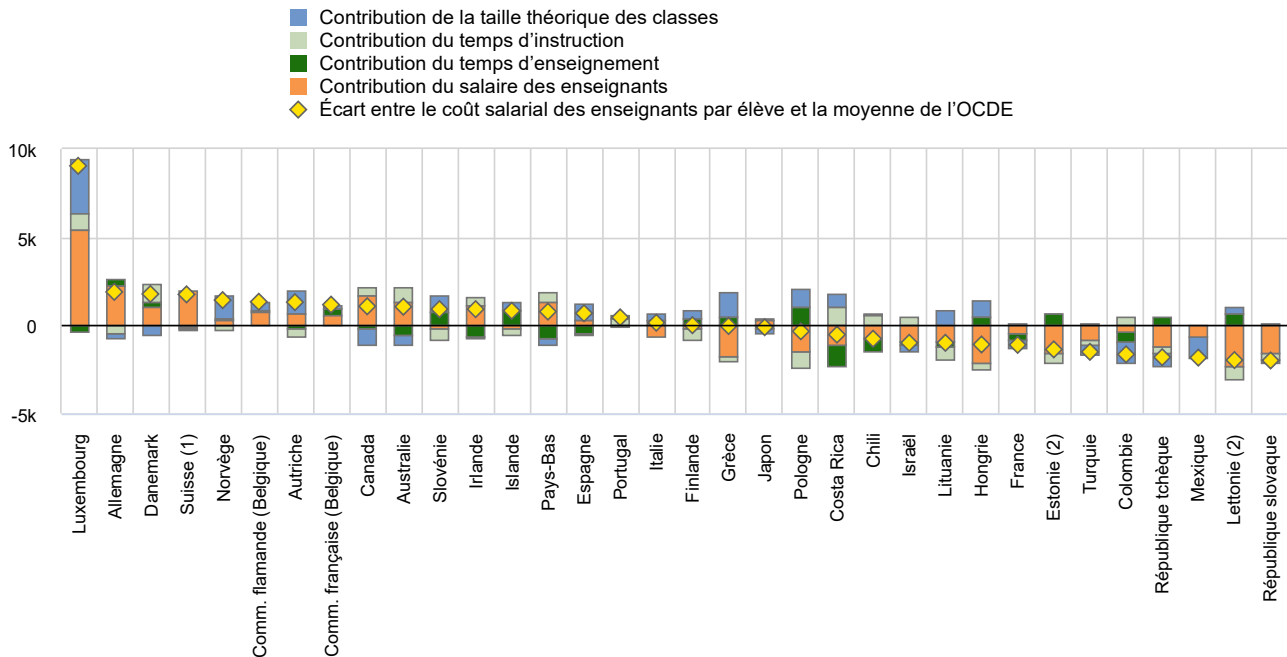
Les quatre facteurs qui déterminent le coût salarial des enseignants par élève ont des effets différents. L'impact du premier facteur, le salaire des enseignants, est direct : des salaires plus élevés entraînent des coûts salariaux plus élevés. Les autres facteurs affectent le coût salarial, car ils font varier le nombre d'enseignants requis dans l'hypothèse d'un effectif d'élèves constant. Si le temps d'instruction augmente ou que le temps d'enseignement diminue, il faut engager plus d'enseignants pour que la taille des classes reste constante. Il faudrait aussi engager davantage d'enseignants pour réduire la taille des classes sans modifier les autres facteurs.

La comparaison du coût salarial des pays à la moyenne de l'OCDE permet de chiffrer la contribution de chacun des quatre facteurs à l'écart de coût par rapport à la moyenne. En d'autres termes, il est possible de déterminer si un coût salarial donné est supérieur à la moyenne à cause d'un salaire plus élevé, d'un temps d'enseignement moins élevé, d'un temps d'instruction plus élevé, d'une taille des classes moins élevée ou de l'effet conjugué de ces quatre facteurs. La modification de l'un de ces facteurs peut nécessiter la modification des autres facteurs pour que le coût salarial total reste constant (voir l'Encadré C7.2).

Le Graphique C7.2 montre le large éventail de combinaisons des quatre facteurs et indique l'effet de ces combinaisons sur le coût salarial des enseignants par élève. L'ampleur de la contribution de chaque facteur à l'écart entre le coût salarial des pays et la moyenne de l'OCDE dépend de la différence entre l'effet de ce facteur dans les pays et son effet moyen dans l'OCDE. La somme des contributions des quatre facteurs dans chacun des pays égale la différence entre le coût salarial et la moyenne de l'OCDE. En Australie par exemple, le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire, de 4 251 USD, est supérieur de 1 055 USD à la moyenne de l'OCDE. Cette différence est le résultat de l'effet conjugué des quatre facteurs : le salaire supérieur à la moyenne augmente la différence de 1 368 USD ; le temps d'instruction supérieur à la moyenne l'augmente de 787 USD ; la taille théorique des classes supérieure à la moyenne la réduit de 591 USD ; et le temps d'enseignement supérieur à la moyenne la réduit de 509 USD (voir le Tableau C7.2).

Graphique C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements publics d'enseignement primaire (2019)

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 Pologne, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 344 USD à la moyenne de l'OCDE. Dans ce pays, la taille théorique des classes est inférieure à la moyenne de l'OCDE (+ 1 057 USD), tout comme le temps d'enseignement (+ 1 035 USD), facteurs qui contribuent tous deux à l'augmentation du coût salarial des enseignants. Toutefois, ces aspects y sont largement compensés par un salaire des enseignants inférieur à la moyenne (- 1 505 USD), tout comme le temps d'instruction (- 931 USD), qui font donc diminuer le coût salarial.

1. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie

Les pays et économies sont classés par ordre descendant de l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève et la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2021), tableau C7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/4yizfh>

Différences de politique entre des pays où le niveau de dépenses est similaire

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 (OCDE, 2019^[1]). Des changements structurels ne garantissent pas l'amélioration du rendement de l'apprentissage, et les pays consacrant un budget similaire à l'éducation n'ont pas nécessairement opté pour les mêmes orientations politiques et les mêmes pratiques dans le système d'éducation. Les pays et économies de l'OCDE repris dans le Graphique C7.2 sont répartis entre quatre groupes où le coût salarial des enseignants par élève est du même ordre pour mieux illustrer l'éventail d'orientations politiques envisageables – que d'autres pays ont retenues – à un niveau comparable de dépenses.

Groupe 1 : coût salarial des enseignants par élève élevé dans l'enseignement primaire

Ce groupe, où le coût salarial des enseignants par élève est le plus élevé dans l'enseignement primaire, est constitué de l'Allemagne, de l'Australie, de l'Autriche, des Communautés flamande et française de Belgique, du Canada, du Danemark, du Luxembourg, de la Norvège et de la Suisse.

Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 4 200 USD et 5 100 USD dans ce groupe, sauf au Luxembourg où il dépasse 12 000 USD. Le PIB par habitant est supérieur à la moyenne dans tous ces pays, à l'exception de la Suisse, mais la relation entre le coût salarial et le PIB par habitant n'est pas bi-univoque. Certains pays affectent à ce type de dépenses une part plus importante de leur richesse que d'autres (voir le Tableau C7.1).

Par comparaison avec des pays des autres groupes, il semble que ces pays qui dépensent beaucoup n'aient pas d'arbitrages à faire entre les quatre facteurs analysés dans cet indicateur. En fait, tous les pays de ce groupe peuvent se permettre de verser des salaires supérieurs à la moyenne aux enseignants et la *moitié d'entre eux* peut se permettre de constituer des classes dont la taille théorique est inférieure à la moyenne. Toutefois, l'ampleur de la différence entre ces facteurs et les moyennes respectives de l'OCDE varie sensiblement entre ces pays. Le coût salarial élevé des enseignants s'explique par exemple essentiellement par le salaire des enseignants élevé en Allemagne et au Luxembourg, mais par la taille théorique peu élevée des classes en Autriche et en Norvège.

Groupe 2 : coût salarial des enseignants par élève modérément élevé dans l'enseignement primaire

Ce groupe est constitué de dix pays où le coût salarial des enseignants par élève est égal ou supérieur à la moyenne : l'Espagne, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal et la Slovaquie. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 3 086 USD et 4 112 USD dans ce groupe (voir le Tableau C7.1). Ce groupe est extrêmement hétérogène en termes de PIB par habitant et de dépenses d'éducation, ce qui montre bien le nombre élevé d'orientations différentes parmi lesquelles les pays qui affichent un niveau similaire de dépenses peuvent choisir.

Un arbitrage qui s'observe dans certains pays concerne le temps d'instruction des élèves et le temps d'enseignement des enseignants. En Irlande par exemple, le temps d'instruction est supérieur de 94 heures par an à la moyenne de l'OCDE, mais cette différence est presque totalement compensée par le fait que le temps d'enseignement est supérieur de 136 heures à la moyenne. Accroître le nombre d'heures de cours que donnent les enseignants permet non seulement de limiter le nombre d'enseignants à engager, mais aussi de compenser le niveau plus élevé de salaire. C'est le cas aux Pays-Bas, où les 161 heures de cours de plus que les enseignants donnent par rapport à la moyenne de l'OCDE contribuent à compenser en partie les 19 861 USD de plus qu'ils perçoivent (le salaire statutaire des enseignants s'établit à 64 864 USD aux Pays-Bas, contre 45 006 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE).

Groupe 3 : coût salarial des enseignants par élève modérément faible dans l'enseignement primaire

Ce groupe est constitué de sept pays où le coût salarial des enseignants par élève est inférieur à la moyenne : le Chili, le Costa Rica, la France, la Hongrie, Israël, la Lituanie et la Pologne. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 2 092 USD et 2 852 USD dans ce groupe (voir le Tableau C7.1). Le PIB par habitant est inférieur à la moyenne dans tous ces pays, sauf en France.

Le coût salarial inférieur à la moyenne dans l'enseignement primaire s'explique essentiellement par le salaire des enseignants inférieur à la moyenne dans ces sept pays. Toutefois, des écarts importants s'observent entre ces pays. En Hongrie et en Pologne, les salaires inférieurs des enseignants sont en partie compensés par une taille théorique des classes et un temps d'enseignement moins élevés. Ce n'est pas le cas dans les cinq autres pays, où le temps d'enseignement est supérieur à la moyenne. De même, en France et en Hongrie, le coût salarial des enseignants par élève est similaire, mais le salaire est 83 % plus élevé en France qu'en Hongrie, ce qui est plus que compensé par le fait que l'on compte environ sept élèves de plus par classe (sur la base de la taille théorique des classes). Le temps d'instruction en Hongrie est également faible par rapport à la moyenne de l'OCDE, car le travail pédagogique des enseignants s'étend au-delà de la salle de classe.

Groupe 4 : Coût salarial des enseignants par élève faible dans l'enseignement primaire

Ce groupe est constitué des sept pays où le coût salarial des enseignants par élève est le moins élevé dans l'enseignement primaire : la Colombie, l'Estonie, la Lettonie, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 1 208 USD et 1 818 USD dans ce groupe (voir le Tableau C7.1). Ces pays accusent tous un PIB par habitant inférieur à la moyenne.

Ces pays ont plusieurs caractéristiques en commun : le salaire des enseignants y est inférieur à la moyenne, tout comme le temps d'instruction (sauf en Colombie), et la taille théorique des classes y est supérieure à la moyenne (sauf en Estonie et en Lettonie). L'effet conjugué de ces trois facteurs a entraîné une diminution marquée du coût salarial des enseignants par élève par rapport aux autres pays. Dans la comparaison globale des pays, la Colombie et le Mexique sont similaires dans la

mesure où leur coût salarial est peu élevé à cause d'un salaire inférieur à la moyenne et d'une taille théorique des classes nettement supérieure à la moyenne.

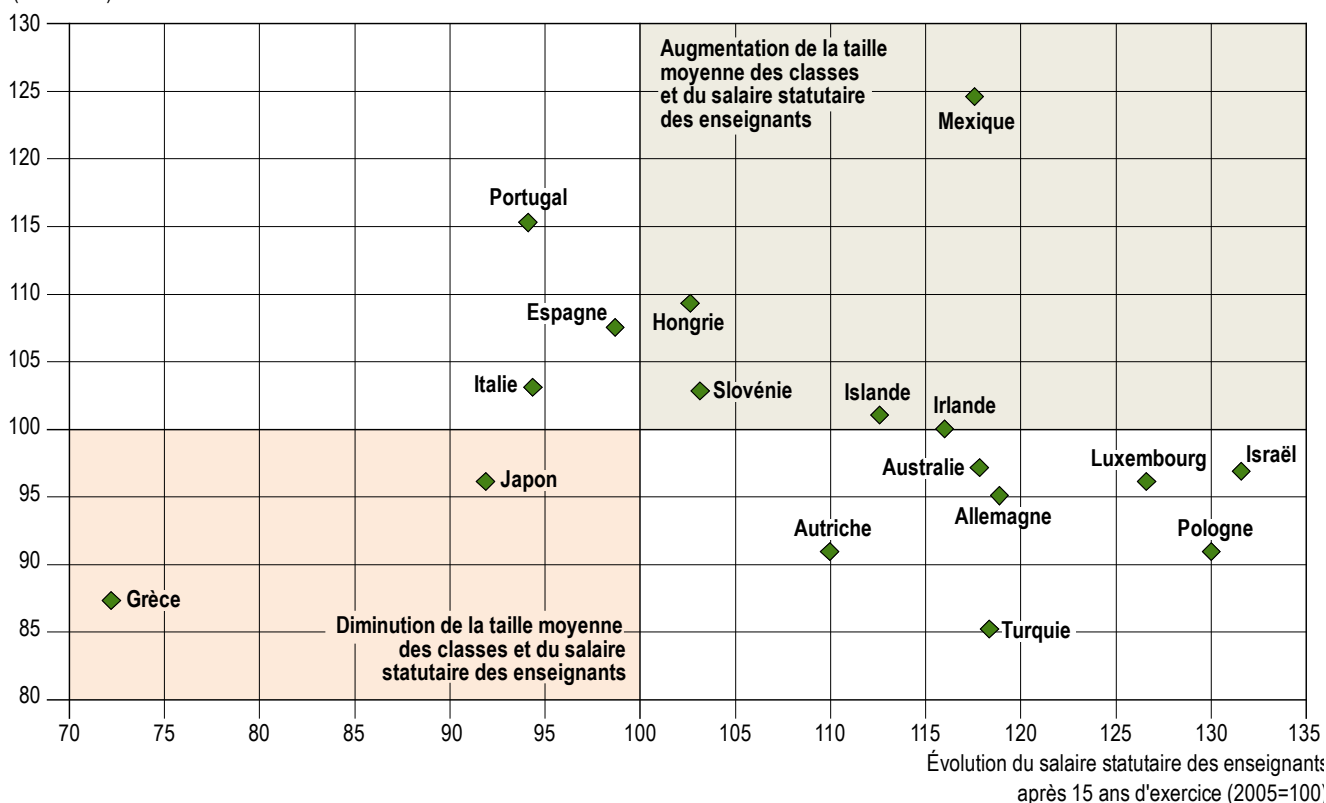
Évolution de la taille moyenne des classes et du salaire des enseignants

À chaque niveau d'enseignement, c'est généralement le salaire des enseignants qui influe le plus sur la mesure dans laquelle le coût salarial des enseignants s'écarte de la moyenne de l'OCDE. Le deuxième facteur le plus déterminant est la taille théorique des classes. Les arbitrages entre ces deux facteurs, qui sont souvent l'objet des réformes de la politique de l'éducation, reflètent les choix que les pays doivent faire entre l'augmentation du salaire des enseignants et le recrutement d'enseignants supplémentaires. En fait, après contrôle du coût salarial total des enseignants, les pays où le salaire des enseignants est plus élevé tendent à se caractériser par une taille des classes supérieure (OCDE, 2018^[2]).

Graphique C7.3. Indice de variation du salaire des enseignants et de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire entre 2005 et 2019


Établissements publics uniquement

Évolution de la taille moyenne des classes
(2005=100)



Remarque : Les données sur la taille moyenne des classes proviennent de la collecte de données UNESCO/OCDE/Eurostat. La taille moyenne des classes ne correspond pas à la taille théorique des classes (voir la section « Définitions »).

Source : OCDE (2021), 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/7cqgs2>

Le Graphique C7.3 retrace l'évolution du salaire statutaire des enseignants et de la taille moyenne des classes entre 2005 et 2019. Contrairement à la taille théorique des classes utilisée ci-dessus, la taille moyenne des classes correspond à la taille effective des classes en moyenne, qui s'obtient par division de l'effectif d'élèves par le nombre de classes dans chaque pays

(la section « Définitions » explique de manière plus détaillée la différence entre la taille moyenne et la taille théorique des classes).

Dans le graphique, les pays sont répartis entre quatre groupes, occupant chacun un quadrant. Dans les pays des quadrants supérieur droit et inférieur gauche du graphique, la taille moyenne des classes et le salaire des enseignants se sont neutralisés durant la période à l'étude. Dans les pays du quadrant supérieur droit du graphique, la taille moyenne des classes a augmenté (ce qui a fait diminuer le coût salarial des enseignants), tout comme le salaire des enseignants (ce qui a fait augmenter le coût). Le Mexique donne l'exemple le plus marquant dans ce groupe de pays : la taille moyenne des classes a augmenté de plus de 25 % entre 2015 et 2019, ce qui a en partie compensé l'augmentation du salaire des enseignants de plus de 17 %. L'inverse s'observe dans deux pays seulement (la Grèce et le Japon) : la taille moyenne des classes a diminué, mais le coût supplémentaire a été en partie compensé par la diminution du salaire des enseignants. Il faut noter cependant que si ces changements ont des effets opposés sur le coût salarial, ils ne sont pas nécessairement pris en réponse l'un de l'autre. Par exemple, au Japon, la diminution de la taille moyenne des classes est principalement due à un changement démographique, alors que la diminution du salaire des enseignants est essentiellement imputable à la révision du système de rémunération des fonctionnaires.

Aucun arbitrage n'a semble-t-il eu lieu entre ces deux variables durant cette période dans les pays et économies situés dans les quadrants supérieur gauche et inférieur droit. Durant cette période, la taille moyenne des classes a augmenté et le salaire des enseignants a diminué, ce qui a réduit le coût salarial des enseignants dans les pays situés dans le quadrant supérieur gauche. Le coût a diminué essentiellement à cause de l'augmentation de la taille moyenne des classes dans certains pays et économies – au Portugal, la taille moyenne des classes a par exemple augmenté de 15 % durant cette période –, mais à cause de la diminution du salaire des enseignants dans d'autres – en Italie, le salaire des enseignants a diminué de 6 %.

L'inverse s'observe dans les pays du quadrant inférieur droit : la taille moyenne des classes a diminué et le salaire des enseignants a augmenté, deux mesures qui ont fait augmenter le coût salarial des enseignants. Dans ce cas également, l'ampleur de l'évolution de chaque variable diffère selon les pays. Entre 2005 et 2019, le salaire des enseignants a augmenté de plus de 30 % en Israël, tandis que la taille moyenne des classes a diminué de près de 15 % en Turquie.

Il est intéressant de constater que dans certains pays, l'un des facteurs a évolué de la même façon, alors que les autres ont évolué d'une façon très différente. Au Mexique et en Turquie par exemple, le salaire des enseignants a augmenté de 18 % environ entre 2005 et 2019. Toutefois, durant la même période, la taille moyenne des classes a augmenté de 25 % au Mexique, ce qui a en partie compensé le coût supplémentaire occasionné par l'augmentation des salaires, tandis que la taille moyenne des classes a diminué de 15 % environ en Turquie, ce qui a fait augmenter le coût salarial des enseignants.

Relation entre la performance à PISA en compréhension de l'écrit et la taille moyenne des classes

Les classes moins peuplées sont souvent considérées comme bénéfiques, mais les éléments à l'appui de leur impact sur l'apprentissage des élèves sont mitigés. Les résultats de la dernière édition du Programme international de l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves (PISA 2018) montrent que les systèmes d'éducation où les classes de langue d'enseignement sont moins denses enregistrent en général une performance moyenne en compréhension de l'écrit supérieure aux systèmes d'éducation dans lesquels les effectifs par classe sont plus élevés. Il existe une corrélation négative entre des effectifs plus importants et la performance moyenne en compréhension de l'écrit, même après contrôle du PIB, dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays. Comme le montre l'enquête, les écarts en matière de taille des classes représentent environ 12 % des écarts de performance moyenne en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies, et 26 % des écarts dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020^[3]).

De même, selon une autre étude, les classes moins denses peuvent être bénéfiques dans certains cas, par exemple pour les élèves issus de milieux défavorisés qui peuvent avoir besoin qu'on leur accorde une attention plus individualisée (Dynarski, Hyman et Whitmore Schanzenbach, 2013^[4]). Toutefois, cette conclusion doit être interprétée avec prudence. Par exemple, parmi les pays et économies dont le score moyen en compréhension de l'écrit à PISA 2018 est supérieur à 500 points (élèves très performants), on observe une dichotomie en qui concerne la taille des classes entre les pays occidentaux, c'est-à-dire les pays européens, l'Australie et le Canada, et les pays et économies de l'Asie orientale (OCDE, 2020^[3]). Alors que dans les onze pays occidentaux les plus performants, la taille des classes de langue d'enseignement varie de 20 élèves en Finlande à 27 élèves par classe au Canada, dans les sept pays et économies d'Asie orientale les plus performants, elle varie de 26 élèves en Corée à 42 élèves par classe à Pékin, Shanghai, et dans les provinces du Jiangsu et du Zhejiang (Chine).

Ces constats nuancés concernant la taille des classes suggèrent qu'il existe des différences importantes dans la manière dont les différents pays gèrent la question des effectifs par classe. Des recherches supplémentaires s'imposent pour mieux comprendre la relation entre taille des classes et performance des élèves. Comme réduire la taille des classes est une mesure onéreuse (voir l'Encadré C7.2), il est important de comparer ses vertus à celles d'autres mesures. Comme le montre le Graphique C7.3, l'une de ces autres mesures consiste à accroître le salaire des enseignants. Selon l'enquête PISA, la qualité de l'enseignement joue un grand rôle dans l'amélioration des résultats des élèves : proposer des salaires plus élevés est l'un des moyens qui aident les systèmes d'éducation à encourager les meilleurs éléments à embrasser la profession d'enseignant. Toutefois, attirer les meilleurs éléments et faire en sorte que les enseignants efficaces n'abandonnent pas la profession n'est pas qu'une question de salaire plus élevé. D'autres facteurs interviennent, par exemple la qualité de la formation avant et après l'entrée en fonction et la relation entre les enseignants et la société (OCDE, 2017^[5]).

Encadré C7.2. Quels arbitrages envisager pour réduire la taille des classes d'un élève ?

Cet indicateur évalue l'impact de quatre facteurs (le salaire des enseignants, le temps d'instruction, le temps d'enseignement et la taille théorique des classes) sur le coût salarial des enseignants par élève et sur les arbitrages concernant ces facteurs. Cette analyse peut être utilisée pour répondre à la question de savoir quels arbitrages envisager concernant les autres facteurs pour compenser une réduction de la taille des classes dans l'hypothèse où l'effectif d'élèves et le coût salarial restent constants. Ou, plus précisément, de combien réduire le salaire ou le temps d'instruction ou de combien augmenter le temps d'enseignement pour que le coût salarial reste constant.

Le tableau C7.a montre les résultats du scénario dans lequel la taille théorique des classes diminue d'un élève. La valeur de chaque facteur est calculée toutes choses étant égales par ailleurs. En Australie par exemple, pour réduire la taille estimée des classes d'un élève dans l'enseignement primaire sans modifier le coût salarial par élève, le salaire des enseignants devrait diminuer de 3 700 USD, le temps annuel d'instruction devrait diminuer de 58 heures ou le temps annuel d'enseignement devrait augmenter de 54 heures. L'une de ces mesures compenserait le coût supplémentaire qu'entraînerait la réduction de la taille des classes, sans que le coût salarial des enseignants par élève ne change.

Ces résultats montrent bien que réduire la taille des classes, même d'un seul élève, est une mesure coûteuse. La taille des classes a diminué dans plusieurs pays de l'OCDE ces dernières années (voir l'indicateur D2), mais plus souvent sous l'effet de l'évolution démographique que par choix politique. La taille des classes tend à diminuer quand l'effectif scolarisé diminue à cause des défis politiques, économiques et organisationnels qu'il faudrait relever pour réduire le nombre d'enseignants en même temps. À long terme toutefois, décider de ne pas réduire le corps enseignant est en soi un choix politique qui implique de garder des classes moins denses. Le tableau C7.a montre que le coût de tailles de classes plus limitées peut être compensé soit par un coût salarial plus élevé, soit par des changements dans les trois autres facteurs.

Il est important de se baser sur les valeurs actuelles de chaque facteur dans chaque pays pour évaluer les résultats du tableau C7.a. Au Chili par exemple, le temps d'enseignement est plus long que dans tout autre pays de l'OCDE ; l'augmenter pour compenser la réduction de la taille des classes ne semble ni réalisable, ni souhaitable.

Cette simulation n'est pas conçue pour chiffrer le coût réel des réformes, puisque le modèle ne comporte que quatre facteurs et ne montre qu'un arbitrage concernant un seul facteur à la fois. En fait, les arbitrages consisteront souvent à modifier plusieurs facteurs en même temps. De plus, d'importantes variations régionales, dont cet indicateur ne rend pas compte, pourraient requérir des mesures spécifiques qui ne se refléteraient pas nécessairement dans les moyennes nationales. Cette analyse est uniquement proposée pour illustrer l'importance des arbitrages dans les décisions politiques et donner des orientations concernant les arbitrages qu'il est possible d'envisager parmi les quatre facteurs étudiés dans cet indicateur.

Tableau C7.a. En cas de maintien du coût salarial des enseignants à un niveau constant, quels arbitrages envisager pour réduire la taille des classes d'un élève ? (2019)

Arbitrages à envisager pour réduire la taille théorique des classes dans l'enseignement primaire, établissements publics uniquement


	Salaire statutaire des enseignants (en équivalents USD par an)	Temps d'instruction (en nombre d'heures par an)	Temps d'enseignement (en nombre d'heures par an)
	(1)	(2)	(3)
OCDE Pays			
Australie	-3 700	-58	54
Autriche	-5 100	-66	82
Comm. flamande (Belgique)	-4 100	-62	61
Comm. française (Belgique)	-3 800	-58	54
Canada	-3 700	-48	44
Chili	-2 400	-69	74
Colombie	-1 500	-39	38
Costa Rica	-2 700	-99	111
République tchèque	-1 300	-33	31
Danemark	-3 400	-62	45
Estonie ¹	-1 600	-45	43
Finlande	-3 300	-50	56
France	-2 200	-49	54
Allemagne	-4 900	-46	47
Grèce	-2 800	-78	76
Hongrie	-2 000	-66	69
Islande	-3 300	-56	50
Irlande	-4 100	-60	64
Israël	-1 900	-57	53
Italie	-2 900	-68	63
Japon	-3 000	-47	48
Lettonie ¹	-1 200	-47	49
Lituanie	-3 000	-57	86
Mexique	-1 300	-31	32
Pays-Bas	-3 900	-57	60
Norvège	-4 600	-71	77
Pologne	-2 600	-57	58
Portugal	-3 100	-64	57
République slovaque	-1 300	-42	49
Slovénie	-3 700	-59	59
Espagne	-4 300	-69	84
Suisse ²	-4 900	-52	55
Turquie	-1 700	-38	41

Remarque : Les résultats des calculs du salaire statutaire des enseignants sont arrondis à la centaine la plus proche. Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, 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, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5a, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2021), tableau C7.5a, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink  <https://stat.link/htd08p>

Définitions

Les données se rapportent uniquement aux établissements publics.

La **taille moyenne des classes** s'obtient par division de l'effectif d'élèves d'un niveau d'enseignement donné par le nombre de classes à ce niveau. Cette variable correspond au nombre moyen d'élèves par classe (voir l'indicateur D2).

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel les établissements publics sont censés dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant ou après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire (voir l'indicateur D1).

Par **temps d'enseignement des enseignants**, on entend le nombre d'heures de cours que les enseignants travaillant à temps plein donnent chaque année à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises (voir l'indicateur D4).

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 (voir l'indicateur D3).

La **taille théorique des classes** est dérivée du temps statutaire – ou théorique – d'instruction et d'enseignement et du taux d'encadrement (voir la section « Méthodologie »). Cette variable ne correspond pas à la taille moyenne effective des classes dans les pays.

Méthodologie

Le coût salarial des enseignants par élève (CCS) est calculé comme suit :

$$CCS = \text{Salaire des enseignants} * \text{Temps d'instruction} * \frac{1}{\text{Temps d'enseignement}} * \frac{1}{\text{Taille théorique des classes}}$$

La taille théorique des classes est calculée comme suit :

$$\text{Taille théorique des classes} = \frac{\text{Temps d'instruction}}{\text{Temps d'enseignement}} * \frac{\text{Élèves}}{\text{Enseignants}}$$

La contribution de chaque facteur au niveau du coût salarial des enseignants par élève est analysée comme suit : le coût salarial des enseignants par élève de chaque pays est comparé à la moyenne de l'OCDE, puis la contribution de chaque facteur à l'écart du coût par rapport à la moyenne de l'OCDE est calculée. Cette analyse repose sur une relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne Bulletin statistique de l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003^[6]). 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 le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[7]) pour des informations complémentaires et l'annexe 3 pour les notes spécifiques aux pays (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

Source

Les données relatives à l'année scolaire 2019 proviennent de l'exercice UOE (UNESCO, OCDE et Eurostat) de collecte de données statistiques sur l'éducation et de l'enquête sur les enseignants et les programmes réalisés par l'OCDE en 2020.

References


- Dynarski, S., J. Hyman et D. Whitmore Schanzenbach (2013), « Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 32/4, pp. 692-717, <https://doi.org/10.1002/pam.21715>. [4]

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003), « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 », *Bulletin statistique de l'éducation* No 29, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf. [6]
- OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [3]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [7]
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>. [1]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [2]
- OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>. [5]

Tableaux de l'indicateur C7

Tableaux de l'indicateur C7. Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?

Tableau C7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2019)
Tableau C7.2	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2019)
Tableau C7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau C7.4	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le second cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale) (2019)
WEB Tableau C7.5a	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics d'enseignement primaire (2019)
WEB Tableau C7.5b	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire (2019)
WEB Tableau C7.5c	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 (2019)

StatLink  <https://stat.link/m4twjn>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau C7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2019)

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

OCDE	Pays	Coût salarial des enseignants par élève (en USD, prix constants de 2019)			Coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant)		
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Australie	4 251	5 131	m	8.1	9.7	m
	Autriche	4 511	6 711	m	7.7	11.4	m
	Canada	4 285	5 523	5 523	8.7	11.2	11.2
	Chili	2 430	2 280	2 138	9.3	8.7	8.2
	Colombie	1 556	1 350	1 565	9.7	8.4	9.7
	Costa Rica	2 677	2 342	2 076	12.3	10.8	9.5
	République tchèque	1 395	2 093	m	3.2	4.9	m
	Danemark	4 970	5 338	m	8.2	8.9	m
	Estonie ¹	1 818	2 351	m	4.7	6.0	m
	Finlande	3 209	5 388	m	6.2	10.4	m
	France	2 092	2 843	3 020	4.2	5.8	6.1
	Allemagne	5 097	6 514	m	9.1	11.7	m
	Grèce	3 150	3 389	m	10.2	11.0	m
	Hongrie	2 113	1 893	2 021	6.2	5.6	6.0
	Islande	4 019	4 288	m	6.7	7.2	m
	Irlande	4 108	4 891	4 891	4.6	5.5	5.5
	Israël	2 198	3 210	3 514	5.2	7.6	8.4
	Italie	3 343	3 762	3 549	7.5	8.5	8.0
	Japon	3 086	3 780	m	7.4	9.0	m
	Corée	m	m	m	m	m	m
	Lettonie ¹	1 235	1 668	m	3.9	5.2	m
	Lituanie	2 194	3 320	m	5.7	8.6	m
	Luxembourg	12 229	11 999	13 230	10.1	9.9	11.0
	Mexique	1 371	1 217	1 812	6.6	5.9	8.7
	Pays-Bas	3 966	m	4 866	6.7	m	8.2
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
	Norvège	4 627	4 998	m	7.9	8.5	m
	Pologne	2 852	2 690	m	8.4	8.0	m
	Portugal	3 651	5 016	4 794	9.9	13.6	13.0
	République slovaque	1 208	1 652	1 460	3.7	5.1	4.5
	Slovénie	4 112	3 106	m	10.0	7.5	m
	Espagne	3 881	5 209	5 259	9.2	12.3	12.5
	Suède	m	m	m	m	m	m
	Suisse ²	4 940	7 289	m	6.8	10.0	m
	Turquie	1 680	1 924	2 068	6.1	7.0	7.5
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	4 535	6 135	6 567	8.3	11.2	12.0
	Comm. française (Belgique)	4 377	5 921	6 338	8.0	10.8	11.6
	Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	m
	Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE³	3 196	3 680	3 552	6.8	7.9	7.8

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, 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, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans les tableaux C7.5a, b et c, disponibles en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

3. La moyenne OCDE inclut uniquement les pays et économies disposant de données sur l'ensemble des facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2019)
Établissements d'enseignement publics uniquement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

OCDE	Pays	Coût salarial des enseignants par élève (2019)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 3 196 USD	Contribution de 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 2019 de l'OCDE de 45 006 USD	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 811 heures	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 769 heures	Effet (en USD) d'une taille théorique des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 15 élèves par classe
				(3)	(4)	(5)	(6)
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Australie	4 251	1 055	1 368	787	- 509	- 591
	Autriche	4 511	1 315	698	- 542	- 117	1 277
	Canada	4 285	1 089	1 698	479	- 137	- 951
	Chili	2 430	- 765	- 707	621	- 739	59
	Colombie	1 556	-1 640	- 351	502	- 517	-1 273
	Costa Rica	2 677	- 518	-1 052	1 063	-1 288	759
	République tchèque	1 395	-1 800	-1 160	- 370	491	- 761
	Danemark	4 970	1 775	1 013	1 049	277	- 565
	Estonie¹	1 818	-1 377	-1 581	- 517	691	29
	Finlande	3 209	13	- 121	- 708	411	431
	France	2 092	-1 104	- 429	168	- 411	- 431
	Allemagne	5 097	1 901	2 233	- 474	399	- 257
	Grèce	3 150	- 46	-1 713	- 265	504	1 429
	Hongrie	2 113	-1 083	-2 084	- 437	463	975
	Islande	4 019	823	- 154	- 387	874	490
	Irlande	4 108	912	1 180	404	- 602	- 70
	Israël	2 198	- 998	- 898	455	- 223	- 332
	Italie	3 343	148	- 579	311	13	402
	Japon	3 086	- 109	276	- 161	90	- 314
	Corée	m	m	m	m	m	m
	Lettonie¹	1 235	-1 961	-2 329	- 681	698	352
	Lituanie	2 194	-1 002	- 913	- 757	- 226	894
	Luxembourg	12 229	9 034	5 454	933	- 376	3 022
	Mexique	1 371	-1 825	- 606	- 29	- 32	-1 158
	Pays-Bas	3 966	771	1 318	536	- 693	- 390
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
	Norvège	4 627	1 431	290	- 288	143	1 285
	Pologne	2 852	- 344	-1 505	- 931	1 035	1 057
	Portugal	3 651	455	- 102	396	37	125
	République slovaque	1 208	-1 988	-1 539	- 404	102	- 147
	Slovénie	4 112	917	- 132	- 638	785	902
	Espagne	3 881	685	284	- 83	- 446	930
	Suède	m	m	m	m	m	m
	Suisse²	4 940	1 744	2 030	- 69	- 84	- 132
	Turquie	1 680	-1 516	- 849	- 282	164	- 549
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	4 535	1 340	759	41	115	424
	Comm. française (Belgique)	4 377	1 181	612	71	309	189
	Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	m
	Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, 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, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5a, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2019)

Établissements d'enseignement publics uniquement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

OCDE	Pays	Coût salarial des enseignants par élève (2019)	Contribution de facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE				
			Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2019 de l'OCDE de USD 3 680	Effet (en USD) d'un salaire des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de 2019 de l'OCDE de USD 46 131	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 925 heures	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 702 heures	Effet (en USD) d'une taille théorique des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2019 de l'OCDE de 17 students per class
Australie	5 131	1 450	1 503	343	-687	290	
Autriche	6 711	3 030	1 036	-141	659	1 476	
Canada	5 523	1 842	1 940	-7	-268	178	
Chili	2 280	-1 400	-810	383	-1 034	61	
Colombie	1 350	-2 331	-432	665	-456	-2 108	
Costa Rica	2 342	-1 339	-1 045	597	-1 762	870	
République tchèque	2 093	-1 587	-1 570	-120	360	-258	
Danemark	5 338	1 658	1 057	1 164	-43	-520	
Estonie ¹	2 351	-1 329	-2 002	-362	461	574	
Finlande	5 388	1 707	67	-620	770	1 491	
France	2 843	-838	-478	73	86	-518	
Allemagne	6 514	2 834	3 012	-117	383	-444	
Grèce	3 389	-292	-2 006	-577	518	1 773	
Hongrie	1 893	-1 787	-2 160	-407	214	566	
Islande	4 288	608	-269	-393	607	662	
Irlande	4 891	1 211	1 313	-5	-11	-86	
Israël	3 210	-470	-897	214	41	172	
Italie	3 762	81	-432	253	426	-165	
Japon	3 780	100	236	-131	494	-499	
Corée	m	m	m	m	m	m	
Lettonie ¹	1 668	-2 013	-2 978	-432	353	1 045	
Lituanie	3 320	-361	-1 333	-515	-943	2 431	
Luxembourg	11 999	8 319	6 126	-694	-392	3 278	
Mexique	1 217	-2 463	-136	571	-859	-2 039	
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	
Norvège	4 998	1 318	215	-246	248	1 101	
Pologne	2 690	-990	-1 627	-356	1 291	-297	
Portugal	5 016	1 336	-237	-33	645	962	
République slovaque	1 652	-2 028	-1 990	-336	213	84	
Slovénie	3 106	-575	-206	-641	422	-150	
Espagne	5 209	1 529	725	572	211	20	
Suède	m	m	m	m	m	m	
Suisse ²	7 289	3 609	3 212	118	-345	624	
Turquie	1 924	-1 757	-1 069	-262	962	-1 387	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	
Économies							
Comm. flamande (Belgique)	6 135	2 455	837	104	266	1 248	
Comm. française (Belgique)	5 921	2 240	653	96	369	1 123	
Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	m	
Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, 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, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5b, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice pour la Lettonie. Revenu minimum fixe s'appliquant à tous les enseignants pour l'Estonie

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

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

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

Faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 638 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce nombre varie presque du simple au double : il est de 5 334 heures seulement en Pologne, mais atteint 11 060 heures en Australie.
- Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps annuel d'instruction obligatoire s'élève en moyenne à 807 heures dans l'enseignement primaire et à 923 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit 116 heures de plus que dans l'enseignement primaire.
- Dans les pays et économies de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature et de mathématiques représentent en moyenne 42 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire, mais 27 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public 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 ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimum d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. Durant la pandémie de COVID-19, l'organisation de l'année scolaire et la répartition du temps d'instruction entre les matières ont pu s'écarter des dispositions réglementaires dans certains pays du fait de la fermeture des établissements et de changements dans l'environnement d'apprentissage (apprentissage à distance, restrictions sanitaires à la réouverture des établissements, etc.) (voir *The state of global education – 18 months into the pandemic* (OCDE, 2021^[11]) et l'annexe 3 pour de plus amples informations).

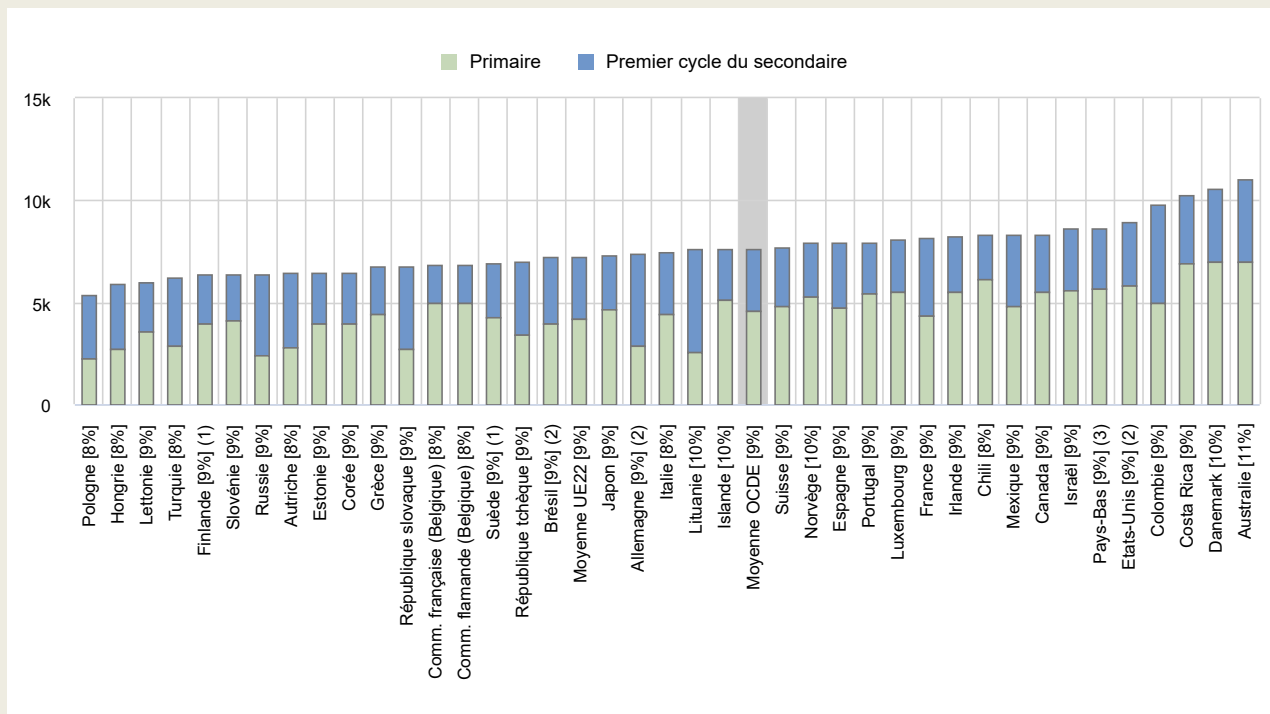
L'adaptation des ressources aux besoins des élèves et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique d'éducation. La rémunération des enseignants, l'entretien des infrastructures scolaires et le coût des autres ressources requises sont les principaux postes de dépenses 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 C7, qui décrit les facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève et l'indicateur D6 sur la répartition du budget entre les établissements). De surcroît, l'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance du temps consacré par les élèves à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la classe en milieu scolaire, 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 congés scolaires, mais ces activités (et les périodes d'examen) sont exclues du présent indicateur.

Autres faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE, l'enseignement primaire dure six ans en moyenne, soit entre quatre et sept ans, et le premier cycle de l'enseignement secondaire, trois ans en moyenne, soit entre deux et cinq ans. Dans environ trois pays et économies membres et partenaires de l'OCDE sur cinq, une année au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire à temps plein.
- Les matières modulables ne sont pas prévues dans le temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays et économies de l'OCDE ; échappent à ce constat les quelques pays où le programme obligatoire est principalement consacré à des matières modulables. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 4 % du temps d'instruction obligatoire est en moyenne consacré à des matières modulables choisies par les établissements.
- Dans un quart environ des pays dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible (le temps d'instruction par matière est défini pendant plusieurs années, voire toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer chaque année).

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2021)

En nombre d'heures; primaire et premier cycle du secondaire, établissements publics



Remarque: Le nombre total d'années d'enseignement dans le primaire et le premier cycle du secondaire est indiqué par le nombre entre crochets.

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, pour certaines matières, étant flexible entre les différentes années d'études.

2. Année de référence : 2020.

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 a été exclue des calculs.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction obligatoire.

Source : OCDE (2021), tableau D1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Analyse

Enseignement obligatoire en filière générale

Le temps annuel d'instruction et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail annuelle des élèves est plus importante selon la réglementation. 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 le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans 19 pays membres et partenaires de l'OCDE toutefois, l'enseignement préprimaire est également obligatoire pendant au moins un an, de sorte que la scolarisation obligatoire commence avant le début de l'enseignement primaire (voir le graphique X3.D1.1 à l'annexe 3 pour plus de détails sur la durée de la scolarité obligatoire). En outre, dans environ trois pays et économies sur cinq parmi ceux dont les données sont disponibles, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire à temps plein pendant un an au moins (voir le Tableau D1.1).

Dans environ trois pays et économies sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles, la scolarité obligatoire débute avec l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans. La scolarité obligatoire débute à l'âge de 7 ans dans la plupart des autres pays, comme 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 sensiblement aussi. L'enseignement primaire dure en moyenne six ans dans les pays et économies de l'OCDE, mais sa durée varie entre quatre ans en Allemagne, en Autriche, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et sept ans en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande et en Norvège. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure trois ans en moyenne, mais sa durée varie : elle est de deux ans au Chili et en Communautés flamande et française de la Belgique, de cinq ans en Allemagne, en Fédération de Russie et en République slovaque et de six ans en Lituanie (voir le Tableau D1.2). Le nombre d'années d'études par niveau de la scolarité obligatoire varie parfois entre les entités infranationales, par exemple dans les pays fédéraux comme l'Australie, le Canada et les États-Unis (voir l'Encadré D1.2).

Le temps annuel d'instruction se répartit différemment selon les pays. Le nombre de journées de classe et la façon dont ces journées sont réparties durant l'année scolaire peuvent varier sensiblement entre les pays, car ces derniers n'organisent pas les congés scolaires de la même manière (voir l'Encadré D1.1). La répartition du temps d'instruction varie aussi par semaine entre les pays. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction est par exemple réparti entre cinq jours par semaine dans la plupart des pays, mais pas en Belgique et en France, où il n'y a généralement pas classe le mercredi après-midi (voir l'encadré D1.2 dans OCDE (2019)^[2]). L'organisation des récréations et des pauses varie aussi durant la journée de classe entre les pays (voir l'encadré D1.2 dans OCDE (2018)^[3]).

Encadré D1.1. Programmation des congés scolaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2021)

La longueur de l'année scolaire varie fortement entre les pays de l'OCDE, de sorte que le nombre de semaines pendant lequel les élèves n'ont pas classe varie fortement aussi. La fréquence et la longueur des congés varient entre les pays, car la façon dont s'organise l'année scolaire diffère entre eux.

Dans 26 des 40 pays et économies de l'OCDE à l'étude, la durée totale des congés scolaires est harmonisée à l'échelle nationale. Elle est de 14 semaines en moyenne, mais varie entre 10 semaines au Mexique et 18 semaines en Irlande. La répartition des congés durant l'année scolaire varie toutefois aussi entre les entités infranationales dans certains pays. Des dates différentes de congé sont par exemple fixées dans trois zones en France ; une souplesse similaire s'observe dans la programmation de tout ou partie des congés en Autriche, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le graphique X3.D1.3 sur l'organisation de l'année scolaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à l'annexe 3).

Dans 14 autres pays de l'OCDE, la durée totale de l'année scolaire et la répartition des congés varient parfois entre les entités infranationales (en particulier dans les pays fédéraux), entre les filières (au Chili, par exemple) ou entre les établissements

(en Italie, par exemple), même si les décisions relatives aux congés scolaires doivent être prises dans le respect de consignes édictées par une instance supérieure. En Italie par exemple, la direction des établissements suit les directives régionales lors de la détermination du calendrier des congés scolaires.

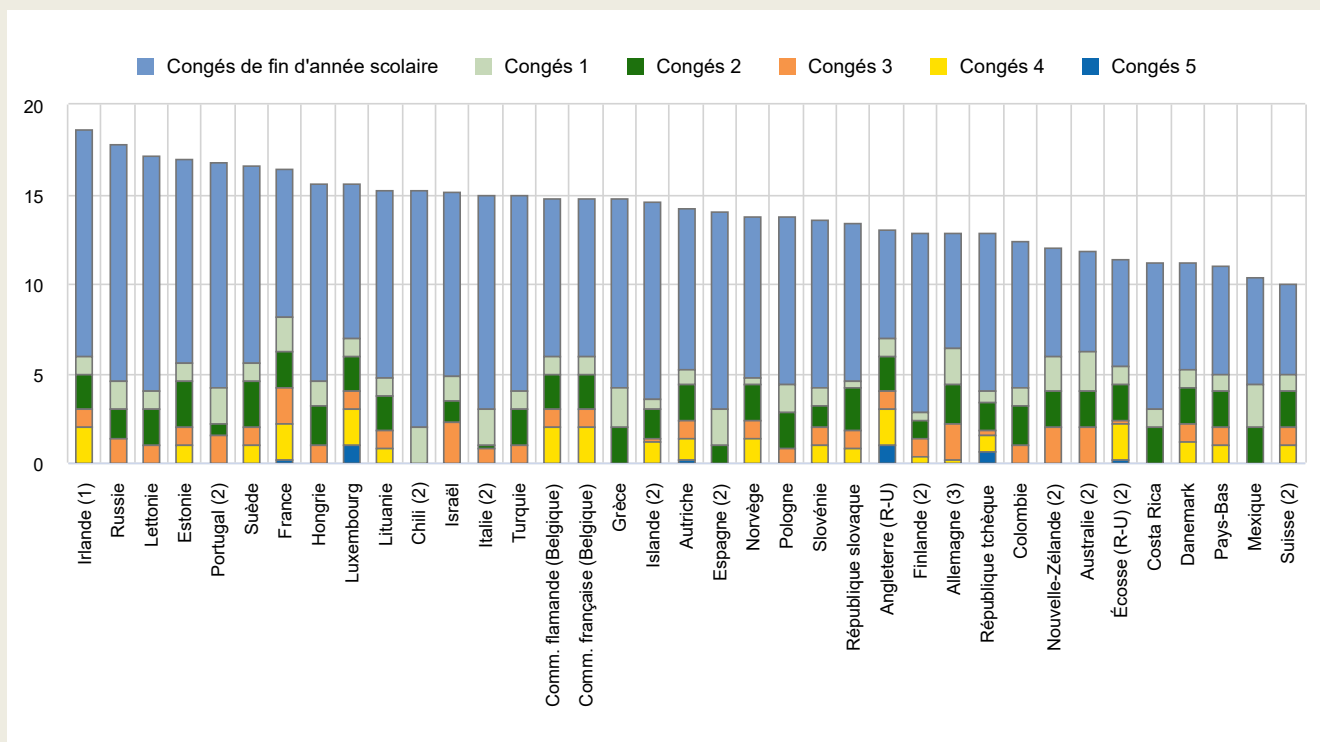
Dans tous les pays, les congés les plus longs sont programmés entre deux années scolaires successives. La durée de ces congés varie entre les pays : les élèves ont 5 semaines de congé dans quelques cantons en Suisse, mais plus de 13 semaines au Chili (dans les filières avec *Jornada Escolar Completa*), en Fédération de Russie, en Lettonie et au Portugal (en 9^e année) ainsi que dans quelques régions d'Italie. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, ce congé entre deux années d'études représente au moins la moitié des congés scolaires (voir le Graphique D1.2).

En plus de ce long congé, trois ou quatre congés plus courts sont généralement programmés durant l'année scolaire. Ces congés plus courts sont même au nombre de cinq en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, en Écosse (Royaume-Uni), en France, au Luxembourg et en République tchèque ainsi que dans certains *Länder* d'Allemagne. Le Chili est le seul pays où il n'y a qu'un congé en plus du congé programmé entre deux années d'études (voir le Graphique D1.2).

La longueur et les dates des congés qui parsèment l'année scolaire varient selon les pays, mais l'interruption des cours la plus courante est soit celle de deux semaines environ programmée à la fin de l'année civile (dans l'hémisphère Nord), soit celle programmée à la fin de l'année scolaire (dans l'hémisphère Sud).

Graphique D1.2. Congés scolaires en filière générale de l'enseignement obligatoire du premier cycle du secondaire (2021)

En nombre de semaines; établissements publics



Remarque : Les congés n'incluent ni les jours fériés ni les jours de fête religieuse, sauf si ces jours sont inclus dans des périodes de congé plus longues.


1. Les congés de fin d'année incluent les périodes d'examen.

2. Durée minimale des périodes de congé. Cette durée peut varier selon les régions, les filières d'enseignement et/ou les établissements.

3. Données concernant la Rhénanie du Nord-Westphalie. La durée et le nombre des congés en Allemagne ne sont communiqués qu'à titre indicatif, car des variations peuvent exister entre les entités infrarégionales et en leur sein.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre total de semaines de congé durant l'année scolaire.

Source : Estimations à partir des données d'Eurydice (2020) et OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/mjg241>

Dans la plupart des pays, la longueur des différents congés varie pendant l'année scolaire, de quelques jours à deux semaines. Échappent à ce constat la Slovénie, où il y a quatre congés d'une semaine, et l'Australie, la France, la Grèce et la Nouvelle-Zélande où il y a entre deux (en Grèce) et quatre (en France) congés de deux semaines. Les congés d'une semaine alternent avec ceux de deux semaines durant l'année scolaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Belgique, en Irlande et au Luxembourg (voir le Graphique D1.2).

Dans la plupart des pays, la programmation des congés est dans l'ensemble comparable dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, les congés de fin d'année scolaire durent une semaine de moins dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Fédération de Russie et deux de moins en Grèce et en Lituanie, mais en durent une de plus en Israël, deux de plus au Portugal et trois de plus en Irlande (voir le graphique X3.D1.2 sur l'organisation de l'année scolaire dans l'enseignement primaire à l'annexe 3).

Certains pays ont modifié le calendrier des congés durant l'année scolaire 2020/21 du fait de la pandémie de COVID-19. Des congés de trois jours ont par exemple été portés à cinq jours en Communautés flamande et française de Belgique, en Irlande, en République tchèque et en Slovénie (voir l'annexe 3 pour plus de détails). La France a harmonisé les dates des congés de printemps entre les trois zones à titre exceptionnel.

Temps d'instruction prévu

Le temps d'instruction prévu correspond au nombre total d'heures de cours que les établissements doivent dispenser dans les matières obligatoires et, le cas échéant, dans les matières non obligatoires. Le temps d'instruction prévu peut toutefois différer du temps d'instruction réel.

Dans la plupart des pays, le temps total d'instruction obligatoire ou prévu est défini à l'échelle nationale et s'applique à tout le territoire. Le temps total d'instruction obligatoire ou prévu est défini à l'échelle infranationale dans certains pays fédéraux (en Allemagne, en Belgique, au Canada et aux États-Unis, par exemple) ou dans des pays où le système d'éducation est décentralisé (en Espagne et au Royaume-Uni, par exemple) (voir l'Encadré D1.2).

Les élèves peuvent s'instruire aussi en dehors des heures de cours obligatoires et en dehors de la classe ou du cadre scolaire, mais ce temps d'instruction est exclu du présent indicateur. Dans certains pays, les élèves sont encouragés à suivre pendant le premier cycle de l'enseignement secondaire des cours extrascolaires dans des matières qui leur sont enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Ils peuvent suivre des cours supplémentaires de soutien (dits de « rattrapage ») ou de perfectionnement, qui leur sont donnés soit individuellement par un professeur particulier, soit en groupe par des enseignants. Ils peuvent également suivre d'autres cours indépendants (voir l'encadré D1.2 dans OCDE (2017^[4]) et la section « Organisation of the School Day » à l'annexe 3 pour de plus amples informations).

Encadré D1.2. Variation infranationale du temps d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (2021)

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire font partie de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE. Le temps d'instruction prévu est donc en principe le même pour tous les élèves sous le régime de la scolarité obligatoire dans chaque pays. Les données infranationales de quatre pays (celles de 2021 en Belgique et au Royaume-Uni, celles de 2020 aux États-Unis et celles de 2019 au Canada) montrent toutefois que le temps d'instruction peut varier sensiblement entre les entités infranationales.

Parmi les trois pays dont les données sont disponibles, le nombre d'années d'études de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire est comparable entre les entités infranationales dans deux pays seulement (la Belgique et les États-Unis), mais varie d'un an entre les entités infranationales au Royaume-Uni, où l'enseignement primaire dure entre six et sept ans et le premier cycle de l'enseignement secondaire dure entre trois et quatre ans. Comme les années d'études relevant de la scolarité obligatoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au nombre de deux ou de trois selon les entités infranationales, la durée totale de la scolarité obligatoire varie entre 11 ans en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles et 12 ans en Irlande du Nord. Toutefois, la scolarité obligatoire se termine au même âge pour tous les élèves au Royaume-Uni, car l'âge théorique du début de l'enseignement primaire varie aussi d'un an entre l'Irlande du Nord et d'autres entités infranationales.

Le temps d'instruction obligatoire varie à des degrés divers entre les entités infranationales en dépit de la durée similaire de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Dans l'enseignement primaire, le temps annuel d'instruction obligatoire varie de moins de 2 % en Belgique (soit de 11 heures, entre 824 heures en Communauté flamande et 835 heures en Communauté française), de 75 % aux États-Unis (soit de 540 heures, entre 720 heures [estimation] au New Jersey et 1 260 heures au Texas) et de 9 % au Royaume-Uni (soit de 74 heures entre les deux entités infranationales dont les données sont disponibles, de 787 heures en Irlande du Nord à 861 heures au Pays de Galles). Ces différences de temps annuel d'instruction peuvent entraîner une variation sensible du temps total d'instruction dans l'enseignement primaire. C'est en Belgique que le temps total d'instruction obligatoire varie le moins entre les entités infranationales : 65 heures seulement de différence entre les Communautés flamande et française (4 947 heures, contre 5 012 heures). Au Royaume-Uni, le temps d'instruction obligatoire varie de 342 heures entre les entités infranationales dont les données sont disponibles (Irlande du Nord et Pays de Galles uniquement). Au Canada, le temps d'instruction prévu (obligatoire et non obligatoire) varie de 745 heures entre les entités infranationales. Il varie encore plus aux États-Unis, où la différence entre le temps d'instruction obligatoire le plus et le moins élevé atteint 3 240 heures.

Les différences sont du même ordre dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : le temps d'instruction obligatoire varie de 3 % au Royaume-Uni, de 6 % en Belgique et de 75 % aux États-Unis, même si la variation infranationale est moindre que dans l'enseignement primaire dans ces trois pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps total d'instruction obligatoire varie entre les entités infranationales de 86 heures au Royaume-Uni (Irlande du Nord et Pays de Galles uniquement), de 112 heures en Belgique et de 1 620 heures aux États-Unis. Il varie de 13 % (353 heures) entre les entités infranationales au Canada.

L'ampleur de ces différences entre les entités infranationales peut s'expliquer par la variation du nombre annuel de journées de classe entre ces entités à la fois dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, sauf au Royaume-Uni, où le nombre de journées de classes ne varie pas entre les entités infranationales. Selon les chiffres de 2020, le nombre de journées de classe dans l'enseignement primaire varie au Canada de 6 % (soit de 10 jours, de 180 jours au Québec à 190 jours au Saskatchewan), en Belgique de 13 % (soit de 20 jours, de 159 jours en Communauté flamande à 179 jours en Communauté française, essentiellement à cause de la façon dont le temps d'instruction est officiellement défini, car le temps d'instruction réel est similaire) et aux États-Unis de 16 % (soit de 26 jours, de 160 jours au Colorado à 186 jours au Kansas). Des différences comparables s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation*, <http://stats.oecd.org/>.

Temps d'instruction obligatoire

Par temps d'instruction obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre les matières qui s'appliquent selon la réglementation à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés.

Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est en moyenne de 7 638 heures réparties sur 9 ans en moyenne dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est compris entre 5 334 heures en Pologne (8 ans) et 11 060 heures en Australie (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 minimum d'heures de cours aux élèves (en Nouvelle-Zélande) ou de prévoir un temps d'instruction suffisant pour enseigner un programme vaste et équilibré qui respecte toutes les exigences énoncées dans la réglementation (en Angleterre et en Écosse [Royaume-Uni]).

Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est en moyenne de 4 590 heures pendant 6 ans dans l'enseignement primaire et de 3 049 heures pendant 3 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'instruction obligatoire prévu par an tend à augmenter avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays (passant de 807 heures dans l'enseignement primaire à 923 heures en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE), sauf au Costa Rica (2 % de moins), au Luxembourg (9 % de moins) et au Portugal (8 % de moins) (voir le Tableau D1.1).

Le temps annuel d'instruction obligatoire augmente en général avec l'âge (783 heures à 7 ans, 843 heures à 10 ans et 928 heures à 13 ans, par exemple). Le temps moyen d'instruction obligatoire prévu par an augmente de plus de 40 % entre l'âge de 7 et 13 ans en Corée, en Lettonie, au Mexique et en Pologne (voir le tableau D1.5 en ligne).

Le temps d'instruction obligatoire ne porte que sur le temps que les élèves passent en classe (comme prévu dans la réglementation). Pendant la pandémie de COVID-19, l'organisation de l'enseignement a toutefois été modifiée dans certains pays pour autoriser les cours à distance. Des cours ont été dispensés à distance pendant la fermeture des établissements en 2020 dans plus de deux tiers des pays et économies de l'OCDE (dans 21 pays et économies sur 33 dans l'enseignement primaire et dans 25 pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021^[5]). Dans certains pays, la réglementation sur l'organisation de l'année scolaire a été modifiée. Au Brésil par exemple, les établissements ont été exonérés de l'obligation de respecter le nombre minimum de journées de classe et ont uniquement été tenus de dispenser le nombre minimum d'heures de cours prévu par la réglementation.

Temps d'instruction non obligatoire

Le temps d'instruction non obligatoire n'est pas réglementé, de sorte que le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction obligatoire sont identiques (le temps d'instruction prévu est totalement obligatoire) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans environ trois cinquièmes des pays et économies dont les données sont disponibles. Le temps d'instruction obligatoire et non obligatoire (qui doit être respecté dans la quasi-totalité des établissements publics, mais qui n'est pas imposé à la quasi-totalité des élèves) est défini dans les deux autres cinquièmes des pays et économies : il est défini dans l'enseignement primaire dans six d'entre eux et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept d'entre eux (voir le Tableau D1.1).

Le temps d'instruction non obligatoire représente plus de 20 % du temps d'instruction obligatoire dans quelques-uns des pays dont les données sont disponibles. Dans l'enseignement primaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 21 % du temps total d'instruction obligatoire en Slovaquie et en 53 % en Grèce. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 31 % du temps total d'instruction obligatoire en Grèce, 29 % en France et 23 % en Slovaquie (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4). Ces chiffres doivent toutefois être interprétés avec prudence. En France par exemple, les cours du programme non obligatoire sont très variés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les élèves ne peuvent assister à tous les cours.

Temps d'instruction par matière

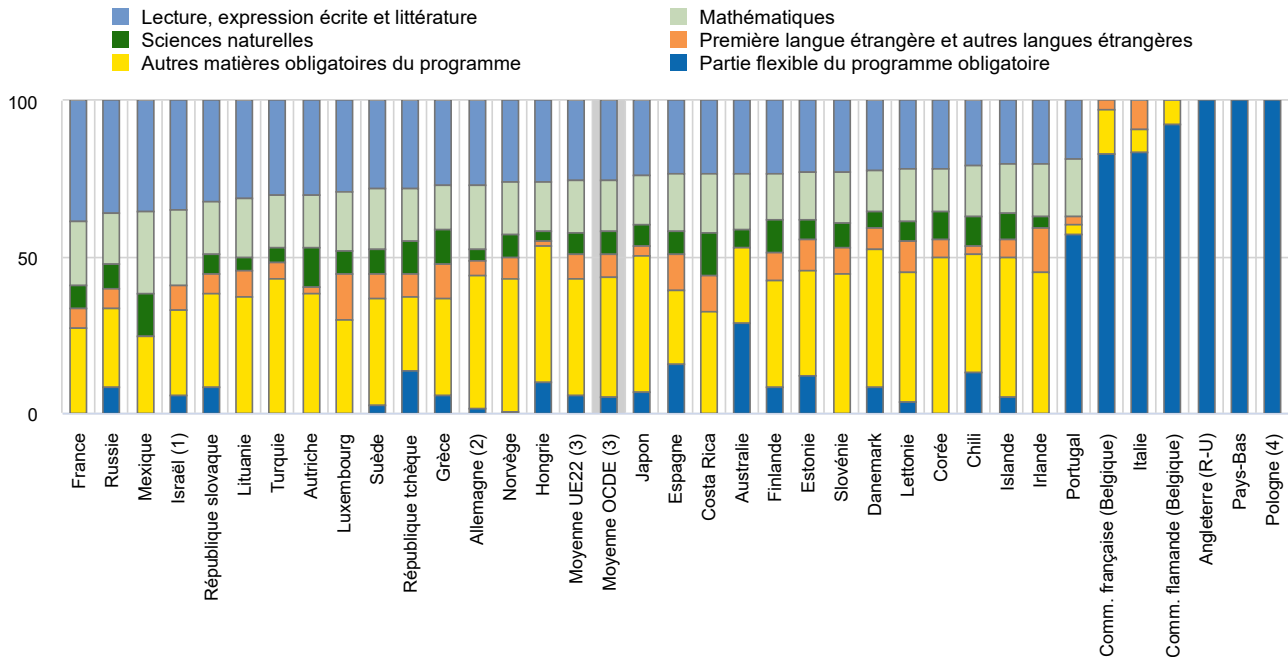
Dans les pays de l'OCDE, 42 % du temps d'instruction obligatoire est en moyenne consacré aux compétences de base en littératie et en numératie, soit 25 % en lecture, en expression écrite et en littérature et 17 % en mathématiques. Plus de la moitié du temps d'instruction obligatoire est par exemple affecté à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature (langue d'enseignement) et aux mathématiques en Fédération de Russie, en France, en Israël (y compris à d'autres langues et aux sciences naturelles et sociales), en Lituanie et au Mexique ; l'Irlande et le Luxembourg pourraient être cités ici aussi, car l'apprentissage d'une deuxième langue nationale est également au programme. Ces matières sont, avec les disciplines artistiques (10 %), l'éducation physique et la santé (9 %), les sciences naturelles (7 %), les autres langues (7 %) et les sciences sociales (6 %), les sept qui représentent en moyenne plus de 80 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE où le temps d'instruction par matière est spécifié (voir le Tableau D1.3 et le Graphique D1.3).

Dans l'enseignement primaire, le reste du programme obligatoire non flexible est consacré aux cours de religion, d'éthique ou de morale ; de technologies de l'information et de la communication (TIC) ; de technologie ; de formation professionnelle et pratique ; et autres matières et représente en moyenne 12 % environ du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau D1.3).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les sept matières principales de l'enseignement primaire constituent la majeure partie du temps d'instruction (79 %), si ce n'est que les cours inscrits au programme deviennent plus spécifiques aux matières. Dans les pays et économies de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière, la lecture, l'expression écrite et la littérature (14 %) et les mathématiques (13 %) constituent en moyenne 27 % du programme obligatoire, soit 15 points de pourcentage de moins que dans l'enseignement primaire. La part de l'éducation physique et de la santé (8 %) et des disciplines artistiques (7 %) diminue aussi par rapport à l'enseignement primaire. À l'inverse, la part des sciences naturelles augmente, passant de 7 % à 12 % du temps d'instruction obligatoire, tout comme celle des sciences sociales, de 6 % à 11 %, et celle des autres langues (deuxième langue et autres langues), 7 % à 15 %. Le reste (14 % environ) du programme obligatoire non flexible de ce niveau d'enseignement est consacré aux cours de religion, d'éthique ou de morale ; de TIC ; de technologie ; de formation professionnelle et pratique ; et autres matières (voir le Graphique D1.4, le Tableau D1.3 et Tableau D1.4).

Graphique D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2021)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



Remarque : Certaines catégories de matières incluent des matières de différentes catégories. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

1. Les sciences sociales et les autres langues étrangères sont incluses dans la lecture, l'expression écrite et la littérature, et les sciences naturelles, dans les mathématiques.
2. Année de référence : 2020.
3. À l'exclusion de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande (Belgique), de la Communauté française (Belgique), de l'Italie, des Pays-Bas, de la Pologne et du Portugal.
4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement primaire (quatre premières années d'école primaire) durant laquelle le temps d'instruction est consacré à des matières obligatoires spécifiques.

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 (2021), tableau D1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/r0m2o4>

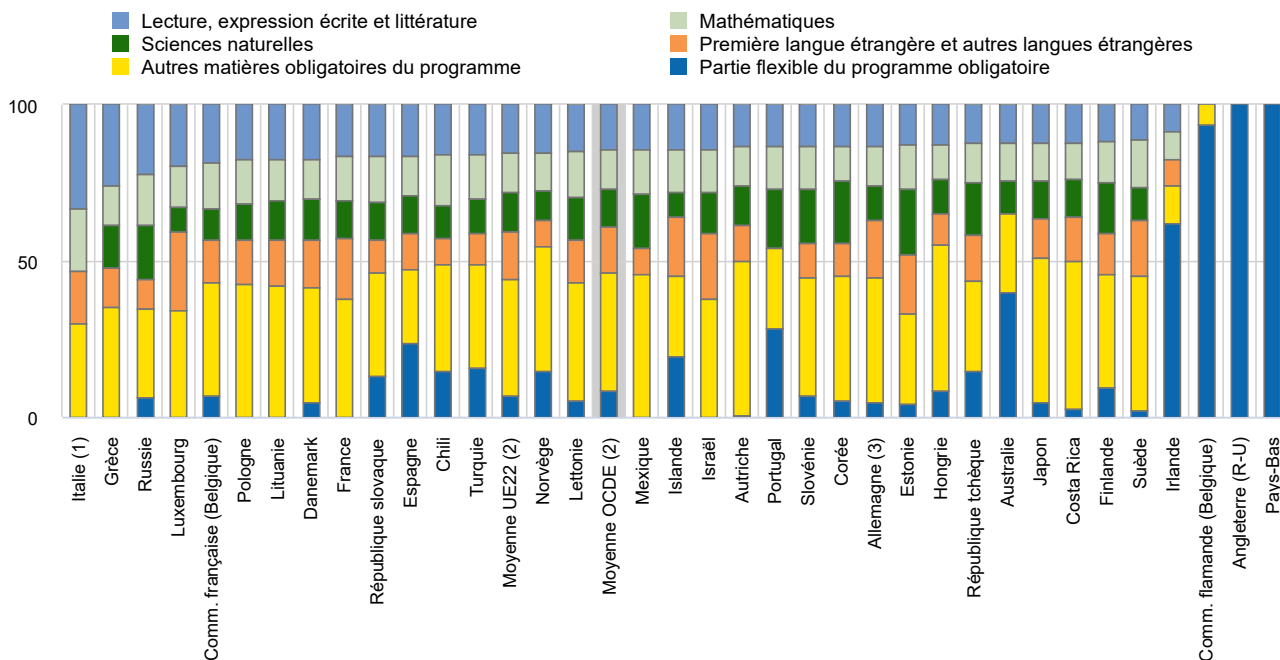
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières du programme obligatoire varie sensiblement d'un pays à l'autre. La lecture, l'expression écrite et la littérature représentent par exemple au plus 12 % du temps d'instruction obligatoire en Australie, au Costa Rica, en Finlande, en Irlande, au Japon, en République tchèque et en Suède, mais en représentent plus de 25 % en Grèce et en Italie (où cette part comprend également le temps consacré aux sciences sociales). En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont dispensés dans les deux langues nationales et peuvent représenter ensemble 15 % environ du temps total d'instruction obligatoire. Les sciences naturelles représentent au plus 10 % du temps d'instruction obligatoire en Islande, au Luxembourg et en Norvège, mais en représentent 20 % ou plus en Corée (où cette part comprend également les cours de TIC, de technologie et de formation professionnelle et pratique) et en Estonie. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux autres langues (deuxième langue et autres langues) varie fortement aussi entre les pays. La deuxième langue représente au plus 7 % du temps d'instruction obligatoire au Costa Rica et en Grèce, contre 13 % au moins en Communauté française de Belgique, en Islande et au Japon. Par ailleurs, dans plus de quatre pays sur dix parmi ceux dont les données sont disponibles, l'apprentissage d'une troisième langue est obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique D1.4, le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4).

Comme le montrent les différences entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières varie sensiblement selon l'âge des élèves. Dans les pays de l'OCDE, la part moyenne du temps d'instruction consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature représente par exemple 28 % à l'âge de

7 ans, 19 % à l'âge de 11 ans et 12 % à l'âge de 15 ans. En revanche, la part moyenne de la deuxième langue s'élève à 4 % à l'âge de 7 ans, alors que celle de la deuxième langue et des autres langues atteint respectivement 11 % et 1 % à l'âge de 11 ans et 10 % et 5 % à l'âge de 15 ans. L'évolution de la part du temps d'instruction en fonction de l'âge est similaire dans les autres matières (voir le tableau D1.6 en ligne).

Graphique D1.4. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle du secondaire (2021)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



Remarque : Certaines catégories de matières incluent des matières de différentes catégories. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.


1. Les sciences sociales sont incluses dans la lecture, l'expression écrite et la littérature, et les sciences naturelles, dans les mathématiques.

2. À l'exclusion de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande (Belgique), de l'Irlande, et des Pays-Bas.

3. Année de référence : 2020.

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 (2021), tableau D1.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/axbns8>

Flexibilité des programmes

Dans la plupart des pays, les autorités centrales ou nationales règlementent le temps d'instruction et les programmes ou font des recommandations les concernant. Toutefois, les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves jouissent d'une certaine liberté quant à l'organisation du temps d'instruction ou au choix des matières.

Dans un quart environ des pays dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années, voire toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer chaque année). Dans ce cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps consacrer aux matières du programme chaque année (voir le Tableau D1.2).

Dans quelques pays et économies, il est courant d'inscrire la plupart des matières obligatoires dans un emploi du temps flexible. Les matières obligatoires de l'emploi du temps modulable représentent plus de 50 % du temps d'instruction dans l'enseignement primaire au Portugal et plus de 80 % en Communautés flamande et française de Belgique et en Italie. Le

programme de l'enseignement primaire est constitué de matières modulables en Angleterre (Royaume-Uni), aux Pays-Bas et en Pologne (les trois premières années d'études). 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 ou le temps total d'instruction sont spécifiés, mais pas le temps à consacrer à chaque matière. Les autorités locales, les établissements ou les enseignants sont libres de décider du temps à consacrer à chaque matière obligatoire. En Écosse (Royaume-Uni), le temps 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. À l'exception de ces pays et économies, les matières obligatoires modulables représentent dans l'ensemble 1 % du temps d'instruction obligatoire tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais même en représentent un pourcentage nettement plus élevé dans certains pays (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4).

La flexibilité dans le choix des matières est moins courante dans les pays de l'OCDE. En moyenne, 4 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 4 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements et 3 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays réservent une partie substantielle du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. Les matières choisies par les établissements représentent par exemple au moins 10 % environ du temps d'instruction obligatoire au Chili, en Communauté française de Belgique (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne (dans l'enseignement primaire), en Estonie (dans l'enseignement primaire), en Hongrie (dans l'enseignement primaire), en République slovaque (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en République tchèque. Elles en représentent au moins 20 % en Australie (29 % dans l'enseignement primaire et 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne (24 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Irlande (62 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). En Australie, en Islande, en Norvège et en Turquie, entre 15 % et 20 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4).

La flexibilité du programme de cours a permis de prendre des mesures plus réactives pour réduire l'impact de la suspension des cours pendant la pandémie de COVID-19. En Israël par exemple, les dernières modifications introduites dans la réglementation du temps d'instruction dans l'enseignement primaire et secondaire illustrent les différentes façons de répartir avec souplesse le temps d'instruction obligatoire en cas de changements imprévus dans l'organisation des cours. Dans l'enseignement primaire, il est recommandé de répartir le temps d'instruction obligatoire défini par année d'études entre quelques groupes de matières similaires. Les autorités locales, les établissements ou les enseignants sont libres de décider du temps à consacrer à chaque groupe de matières obligatoires. Dans l'enseignement secondaire, le temps d'instruction de chaque matière obligatoire est défini dans plusieurs années d'études. Les établissements et les enseignants sont libres de répartir le programme de cours sur plusieurs années.

Définitions

Par **temps d'instruction ou programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté dans le choix des matières ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières.

Par **matières 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 (parfois parmi celles définies par les autorités centrales en charge de l'éducation). Les établissements sont tenus de proposer une de ces matières et les élèves sont tenus de suivre cette matière.

Par **matières obligatoires à option choisies par les élèves**, on entend le temps total d'instruction consacré à une ou plusieurs matières que les élèves sont tenus de choisir (dans une série de matières que les établissements sont tenus de proposer) pour se constituer un emploi du temps correspondant au temps total d'instruction obligatoire.

Par **matières obligatoires modulables**, on entend le temps total d'instruction défini par les autorités centrales dans des groupes de matières que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants affectent à des matières particulières. Une certaine flexibilité est laissée au sujet du temps consacré aux matières, mais pas au sujet du choix des matières.

La **répartition flexible du temps d'instruction entre plusieurs années d'études** correspond aux cas dans lesquels le programme indique uniquement le temps total d'instruction par matière durant un certain nombre d'années, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans préciser le temps qu'il convient d'y consacrer chaque année. Dans ces cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps y consacrer chaque année.

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel les établissements publics sont censés dispenser des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, au tutorat individuel ou aux cours particuliers et aux examens qui ne sont pas spécifiques aux établissements (les journées d'examen nationaux, par exemple).

Par **temps d'instruction prévu**, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les élèves sont censés suivre dans les établissements publics. Le programme prévu peut être défini dans des règlements ou des normes par les autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) en charge de l'éducation ou dans des recommandations régionales.

Par **partie non obligatoire du programme**, on entend le temps total d'instruction que les établissements publics sont tenus de proposer en plus du temps d'instruction obligatoire, mais qui ne s'imposent pas à tous les élèves. Les matières concernées, dites « à option », peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre. Les activités proposées avant et après la journée de classe ne font pas partie du programme non obligatoire par exemple si elles ne relèvent pas du programme officiel ou que les établissements publics ne sont pas tenus de les organiser. Le programme non obligatoire exclut l'accueil des élèves avant et après la journée de classe, même s'il est réglementé.

Méthodologie

Cet indicateur porte sur le temps total d'instruction prévu (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 prévu par la réglementation et le nombre d'heures de cours effectivement suivi par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Le nombre minimum d'heures de cours n'est pas toujours atteint, que ce soit en raison du calendrier scolaire fixé par les établissements, de l'annulation de cours ou de l'absence d'enseignants (voir l'encadré D1.1 dans OCDE (2007^[6])).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps minimum (ou recommandé) d'instruction entre les diverses matières du programme. Il indique le temps d'instruction prévu pendant la scolarité obligatoire à temps plein en filière générale. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays en raison de différences dans les politiques relatives aux 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 (le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer chaque année), le temps d'instruction par âge ou niveau d'enseignement est calculé dans l'hypothèse où le nombre total d'heures d'instruction est réparti de manière uniforme entre les années.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019^[7]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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 2020 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 2020/21.

Références

- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2020), *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2020/21*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://doi.org/10.2797/276895>. [8]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [1]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [7]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [2]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [3]
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>. [4]
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-fr>. [6]
- OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021), *Special Survey on COVID Database*, <https://www.oecd.org/education/Preliminary-Findings-COVID-Survey-OECD-database.xlsx> (consulté le 17 mai 2021). [5]

Tableaux de l'indicateur D1

Tableaux de l'indicateur D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Tableau D1.1	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire ¹ (2021)
Tableau D1.2	Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire ¹ (2021)
Tableau D1.3	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2021)
Tableau D1.4	Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle du secondaire (2021)
WEB Tableau D1.5	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire, selon l'âge (2021)
WEB Tableau D1.6	Temps d'instruction par matière entre l'âge de 6 et 17 ans (2021)

StatLink  <https://stat.link/3ruxib>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<https://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D1.1. Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire¹ (2021)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

OCDE	Pays	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			Nombre total 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	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
Australie	7	1 000	m	m	6 998	m	m	4	1 016	m	m	4 062	m	m	
Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	900	m	m	3 600	m	m	
Canada	6	922	a	922	5 530	a	5 530	3	923	a	923	2 770	a	2 770	
Chili	6	1 026	a	1 026	6 156	a	6 156	2	1 065	a	1 065	2 131	a	2 131	
Colombie	5	1 000	a	1 000	5 000	a	5 000	4	1 200	a	1 200	4 800	a	4 800	
Costa Rica	6	1 147	a	1 147	6 880	a	6 880	3	1 120	a	1 120	3 360	a	3 360	
République tchèque	5	690	a	690	3 452	a	3 452	4	892	a	892	3 569	a	3 569	
Danemark	7	1 000	a	1 000	7 000	a	7 000	3	1 200	a	1 200	3 600	a	3 600	
Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823	2 468	a	2 468	
Finlande ²	6	660	33	693	3 962	195	4 157	3	808	87	894	2 423	261	2 683	
France ³	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	958	279	1 237	3 832	1 116	4 948	
Allemagne ^{4,5}	4	725	a	725	2 900	a	2 900	5	900	a	900	4 502	a	4 502	
Grèce	6	740	392	1 131	4 437	2 349	6 786	3	772	238	1 011	2 317	715	3 032	
Hongrie	4	678	a	678	2 712	a	2 712	4	792	a	792	3 168	a	3 168	
Islande	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839	2 516	a	2 516	
Irlande	6	915	a	915	5 490	a	5 490	3	924	a	924	2 772	a	2 772	
Israël	6	938	a	938	5 629	a	5 629	3	989	a	989	2 968	a	2 968	
Italie	5	891	a	891	4 455	a	4 455	3	990	a	990	2 970	a	2 970	
Japon	6	778	a	778	4 669	a	4 669	3	890	a	890	2 669	a	2 669	
Corée	6	655	a	655	3 928	a	3 928	3	842	a	842	2 525	a	2 525	
Lettonie	6	599	m	m	3 596	m	m	3	788	m	m	2 365	m	m	
Lituanie	4	645	54	699	2 578	216	2 794	6	834	119	952	5 003	712	5 715	
Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845	2 535	a	2 535	
Mexique	6	800	a	800	4 800	a	4 800	3	1 167	a	1 167	3 500	a	3 500	
Pays-Bas ⁵	6	940	a	940	5 640	a	5 640	3	1 000	a	1 000	3 000	a	3 000	
Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m	
Norvège	7	753	a	753	5 272	a	5 272	3	874	a	874	2 622	a	2 622	
Pologne	4	567	57	624	2 268	227	2 495	4	767	65	831	3 066	258	3 324	
Portugal	6	905	146	1 051	5 429	877	6 307	3	835	25	860	2 505	75	2 580	
République slovaque	4	673	a	673	2 693	a	2 693	5	819	a	819	4 095	a	4 095	
Slovénie	6	682	140	822	4 091	840	4 931	3	766	179	944	2 298	536	2 833	
Espagne	6	792	a	792	4 750	a	4 750	3	1 056	a	1 056	3 167	a	3 167	
Suède ²	6	714	m	m	4 283	m	m	3	869	m	m	2 607	m	m	
Suisse	6	800	m	m	4 801	m	m	3	961	m	m	2 884	m	m	
Turquie	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843	3 371	a	3 371	
États-Unis ⁴	6	973	m	m	5 837	m	m	3	1 022	m	m	3 066	m	m	
Économies															
Comm. flamande (Belgique)	6	824	a	824	4 947	a	4 947	2	951	a	951	1 902	a	1 902	
Comm. française (Belgique)	6	835	a	835	5 012	a	5 012	2	895	a	895	1 790	a	1 790	
Angleterre (R-U)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m	
Écosse (R-U)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m	
Moyenne OCDE	6	807	m	m	4 590	m	m	3	923	m	m	3 049	m	m	
Moyenne UE22	5	766	m	m	4 189	m	m	3	886	m	m	3 024	m	m	
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Bésil ⁴	5	800	m	m	4 000	m	m	4	800	m	m	3 200	m	m	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Fédération de Russie	4	598	m	m	2 393	m	m	5	803	m	m	4 016	m	m	
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Les colonnes présentant le temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du primaire et du premier cycle du secondaire combinés (soit les colonnes 15 à 18), et du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 19 à 25), peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. 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 ; pour certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
3. Les valeurs relatives au temps d'instruction non obligatoire sont des limites maximales théoriques.
4. Année de référence : 2020.
5. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
6. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle a été exclue des calculs.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire' (2021)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

OCDE	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	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	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études
Pays								
Australie	7	5	200	No	4	12	200	No
Autriche	4	6	180	No	4	10	180	No
Canada	6	6	185	No	3	12	185	No
Chili	6	6	186	No	2	12	185	No
Colombie	5	6	200	No	4	11	200	No
Costa Rica	6	6	200	No	3	12	200	No
République tchèque	5	6	195	Yes	4	11	195	Yes
Danemark	7	6	200	No	3	13	200	No
Estonie	6	7	175	Yes	3	13	175	Yes
Finlande ²	6	7	189	Yes	3	13	189	Yes
France	5	6	162	No	4	11	162	No
Allemagne ^{3,4}	4	6	188	No	5	10	188	No
Grèce	6	6	174	No	3	12	162	No
Hongrie	4	6	179	No	4	10	179	No
Islande	7	6	170	Yes	3	13	170	Yes
Irlande	6	6	183	No	3	12	165	No
Israël	6	6	214	No	3	12	205	Yes
Italie	5	6	200	No	3	11	200	No
Japon	6	6	203	No	3	12	203	No
Corée	6	6	190	Yes	3	12	190	Yes
Lettonie ⁵	6	7	169	No	3	13	173	No
Lituanie	4	7	175	Yes	6	11	185	Yes
Luxembourg	6	6	180	No	3	12	169	No
Mexique	6	6	200	No	3	12	200	No
Pays-Bas ⁶	6	6	m	Yes	3	12	m	Yes
Nouvelle-Zélande	6	5	195	m	4	11	193	m
Norvège	7	6	190	Yes	3	13	190	Yes
Pologne	4	7	180	No	4	11	180	No
Portugal	6	6	179	No	3	12	167	No
République slovaque	4	6	187	No	5	10	187	No
Slovénie	6	6	190	No	3	12	185	No
Espagne	6	6	175	No	3	12	175	No
Suède ²	6	7	178	Yes	3	13	178	Yes
Suisse	6	6	188	No	3	12	188	No
Turquie	4	6	180	No	4	10	180	No
États-Unis ³	6	6	180	m	3	12	180	m
Économies								
Comm. flamande (Belgique)	6	6	159	No	2	12	161	No
Comm. française (Belgique)	6	6	179	No	2	12	179	No
Angleterre (R-U)	6	5	190	m	3	11	190	m
Écosse (R-U)	7	5	190	m	3	12	190	m
Moyenne OCDE	6	6	186	a	3	12	184	a
Moyenne UE22	5	6	181	a	3	12	179	a
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil ³	5	6	200	No	4	11	200	No
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	4	7	169	No	5	11	175	No
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 : Les élèves vont à l'école cinq jours par semaine (six dans certains établissements en Israël et dans l'enseignement secondaire en Italie). Dans certains pays, la durée statutaire de la journée de classe varie durant la semaine. En raison de la pandémie de COVID-19, les exigences statutaires relatives à l'organisation de l'année scolaire ont pu être adaptées dans certains pays (au Brésil, par exemple, il n'était pas obligatoire de couvrir le nombre statutaire minimum de jours d'école). Les colonnes présentant l'organisation de l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 9 à 12) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de Regards sur l'éducation.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.

2. Dans certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2020.

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. La répartition flexible du temps d'instruction entre trois années d'études consécutives n'est applicable que pour les 1^{re}, 4^e et 7^e années en 2020/21.

6. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4^e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle a été exclue des calculs.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle du secondaire (2021)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

OCDE	Pays	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 non obligatoires	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
	Australie ¹	12	12	11	9 ^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	x(15)	12	13	7	x(17)	a	7	x(15)	a	1 ^d	a	100	m	
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	
	Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15 ^d	100	a	
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	
	Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	100	a	
	République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2 ^d	x(11)	x(16)	a	x(16)	15 ^d	100	a	
	Danemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	3	x(15)	x(15)	2	19	a	5 ^d	a	100	a	
	Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4 ^d	100	a	
	Finlande ²	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	100	11	
	France ³	16	14	12	12 ^d	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	1	1	a	a	a	100	29	
	Allemagne ⁴	13	13	11	11	12	6	8	9	5	1	2	2	2	a	4	a	100	a	
	Grèce	26	13	14	8	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	a	100	31	
	Hongrie	13	11	11	9	10	a	17	8	3	3	3	3	a	3	a	a	8	100	a
	Islande	14	14	8	8 ^d	19 ^d	x(5, 15)	8	8 ^d	x(4)	2	a	x(8)	a	a	20 ^d	x(15)	100	a	
	Irlande ^{3, 6}	9	9	x(16)	5	9	x(16)	5	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	2	a	a	62 ^d	100	a	
	Israël	14	14	13 ^d	19	11	10	6	5	9	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	100	a	
	Italie	33 ^d	20 ^d	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	100	a	
	Japon	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	100	a	
	Corée	13	11	20 ^d	15 ^d	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5 ^d	100	a	
	Lettonie	15	15	14	14	8	6	7	6	a	1	1	3	6	a	a	5	100	m	
	Lituanie	18	13	13	14	10	5	8	7	3	3	5	a	1	a	a	a	100	14	
	Luxembourg ⁵	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 ⁶	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100 ^d	a	a	100	a	
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Norvège	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15 ^d	x(15)	100	a	
	Pologne	18	14	11	13	11	4	14	5	a	4	2	0	4	a	a	a	100	8	
	Portugal	13	13	19	16	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	a	28 ^d	a	a	100	3	
	République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	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	16	13	12	10	12	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	24 ^d	100	a	
	Suède ²	11	15	10	14	8	10	11	7	a	a	3	9	a	a	2	a	100	m	
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	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) ⁶	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	75 ^d	x(16)	19 ^d	100	a	
	Comm. française (Belgique)	18	15	10	13	13	a	10	3	7	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	7 ^d	100	a	
	Angleterre (R-U) ⁶	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	100 ^d	a	a	100	a	
	Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a	
	Moyenne OCDE ⁶	14	13	12	11	10	5	8	7	4	2	3	2	3	2	1	3	4	100	4
	Moyenne UE22 ⁶	15	13	13	11	9	6	9	7	3	2	3	2	3	2	1	4	100	7	
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	a	a	m	a	a	m	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	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	22	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	a	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 : Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Consulter le tableau D1.6, disponible 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 de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de Regards sur l'éducation.

- 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.
- Dans certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
- Les valeurs relatives au temps d'instruction non obligatoire sont des limites maximales théoriques.
- Année de référence : 2020.
- La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.
- L'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande (Belgique), l'Irlande et les Pays-Bas ne sont pas inclus dans les moyennes.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

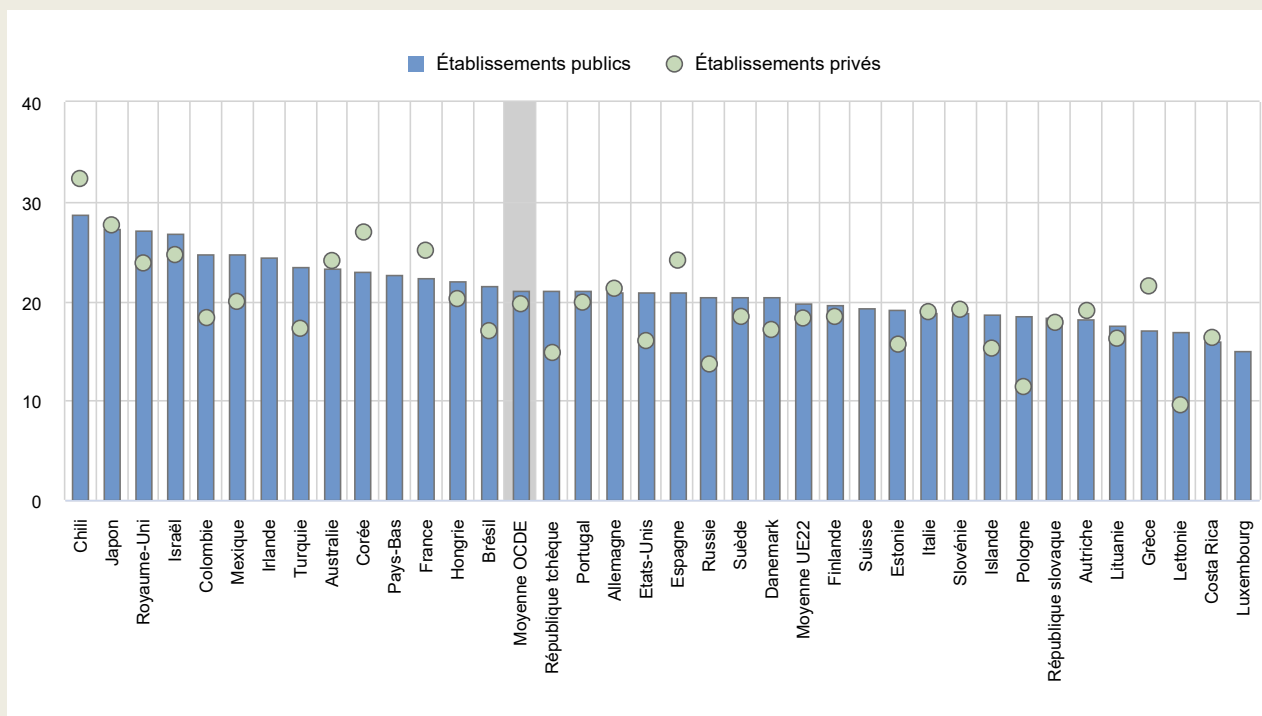
Indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?

Faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les établissements publics et 20 par classe dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2019. À ce niveau d'enseignement, les différences de taille des classes entre les établissements publics et privés varient sensiblement selon les pays de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont en moyenne 15 par enseignant et 21 par classe dans l'enseignement primaire et 13 par enseignant et 23 par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Entre 2013 et 2019, la taille moyenne des classes est restée constante dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics et privés. À ce niveau d'enseignement, elle a toutefois diminué de 5 % au moins dans les établissements publics dans 8 des 31 pays dont les données sont disponibles et dans les établissements privés dans 6 seulement des 29 pays dont les données sur les établissements privés du second cycle du secondaire sont disponibles.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire, selon le type d'établissement (2019)


En nombre d'élèves par classe



Compare your country: <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/6/all/default>

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille des classes dans les établissements d'enseignement primaire publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/k5j4er>

Contexte

La taille des classes et les taux d'encadrement sont au cœur des débats sur l'éducation, car ils se conjuguent à d'autres facteurs pour déterminer la demande d'enseignants. Parmi ces facteurs, citons le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et le temps de travail des enseignants et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres missions (voir l'indicateur D4). Outre le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et le temps d'instruction (voir l'indicateur D1), la taille des classes et le taux d'encadrement ont aussi un impact important sur le niveau des dépenses de fonctionnement au titre de la rémunération des enseignants dans le budget de l'éducation (voir l'encadré D2.3 dans OCDE (2020_[1])).

Le taux d'encadrement, qui est dérivé du nombre d'élèves par enseignant, est également un indicateur important de la ventilation du budget de l'éducation. Des arbitrages s'imposent parfois entre certaines mesures telles que l'augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves ou étudiants par enseignant), la revalorisation du salaire des enseignants, l'investissement dans leur formation continue, l'augmentation des investissements dans le matériel pédagogique ou encore le recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation souvent nettement moins bien rémunérés que les enseignants.

Il est courant de considérer que des classes moins denses sont bénéfiques, car elles permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins de chacun 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 les résultats scolaires ne sont pas étayés par des éléments probants (Bouguen, Grenet et Gurgand, 2017_[2]), même s'il apparaît que les classes plus petites pourraient être bénéfiques pour certains groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (OCDE, 2017_[3]). L'évolution de la taille des classes au fil du temps peut être révélatrice de déséquilibres entre l'offre et la demande d'enseignants. Certains pays éprouvent des difficultés à recruter des enseignants pour répondre à l'accroissement des effectifs scolarisés, tandis que d'autres peinent à réduire leur corps enseignant vu la baisse des effectifs scolarisés (OCDE, 2019_[4]).

La crise du COVID-19 a fortement perturbé les systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. L'organisation de cours à distance est l'une des mesures emblématiques qui ont été prises lors de cette crise pour minimiser les pertes en matière d'apprentissage (OCDE, 2021_[5]). En dépit de sa nature virtuelle, ce mode d'apprentissage en ligne a un aspect interactif qui est essentiel et crée un lien entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent, mais donner la soif d'apprendre reste au cœur du processus. L'un des enjeux majeurs est de déterminer une taille des classes qui soit optimale, c'est-à-dire qui permette des interactions entre toutes les parties prenantes, qui donne cette fameuse soif d'apprendre et qui laisse aux enseignants la possibilité de fournir un feed-back utile.

À mesure que les établissements rouvrent, les pays où la taille des classes est moindre pourraient estimer plus facile de concilier distanciation physique et cours en présentiel pour tous.

Autres faits marquants

- La taille des classes varie sensiblement entre les pays. Dans l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes est la plus élevée au Chili (31 élèves par classe). Les élèves sont en moyenne 16 par classe au Costa Rica.
- Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 15 par enseignant dans les pays de l'OCDE. Le taux d'encadrement varie entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : les élèves sont 9 seulement par enseignant en Grèce et au Luxembourg, mais plus de 23 par enseignant au Brésil, en Fédération de Russie, en Inde et au Mexique.
- Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes varie d'un élève entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Remarque

La taille des classes est calculée en fonction 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 comme suit : l'effectif d'élèves est divisé par le nombre de classes. Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement est calculé comme suit : l'effectif d'équivalents scolarisés à temps plein au niveau considéré est divisé par l'effectif d'équivalents temps plein enseignant à ce même niveau.

Ces deux indicateurs mesurent par conséquent des caractéristiques très différentes des systèmes d'éducation. Le taux d'encadrement est révélateur du volume de ressources pédagogiques des pays rapporté à leur effectif scolarisé, tandis que la taille des classes indique l'effectif moyen par classe. Vu les différences conceptuelles entre le taux d'encadrement et la taille des classes, des pays où les taux d'encadrement sont similaires peuvent se distinguer par des tailles de classe différentes.

Analyse

Taille des classes

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Cet indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, car il est difficile à définir et à comparer aux niveaux d'enseignement supérieurs, où les classes sont de taille différente selon les matières.

Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les pays de l'OCDE. Ils sont moins de 28 par classe dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili où ils sont 31 par classe (voir le Tableau D2.1).

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 sont disponibles, les classes comptent moins de 20 élèves en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Pologne, mais plus de 30 élèves au Costa Rica et au Japon (voir le Tableau D2.1).

Le nombre d'élèves par classe tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il augmente par exemple de 17 élèves au Costa Rica. Par contre, il diminue entre ces deux niveaux au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Australie, au Chili, en Fédération de Russie et en Hongrie (voir le Tableau D2.1).

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. Par conséquent, les différences de taille moyenne de classe entre les établissements publics et privés (et entre les différents types d'établissements privés) peuvent influencer sur les effectifs.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes ne varie pas de plus d'un élève entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays (notamment en Colombie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et en Turquie), il y a par contre au moins six élèves de plus par classe en moyenne dans les établissements publics que dans les établissements privés dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D2.1). Le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille au plus 5 % des élèves dans ces pays, sauf au Brésil et en Colombie (voir OCDE (2021^[6])). Il y a en revanche au moins trois élèves de plus par classe en moyenne dans les établissements privés que dans les établissements publics au Chili, en Corée, en Espagne et en Grèce.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et 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, la taille des classes est équivalente dans les établissements publics et privés dans 6 pays, plus élevée dans les établissements privés dans 9 pays et plus élevée dans les établissements publics dans 18 pays. Les écarts sont toutefois moins marqués que dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D2.1).

Évolution de la taille moyenne des classes

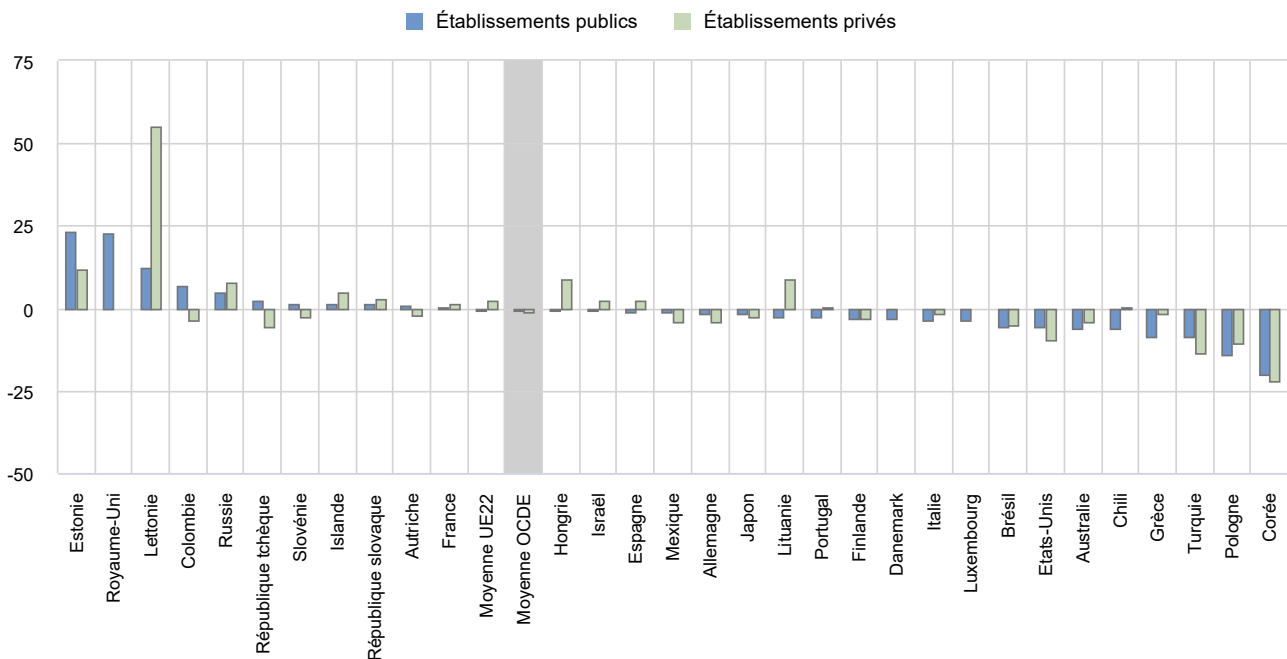
Entre 2013 et 2019, la taille moyenne des classes est restée constante dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, mais cette moyenne occulte des différences importantes dans certains pays. Dans l'enseignement primaire, la taille des classes a diminué de trois élèves au Brésil, mais augmenté de quatre élèves au Mexique durant cette période parmi les pays dont les données sont disponibles. L'évolution est plus marquée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la taille moyenne des classes a diminué de sept élèves en Corée, mais augmenté de quatre élèves au Royaume-Uni entre 2013 et 2019 (voir le Tableau D2.1).

Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes est restée constante dans les établissements publics et privés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2013 et 2019 (voir le Graphique D2.2). Cette moyenne occulte une variation plus forte dans certains pays : en Estonie par exemple, la taille moyenne des classes a augmenté depuis 2013, où elle était

l'une des moins élevées dans les établissements publics et privés, mais reste inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2019. Il est intéressant de constater que la taille moyenne des classes a diminué entre 2013 et 2019 tant dans les établissements publics que dans les établissements privés dans d'autres pays, tels que la Corée, où la taille moyenne des classes était la plus élevée en 2013 (voir le Tableau D2.1).

Graphique D2.2. Évolution de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire, selon le type d'établissement (2013 et 2019)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans les établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ku8xam>

Encadré D2.1. La complexité de la détermination de la taille des classes optimale en cas de cours à distance

Les cours à distance favorisent incontestablement la continuité pédagogique lorsque les établissements sont fermés. C'est même l'une des principales mesures qui a été prise pendant la crise du COVID-19 (OCDE, 2021^[5]). D'aucuns s'inquiètent toutefois de ce qu'il adviendra de la taille des classes si les effectifs ne sont plus limités par la superficie des salles. Déterminer une taille des classes qui concilie tous les impératifs que sont l'assiduité, la qualité des relations entre élèves et enseignants, le feed-back des enseignants et la motivation des élèves n'est pas chose aisée.

La participation en classe est au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement. Pour les élèves, s'exprimer en classe, c'est une manière d'apprendre à communiquer des idées, et poser des questions, une manière d'obtenir des informations pour mieux comprendre. Les questions que les élèves posent permettent aux enseignants de déterminer les aspects à clarifier et de modifier leurs cours en conséquence (Chin, 2008^[7]). Selon plusieurs études, la participation en classe et les interactions entre élèves contribuent à aiguiser l'esprit critique (Frijters, ten Dam et Rijlaarsdam, 2008^[8]).

Des chercheurs ont tenté de déterminer quelle était la taille de classe idéale en cas de cours à distance, mais leurs résultats ne sont pas concluants. Il ressort de leurs travaux que les « grandes » classes (plus de 30 élèves) peuvent favoriser les interactions entre élèves et multiplier les sujets de débat, mais conduire à une saturation d'informations et réduire les interactions entre élèves et enseignants (Parks-Stamm, Zafonte et Palenque, 2016^[9]).

Il est impossible de déterminer quelle est la taille des classes optimale en cas de cours à distance, car les modes d'enseignement à distance varient selon les caractéristiques de chaque système d'éducation.

Taux d'encadrement

Taux d'encadrement, selon les niveaux d'enseignement

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'équivalents scolarisés à temps plein à un niveau d'enseignement est divisé par l'effectif d'équivalents temps plein enseignant à ce même niveau par type d'établissements. Il convient toutefois de souligner que le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves et 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.

Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, les élèves sont 9 seulement par enseignant en Grèce et au Luxembourg, mais plus de 23 par enseignant au Brésil, en Fédération de Russie, en Inde et au Mexique. Le taux d'encadrement varie plus encore dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : il est inférieur à 10 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique, en Finlande, en Grèce, en Lettonie et au Portugal, mais supérieur à 25 élèves par enseignant en Colombie et au Mexique (voir le Graphique D2.1).

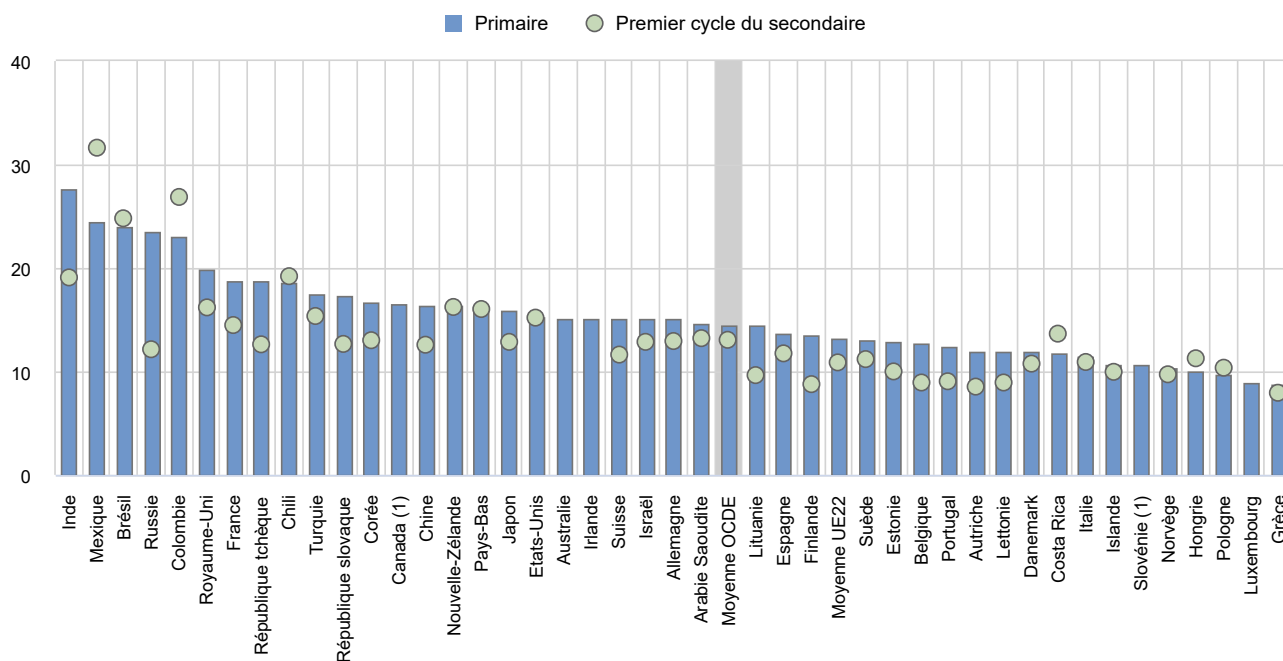
En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé dans l'enseignement secondaire (13) que dans l'enseignement primaire (15) (voir le Tableau D2.1). L'augmentation du taux d'encadrement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire peut être imputable à un temps annuel d'instruction supérieur (qui tend à augmenter avec l'élévation du niveau d'enseignement, tout comme le nombre d'enseignants) ou à un temps d'enseignement inférieur (qui diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement, à mesure que les enseignants se spécialisent par matière).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est de l'ordre de 13 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE et varie entre la filière professionnelle et la filière générale dans une mesure différente selon les pays. À ce niveau d'enseignement, le taux d'encadrement moyen est identique en filière professionnelle et en filière générale (13 élèves par enseignant) (voir le Tableau D2.1). Le taux d'encadrement ne varie guère entre les deux filières dans quelques pays, mais le taux d'encadrement en filière professionnelle est moins élevé dans presque autant de pays où il est plus élevé. En Lettonie, les élèves sont deux fois plus nombreux par enseignant en filière professionnelle (18) qu'en filière générale (9). Ce constat peut s'expliquer par le fait que dans certains pays, les formations en filière professionnelle sont largement dispensées en entreprise et que, par conséquent, les élèves passent beaucoup de temps en dehors du cadre scolaire, de sorte qu'il faut moins d'enseignants, ce qui peut se traduire par des taux d'encadrement moins élevés (OCDE, 2018^[10]). Dans d'autres pays tels que le Brésil, c'est en revanche l'inverse qui s'observe : les élèves sont 13 par enseignant en filière professionnelle, mais 25 par enseignant en filière générale, la plus large différence parmi les pays dont les données sont disponibles. En filière professionnelle, en fonction de la filière choisie, les élèves peuvent avoir besoin de davantage d'attention de la part de leurs formateurs, en particulier s'ils utilisent des équipements plus sophistiqués. En fait, les élèves en filière professionnelle nécessitent une supervision accrue à mesure que la spécificité des compétences à acquérir augmente. Cela peut avoir d'importantes implications pour le coût de la filière professionnelle, puisque les formations de haut niveau nécessitent à la fois des équipements spécialisés et davantage de ressources humaines (Astor, Guerra et Van Acker, 2010^[11]).

Le taux d'encadrement demeure une préoccupation majeure dans l'enseignement tertiaire même si c'est un niveau où l'apprentissage est parfois plus autonome que dans l'enseignement primaire et secondaire. Le taux d'encadrement est considéré comme un indicateur de la qualité de l'enseignement (OCDE, 2013^[12]). Si le taux d'encadrement est élevé, les enseignants sont plus susceptibles d'apporter un grand plus soutien et d'accorder une plus grande attention à chacun (Biddle, 2002^[13]). Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement est égal à 5 étudiants par enseignant au Luxembourg et à 9 étudiants par enseignant en Norvège, mais est supérieur à 20 étudiants par enseignant en Belgique, au Brésil, en Colombie,

en Inde, en Irlande et en Turquie. En Colombie, le taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire atteint 27 étudiants par enseignant (voir le Tableau D2.2).

Graphique D2.3. Taux d'encadrement dans le primaire et le premier cycle du secondaire (2019)



1. L'enseignement primaire inclut l'enseignement pré-primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement dans le primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink <https://stat.link/hgj6n7>

Taux d'encadrement, selon le type d'établissements

Les différences entre les établissements publics et privés sont du même ordre qu'il s'agisse du taux d'encadrement ou de la taille des classes. Dans les pays dont les données sont disponibles, le taux d'encadrement est en moyenne légèrement moins élevé 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 différences de taux d'encadrement sont marquées en Colombie, au Mexique et en Turquie, où il y a au moins huit élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Dans tous ces pays, les établissements privés accueillent toutefois moins de 20 % des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021^[6]). Dans certains pays par contre, les taux d'encadrement sont plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés. Cette différence est la plus marquée au Chili où environ 40 % des élèves sont scolarisés dans des établissements publics (OCDE, 2021^[6]) : dans ce pays, les élèves sont 15 par enseignant dans les établissements publics, contre 23 par enseignant dans les établissements privés (voir le Tableau D2.3).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est moins élevé dans les établissements privés dans 17 pays, moins élevé dans les établissements publics dans 15 pays et est similaire dans les deux types d'établissements dans 4 pays. C'est au Mexique que le taux d'encadrement varie le plus entre les établissements publics et privés à ce niveau d'enseignement : les élèves sont 25 par enseignant dans les établissements publics, mais 14 seulement dans les établissements (voir le Tableau D2.3). Cette tendance contrastée qui s'observe dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire peut en partie s'expliquer par 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, où le taux d'encadrement est dans l'ensemble plus élevé qu'en filière générale (OCDE, 2021^[6]).

Définitions

Le personnel enseignant (enseignants) 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 et des étudiants. Cette catégorie englobe les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants pendant les cours, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

La taille des classes est calculée comme suit : l'effectif scolarisé est divisé par le nombre de classes. Les formations de l'enseignement spécial sont exclues afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur porte uniquement sur les cursus ordinaires 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'équivalents scolarisés à temps plein au niveau considéré est divisé par l'effectif d'équivalents temps plein enseignant à ce même niveau par type d'établissements. Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement est calculé sur la base du corps professoral et non du corps enseignant.

Il faut des données harmonisées sur l'effectif enseignant et l'effectif scolarisé pour que les taux d'encadrement soient révélateurs. Si l'effectif enseignant dans des établissements confessionnels n'est pas comptabilisé, l'effectif scolarisé dans ces établissements doit être exclus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[14]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 (voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf] pour plus de détails).

Références

- Astor, R., N. Guerra et R. Van Acker (2010), « How can we improve school safety research? », *Educational Researcher*, vol. 39/1, pp. 69-78, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09357619>. [11]
- Biddle, B. (2002), « *Small Class Size and Its Effects* ». [13]

- Bouguen, A., J. Grenet et M. Gurgand (2017), « La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? », *Les Notes de l'IPP*, N° 28, Institut des Politiques Publiques, Paris, <https://www.ipp.eu/publication/n28-la-taille-des-classes-influence-t-elle-la-reussite-scolaire/>. [2]
- Chin, O. (2008), « *Students' questions: a potential resource for teaching and learning science* ». [7]
- Frijters, S., G. ten Dam et G. Rijlaarsdam (2008), « Effects of dialogic on value-loaded critical thinking », *Learning and Instruction*, vol. 18/1, pp. 66-82, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001>. [8]
- OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation*, <http://stats.oecd.org>. [6]
- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/201d8e84-en>. [5]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [1]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [14]
- OCDE (2019), *Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [4]
- OCDE (2018), « Le harcèlement », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-12-fr>. [10]
- OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>. [3]
- OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>. [12]
- Parks-Stamm, E., M. Zafonte et S. Palenque (2016), « The effects of instructor participation and class size on student participation in an online class discussion forum », *British Journal of Educational Technology*, vol. 48/6, <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12512>. [9]

Tableaux de l'indicateur D2

Tableaux de l'indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?

Tableau D2.1	Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013 et 2019)
Tableau D2.2	Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2019)
Tableau D2.3	Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2019)

StatLink  <https://stat.link/7gq4rf>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013 et 2019)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur l'effectif d'élèves et le nombre de classes

OCDE	Pays	Primaire					Premier cycle du secondaire					2013					
		Établissements publics (1)	Établissements privés			Tous établissements primaires confondus (5)	Établissements publics (6)	Établissements privés			Tous établissements du premier cycle du secondaire confondus (10)	Primaire			Premier cycle du secondaire		
			Tous établissements privés confondus (2)	Établissements privés subventionnés par l'État (3)	Établissements privés indépendants (4)			Tous établissements privés subventionnés par l'État (8)	Établissements privés indépendants (9)	Établissements publics (11)		Tous établissements privés confondus (12)	Tous établissements primaires confondus (13)	Établissements publics (14)	Tous établissements privés confondus (15)	Tous établissements du premier cycle du secondaire confondus (16)	
																	(2)
Australie	23	24	24	a	23	22	24	24	a	22	23	25	24	23	25	24	
Autriche	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	18	19	18	21	22	21	
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	29	32	34	25	31	29	31	33	25	30	29	31	30	31	31	31	
Colombie	25	18	a	18	23	32	24	a	24	30	24	19	22	30	25	29	
Costa Rica	16	16	25	16	16	36	19	29	17	33	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	21	15	15	a	21	22	18	18	a	22	20	15	20	22	19	22	
Danemark	20	17	17	a	20	21	19	19	a	20	21	m	m	21	m	m	
Estonie	19	16	16	6	19	19	14	15	6	19	17	16	17	15	12	15	
Finlande	20	18	18	a	20	19	19	19	a	19	19	17	19	20	20	20	
France	22	25	25	a	23	25	26	27	12	25	23	23	23	25	26	25	
Allemagne	21	21	x(2)	x(2)	21	24	23	x(7)	x(7)	24	21	21	21	24	24	24	
Grèce	17	22	a	22	17	20	23	a	23	20	17	19	17	22	23	22	
Hongrie	22	20	21	16	22	21	21	22	17	21	21	20	21	21	20	21	
Islande	19	15	15	a	19	20	14	14	a	20	19	16	18	20	13	20	
Irlande	24	m	m	m	m	m	m	a	m	m	25	m	m	m	m	m	
Israël	27	25	25	a	26	29	24	24	a	28	28	24	27	29	24	28	
Italie	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	19	20	19	22	22	22	
Japon	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	27	30	27	32	34	33	
Corée	23	27	a	27	23	26	25	25	a	26	24	29	24	33	32	33	
Lettonie	17	10	a	10	17	16	15	a	15	16	16	8	16	15	9	14	
Lituanie	18	16	a	16	17	19	20	a	20	19	16	12	16	20	19	20	
Luxembourg	15	m	19	m	m	18	m	19	m	m	15	19	15	19	18	19	
Mexique	25	20	a	20	24	27	23	a	23	27	20	19	20	28	24	27	
Pays-Bas	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Pologne	18	11	12	11	18	20	16	13	17	19	19	11	18	23	17	22	
Portugal	21	20	22	20	21	22	23	24	23	22	21	21	21	22	23	22	
République slovaque	18	18	18	a	18	20	19	19	a	20	18	17	18	19	18	19	
Slovénie	19	19	19	a	19	20	19	19	a	20	19	22	19	20	19	20	
Espagne	21	24	25	20	22	25	27	27	21	25	21	24	22	25	26	25	
Suède	20	18	18	a	20	22	22	22	a	22	m	m	m	m	m	m	
Suisse	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	23	17	a	17	23	26	17	a	17	25	23	20	23	28	20	28	
Royaume-Uni	27	24	28	12	26	25	23	25	12	23	27	a	25	20	a	19	
États-Unis	21	16	a	16	20	26	18	a	18	25	22	18	21	28	20	27	
Moyenne OCDE	21	20	21	18	21	23	21	22	19	23	21	20	21	23	22	23	
Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles	21	20			21	23	21			23	21	20	21	23	22	23	
Moyenne UE22	20	18	19	15	19	21	20	19	17	21	19	18	19	21	20	21	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	21	17	a	17	20	27	23	a	23	26	25	18	23	28	24	28
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	44	38	50	52	50
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(13)	26	x(16)	x(16)	30	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26	22	25	31	31	31	
	Fédération de Russie	20	14	a	14	20	19	12	a	12	19	18	13	18	19	11	18
	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	24	23	24	28	26	28	

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/u19pa0>

Tableau D2.2. Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2019)

Calculs fondés sur des équivalents temps plein

OCDE	Pays	Deuxième cycle du secondaire					Premier et deuxième cycles du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues			Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Tous niveaux du tertiaire confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			(6)	(7)	(8)
Australie	15	x(3)	12	m	12	m	m	m	16	m	
Autriche	12	9	10	10	10	9	11	8	15	13	
Belgique	13	9	11	9	10	9	15	x(10)	x(10)	21	
Canada ¹	16	x(1)	x(5)	x(5)	13	m	m	m	m	m	
Chili	19	19	20	22	20	20	a	m	m	m	
Colombie	23	27	x(5)	x(5)	24	26	68	24	28	27	
Costa Rica	12	14	14	13	14	14	a	m	m	m	
République tchèque	19	13	11	11	11	12	15	11	17	17	
Danemark	12	11	10	16	11	11	a	15	15	15	
Estonie	13	10	14	18	15	12	x(5)	a	13	13	
Finlande	14	9	14	20	18	13	20	a	15	15	
France	19	14	13	8	11	13	19	13	18	17	
Allemagne	15	13	12	13	12	13	13	13	12	12	
Grèce	9	8	11	8	10	9	m	a	m	m	
Hongrie	10	11	11	12	11	11	8	x(10)	x(10)	11	
Islande	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande ²	15	m	13	a	13	m	m	m	m	23	
Israël ²	15	13	m	m	m	m	m	m	16	m	
Italie ³	11	11	12	9 ^d	10 ^d	11 ^d	x(4)	a	20	20	
Japon ³	16	13	x(5)	x(5)	12	12	x	m	m	m	
Corée	17	13	12	10	11	12	a	m	m	m	
Lettonie	12	9	9	18	11	10	25	13	18	17	
Lituanie	14	10	9	10	9	10	11	a	15	15	
Luxembourg	9	x(5)	x(5)	x(5)	9 ^d	9	9	9	5	5	
Mexique	24	32	28	17	23	27	a	19	18	18	
Pays-Bas	16	16	16	19	18	17	a	17	15	15	
Nouvelle-Zélande	16	16	12	17	12	14	21	15	17	17	
Norvège	10	10	11	10	11	10	8	8	9	9	
Pologne	10	10	11	9	10	10	18	9	14	14	
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	9 ^d	9 ^d	x(5)	x(10)	x(10)	15	
République slovaque	17	13	14	13	13	13	13	8	11	11	
Slovénie ¹	11	x(1)	15	14	14	m	a	18	14	14	
Espagne	14	12	11	8	10	11	a	11	13	12	
Suède	13	11	x(5)	x(5)	13	12	10	10	10	10	
Suisse ²	15	12	11	13	12	12	m	a	14	14	
Turquie	18	15	12	11	11	13	a	47	20	23	
Royaume-Uni	20	16	16	25	18	17	a	x(10)	x(10)	11	
États-Unis	15	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14	
Moyenne OCDE	15	13	13	13	13	13	18	15	15	15	
Moyenne UE22	13	11	12	12	12	11	14	12	14	15	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	a	m	m	m	
Brésil	24	25	25	13	23	24	30	3	24	24	
Chine	16	13	x(5)	x(5)	14	13	m	m	m	m	
Inde	28	19	x(5)	x(5)	24	21	m	m	m	25	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	
Fédération de Russie	24	12 ^d	x(2)	x(8)	x(2,8)	m	x(8)	13 ^d	13	13 ^d	
Arabie saoudite	15	13	x(5)	x(5)	14	14	1	m	17	20	
Afrique du Sud	m	m	m	m	29	m	56	m	m	m	
Moyenne G20	18	16	m	m	16	16	m	m	m	18	

1. L'enseignement primaire inclut l'enseignement préprimaire.

2. Pour l'Irlande et la Suisse, établissements publics uniquement pour tous les niveaux d'enseignement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire et l'ensemble du secondaire.

3. Le deuxième cycle du secondaire inclut certains programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau D2.3. Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2019)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

OCDE	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Premier et deuxième cycles du secondaire			
	Établissements publics	Établissements privés			Établissements publics	Établissements privés			Établissements publics	Établissements privés		
		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		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)	
Pays												
Australie ¹	x(5)	x(6)	x(7)	a	13 ^d	11 ^d	11 ^d	m	m	m	m	m
Autriche	8	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgique	9	9	9	a	9	10	10	a	9	9	9	a
Canada ²	m	m	m	m	13	15	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Chili	15	23	24	20	17	22	24	16	16	22	24	17
Colombie	29	21	a	21	25	23	a	23	28	22	a	22
Costa Rica	15	8	x(2)	x(2)	14	9	x(6)	x(6)	14	8	x(10)	x(10)
République tchèque	13	12	12	a	10	11	11	a	12	11	11	a
Danemark	11	10	11	4	12	6	6	13	11	10	10	5
Estonie ³	10	8	8	4	16	12	11	15	13	10	9	11
Finlande	9	11	11	a	18	17	17	a	13	16	16	a
France	14	16	16	m	11	12	12	m	13	14	14	m
Allemagne	13	13	x(2)	x(2)	12	11	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
Grèce	8	9	a	9	10	9	a	9	9	9	a	9
Hongrie	11	12	13	11	11	12	11	14	11	12	12	13
Islande	10	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	x(5)	m	a	m	13 ^d	m	a	m	x(5)	m	a	m
Israël	13	1	1	a	11	m	m	a	12	m	m	a
Italie ³	11	11	a	11	10	7	a	7	11	8	a	8
Japon ³	13	11	a	11	11	14	a	14	12	13	a	13
Corée	13	14	14	a	11	12	12	a	12	13	13	a
Lettonie	9	7	a	7	11	12	a	12	10	10	a	10
Lituanie	10	9	a	9	9	8	a	8	10	9	a	9
Luxembourg	9	x(6)	9	x(8)	9	11 ^d	10	11 ^d	9	11	10	11
Mexique	36	16	a	16	25	14	a	14	31	15	a	15
Pays-Bas	16	16	a	16	18	18	a	18	17	18	a	18
Nouvelle-Zélande	16	13	a	13	13	11	10	11	15	11	10	12
Norvège	10	10	11	6	11	11	11	a	10	11	11	6
Pologne	10	10	10	10	10	12	10	12	10	11	10	11
Portugal ³	9	13	11	14	9	10	12	9	9	11	11	11
République slovaque	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slovénie	m	m	m	a	14	14	24	10	m	m	m	10
Espagne	10	16	16	14	9	14	15	13	10	15	15	13
Suède	11	12	12	a	13	14	14	a	12	13	13	a
Suisse ³	12	m	m	m	12	m	m	m	12	m	m	m
Turquie	16	8	a	8	12	8	a	8	14	8	a	8
Royaume-Uni ³	16	16	18	8	16	19	21	8	16	18	20	8
États-Unis	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
Moyenne OCDE	13	12	12	11	13	12	13	12	13	12	13	11
Moyenne UE22	11	11	12	9	12	11	12	11	11	11	12	10
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	26	20	a	20	24	18	a	18	25	19	a	19
Chine	12	17	x(2)	x(2)	14	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
Inde	21	17	x(2)	x(2)	23	25	x(6)	x(6)	22	21	x(10)	x(10)
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	12	5	a	5	x(1)	x(2)	a	x(4)	12	5	a	m
Arabie saoudite	13	11	x(2)	x(2)	14	15	x(6)	x(6)	14	13	x(10)	x(10)
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	33	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	17	13	m	m	15	15	m	m	16	13	m	m

1. Seule la filière générale est incluse dans les premier et deuxième cycles du secondaire.

2. L'enseignement primaire inclut le premier cycle du secondaire.

3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement. Consulter l'annexe 3 pour plus de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Indicateur D3. Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et la filière générale de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne entre 81 % et 96 % de la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et économies de l'OCDE.
- Le salaire effectif ne varie guère entre les enseignantes et les enseignants (moins de 2 % de différence en moyenne). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants gagnent de l'ordre de 20 % en moyenne de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais les enseignantes gagnent 3 % de plus que les diplômées de ce niveau d'enseignement. Cette différence montre que la profession d'enseignant est plus attractive que d'autres pour les femmes que pour les hommes, mais est aussi révélatrice de la persistance des inégalités salariales entre les hommes et les femmes sur le marché du travail.
- En moyenne, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et secondaire gagnent au moins 28 % de plus que les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et économies de l'OCDE.

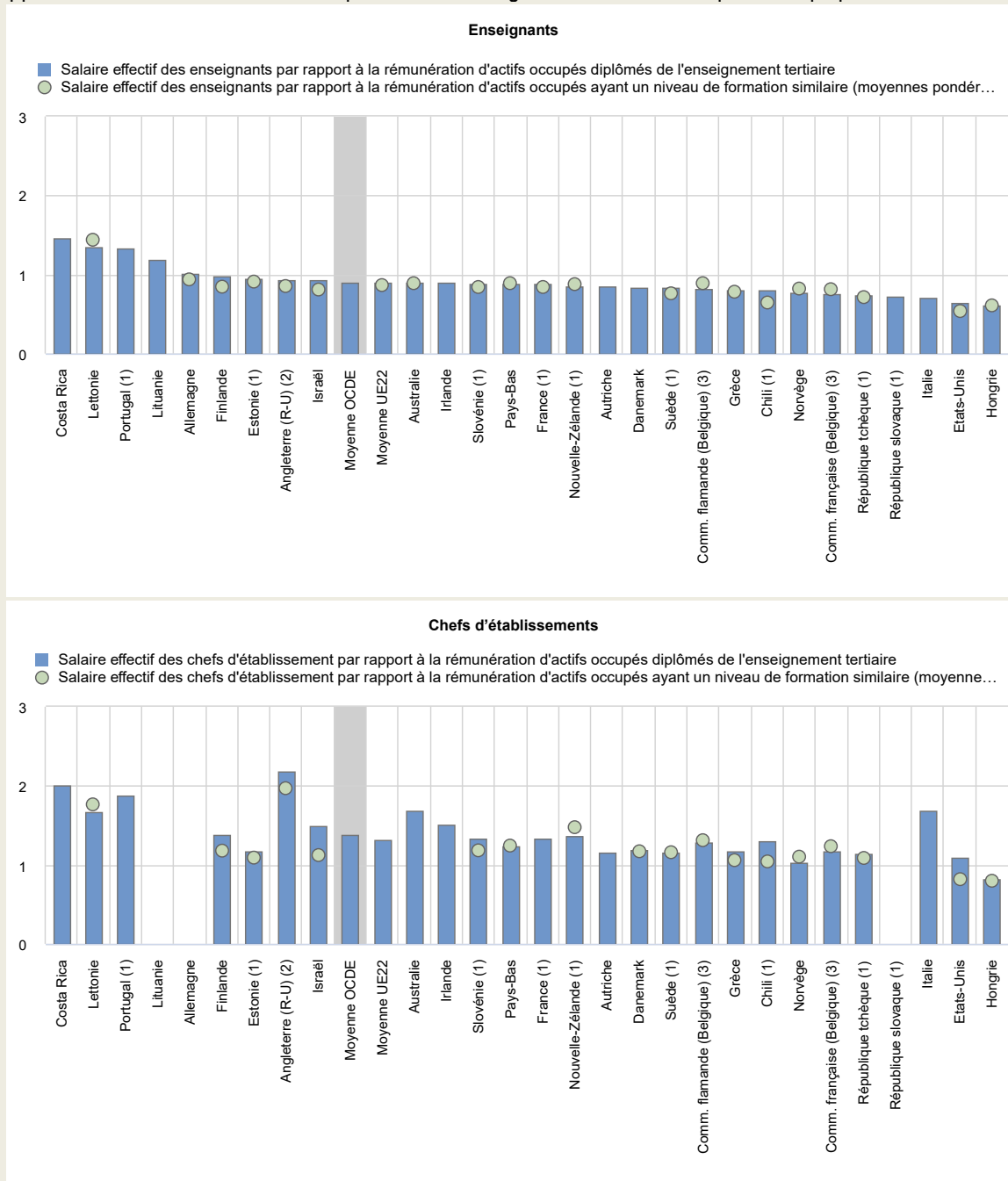
Contexte

Le salaire des personnels de l'éducation, en particulier des enseignants et des chefs d'établissement, représente le plus gros poste de dépenses dans l'enseignement institutionnel. Le salaire des enseignants a également un impact direct sur l'attractivité de la profession. Il intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études, de le redevenir après une interruption de carrière ou de le rester. Dans l'ensemble, plus le salaire est élevé, moins les enseignants se détournent de leur profession (OCDE, 2006^[1]). Le salaire peut aussi intervenir dans la décision de devenir chef d'établissement.

La pandémie en cours dans le monde met l'économie et les systèmes d'éducation à rude épreuve et sera très lourde de conséquences pour les dépenses publiques. Le salaire et les conditions de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir des corps d'enseignants et de chefs d'établissement compétents et de qualité. Les responsables politiques doivent étudier de près le salaire et les perspectives de carrière de ces corps de métier à l'heure où ils tentent à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de maîtriser le budget de l'éducation (voir les indicateurs C6 et D2).

Le salaire statutaire des enseignants et des chefs d'établissement n'est qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent par exemple bénéficier de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation de l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de protection sociale varient énormément entre les pays de l'OCDE. Il y a lieu de tenir compte de ces réserves et d'autres problèmes potentiels de comparabilité liés aux données recueillies (voir l'encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019^[2]), l'Encadré D3.1 et l'annexe 3) ainsi que du fait que les données portent uniquement sur les établissements publics lors de la comparaison du salaire des enseignants entre les pays.

Graphique D3.1. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2020)
Par rapport à la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année



Remarque : Les données correspondent au rapport entre le salaire (sur la base du salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants et chefs d'établissement des établissements publics et la rémunération d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et celle d'actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année.

1. L'année de référence des données relatives au salaire des enseignants/chefs d'établissement n'est pas 2020. Consulter le tableau D3.3 pour de plus amples informations.
2. Les données relatives à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.
3. Les données relatives à la rémunération 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 la rémunération des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2021), tableau D3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/h7q1m>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, le salaire des enseignants et des chefs d'établissement augmente avec le niveau d'enseignement. Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de plus de 51 % en moyenne à celui des enseignants dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.
- Entre 2005 et 2020, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté a augmenté de 3 % dans l'enseignement primaire et de 4 % et 2 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale) dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles.
- Entre 2010 et 2019, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans a augmenté en moyenne de 11 % dans l'enseignement préprimaire, de 9 % dans l'enseignement primaire et de 11 % et 10 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles.
- Les chefs d'établissement sont moins susceptibles que les enseignants de recevoir des primes s'ils assument des responsabilités en plus de leurs missions normales. Les chefs d'établissement et les enseignants en poste dans des régions défavorisées ou reculées perçoivent des primes dans la moitié des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Analyse

Salaire des enseignants

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, dont le niveau d'enseignement, les qualifications, l'ancienneté ou le stade de leur carrière.

Le salaire des enseignants est présenté à trois niveaux de qualification : les niveaux minimum, le plus courant et maximum. Il peut être nettement plus élevé au niveau maximum qu'au niveau minimum de qualification. Très rares sont toutefois les enseignants au niveau minimum ou maximum de qualification dans certains pays. Le niveau de qualification est identique chez la plupart des enseignants dans de nombreux pays. C'est la raison pour laquelle les analyses présentées ci-dessous sur le salaire statutaire se concentrent sur les enseignants ayant le niveau de qualification le plus courant.

Salaire statutaire des enseignants

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, leur salaire au niveau de qualification le plus courant après 15 ans d'ancienneté (qui est assimilé à leur salaire en milieu de carrière) est inférieur à 20 000 USD en Hongrie et en République slovaque, mais supérieur à 70 000 USD en Allemagne, au Canada et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 100 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau D3.1).

Dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne, le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes s'établit après 15 ans d'ancienneté à 44 209 USD dans l'enseignement préprimaire, à 48 025 USD dans l'enseignement primaire et à 49 701 USD et 51 917 USD respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants ayant les qualifications les plus courantes gagnent après 15 ans d'exercice entre 25 % et 30 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark et en Lituanie et en gagnent de l'ordre de 50 % de plus en Finlande, où cet écart s'explique essentiellement par le différentiel salarial entre l'enseignement préprimaire et primaire. En Communautés flamande et française de Belgique, les enseignants gagnent nettement plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'aux autres niveaux d'enseignement (voir le Tableau D3.1).

Le salaire des enseignants varie de moins de 5 % entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Chili, au Costa Rica, aux États-Unis, en Slovaquie et en Turquie et ne varie pas entre les niveaux d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Pologne et au Portugal (voir le Tableau D3.1).

En Israël toutefois, le salaire des enseignants est environ 6 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence s'explique par la réforme « Nouvel Horizon » lancée en 2008 et pratiquement achevée en 2014 qui a entraîné l'augmentation du salaire des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une autre réforme, lancée en 2012 et toujours en cours, vise à augmenter le salaire des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

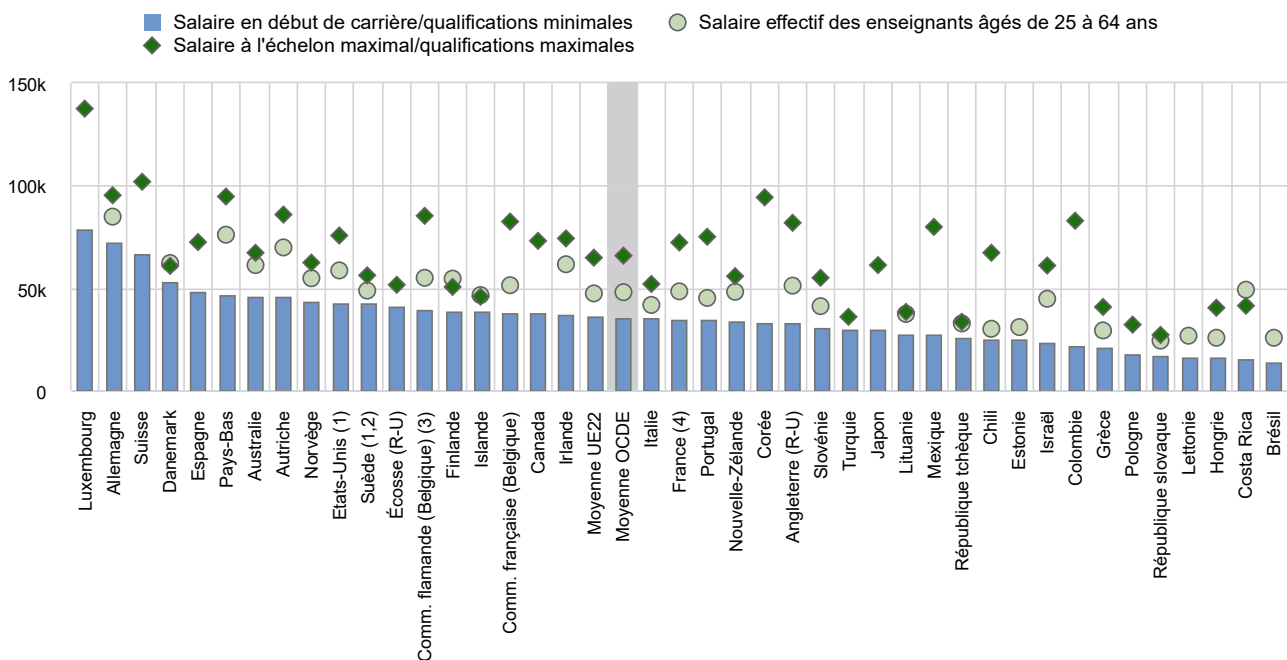
Le régime salarial des enseignants donne la mesure des encouragements financiers qui leur sont accordés à différents stades de leur carrière. La compensation différée, qui incite les travailleurs à rester fidèles à leur employeur, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés, est également intégrée dans les barèmes salariaux des enseignants. Les indicateurs de l'OCDE sur le salaire statutaire des enseignants se limitent à quatre stades des barèmes : en début de carrière, après 10 ans d'exercice, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum du barème. Les pays qui cherchent à augmenter le nombre d'enseignants, en particulier ceux où les enseignants sont vieillissants ou ceux dont la population en âge d'être scolarisée augmente, peuvent envisager de proposer des salaires plus attractifs en début de carrière et d'améliorer les perspectives de carrière. Ils doivent toutefois s'employer non seulement à recruter des enseignants, mais aussi à retenir les enseignants les plus qualifiés et les plus compétents pour préserver la qualité du corps enseignant. À défaut de bonnes incitations financières, il risque d'être plus difficile de retenir les enseignants qui approchent du sommet de l'échelle barémique. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Il apparaît par exemple que dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins importants, l'information circule de manière plus fluide, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants à un niveau donné de qualification progresse en cours de carrière, mais à un rythme différent selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications les plus courantes est respectivement 29 % et 38 % plus élevé après 10 et 15 ans d'ancienneté qu'en début de carrière. Il est 67 % plus élevé en moyenne à l'échelon maximum du barème (que les enseignants atteignent en moyenne après 25 ans d'exercice) qu'en début de carrière. La variation du salaire selon l'ancienneté varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire est moins de 20 % plus élevé au sommet du barème qu'en début de carrière au Danemark, en Islande et en Turquie, mais plus de 2.8 fois plus élevé en Corée (où il faut au moins 37 ans d'ancienneté pour atteindre l'échelon maximum du barème).

Les salaires varient aussi, car des niveaux de qualification peuvent être associés à des barèmes salariaux différents. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'exercice à leur actif est supérieur de 40 % en moyenne à celui des enseignants ayant le niveau de qualification minimum en début de carrière dans les pays et économies de l'OCDE. Le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique est supérieur de 85 % à celui des enseignants ayant les qualifications minimales requises en début de carrière (voir le Tableau D3.1 et le Graphique D3.1).

Graphique D3.2. Salaire effectif moyen des enseignants du premier cycle du secondaire par rapport au salaire statutaire en début de carrière et à l'échelon maximal (2020)

Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Compare your country: <https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/7/all/default>

Remarque: Les salaires effectifs comprennent les primes et allocations.

1. Salaire effectif de base.
2. Salaire à l'échelon maximal avec les qualifications minimales, et non les qualifications maximales.
3. Salaire à l'échelon maximal avec les qualifications les plus courantes, 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 (2021), tableau D3.3 et 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Le différentiel salarial entre les enseignants les moins bien rémunérés (les enseignants en début de carrière ayant le niveau minimum de qualification) et les mieux rémunérés (les enseignants au sommet du barème ayant le niveau maximum de qualification) montre que la plupart des pays et économies où le salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE en début de carrière sont aussi ceux où il y est inférieur à l'échelon maximum. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie, la Corée et le Mexique font figure d'exception dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : le salaire des enseignants est inférieur de plus de 5 % (entre 8 % et 38 %) à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est supérieur de 21 % au moins à l'échelon maximum. Ces écarts pourraient s'expliquer par les différents parcours professionnels qui s'offrent aux enseignants selon leurs qualifications. L'inverse s'observe au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède : le salaire des enseignants est supérieur de 7 % à 48 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est inférieur de plus de 5 % (entre 8 % et 30 %) à l'échelon maximum. Cela s'explique par le fait que le salaire progresse relativement peu dans un certain nombre de ces pays (voir le Graphique D3.2).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants passe par contre au moins du simple au double entre le début de carrière (au niveau de qualification minimum) et le sommet du barème (au niveau de qualification maximum) en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie, en Communautés flamande et française de Belgique, en Corée, au Costa Rica, en France, en Hongrie, en Irlande, en Israël, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le Graphique D3.2).

L'écart de salaire entre le sommet de l'échelle barémique au niveau de qualification maximum et l'échelon correspondant à 15 ans d'ancienneté au niveau de qualification le plus courant varie aussi entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, cet écart est inférieur à 10 % dans neuf pays et économies de l'OCDE, mais supérieur à 60 % au Chili, en Colombie, en France, en Hongrie, en Israël, au Mexique et au Portugal (voir le Graphique D3.2 et le Tableau D3.1).

Salaire effectif des enseignants

Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif des enseignants comprend 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 »). Ces avantages peuvent gonfler sensiblement le salaire de base. Le salaire effectif moyen varie selon la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et autres compléments. Les différences entre le salaire statutaire et le salaire effectif moyen sont également liées à la répartition des enseignants par ancienneté et niveau de qualification, deux facteurs qui influent sur le salaire.

Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 40 707 USD dans l'enseignement préprimaire, à 45 687 USD dans l'enseignement primaire et à 47 988 USD et 51 749 USD respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2020.

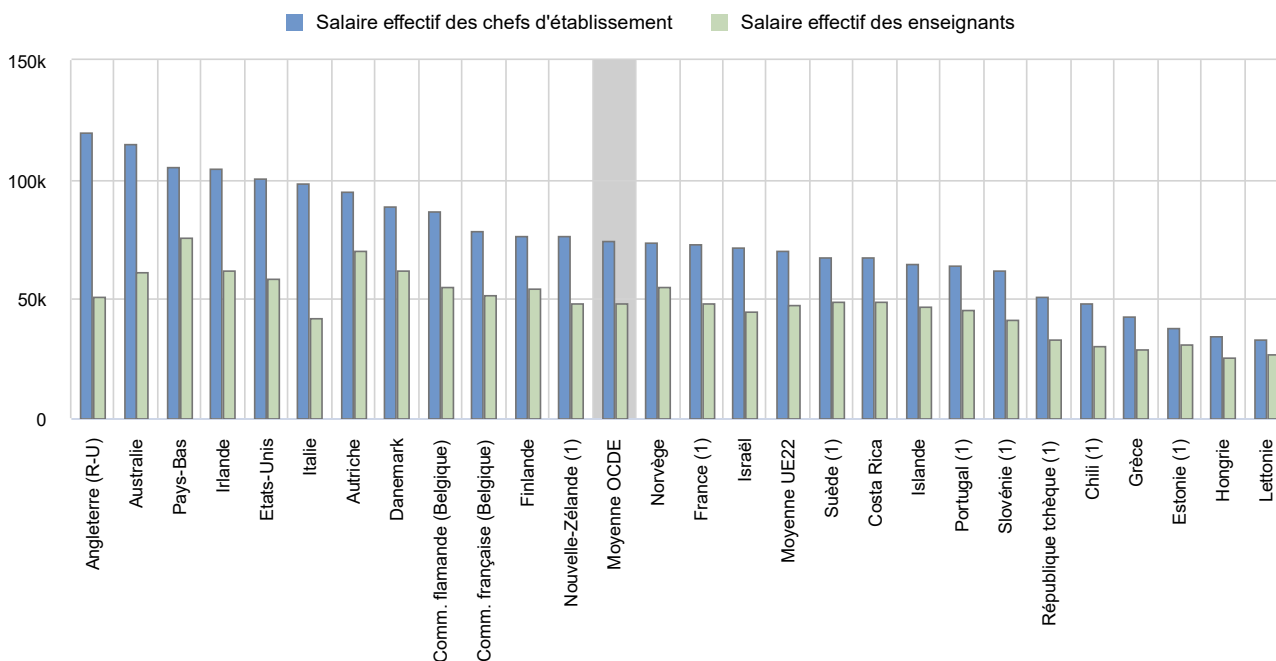
Les données sur le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté et le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans sont disponibles à un niveau d'enseignement au moins dans 27 pays et économies de l'OCDE. Le salaire annuel effectif est 10 % plus élevé que le salaire statutaire dans 6 de ces pays et économies dans l'enseignement préprimaire et dans 11 d'entre eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences sont révélatrices de l'impact des primes (incluses dans le salaire effectif, mais pas dans le salaire statutaire) et de l'ancienneté variable des enseignants selon les pays (voir le Tableau D3.3 et le Graphique D3.3).

Le salaire effectif des enseignants peut aussi s'analyser en fonction des différentiels entre le salaire minimum et le salaire maximum, ce qui donne un aperçu de la répartition des enseignants entre ces deux extrêmes. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est en moyenne 35 % plus élevé que leur salaire statutaire en début de carrière au niveau minimum de qualification. Cette différence est inférieure à 20 % en Allemagne, au Chili, au Danemark, en Italie et en Suède, où de nombreux enseignants gagnent à peine plus que le salaire minimum, alors qu'elle est supérieure à 60 % au Brésil, au Costa Rica, en Hongrie, en Irlande, en Israël, en Lettonie et aux Pays-Bas, où de nombreux enseignants gagnent nettement plus que le salaire minimum. La même comparaison, mais avec le salaire maximum cette fois, montre que le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est en moyenne 27 % moins élevé que leur salaire statutaire au sommet du barème au niveau de qualification maximum. La différence est supérieure à 35 % en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Communautés flamande et française de Belgique, en Hongrie et au Portugal, signe que peu d'enseignants gagnent autant ou presque autant que le salaire maximum. Le salaire effectif moyen des enseignants est supérieur au salaire statutaire au sommet de l'échelle barémique au niveau de qualification maximum dans

quatre pays (au Costa Rica, au Danemark, en Finlande et en Islande), où les primes versées en supplément du salaire statutaire sont loin d'être négligeables (voir le Graphique D3.2).

Graphique D3.3. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2020)

Salaire effectif annuel (primes et allocations comprises), en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque: Seuls sont inclus les enseignants et chefs d'établissements des établissements publics.

1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau D3.3 pour de plus amples informations.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire effectif des chefs d'établissement.

Source: OCDE (2021), tableau D3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/tds6n9>

Les systèmes d'éducation doivent rivaliser avec d'autres secteurs d'activité pour recruter des profils hautement qualifiés. Selon une étude, le salaire et les débouchés influent considérablement sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Johnes et Johnes, 2004^[3]). Le salaire des enseignants par rapport à celui d'autres professions associées à un niveau de formation similaire et son augmentation probable ont énormément d'influence sur la décision des diplômés de devenir enseignants et de le rester.

Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, il faut être diplômé de l'enseignement tertiaire pour enseigner à tous les niveaux d'enseignement ; en d'autres termes, l'alternative probable à la formation d'enseignant est une autre formation tertiaire. Pour comparer les niveaux de salaire et la situation sur le marché du travail entre les pays, le salaire effectif des enseignants est rapporté à la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. 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, le salaire effectif des enseignants est rapporté à la moyenne pondérée de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire (après pondération en fonction du pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire) (voir le pourcentage d'enseignants par niveau de formation dans le tableau X2.8 à l'annexe 2 et la section « Méthodologie » pour plus de détails).

Parmi les 21 pays et économies dont les données (d'un niveau d'enseignement au moins) sont disponibles, le salaire effectif des enseignants représente au plus 65 % de la rémunération des actifs aussi instruits au Chili (dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), aux États-Unis et en Hongrie. Le salaire effectif des enseignants n'est égal ou supérieur à la rémunération des actifs aussi instruits que dans quelques pays et économies. Toutefois, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent à peu de choses près autant que les actifs aussi instruits en Allemagne et gagnent au moins 14 % de plus qu'eux en Lettonie (voir le Tableau D3.2).

Comme les données sur le salaire relatif des enseignants sont disponibles dans quelques pays seulement, un second indicateur compare le salaire effectif de tous les enseignants à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6 7 ou 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. Selon ce second indicateur, le salaire effectif des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement par rapport à la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 81 % de la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 86 % de cette rémunération de référence dans l'enseignement primaire et 90 % et 96 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.2).

Dans la quasi-totalité des pays et économies dont les données sont disponibles, le salaire effectif des enseignants est inférieur à la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, et ce, à tous les niveaux d'enseignement ou presque. Le salaire relatif des enseignants est le moins élevé dans l'enseignement préprimaire en République slovaque, où les enseignants gagnent 56 % de la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, en Hongrie, où ils en gagnent 58 % et aux États-Unis, où ils en gagnent 59 %. Dans certains pays toutefois, les enseignants gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement (au Costa Rica, en Lettonie, en Lituanie et au Portugal) ou uniquement à certains niveaux d'enseignement (dans l'enseignement secondaire en Allemagne et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande). Ils gagnent au moins 30 % de plus que les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire au Costa Rica (dans l'enseignement secondaire), en Lettonie (dans l'enseignement primaire et secondaire) et au Portugal (voir le Tableau D3.2 et le Graphique D3.1).

Encadré D3.1. Problèmes de comparabilité des données sur le salaire relatif des enseignants et des chefs d'établissement

Pour être probantes, les comparaisons internationales doivent porter sur des données recueillies dans le respect de définitions rigoureuses et reposer sur une méthodologie statistique sans faille. Il n'est pas toujours possible de s'en tenir à ces définitions et à cette méthodologie à cause de différences dans les systèmes d'éducation et les barèmes de rémunération des enseignants entre les pays. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données.

Le salaire relatif est un indicateur du différentiel salarial entre les enseignants et les chefs d'établissement (numérateur) et les actifs occupés comparables (dénominateur). Deux versions différentes de cet indicateur sont présentées dans le Tableau D3.2. Le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est simplement divisé par la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans la première version et par cette rémunération pondérée selon un coefficient qui reflète la répartition des enseignants et des chefs d'établissement entre les niveaux de formation dans la seconde version. Cette pondération permet de remédier aux problèmes de comparabilité liés à la différence de répartition des enseignants et des chefs d'établissement et des diplômés de l'enseignement tertiaire entre les niveaux de formation.

Ces deux indicateurs peuvent toutefois être faussés par des différences de caractéristiques, de conditions de travail et de barèmes salariaux entre les enseignants et chefs d'établissement et les autres actifs occupés. Les cinq facteurs susceptibles de fausser la comparaison entre le salaire des enseignants et celui des diplômés de l'enseignement tertiaire sont décrits ci-dessous.

Estimation de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire compte tenu des enseignants

La rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire est calculée compte tenu de celle des enseignants. L'importance relative du corps enseignant dans la population active ainsi que le niveau de rémunération des enseignants par rapport à celui des diplômés de l'enseignement tertiaire ont un impact potentiel sur le niveau de rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire utilisé pour calculer le salaire relatif des enseignants. Le salaire relatif s'en trouve donc affecté aussi. Une analyse récente des données de cinq pays volontaires où il est possible d'exclure les enseignants

du calcul de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire montre toutefois que l'exclusion des enseignants ne donne lieu qu'à une faible variation du salaire relatif (entre 0.01 et 0.04 point de pourcentage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge). Rien ou presque n'indique donc qu'inclure les enseignants dans le calcul de la rémunération de référence fausse le salaire relatif.

Travail à temps partiel

Les indicateurs salariaux sont dérivés du salaire des enseignants et de la rémunération des actifs occupés à temps plein. Toutefois, un certain nombre d'enseignants et, plus généralement, d'actifs travaillent à temps partiel pendant l'année. La variation de la fréquence du travail à temps partiel entre les enseignants et les diplômés de l'enseignement tertiaire peut fausser l'indicateur du salaire relatif, dans la mesure où elle n'a pas le même impact sur la rémunération moyenne des uns et des autres. Précisons que le travail à temps partiel tend à être plus courant dans l'enseignement que dans les autres secteurs d'activité, ce qui s'explique entre autres par le fait que les femmes sont plus nombreuses dans le corps enseignant et qu'elles sont plus susceptibles de travailler à temps partiel dans la plupart des pays de l'OCDE.

Que le travail à temps partiel ampute le salaire est un phénomène bien connu, qui compte parmi les raisons pour lesquelles les femmes sont moins bien rémunérées (Matteazzi, Pailhé et Solaz, 2018^[4]). Le travail à temps partiel est toutefois rare, voire inexistant dans l'enseignement dans certains pays. C'est le cas par exemple aux Pays-Bas dans l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement secondaire. Le salaire horaire est identique que les enseignants travaillent à temps plein ou à temps partiel, du fait des conventions collectives applicables à l'enseignement. C'est vrai non seulement pour le salaire statutaire (basé sur les conventions collectives), mais également pour le salaire effectif.

Travail saisonnier

L'indicateur du salaire relatif des enseignants est dérivé d'une comparaison avec la rémunération des actifs qui travaillent non seulement à temps plein, mais aussi toute l'année. Il vise à comparer les enseignants qui travaillent à temps plein toute l'année avec les diplômés de l'enseignement tertiaire qui en font de même. Il peut donc être faussé par le fait qu'un certain nombre d'enseignants sont sous contrat pendant moins de 12 mois, uniquement pendant les mois de classe, dans quelques pays (aux États-Unis, par exemple). Dans ce cas, le salaire des enseignants n'est pas nécessairement un indicateur fidèle de la rémunération des enseignants pendant toute l'année. Dans certains pays, des enseignants exercent une autre activité rémunérée, qui n'est pas prise en compte ici. La sous-estimation potentielle du salaire annuel des enseignants fausse la comparaison avec la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Sources de données différentes sur le salaire des enseignants et la rémunération des actifs

La diversité des sources peut entraîner des différences dans la nature des données et la méthodologie utilisée pour en rendre compte : le salaire statutaire et le salaire effectif chez les enseignants, qui sont comparés au salaire effectif des actifs en général. Dans certains pays, notamment aux États-Unis et aux Pays-Bas, les données sur la rémunération des actifs proviennent par exemple en partie du moins d'enquêtes nationales sur la population active, alors que les données sur le salaire des enseignants proviennent de la réglementation, des conventions collectives, de registres administratifs ou d'enquêtes par sondage.

Différences de régime de retraite entre les enseignants et les autres actifs

Dans de nombreux pays, les employeurs publics cotisent généreusement au régime de retraite des enseignants, dont le salaire est toutefois relativement moins élevé que dans le secteur privé. Dans le secteur privé en revanche, les salariés sont mieux rémunérés, mais peuvent avoir à financer eux-mêmes leur retraite. Les différences de régime de retraite entre le secteur public et le secteur privé et entre les pays peuvent entamer la comparabilité des données sur le salaire et, donc, la comparabilité de l'indicateur du salaire relatif des enseignants.

Les régimes de retraite sont uniquement pris en compte dans le salaire des enseignants selon les cotisations sociales qui sont incluses ou exclues des montants indiqués. Les salaires sont rapportés de manière différente entre les pays en fonction des limites des données.

Pour plus de plus amples informations sur les problèmes de comparabilité, voir l'encadré D3.1 dans l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2019^[2]) et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3.

Salaire des chefs d'établissement

Les responsabilités des chefs d'établissement varient entre les pays et au sein même de ceux-ci selon le ou les établissements qu'ils dirigent. Les chefs d'établissement peuvent avoir des responsabilités pédagogiques (une charge d'enseignement ainsi que la responsabilité du bon fonctionnement général de leur établissement, notamment en ce qui concerne les emplois du temps, le respect des programmes et le choix du contenu des cours et des méthodes pédagogiques). Ils peuvent aussi assumer des responsabilités administratives et financières et se charger de la gestion des ressources humaines (voir l'indicateur D4 pour plus de détails).

Les différences de responsabilités et de temps de travail entre les chefs d'établissement et les enseignants se reflètent dans les régimes de rémunération (voir le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement dans les tableaux D4.2 et D4.5).

Salaire statutaire des chefs d'établissement

Les chefs d'établissements peuvent relever d'un barème spécifique et peuvent dans certains cas percevoir une prime de chef d'établissement en plus de leur salaire statutaire. Ils peuvent aussi être rémunérés en fonction du barème des enseignants et percevoir une prime de chef d'établissement. L'utilisation des barèmes des enseignants peut refléter le fait qu'initialement, les chefs d'établissement sont des enseignants ayant des responsabilités supplémentaires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement sont rémunérés en fonction du barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement dans 13 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles et en fonction d'un barème spécifique dans les 20 autres pays et économies. Ils ne perçoivent pas de prime de chef d'établissement dans 13 de ces 20 pays et économies, mais en perçoivent une dans 7 d'entre eux (incluse dans le salaire). La rémunération des chefs d'établissement (leur salaire statutaire et leur éventuelle prime de chef d'établissement) peut varier selon les caractéristiques du ou des établissements qu'ils dirigent (l'importance de l'effectif scolarisé, le nombre d'enseignants supervisés, etc.). Elle peut aussi varier selon les caractéristiques personnelles et professionnelles des chefs d'établissement, notamment leur ancienneté et les fonctions qu'ils ont à remplir (voir le tableau D3.12 en ligne).

Comme le salaire statutaire des chefs d'établissement varie en fonction d'un grand nombre de critères, cet indicateur analyse le salaire statutaire au niveau minimum de qualification exigé pour exercer les fonctions de chef d'établissement et le Tableau D3.4 indique uniquement le salaire minimum et maximum. La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces chiffres, car peu de chefs d'établissement perçoivent effectivement ces montants étant donné que leur salaire dépend souvent de nombreux critères.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire minimum des chefs d'établissement s'élève en moyenne à 54 278 USD dans les pays et économies de l'OCDE ; il varie entre 21 308 USD en Lettonie et 108 765 USD au Luxembourg. Leur salaire maximum s'élève en moyenne à 88 754 USD dans les pays et économies de l'OCDE ; il varie entre 34 478 USD en Pologne et 152 032 USD au Mexique. La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres sur le salaire statutaire des chefs d'établissement, car le salaire minimum et le salaire maximum peuvent correspondre à des types différents d'établissements. Dans la moitié environ des pays et économies de l'OCDE, le salaire statutaire des chefs d'établissement est similaire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais est dans l'ensemble plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.4).

En moyenne, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement ayant le niveau de qualification minimum est supérieur de 73 % au salaire statutaire minimum dans l'enseignement primaire, de 72 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 63 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Les chefs d'établissement au sommet de l'échelle barémique peuvent percevoir le double du salaire statutaire en début de carrière à un de ces niveaux d'enseignement au moins dans 10 pays et économies seulement ; ils peuvent même en percevoir plus du triple au Costa Rica (voir le Tableau D3.4).

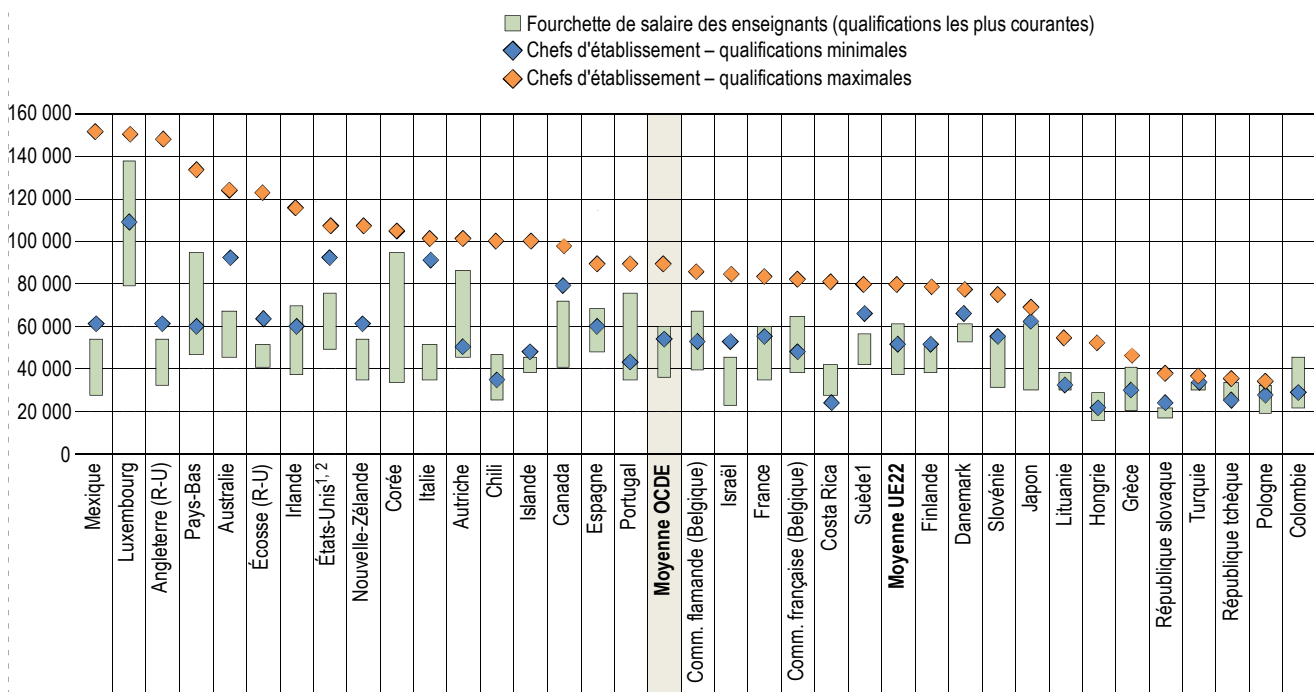
Le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement ayant le niveau de qualification minimum est supérieur au salaire des enseignants en début de carrière sauf au Costa Rica. La différence entre le salaire minimum des chefs d'établissement (au niveau de qualification minimum) et le salaire des enseignants (au niveau de qualification le plus courant) en début de carrière augmente avec le niveau d'enseignement : elle représente en moyenne 32 % dans l'enseignement préprimaire, 42 % dans l'enseignement primaire et 49 % dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Dans un certain nombre de pays, le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement est même supérieur au salaire maximum des enseignants. C'est le cas dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en

Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Israël, en Italie, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suède (voir le Graphique D3.4).

De même, le salaire statutaire maximum est plus élevé chez les chefs d'établissement que chez les enseignants dans tous les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement est supérieur de 48 % en moyenne au salaire maximum des enseignants (au niveau de qualification le plus courant) dans les pays et économies de l'OCDE. Il en représente plus du double en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique D3.4).

Graphique D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2020)

Salaire statutaire annuel des enseignants et des chefs d'établissement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : Salaires des enseignants ayant les qualifications les plus courantes dans un niveau d'enseignement donné et des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales, dans les enseignements publics.

1. Salaire effectif de base.

2. Le salaire minimal correspond aux qualifications les plus courantes (titulaires d'un master ou d'un diplôme de niveau équivalent) et le salaire maximal, aux qualifications les plus élevées (spécialistes de l'éducation ou titulaires d'un doctorat ou d'un diplôme de niveau équivalent).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire maximal des chefs d'établissement.

Source : OCDE (2021), tableau D3.4. et 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/bq3l0s>

Salaire effectif des chefs d'établissement

Le salaire effectif des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 68 794 USD dans l'enseignement primaire et à 74 419 USD et 79 033 USD respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3 et les différences entre les entités infranationales dans l'Encadré D3.1).

Les chefs d'établissement perçoivent un salaire effectif supérieur à celui des enseignants et leur avantage salarial augmente avec le niveau d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de

51 % en moyenne à celui des enseignants dans les pays et économies de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Ce pourcentage moyen s'établit à 55 % et 53 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de salaire effectif entre les chefs d'établissement et les enseignants varie fortement entre les pays et les niveaux d'enseignement. Les pays et les économies où le salaire effectif des chefs d'établissement est le plus élevé par comparaison avec celui des enseignants sont l'Angleterre (Royaume-Uni) (dans l'enseignement secondaire) et l'Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), où les chefs d'établissement gagnent plus de deux fois plus que les enseignants. L'avantage salarial des chefs d'établissement est le moins élevé par rapport aux enseignants, moins de 25 % de plus, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire) et en Lettonie (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Dans d'autres pays, les chefs d'établissement gagnent nettement plus que les enseignants dans l'enseignement secondaire, mais le différentiel salarial entre les deux corps de métier est plus modéré dans l'enseignement primaire. En République tchèque par exemple, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de 40 % à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, mais dans l'enseignement secondaire, il y est supérieur de 55 % dans le premier cycle et de 59 % dans le deuxième cycle. Au Costa Rica, en Estonie, en Lettonie et en Slovaquie, le différentiel salarial est nettement plus important dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3).

Les perspectives professionnelles des chefs d'établissement et leur salaire relatif donnent aussi des indications sur les carrières qui s'offrent aux enseignants et sur la rémunération à laquelle ils peuvent s'attendre à plus long terme. Les chefs d'établissement gagnent plus que les enseignants et contrairement à ces derniers, ils gagnent plus également que les actifs aussi instruits qu'eux tous niveaux d'enseignement confondus. L'écart salarial tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Parmi les 19 pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles (au sujet d'un niveau d'enseignement au moins), les chefs d'établissement ne gagnent au moins 5 % de moins que les actifs aussi instruits qu'aux États-Unis et en Hongrie et, dans l'enseignement préprimaire, au Danemark. Ils gagnent en revanche au moins 40 % de plus qu'eux en Angleterre (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande (dans l'enseignement secondaire) (voir le Tableau D3.2).

Comme dans le cas des enseignants, les données sur le salaire relatif des chefs d'établissement ne sont disponibles que dans quelques pays. C'est pourquoi un deuxième indicateur rapporte le salaire effectif de tous les chefs d'établissement à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Selon cet indicateur, les chefs d'établissement gagnent en moyenne 28 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'enseignement primaire, 37 % de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 46 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Les chefs d'établissement ne gagnent moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire qu'au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en Hongrie, en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) et en République tchèque (dans l'enseignement préprimaire) (voir le Tableau D3.2).

Encadré D3.2. Variation infranationale du salaire des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction du niveau d'enseignement et de l'ancienneté dans tous les pays. Il varie parfois aussi sensiblement entre les entités infranationales, en particulier dans les pays fédéraux où les normes salariales peuvent être définies à l'échelle infranationale. Les données infranationales de quatre pays (la Belgique, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni) illustrent cette variation infranationale.

Dans ces quatre pays, le salaire statutaire varie dans une mesure différente entre les entités infranationales en fonction de l'ancienneté des enseignants. En Belgique par exemple, le salaire annuel des enseignants en début de carrière dans l'enseignement primaire varie de 3 % seulement (1 231 USD), de 37 795 USD en Communauté française à 39 036 USD en Communauté flamande, selon les chiffres de 2020. À titre de comparaison, la variation infranationale est la plus élevée aux États-Unis : le salaire des enseignants en début de carrière dans l'enseignement primaire varie de 81 % (27 438 USD) entre les entités infranationales, de 33 968 USD en Oklahoma à 61 406 USD dans l'État de New York. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants en début de carrière varie le moins en Belgique (entre 3 % et 4 %) et le plus au Canada (77 %).

En Belgique, les différences de salaire statutaire entre les entités infranationales restent relativement uniformes à tous les niveaux d'enseignement et aux divers stades de la carrière des enseignants. Au Canada et au Royaume-Uni en revanche, les différences de salaire entre les entités infranationales sont du même ordre aux différents niveaux

d'enseignement, mais elles sont plus marquées en début de carrière qu'à l'échelon maximum du barème. Au Royaume-Uni par exemple, le salaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre les entités infranationales de 38 % (11 345 USD) en début de carrière (entre 29 789 USD et 41 133 USD), mais de 6 % seulement (2 811 USD) au sommet du barème (entre 50 717 USD et 53 528 USD). Aux États-Unis, aucune tendance nette ne se dégage au sujet de la variation du salaire statutaire entre les entités infranationales selon les différents niveaux d'enseignement et stades de la carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire varie le moins en début de carrière, où il est compris entre 35 334 USD et 59 114 USD (soit une différence de 67 % [23 780 USD]), et le plus au sommet du barème, où il est compris entre 44 337 USD et 111 425 USD (soit une différence de 151 % [67 088 USD]).

Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie sensiblement aussi entre les entités infranationales dans les trois pays (la Belgique, les États-Unis et le Royaume-Uni) dont les données de 2020 sont disponibles. Au Royaume-Uni, le salaire effectif varie nettement plus entre les entités infranationales chez les chefs d'établissement que chez les enseignants. Le salaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie par exemple (dans les trois entités infranationales dont les données sont disponibles) entre 48 099 USD au Pays de Galles et 53 826 USD en Irlande du Nord, soit une différence de 12 % (5 727 USD). Par comparaison, le salaire des chefs d'établissement varie entre 97 249 USD en Irlande du Nord et 119 548 USD en Angleterre, soit une différence de 23 % (22 299 USD). Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie nettement moins entre les entités infranationales en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 94 165 USD en Communauté française et 97 643 USD en Communauté flamande, soit une différence de 4 % (3 478 USD). Aux États-Unis, la variation infranationale du salaire effectif est similaire chez les enseignants et les chefs d'établissement, mais est nettement plus forte qu'en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 75 354 USD au Dakota du Sud et 145 482 USD dans le New Jersey, soit une différence de 93 % (70 128 USD).

La mesure dans laquelle le salaire effectif (des enseignants et des chefs d'établissement) varie entre les entités infranationales diffère aussi selon le niveau d'enseignement. Au Royaume-Uni (dans les entités infranationales dont les données sont disponibles), le salaire effectif varie le plus dans l'enseignement secondaire chez les chefs d'établissement et ne varie guère entre les niveaux d'enseignement chez les enseignants. Aux États-Unis, le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie davantage entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Évolution du salaire des enseignants depuis 2000

Évolution du salaire statutaire

Le salaire statutaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données sont disponibles de 2000 à 2020. Ces données (sur le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté) ne sont toutefois disponibles et les séries chronologiques ne sont sans rupture pendant toute cette période que dans un pays de l'OCDE sur trois. Le salaire des enseignants a augmenté dans deux tiers environ de ces pays, mais a diminué dans un tiers d'entre eux durant cette période.

Entre 2000 et 2020, c'est en Grèce que la diminution a été la plus forte en valeur réelle : le salaire statutaire a diminué de 14 %. Il a également diminué en valeur réelle, mais dans une moindre mesure, en Angleterre (Royaume-Uni) (de 1 %), en France (de 6 % environ), en Italie (de moins de 0.5 %) et au Japon (de près de 10 %). Le salaire statutaire des enseignants a augmenté de plus de 40 % dans l'enseignement primaire et secondaire en Irlande et dans l'enseignement préprimaire et secondaire en Israël. Dans certains pays, le salaire statutaire des enseignants a augmenté dans l'ensemble entre 2000 et 2020, mais il a diminué (en valeur réelle) à certains moments, en particulier entre 2010 et 2013 (voir le tableau D3.6 en ligne).

Entre 2005 et 2020, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté a augmenté en valeur réelle dans deux tiers environ des pays dont les données d'au moins un niveau d'enseignement sont comparables, à savoir la moitié des pays et économies de l'OCDE. Dans les pays et économies de l'OCDE dont les données des deux années de référence, 2005 et 2020, sont disponibles, le salaire statutaire a augmenté en moyenne de 3 % dans l'enseignement primaire et de 4 % et 2 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il a augmenté de plus de 20 % en Pologne dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (sous l'effet de la mise

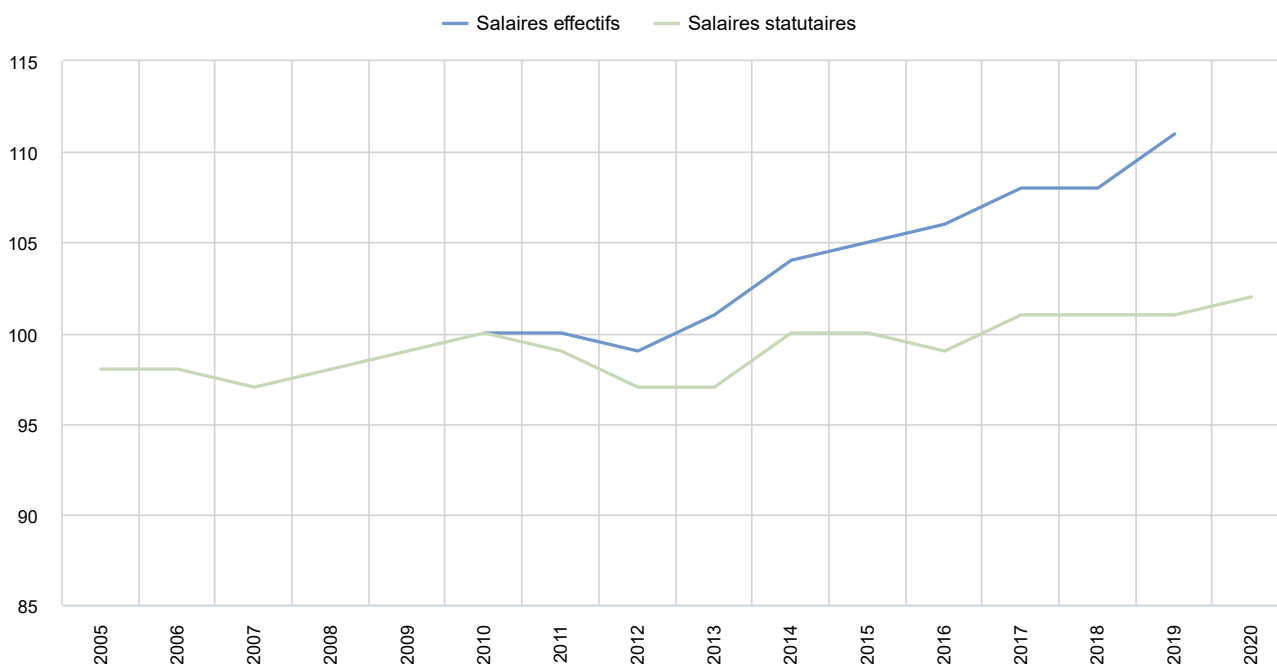
en œuvre, en 2007, d'un programme gouvernemental visant à augmenter le salaire des enseignants progressivement entre 2008 et 2013, puis à partir de 2017 et à attirer les meilleurs enseignants par le biais d'incitations financières pour améliorer la qualité de l'enseignement) ainsi qu'en Allemagne (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Australie (dans l'enseignement préprimaire), en Islande (dans l'enseignement préprimaire), en Israël et en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) (voir le tableau D3.6 en ligne).

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants a augmenté dans une mesure similaire dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2005 et 2020. Ce n'est cependant pas le cas en Israël, où le salaire statutaire a augmenté de plus de 50 % dans l'enseignement préprimaire, de 28 % dans l'enseignement primaire et de 42 % et 46 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette progression est en grande partie due à la mise en œuvre graduelle, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » à la suite d'un accord entre les autorités responsables de l'éducation et le Syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Cette réforme prévoit entre autres une augmentation du salaire des enseignants contre une augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4).

Le salaire statutaire des enseignants a en revanche légèrement diminué depuis 2005 dans quelques pays et économies, notamment en Espagne (dans l'enseignement secondaire), aux États-Unis (dans l'enseignement primaire), en France, en Hongrie (dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Italie et au Portugal. Il a diminué de 9 % au Japon et de plus de 25 % en Grèce (à cause de la réduction de la rémunération, de l'adoption de nouvelles grilles salariales et du gel des salaires depuis 2011) (voir le tableau D3.6 en ligne).

Graphique D3.5. Évolution du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE (2005 à 2020)

Variation moyenne du salaire statutaire et du salaire réel des enseignants, indice de variation (2010 = 100)



Remarque : Les données se rapportent aux moyennes calculées pour les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence. Le salaire statutaire correspond aux enseignants ayant les qualifications minimales, après 15 ans d'exercice. Le salaire effectif correspond aux enseignants âgés de 25 à 64 ans. Les moyennes OCDE relatives au salaire statutaire et au salaire effectif ne sont pas nécessairement calculées pour le même groupe de pays.

Source : OCDE (2021), tableaux D3.6 et D3.7, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Évolution du salaire effectif

Entre 2010 et 2019, le salaire effectif des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Il a augmenté dans trois quarts environ des pays dont les données tendanciennes sont disponibles, mais a diminué dans un quart d'entre eux durant cette période. Toutefois, les données sur le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans ne sont disponibles et les séries chronologiques ne sont sans rupture pendant toute cette période que dans un pays de l'OCDE sur trois (voir le tableau D3.6 en ligne).

Dans les pays dont les données sont disponibles (et où il n'y a pas de rupture dans les séries chronologiques), le salaire effectif des enseignants a augmenté de 11 % dans l'enseignement préprimaire, de 9 % dans l'enseignement primaire et de 11 % et 10 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 2010 et 2019. Il a augmenté de plus de 25 % à tous les niveaux d'enseignement en Hongrie, en Israël et en République tchèque. En Suède, il a augmenté de 18 % dans l'enseignement préprimaire et de plus de 21 % dans l'enseignement primaire et secondaire. Le salaire effectif a diminué à un niveau d'enseignement au moins dans six pays et économies. Il a diminué de plus de 8 % en valeur réelle en Angleterre (Royaume-Uni) et de 15 % en Communauté flamande de Belgique (voir le tableau D3.7 en ligne).

Formation du salaire de base et autres compléments : incitations et primes

Chez les enseignants et les chefs d'établissement, le salaire statutaire, qui est basé sur des barèmes, n'est qu'une composante de la rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants et aux chefs d'établissement des compléments, des primes, des incitations et autres gratifications. Il peut s'agir d'avantages en espèces ou en nature, par exemple la réduction du nombre d'heures de cours. Le choix des critères appliqués pour déterminer le salaire de base est du ressort de niveaux de pouvoir différents (voir les tableaux D3.10 et D3.11 en ligne).

Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays et économies, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, superviser les élèves et corriger leurs copies, participer aux travaux administratifs d'ordre général, communiquer avec les parents et collaborer avec des collègues) sont rarement prises en considération dans l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.8 en ligne). Les enseignants peuvent aussi avoir à assumer certaines responsabilités ou à s'acquitter de certaines missions sans compensation (voir les responsabilités et missions des enseignants dans l'indicateur D4). Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à des avantages sous l'une ou l'autre forme.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants investis dans la gestion de leur établissement en plus de leur charge d'enseignement ont droit à une compensation dans trois cinquièmes des pays et économies dont les données sont disponibles.

Il est également courant d'accorder des compléments de salaire, annuels ou ponctuels, aux enseignants qui s'occupent de plus de classes ou qui donnent plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, qui sont professeurs principaux ou qui s'acquittent de missions spéciales, par exemple celles relatives à la supervision d'enseignants stagiaires (voir le tableau D3.8 en ligne).

Des compléments de salaire ponctuels ou annuels ou une augmentation du salaire de base sont également accordés aux enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui se distinguent par une performance remarquable dans la moitié environ des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les enseignants peuvent aussi recevoir des primes s'ils enseignent dans des conditions particulières, par exemple s'ils prennent en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des établissements classiques ou qu'ils sont en poste dans des régions reculées, huppées ou défavorisées (voir le tableau D3.8 en ligne).

Des compensations peuvent également être accordées aux chefs d'établissement en fonction de certains critères, mais dans un éventail de tâches et de responsabilités plus restreint que celui des enseignants. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, quelques pays seulement ne proposent pas de telles compensations aux chefs d'établissement : l'Australie, l'Autriche, la Communauté française de Belgique, la Hongrie et le Portugal (voir le tableau D3.9 en ligne).

Dans un quart environ des 30 pays et économies dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement perçoivent un complément de salaire s'ils font des heures supplémentaires ou exercent des fonctions de gestion en plus de leurs responsabilités normales de chef d'établissement. Dans la moitié environ des pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, au Chili, en Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne, au Portugal, en Slovaquie et en Suisse, les enseignants

qui assument des responsabilités supplémentaires perçoivent une compensation, contrairement aux chefs d'établissement qui ne peuvent prétendre à aucune compensation (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne). La mesure dans laquelle les enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires perçoivent une compensation et les responsabilités visées varient entre ces pays. Comme dans le cas des enseignants (voir ci-dessus), un certain nombre de ces responsabilités et missions font partie intégrante de la fonction de chef d'établissement et ne donnent droit à aucune compensation supplémentaire dans plusieurs pays, dont la Grèce.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement qui se distinguent par une performance remarquable perçoivent une prime comme les enseignants dans plus d'un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles. Toutefois, la performance remarquable vaut une prime aux enseignants, mais pas aux chefs d'établissement en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, au Chili, en Israël, au Portugal et en Turquie. C'est l'inverse en Colombie et en Espagne, où les chefs d'établissement, mais pas les enseignants, peuvent recevoir une prime s'ils se distinguent par une performance remarquable. En Espagne, cette prime est fixée à la fin d'un mandat après une évaluation positive et peut être versée pendant le reste de la carrière. En France, les chefs d'établissement reçoivent tous les trois ans une partie de leur prime en fonction des conclusions d'un entretien professionnel (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne).

Travailler dans une région défavorisée, reculée ou huppée peut valoir un complément de salaire aux enseignants et aux chefs d'établissement dans la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles ; en Australie, cette prime est toutefois réservée aux enseignants (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne).

Encadré D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2020)

Le salaire statutaire des enseignants augmente avec l'ancienneté et, donc, avec l'âge. Dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire effectif est en moyenne entre 35 % et 37 % plus élevé chez les enseignants plus âgés (les 55-64 ans) que chez les enseignants plus jeunes (les 25-34 ans), mais la différence de salaire entre les groupes d'âge varie considérablement entre les pays et économies. La différence est inférieure à 20 % à tous les niveaux d'enseignement en Australie, en Lettonie, en Norvège et en Suède, mais égale ou supérieure à 60 % en Autriche, en Grèce, en Israël et en Portugal (Base de données OCDE.Stat).

La comparaison de la rémunération entre les enseignants et les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire montre qu'en dépit de la progression du salaire des enseignants plus âgés, la rémunération évolue à un rythme moins soutenu dans ce corps de métier que dans les autres et que la profession d'enseignant perd de son attractivité l'âge venant. Dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire est en moyenne 9 à 10 points de pourcentage plus élevé environ chez les plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les plus âgés (les 55-64 ans) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, des différences marquées s'observent entre les pays. Dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire, le salaire effectif des enseignants plus âgés est supérieur à la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire au Chili, en Grèce, en Hongrie, en Israël et en Lettonie, qui comptent parmi les pays de l'OCDE où le salaire effectif des enseignants augmente le plus avec l'âge.

Dans les établissements publics, les différences de salaire effectif entre enseignants et enseignantes sont minimes. Dans les pays de l'OCDE, le salaire effectif est en moyenne 2 % moins élevé chez les enseignantes que chez les enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire. Des différences s'observent toutefois entre les pays et les niveaux d'enseignement du fait de la variation des qualifications ou de l'ancienneté. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif des enseignantes est par exemple 4 % moins élevé que celui des enseignants en France, mais 4 % plus élevé en Israël.

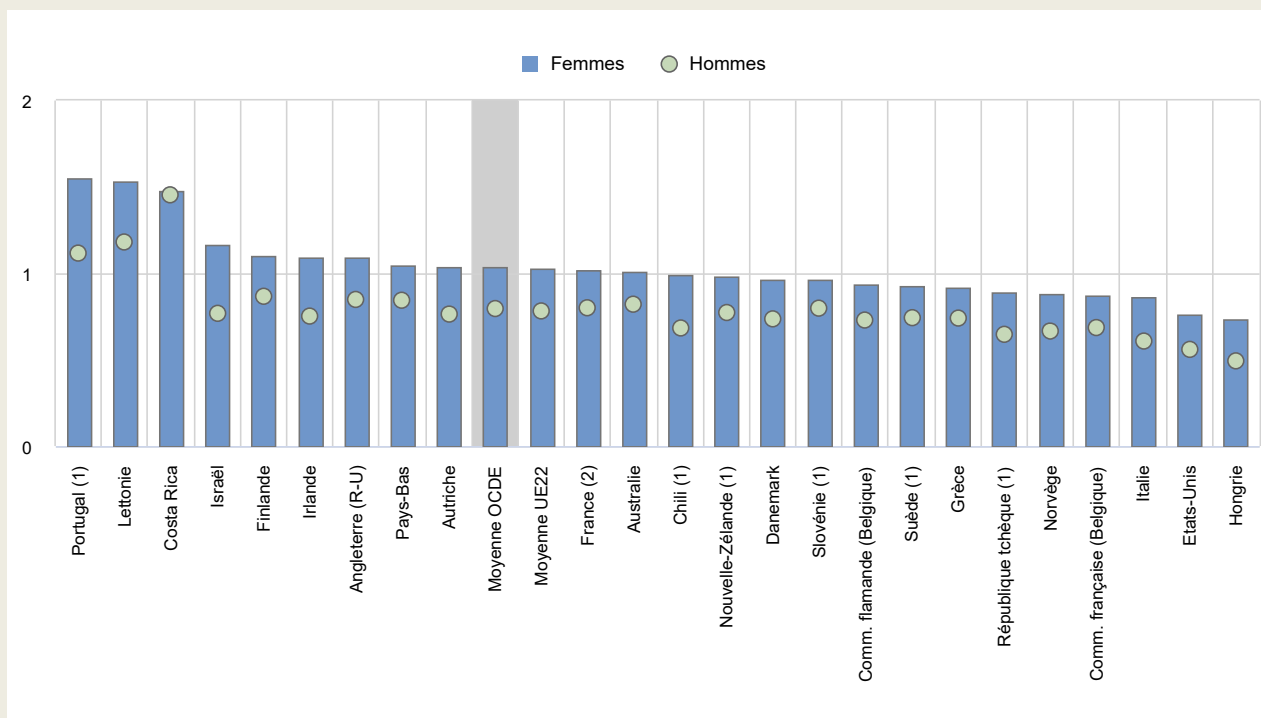
Des différences plus marquées entre les sexes ressortent de la comparaison du ratio entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge des 25-64 ans. Chez les hommes âgés de 25 à 64 ans qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire, les enseignants perçoivent en moyenne un salaire effectif compris entre 76 % et 85 % (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) de la rémunération des actifs occupés à temps plein toute l'année dans les pays et économies de l'OCDE. Si la comparaison porte sur les hommes et les femmes, la différence entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire est entre 22 et 24 points de pourcentage plus élevée chez les enseignantes que chez les enseignants à ces niveaux d'enseignement. La différence entre les sexes varie fortement entre

les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire relatif des enseignantes est 2 points de pourcentage plus élevé que celui des hommes au Costa Rica, mais cette différence est supérieure à 30 points de pourcentage au Chili, en Irlande, en Israël, en Lettonie et au Portugal (voir le Graphique D3.6).

Ce ratio plus favorable aux enseignantes montre que la profession d'enseignant est plus attractive que d'autres pour les femmes que pour les hommes, mais il est révélateur aussi de la persistance des inégalités salariales entre les sexes sur le marché du travail (voir le tableau D3.5 en ligne).

Graphique D3.6. Salaire relatif des enseignants du premier cycle du secondaire, selon le sexe (2020)

Rapport entre le salaire effectif et la rémunération d'autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année




Remarque : Les données correspondent au salaire effectif moyen (primes et allocations comprises) des enseignants des établissements publics et la rémunération d'autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

1. L'année de référence pour le salaire des enseignants est 2019.

2. L'année de référence pour le salaire des enseignants est 2018.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire effectif relatif des enseignantes.

Source : OCDE (2021), tableau D3.5, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/nd3qx5>

Définitions

Par **enseignants**, on entend le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves et étudiants. Cette catégorie englobe les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local.

Par **chefs d'établissement**, on entend toutes les personnes dont la fonction principale ou majeure est de diriger un ou plusieurs établissements, seules ou au sein d'un organe administratif tel qu'un conseil de direction. Les chefs d'établissement sont les responsables principaux de la direction, de la gestion et de l'administration des établissements.

Par **salaire effectif des enseignants et chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans**, on entend le salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants et chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Du point de vue des salariés, il s'agit du salaire brut, car il inclut la part leurs cotisations de sécurité sociale et de retraite (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur de leur salaire brut). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans le salaire effectif les avantages financiers tels que les primes de chef d'établissement, les primes annuelles et les primes de 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 ou de chef d'établissement, ne sont pas inclus.

La **rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire** correspond à la rémunération annuelle moyenne des diplômés du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année.

Le **salaire maximum** correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein (et ayant un niveau de qualification reconnu dans le système de rémunération).

Le **salaire des enseignants après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel prévu des enseignants qui travaillent à temps plein, dont le niveau de qualification (le niveau minimum requis pour enseigner, le niveau le plus courant ou le niveau maximum) est reconnu par le système de rémunération et qui ont 15 ans d'ancienneté.

Le **salaire des enseignants en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut en début de carrière des enseignants qui travaillent à temps plein et dont le niveau de qualification (le niveau minimum requis pour enseigner ou le niveau le plus courant) est reconnu par le système de rémunération.

Le **salaire statutaire** est la rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant déduction de l'impôt sur le revenu.

Méthodologie

Les données sur le salaire des enseignants en poste dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se rapportent uniquement à la filière générale.

Les salaires sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée telles qu'elles figurent dans la *Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux*. La période de référence du salaire des enseignants s'étend du 1^{er} juillet 2018 au 30 juin 2019. L'année de référence des PPA est l'année scolaire 2018/19, sauf dans quelques pays de l'hémisphère Sud (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple) où l'année scolaire va de janvier à décembre. Dans ces pays, l'année de référence est l'année civile (2019, par exemple). Les salaires sont indiqués en devise nationale à l'annexe 2. L'évolution du salaire des enseignants est calculée après conversion des montants aux prix de 2005 au moyen du déflateur de la consommation privée (voir les tableaux D3.14 et D3.15 en ligne).

Dans la plupart des pays, les qualifications les plus courantes des enseignants sont déterminées sur la base du principe de la majorité absolue (et correspondent aux qualifications du pourcentage le plus élevé d'enseignants).

Dans le Tableau D3.2, les ratios entre le salaire des enseignants (colonnes n^{os} 2 à 5) et des chefs d'établissement (colonnes n^{os} 10 à 13) et la rémunération 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 de moyennes pondérées. Le coefficient de pondération de chaque pays est déterminé sur la base du pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement diplômés de chaque niveau de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux X2.9 et X2.10 à l'annexe 2). Les ratios sont calculés dans les pays dont les données sont disponibles. La rémunération des actifs qui se rapporte à une année de référence autre que 2019 à laquelle correspond le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est ajustée à cette année de référence à l'aide d'un déflateur. Tous les autres ratios indiqués dans le Tableau D3.2 et le tableau D3.8 (en ligne) sont calculés sur la base de tous les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, et non sur la base de moyennes pondérées. La rémunération des actifs correspond à celle de tous les actifs occupés, y compris les enseignants, durant la période de référence. Comme les enseignants

représentent une part importante des actifs occupés dans la plupart des pays, leur niveau de salaire peut affecter la rémunération moyenne des actifs. La même procédure a été utilisée dans le tableau D3.7 (en ligne), mais les ratios ont été calculés sur la base du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté, et non sur la base de leur salaire effectif.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Source

Les données sur le salaire et les primes des enseignants et des chefs d'établissement proviennent de la collecte de données sur la rémunération des enseignants et des chefs d'établissement menée conjointement par l'OCDE et Eurydice en 2019. Elles se rapportent à l'année scolaire 2018/19 et suivent les politiques officielles appliquées dans les établissements publics. Les données sur la rémunération des actifs proviennent de la collecte de données habituelle du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning) de l'OCDE, qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société.

References

- Johnes, G. et J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [3]
- Matteazzi, E., A. Pailhé et A. Solaz (2018), « Part-time employment, the gender wage gap and the role of wage-setting institutions: Evidence from 11 European countries », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 24/3, pp. 221-241, <https://doi.org/10.1177/0959680117738857>. [4]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [5]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [2]
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [1]

Tableaux de l'indicateur D3

Tableaux de l'indicateur D3. Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?

Tableau D3.1	Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2020)
Tableau D3.2	Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2020)
Tableau D3.3	Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2020)

Tableau D3.4	Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2020)
WEB Tableau D3.5	Ratio entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2020)
WEB Tableau D3.6	Évolution du salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant à différents stades de la carrière (entre 2000 et 2020)
WEB Tableau D3.7	Évolution du salaire effectif moyen des enseignants (entre 2000, 2005, 2010 et 2020)
WEB Tableau D3.8	Critères de calcul du salaire de base et des compléments de salaire des enseignants dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D3.9	Critères de calcul du salaire de base et des compléments de salaire des chefs d'établissement dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D3.10	Instance responsable du choix des critères de calcul du salaire de base et des compléments de salaire des enseignants dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D3.11	Instance responsable du choix des critères de calcul du salaire de base et des compléments de salaire des chefs d'établissement dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D3.12	Structure du système de rémunération des chefs d'établissement (2020)

StatLink  <https://stat.link/u0m6oe>

Date butoir pour les données : 17 juillet 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D3.2. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2020)

Rapport entre le salaire (sur la base du salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants et chefs d'établissement travaillant à temps plein dans des établissements publics et la rémunération d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et celle d'actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

OCDE	Pays	Année de référence des dernières données disponibles sur la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire	Ensemble des enseignants								Ensemble des chefs d'établissement							
			Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année ayant un niveau de formation similaire (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 5 à 8, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année ayant un niveau de formation similaire (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 5 à 8, 25-64 ans)			
			Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)		
Australie	2019	a	0.87	0.89	0.87	0.95	0.88	0.89	0.88	m	m	m	m	1.34	1.44	1.68	1.67	
Autriche	2019	m	m	m	m	m	0.75	0.85	0.96	m	m	m	m	m	1.07	1.15	1.40	
Canada ¹	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili ¹	2017	0.64	0.63	0.65	0.68	0.79	0.78	0.80	0.84	1.03	1.02	1.04	1.12	1.28	1.27	1.29	1.40	
Colombie ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Costa Rica	2019	m	m	m	m	1.16	1.22	1.46	1.46	m	m	m	m	1.91	1.76	2.01	2.01	
République tchèque ¹	2018	0.79	0.72	0.72	0.73	0.61	0.74	0.73	0.76	1.05	1.09	1.09	1.15	0.86	1.13	1.13	1.20	
Danemark	2019	m	m	m	0.84	0.69	0.83	0.84	0.99	0.88	1.17	1.17	m	0.90	1.19	1.19	m	
Estonie	2019	0.78	0.93	0.91	0.90	0.73	0.95	0.95	0.95	0.98	1.09	1.09	1.09	1.04	1.17	1.17	1.17	
Finlande	2018	0.74	0.76	0.85	0.95	0.67	0.88	0.98	1.11	0.90	1.06	1.18	1.25	0.84	1.23	1.37	1.47	
France ²	2017	0.80	0.78	0.84	0.95	0.80	0.78	0.88	0.99	1.01	1.01	m	m	1.01	1.01	1.34	1.34	
Allemagne	2019	m	0.85	0.94	0.99	m	0.92	1.02	1.08	m	m	m	m	m	m	m	m	
Grèce ³	2018	0.75	0.75	0.78	0.78	0.75	0.75	0.80	0.80	1.02	1.02	1.06	1.06	1.04	1.04	1.17	1.17	
Hongrie	2019	0.62	0.61	0.61	0.57	0.58	0.61	0.61	0.66	0.83	0.80	0.80	0.80	0.79	0.81	0.81	0.88	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	m	m	m	m	m	m	0.86	0.89	0.89	m	m	m	m	m	1.24	1.51	1.51	
Israël	2018	0.81	0.80	0.81	0.89	0.85	0.87	0.93	0.99	a	1.17	1.12	1.40	a	1.53	1.50	1.73	
Italie	2017	m	m	m	m	0.66	0.66	0.71	0.76	a	m	m	m	a	1.68	1.68	1.68	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Lettonie	2019	1.14	1.46	1.44	1.57	1.07	1.37	1.35	1.48	1.72	1.75	1.76	2.13	1.62	1.65	1.66	2.01	
Lituanie	2018	m	m	m	m	1.19	1.19	1.19	1.19	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg	2019	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	2019	0.80	0.80	0.89	0.89	0.76	0.76	0.88	0.88	1.03	1.03	1.24	1.24	1.04	1.04	1.23	1.23	
Nouvelle-Zélande ¹	2019	m	0.87	0.88	0.92	m	0.85	0.86	0.92	m	1.39	1.48	1.62	m	1.28	1.36	1.45	
Norvège	2019	0.76	0.82	0.82	0.82	0.69	0.76	0.76	0.83	0.96	1.10	1.10	1.23	0.87	1.02	1.02	1.23	
Pologne	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ¹	2018	m	m	m	m	1.48	1.34	1.33	1.43	m	m	m	m	1.88	1.88	1.88	1.88	
République slovaque ¹	2019	m	m	m	m	0.56	0.72	0.72	0.75	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovénie ¹	2019	0.79	0.82	0.84	0.84	0.72	0.86	0.88	0.93	1.50	1.18	1.18	1.22	1.36	1.33	1.33	1.38	
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suède ¹	2019	0.77	0.82	0.76	0.76	0.71	0.80	0.83	0.85	1.15	1.16	1.16	1.15	1.04	1.15	1.15	1.18	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	2019	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	2019	0.52	0.52	0.54	0.56	0.59	0.61	0.63	0.66	0.78	0.79	0.82	0.84	1.04	1.05	1.09	1.12	
Économies																		
Comm. flamande (Belgique)	2018	0.92	0.90	0.89	0.92	0.82	0.82	0.82	0.98	1.33	1.33	1.31	1.29	1.21	1.21	1.29	1.45	
Comm. française (Belgique)	2018	0.89	0.86	0.81	0.87	0.80	0.78	0.76	0.96	1.25	1.27	1.24	1.28	1.13	1.15	1.16	1.40	
Angleterre (R-U)	2019	0.79	0.79	0.86	0.86	0.84	0.84	0.93	0.93	1.47	1.47	1.97	1.97	1.55	1.55	2.18	2.18	
Écosse (R-U)	2019	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.81	0.86	0.90	0.96	m	m	m	m	m	1.28	1.37	1.46	
Moyenne UE22		m	0.85	0.87	0.90	0.80	0.87	0.90	0.97	1.13	1.15	m	m	1.13	1.23	1.31	1.40	
Partenaires																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Bésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Lors l'année de référence de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire et du salaire des enseignants diffère, la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire a été ajustée à l'année de référence pour le salaire des enseignants en utilisant les déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence pour le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2019.

2. L'année de référence pour le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2018.

3. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycles), le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/m239do>

Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2020)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et chefs d'établissements des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA de la consommation privée

OCDE	Pays	25-64 ans teachers				25-64 ans school heads			
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Australie	64 840	60 082	61 098	59 834	91 288	98 644	114 771	114 376
	Autriche¹	m	61 955	69 868	78 945	m	87 682	94 690	115 621
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili²	29 505	29 331	29 981	31 567	47 828	47 388	48 381	52 161
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	39 003	40 892	49 182	49 182	64 366	59 162	67 558	67 558
	République tchèque²	27 336	32 928	32 715	33 915	38 335	50 592	50 592	53 776
	Danemark	50 866	61 746	62 156	73 277	66 473	88 625	88 625	m
	Estonie	23 605	30 892	30 892	30 892	33 695	37 991	37 991	37 991
	Finlande³	37 235	49 025	54 541	61 609	46 647	67 933	76 113	81 365
	France⁴	43 978	42 837	48 310	54 186	55 378	55 378	73 172	73 172
	Allemagne	m	76 997	84 869	89 816	m	m	m	m
	Grèce^{1,5}	27 297	27 297	29 178	29 178	37 907	37 907	42 515	42 515
	Hongrie	24 647	25 728	25 728	27 979	33 244	34 330	34 330	37 100
	Islande	42 265	46 497	46 497	62 337	58 161	64 359	64 359	86 783
	Irlande	m	59 204	61 652	61 652	m	85 976	104 826	104 826
	Israël	40 605	41 952	44 754	47 706	a	73 483	71 852	83 049
	Italie	38 978	38 978	41 800	44 464	a	98 704	98 704	98 704
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	21 089	27 047	26 678	29 209	31 951	32 583	32 767	39 595
	Lituanie⁶	37 389	37 389	37 389	37 389	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	65 416	65 416	76 004	76 004	88 959	88 959	105 514	105 514
	Nouvelle-Zélande²	m	47 560	48 055	51 644	m	71 513	76 083	81 416
	Norvège	49 638	54 796	54 796	59 446	62 492	73 288	73 288	88 736
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal²	50 207	45 600	45 192	48 686	63 714	63 714	63 714	63 714
	République slovaque^{1,7}	18 937	24 354	24 354	25 356	m	m	m	m
	Slovénie²	33 355	40 066	41 124	43 348	63 427	61 737	61 737	63 919
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède^{1,2}	41 292	46 830	48 719	49 629	61 083	67 589	67 589	68 995
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	54 934	55 980	58 625	61 162	96 367	97 414	100 628	103 584
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	55 522	55 000	55 009	66 078	81 457	81 457	86 975	97 643
	Comm. française (Belgique)	53 880	52 687	51 317	65 057	75 930	77 543	78 582	94 165
	Angleterre (R-U)	45 849	45 849	51 164	51 164	84 696	84 696	119 548	119 548
	Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	40 707	45 687	47 988	51 749	m	68 794	74 419	79 033
	Moyenne UE22	38 296	45 099	47 375	51 334	55 586	65 806	70 496	73 663
	Partenaires								
	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil⁴	25 030	25 366	25 740	26 724	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 : Lorsque l'année de référence de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire et du salaire des enseignants diffère, la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire a été ajustée à l'année de référence pour le salaire des enseignants en utilisant les déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).

2. Année de référence : 2019.

3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'enseignement préprimaire.

4. Année de référence : 2018.

5. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycles), le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

6. Inclut les enseignants sans qualification.

7. Inclut le salaire des chefs d'établissement et des enseignants.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/alo7b3>

Tableau D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2020)

Salaire annuel des chefs d'établissements des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée (selon le niveau d'enseignement)

	Préprimaire			Primaire			Filière générale du premier cycle du secondaire			Filière générale du deuxième cycle du secondaire		
	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	90 210	112 809	1.25	91 829	128 743	1.40	91 986	123 497	1.34	91 986	123 497	1.34
Autriche	m	m	m	50 413	101 042	2.00	50 413	101 042	2.00	66 382	126 835	1.91
Canada	m	m	m	77 411	98 209	1.27	79 235	97 867	1.24	83 491	102 123	1.22
Chili	34 372	99 949	2.91	34 372	99 949	2.91	34 372	99 949	2.91	35 558	103 376	2.91
Colombie ¹	23 609	m	m	23 609	m	m	28 485	m	m	28 485	m	m
Costa Rica	22 944	69 253	3.02	22 426	69 889	3.12	23 534	81 343	3.46	23 534	81 343	3.46
République tchèque	24 627	29 282	1.19	25 558	34 698	1.36	25 558	34 698	1.36	25 558	34 783	1.36
Danemark	a	75 689	a	65 339	76 752	1.17	65 339	76 752	1.17	a	a	a
Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlande ²	35 802	38 928	1.09	50 319	68 785	1.37	51 979	77 843	1.50	59 461	72 600	1.22
France ³	42 401	61 897	1.46	42 401	61 897	1.46	54 742	83 341	1.52	54 742	83 341	1.52
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	26 825	46 391	1.73	26 825	46 391	1.73	29 831	46 391	1.56	30 776	47 336	1.54
Hongrie	21 949	47 327	2.16	21 949	47 327	2.16	21 949	52 586	2.40	24 388	52 586	2.16
Islande	42 975	68 925	1.60	48 122	99 742	2.07	48 122	99 742	2.07	79 350	99 946	1.26
Irlande	a	a	a	46 081	102 022	2.21	59 924	115 629	1.93	59 924	115 629	1.93
Israël	a	a	a	52 380	84 084	1.61	52 446	84 312	1.61	43 269	109 033	2.52
Italie	a	a	a	91 415	101 086	1.11	91 415	101 086	1.11	91 415	101 086	1.11
Japon	m	m	m	62 209	68 763	1.11	62 209	68 763	1.11	63 750	72 401	1.14
Corée	a	105 232	a	a	105 232	a	a	105 047	a	a	104 308	a
Lettonie	21 308	a	a	21 308	a	a	21 308	a	a	21 308	a	a
Lituanie	32 307	53 901	1.67	32 307	53 901	1.67	32 307	53 901	1.67	32 307	53 901	1.67
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	108 765	150 419	1.38	108 765	150 419	1.38
Mexique	26 970	79 041	2.93	26 970	79 041	2.93	60 751	152 032	2.50	57 983	78 271	1.35
Pays-Bas	57 072	104 433	1.83	57 072	104 433	1.83	59 999	133 146	2.22	59 999	133 146	2.22
Nouvelle-Zélande	m	m	m	61 057	106 668	1.75	61 057	106 668	1.75	61 057	106 668	1.75
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	26 853	33 764	1.26	27 586	34 478	1.25	27 586	34 478	1.25	31 424	39 324	1.25
Portugal	42 586	88 875	2.09	42 586	88 875	2.09	42 586	88 875	2.09	42 586	88 875	2.09
République slovaque	20 244	33 537	1.66	23 633	37 322	1.58	23 633	37 322	1.58	23 633	37 864	1.60
Slovénie	54 653	74 695	1.37	54 653	74 695	1.37	54 653	74 695	1.37	52 619	80 521	1.53
Espagne	49 931	76 151	1.53	49 931	76 151	1.53	60 309	89 048	1.48	60 309	89 048	1.48
Suède ^{1,4}	a	a	a	65 819	80 071	1.22	65 819	80 071	1.22	67 461	79 440	1.18
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	33 640	36 371	1.08	33 255	35 986	1.08	33 255	36 757	1.11	33 640	38 297	1.14
États-Unis ^{4,5}	87 152	103 297	1.19	88 043	104 649	1.19	91 756	107 172	1.17	92 849	107 578	1.16
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	57 792	86 181	1.49	57 792	86 181	1.49	52 404	86 181	1.64	63 770	104 055	1.63
Comm. française (Belgique)	43 064	82 343	1.91	43 064	82 343	1.91	48 429	82 343	1.70	61 560	98 246	1.60
Angleterre (R-U)	60 962	147 755	2.42	60 962	147 755	2.42	60 962	147 755	2.42	60 962	147 755	2.42
Écosse (R-U)	63 838	123 180	1.93	63 838	123 180	1.93	63 838	123 180	1.93	63 838	123 180	1.93
Moyenne OCDE ⁶	43 442	73 838	1.77	49 925	81 410	1.73	54 278	88 754	1.72	56 511	90 078	1.69
Moyenne UE22 ⁶	38 293	61 265	1.60	46 039	71 497	1.60	51 382	79 992	1.61	53 530	83 633	1.60
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications minimales parmi les chefs d'établissement se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

2. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les chefs d'établissement des jardins d'enfants pour l'enseignement préprimaire.

3. Pour 2018/2019, la méthodologie a été révisée. Les nouvelles données s'appliquent aux chefs d'établissement (pour les niveaux 1 et 2 de la CITE) en charge d'établissements qui comptent au moins 10 classes, c'est-à-dire dont les responsabilités d'enseignement représentent au maximum 50 % de leur temps de travail, conformément aux directives internationales.

4. Salaire effectif de base.

5. Le salaire minimal correspond aux qualifications les plus courantes (titulaires d'un master ou d'un diplôme de niveau équivalent) et le salaire maximal, aux qualifications les plus élevées (spécialistes de l'éducation ou titulaires d'un doctorat ou d'un diplôme de niveau équivalent).

6. À l'exclusion des pays pour lesquels les données relatives au salaire en début de carrière (avec les qualifications minimales) ou au salaire à l'échelon maximal (avec les qualifications maximales) ne sont pas disponibles. Il correspond à la valeur moyenne pour le rapport, et diffère donc du rapport entre le salaire maximum moyen et le salaire minimum moyen.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Selon la réglementation ou les accords en vigueur dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'enseignement annuel des enseignants en poste dans les établissements publics s'établit en moyenne à 989 heures dans l'enseignement préprimaire, à 791 heures dans l'enseignement primaire et à 723 et 685 heures respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale).
- La répartition du temps de travail total des enseignants entre l'enseignement et leurs autres missions et entre leur temps de travail dans l'établissement et ailleurs varie fortement entre les pays.
- Dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement travaillent en moyenne 44 semaines par an dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Leur temps de travail statutaire moyen s'élève à 1 656 heures dans l'enseignement préprimaire, à 1 627 heures dans l'enseignement primaire et à 1 626 et 1 627 heures respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement doivent travailler pendant les congés scolaires dans deux tiers environ des pays de l'OCDE.

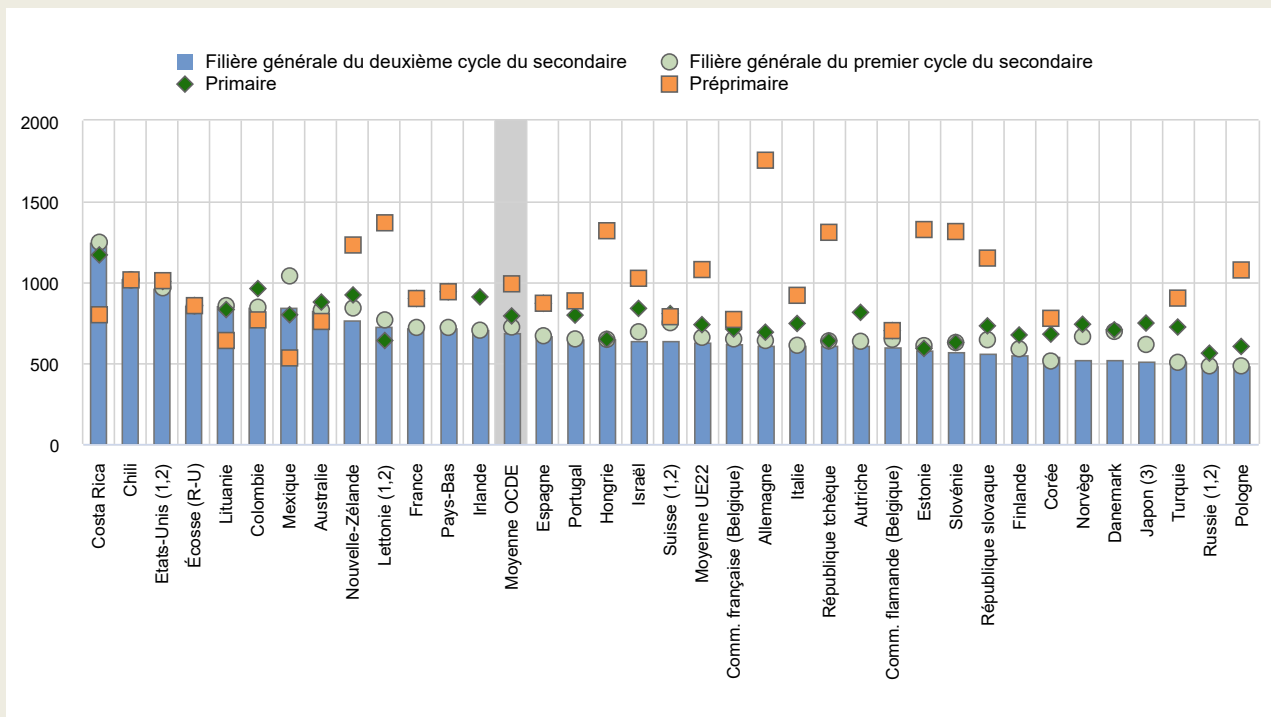
Contexte

Le temps de travail et le temps d'enseignement statutaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants et des chefs d'établissement, mais ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers ces deux corps de métier. Le nombre d'heures de cours et l'importance des missions autres que l'enseignement peuvent également être déterminants pour l'attractivité de la profession d'enseignant. Combiné avec le salaire (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 et des chefs d'établissement.

Chez les enseignants, la part du temps de travail statutaire consacrée à l'enseignement permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail. Si les enseignants doivent passer une plus grande partie de leur temps de travail statutaire à enseigner, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves, par rapport au nombre d'heures fixé par la réglementation. Cela peut également indiquer que les enseignants doivent s'y consacrer pendant leur temps libre et donc travailler plus que ce que prévoit leur temps de travail statutaire. Durant la pandémie de COVID-19, les activités des enseignants et des chefs d'établissement ont pu s'écarter des dispositions réglementaires dans certains pays du fait de la fermeture des établissements et de changements dans l'environnement d'apprentissage (cours à distance, restrictions sanitaires à la réouverture des établissements, etc.) (voir *The state of global education – 18 months into the pandemic* (OCDE, 2021^[11]) et l'annexe 3 pour de plus amples informations).


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 C7).

Graphique D4.1. Temps d'enseignement pour les enseignants, selon le niveau d'enseignement (2020)
Temps statutaire annuel net de contact, en nombre annuel d'heures, dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement (en Lettonie, à l'exception du préprimaire).
2. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du deuxième cycle du secondaire.
Source : OCDE (2021), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/efo6bn>

Autres faits marquants

- Le nombre moyen d'heures de cours imposé par an aux enseignants en poste dans les établissements publics varie sensiblement entre les pays de l'OCDE dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire et tend à diminuer avec le niveau d'enseignement.
- Dans les établissements publics, le nombre d'heures de cours varie davantage entre les pays et économies de l'OCDE dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement : il est compris entre 532 heures au Mexique et 1 755 heures en Allemagne.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les cours représentent 44 % du temps de travail des enseignants. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 35 % en Corée, en Pologne et en Turquie, mais égal à 63 % en Écosse (Royaume-Uni). Dans la plupart des pays, d'autres missions que l'enseignement sont assignées aux enseignants pendant leur temps de travail : préparer les cours, corriger les copies des élèves et communiquer et coopérer avec les parents (ou tuteurs).
- Le temps de travail statutaire des enseignants s'étend aux congés scolaires à au moins un niveau d'enseignement dans 17 pays et économies de l'OCDE. Dans la plupart de ces pays, des activités spécifiques sont imposées aux enseignants pendant les congés scolaires, par exemple préparer la rentrée ou suivre une formation professionnelle individuelle ou en groupe.
- La réglementation définit explicitement les missions et responsabilités dont les chefs d'établissement sont chargés (enseigner, communiquer avec les parents, etc.) en plus de leurs fonctions de direction et de gestion dans plus de la moitié des pays de l'OCDE.

Analyse

Temps d'enseignement des enseignants

Le nombre annuel d'heures de cours légalement imposé aux enseignants en poste à temps plein dans les établissements publics varie sensiblement entre les pays dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Le fait que le temps d'enseignement soit réglementé ou déclaré différemment selon les pays peut expliquer en partie la variation du temps d'enseignement statutaire entre les pays (voir l'Encadré D4.1). Dans certains pays, le temps d'enseignement varie aussi entre les entités infranationales (voir l'Encadré D4.2).

Encadré D4.1. Comparabilité des données relatives au temps de travail et d'enseignement statutaire

Temps d'enseignement des enseignants

Les données relatives au temps d'enseignement utilisées dans cet indicateur portent sur le nombre d'heures de cours défini dans la réglementation des pays. La collecte de données internationale effectuée pour recueillir ces informations garantit l'utilisation des mêmes définitions et méthodologies pour compiler les données de l'ensemble des pays. Le temps d'enseignement est par exemple converti en heures (de 60 minutes) pour éviter des différences résultant de la variation de la durée des cours entre les pays. Tout a été mis en œuvre pour réduire autant que possible l'impact que la façon dont le temps d'enseignement est réglementé peut avoir sur la comparabilité des données.

Par ailleurs, c'est le temps d'enseignement minimum, typique ou maximum qui est indiqué dans la réglementation, ce qui peut expliquer en partie les différences entre les pays. Les données de la plupart des pays portent sur le temps d'enseignement typique, mais celles d'un tiers environ des pays portent sur le temps d'enseignement maximum ou minimum (voir le tableau X3.D4.3 à l'annexe 3).

Dans cette comparaison internationale, sont exclus du temps d'enseignement statutaire le temps de préparation des cours et le temps officiellement réservé aux pauses ou récréations entre les cours. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses (de dix minutes maximum) sont incluses dans le temps d'enseignement si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (voir la section « Définitions »).

D'autres activités des enseignants, telles que la formation continue (y compris les conférences) et l'évaluation des élèves, sont également exclues du temps d'enseignement calculé dans cet indicateur. En filière générale, le nombre de jours consacrés à ces activités est exclu du temps d'enseignement statutaire à tous les niveaux d'enseignement dans deux tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles. Dans les autres pays en revanche, la réglementation ne spécifie pas le nombre de jours à consacrer à ces activités ou ne précise pas si les enseignants sont tenus d'y participer en dehors des heures de cours, de sorte qu'il est difficile de l'estimer et, donc, de l'exclure du temps d'enseignement.

Les jours de formation continue ne sont pas exclus du temps d'enseignement de tous les niveaux d'enseignement dans un pays ou économie sur quatre. Dans ces pays, la réglementation prévoit que tous les enseignants consacrent un certain nombre de jours à la formation continue, mais l'effet de ces dispositions sur le temps d'enseignement est difficile à estimer, car le nombre de jours et leur répartition durant l'année scolaire peuvent varier entre les établissements ou les entités infranationales. De même, les jours d'examen ne sont pas exclus du temps d'enseignement en filière générale à chaque niveau d'enseignement dans un quart environ des pays et économies dont les données sont disponibles. Dans bon nombre de ces pays, la réglementation spécifie le nombre de jours d'examen, mais n'indique pas avec précision si ces jours réduisent le temps d'enseignement prévu, ni dans quelle mesure. Dans l'ensemble, ne pas exclure le temps consacré à la formation continue et aux examens peut avoir pour effet de surestimer le temps d'enseignement de l'ordre de un à cinq jours dans ces pays (voir le tableau X3.D4.4 à l'annexe 3 pour de plus amples informations).

D'autres activités de formation continue ou les examens des élèves peuvent entraîner une surestimation du temps d'enseignement, même s'ils n'en sont pas officiellement exclus. À titre d'exemple, citons les activités de formation continue imposées à des groupes spécifiques d'enseignants (lorsque la réglementation n'interdit pas explicitement aux enseignants d'y participer pendant leur temps d'enseignement) et les épreuves normalisées que les élèves sont tenus de passer, mais qui ne durent que quelques heures par jour. Comme il est difficile d'estimer le temps qui y est consacré et que seuls certains enseignants sont concernés, ce n'est pas chose aisée que de normaliser les définitions à respecter dans tous les pays et d'exclure ce temps du temps d'enseignement.

Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement

Dans cet indicateur, le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail officiellement fixé durant l'année de référence dans les conventions collectives relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement ou dans les dispositions spécifiques à ces professions dans le Code du travail. Le temps de travail statutaire applicable aux enseignants et aux chefs d'établissement n'est pas spécifique à leur profession et est celui imposé aux fonctionnaires ou autres actifs en général dans certains pays, tels que la Corée, la France, le Japon, le Portugal (chefs d'établissement), la Suisse (enseignants) et la Turquie. Comme le temps de travail peut être exprimé en différentes unités (nombre d'heures par semaine, par mois ou par an, par exemple), certaines conversions s'imposent pour estimer le temps de travail annuel lorsque celui-ci ne correspond pas à un nombre d'heures par an dans la réglementation.

C'est le temps de travail typique qui est indiqué chez les enseignants dans 64 % des pays et économies et chez les chefs d'établissement dans 71 % des pays et économies, mais le temps de travail minimum ou maximum qui l'est dans les autres pays et économies. Le temps de travail statutaire correspond au temps de travail minimum chez les enseignants en Angleterre (Royaume-Uni) et en Corée et chez les chefs d'établissement en Irlande. Il correspond par contre au temps de travail maximum des enseignants et des chefs d'établissement dans un certain nombre de pays, notamment au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Norvège et en Pologne (voir les tableaux X3.D4.3 et X3.D4.8 à l'annexe 3).

Des informations plus détaillées sur la façon dont les pays et économies participants ont rendu compte du temps d'enseignement et de travail sont fournies à l'annexe 3.

Encadré D4.2. Variation du temps de travail et d'enseignement entre les entités infranationales (2020)

Le temps d'enseignement et de travail statutaire des enseignants varie entre les régions dans les quatre pays (la Belgique, le Canada, la Corée et le Royaume-Uni) dont les données infranationales sont disponibles. Selon les chiffres de 2020, le nombre de semaines de cours (dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire) varie uniquement entre les régions au Canada (entre 36 et 38 semaines) et est identique dans toutes les entités infranationales en Belgique, en Corée et au Royaume-Uni. Toutefois, le nombre moyen de semaines de cours peut occulter le fait que le nombre de jours ou d'heures de cours varie entre les entités infranationales.

Les tendances de variation entre les entités infranationales ne sont pas les mêmes dans les quatre pays à l'étude. En Belgique, le nombre de jours de cours varie nettement plus (en valeur relative) que le nombre d'heures de cours entre les Communautés flamande et française (sauf en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre de jours de cours en filière générale est par exemple 12 % plus élevé en Communauté française (178 jours) qu'en Communauté flamande (159 jours), car la journée de classe n'est pas définie officiellement de la même façon dans les deux Communautés. Le nombre d'heures de cours varie toutefois de 3 % seulement entre la Communauté flamande (616 heures) et la Communauté française (601 heures). Au Canada par contre, le nombre de jours de cours prévu dans l'enseignement primaire et secondaire varie de 6 % entre les territoires et provinces (entre 180 et 190 jours), mais le nombre d'heures de cours varie nettement plus entre ces entités infranationales. Dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures de cours varie de 35 % entre la région où il est le plus élevé (945 heures) et celle où il est le moins élevé (700 heures). Dans l'enseignement secondaire, il varie de 54 % (entre 947 et 615 heures) en filière générale. En Corée, le nombre de jours de cours ne varie pas dans l'enseignement secondaire en filière générale entre les entités infranationales, contrairement au nombre d'heures de cours, qui varie de 7 % dans le deuxième cycle (entre 514 et 551 heures) et de 32 % dans le premier cycle (entre 437 et 575 heures). Le nombre d'heures de cours varie aussi de 12 % dans l'enseignement primaire (entre 632 et 706 heures) et de 21 % dans l'enseignement préprimaire (entre 728 et 878 heures).

La prudence est toutefois de mise lors de la comparaison des données infranationales pour diverses raisons : d'une part, il peut y avoir des différences de réglementation entre les pays et entre les entités infranationales et, d'autre part, la nature et le volume de données disponibles peuvent varier entre les entités infranationales. À titre d'exemple, citons le fait que dans les entités infranationales, le temps d'enseignement communiqué est le temps typique en Belgique, mais le temps obligatoire ou estimé au Canada (voir l'Encadré D4.1 pour de plus amples informations sur les différences possibles dans les données).

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org/>).

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement statutaire varie davantage dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement entre les pays et économies dont les données sont disponibles. En moyenne, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus d'enseigner 989 heures par an, réparties sur 41 semaines ou 195 jours, dans les pays et économies de l'OCDE. Le nombre annuel de jours de cours varie entre 158 en Communauté flamande de Belgique et 225 en Allemagne et en Norvège et le nombre annuel d'heures de cours, entre 532 au Mexique et 1 755 en Allemagne. Ces différences marquées qui s'observent entre les pays et économies résultent de l'effet conjugué de la variation de la longueur de l'année scolaire et du nombre quotidien d'heures de cours. Dans l'enseignement préprimaire, les enseignants enseignent par exemple 2.7 heures par jour pendant 200 jours au Mexique, mais 7.8 heures par jour pendant 225 jours en Allemagne (voir le Tableau D4.1).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants en poste dans les établissements publics sont tenus d'enseigner 791 heures par an en moyenne. Dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement varie entre trois et six heures par jour et s'établit en moyenne à plus de quatre heures dans l'OCDE. La répartition du temps d'enseignement au cours de l'année varie selon les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, les enseignants doivent enseigner 800 heures par an au Mexique, soit 78 heures de plus qu'en Turquie. Toutefois, ils enseignent en moyenne quatre heures par jour dans les deux pays, car le nombre de jours de cours est plus élevé au Mexique (200 jours) qu'en Turquie (181 jours) (voir le Tableau D4.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale doivent enseigner 723 heures par an en moyenne dans les établissements publics. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 600 heures en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Pologne et en Turquie, mais supérieur à 1 000 heures au Chili, au Costa Rica et au Mexique (voir le Tableau D4.1). Toutefois, le temps d'enseignement déclaré est le temps minimum en Corée et en Finlande (voir l'Encadré D4.1). En Pologne, les chefs d'établissement peuvent aussi imposer aux enseignants des heures de cours supplémentaires, qui peuvent représenter jusqu'à 25 % de leur temps d'enseignement statutaire.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale enseignent en moyenne 685 heures par an dans les établissements publics. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 500 heures en Fédération de Russie et en Pologne, mais supérieur à 1 000 heures au Chili et au Costa Rica. En moyenne, les enseignants enseignent moins de trois heures par jour en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Pologne et en Turquie, mais au moins six heures par jour au Costa Rica (voir le Tableau D4.1).

Le temps d'enseignement peut toutefois évoluer en cours de carrière. Dans certains pays, les enseignants débutants commencent par une charge d'enseignement réduite dans le cadre de leur programme d'initiation. Des pays allègent aussi la charge d'enseignement des enseignants plus âgés pour les encourager à continuer d'enseigner. Au Chili et au Portugal par exemple, les enseignants peuvent prétendre à un allègement de leur charge d'enseignement en fonction de leur âge et de leur ancienneté.

Variation du temps d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Le temps d'enseignement a tendance à diminuer avec le niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale). Cette tendance souffre néanmoins quelques exceptions : le nombre statutaire d'heures de cours est identique à tous les niveaux d'enseignement au Chili et en Écosse (Royaume-Uni) et est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Australie, en Colombie, au Costa Rica, en Lituanie et au Mexique (voir le Tableau D4.1).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le temps d'enseignement statutaire varie le plus. En moyenne, le temps que les enseignants doivent passer en classe est environ 25 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire. Le nombre annuel d'heures de cours est au moins deux fois plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire en Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en République tchèque et en Slovaquie (voir le Tableau D4.1).

Le nombre annuel d'heures de cours est au moins 25 % plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en Pologne et en Turquie, mais ne varie pas entre ces deux niveaux d'enseignement au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Hongrie, en République tchèque et en Slovaquie. La charge d'enseignement est entre 3 % et 6 % moins élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica, en Estonie et en Lituanie ; 17 % moins élevée en Lettonie ; et 23 % moins élevée au Mexique (voir le Tableau D4.1).

Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le nombre annuel d'heures de cours est toutefois 20 % au moins plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Japon, au Mexique et en Norvège et même 35 % plus élevé au Danemark (voir le Tableau D4.1).

Temps d'enseignement réel

Le temps d'enseignement statutaire indiqué par la plupart des pays et repris dans cet indicateur correspond à celui défini dans la réglementation. Le temps d'enseignement réel peut toutefois s'en écarter, du fait des heures supplémentaires par exemple. Le temps d'enseignement réel correspond au nombre moyen d'heures de cours, y compris d'heures de cours supplémentaires, des enseignants qui travaillent à temps plein, de sorte qu'il rend plus fidèlement compte de leur charge d'enseignement.

Le temps d'enseignement statutaire et le temps d'enseignement réel ne sont disponibles que dans quelques pays, mais les chiffres donnent à penser qu'ils diffèrent parfois l'un de l'autre. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre réel d'heures de cours est par exemple supérieur de 6 % à 10 % au nombre statutaire d'heures de cours en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Slovaquie ; il y est même supérieur de 21 % en Pologne (OCDE, 2021^[2]).

Que le temps d'enseignement statutaire et le temps d'enseignement réel soient différents peut s'expliquer par les heures supplémentaires qui s'imposent pour pallier la pénurie d'enseignants ou remplacer des enseignants absents ainsi que par la nature des données : le temps d'enseignement statutaire provient de la réglementation alors que le temps d'enseignement réel provient de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes auprès d'échantillons ou d'autres sources (voir l'Encadré D4.1).

Temps d'enseignement des chefs d'établissement

L'enseignement est la responsabilité première ou principale des enseignants, mais il peut également faire partie des missions des chefs d'établissement dans certains pays.

Parmi les 28 pays et économies dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement préprimaire doivent enseigner dans 13 pays et économies (46 %), peuvent enseigner s'ils le souhaitent dans 3 pays (11 %) et ne sont pas tenus d'enseigner dans 12 pays (43 %). Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement sont tenus d'enseigner dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles (dans 17 des 33 pays et économies à l'étude). Il est moins fréquent qu'ils aient à enseigner dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire (en filière générale), les chefs d'établissement doivent enseigner dans 13 des 33 pays et économies à l'étude (39 %), peuvent enseigner s'ils le souhaitent dans 5 pays et économies (15 %) et ne sont pas tenus d'enseigner dans 15 pays et économies (45 %). Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement ont ou non l'obligation d'enseigner ne varie guère entre la filière générale et la filière professionnelle dans l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.6 en ligne).

Dans la plupart des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, la réglementation n'indique pas le nombre précis d'heures de cours, mais uniquement le nombre maximum ou minimum. La charge d'enseignement statutaire des chefs d'établissement (après conversion en nombre d'heures) est comprise au minimum entre 0 et 194 heures et au maximum entre 144 et 594 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Elle représente moins de 30 % de leur temps de travail statutaire dans la plupart des pays, mais ce pourcentage atteint 32 % en République slovaque et dépasse 73 % en Irlande (dans l'Education and Training Board Sector) (voir le tableau D4.6 en ligne). En règle générale, les chefs d'établissement ne doivent donner le nombre maximum d'heures de cours qu'en circonstances exceptionnelles. En Irlande par exemple, la quasi-totalité des chefs d'établissement n'enseignent guère, voire pas du tout (voir la charge d'enseignement minimum et maximum dans le tableau X3.D4.10 à l'annexe 3).

Ils peuvent se voir imposer une charge d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement, mais le nombre d'heures de cours minimum et maximum peut varier entre les niveaux d'enseignement. Dans une majorité des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, le nombre d'heures de cours qui leur est imposé diminue avec le niveau d'enseignement. La Turquie échappe à ce constat : le nombre d'heures de cours imposé est identique à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.6 en ligne). Dans la quasi-totalité des pays, la charge d'enseignement imposée aux chefs d'établissement ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.6 en ligne).

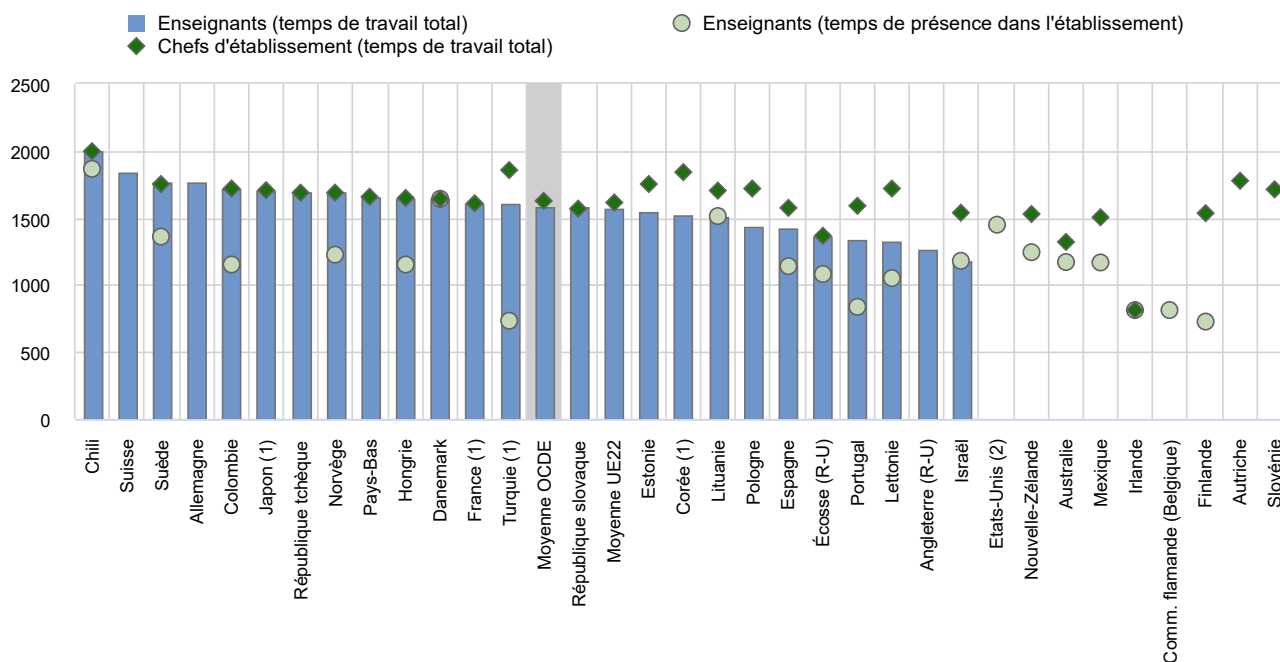
Dans tous les pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, sauf en Turquie, le nombre d'heures de cours imposé varie selon des critères spécifiques aux établissements. Dans une grande majorité de ces pays, des caractéristiques des établissements, telles que la taille (le nombre d'élèves, d'enseignants ou de classes) ou le niveau d'enseignement concerné, font partie des principaux critères déterminant la charge d'enseignement. D'autres critères peuvent intervenir, par exemple le profil socio-économique régional en Irlande.

Temps de travail des enseignants

Dans la majorité des pays, le temps de travail des enseignants est déterminé en partie par le temps d'enseignement statutaire spécifié dans la réglementation. Dans la plupart des pays, le temps de travail annuel des enseignants est officiellement défini dans les conventions collectives ou autres accords contractuels. Ce temps de travail peut correspondre soit au temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour les cours que pour d'autres activités, soit à leur temps de travail total. Dans les deux cas, il correspond au temps de travail contractuel, mais le mode de répartition de ce temps de travail varie entre les pays.

Graphique D4.2. Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement de la filière générale du premier cycle du secondaire (2020)

Temps statutaire de travail, en nombre annuel d'heures, dans les établissements publics




1. Les exigences en matière de temps de travail des enseignants se réfèrent à celles applicables aux fonctionnaires.

2. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre total d'heures de travail et du nombre d'heures de présence dans l'établissement parmi les enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE (2021), tableaux D4.2 et D4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/zq0ao1>

Le temps que les enseignants doivent obligatoirement passer dans leur établissement, que ce soit pour leurs cours ou d'autres activités, est spécifié à un des niveaux d'enseignement au moins dans plus de la moitié des pays et économies de l'OCDE. Ce temps de présence obligatoire dans l'établissement ne varie pas de plus de 5 % entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans plus d'un tiers de ces pays dont les données sont disponibles. Il est en revanche au

moins 20 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans près de la moitié de ces pays et économies (en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Turquie) et même plus de 40 % plus élevé en Lettonie et en Nouvelle-Zélande (bien que le temps de travail statutaire total soit identique à ces deux niveaux d'enseignement en Hongrie, en Suède et en Turquie) (voir le Tableau D4.2).

Dans d'autres pays, le temps de travail statutaire total des enseignants est indiqué par an, mais la répartition entre le temps de présence dans l'établissement et le temps passé ailleurs ne l'est pas (les usages ont pu s'écarter de la réglementation du fait de la pandémie de COVID-19) (OCDE, 2021^[1]). C'est le cas en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Corée, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), au Japon, aux Pays-Bas, en Pologne, en République tchèque et en Suisse (voir le Tableau D4.2). Le temps de travail annuel varie aussi entre les pays selon que les enseignants ont ou non à travailler pendant les congés scolaires. En filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le temps de travail total des enseignants est compris entre 1 178 heures en Israël, où les enseignants ne doivent pas travailler pendant les congés scolaires, et 1 998 heures au Chili, où ils peuvent avoir à travailler jusqu'à 3 semaines pendant les congés scolaires (voir le Graphique D4.2). Le temps de travail statutaire des enseignants s'étend également aux congés scolaires à au moins un niveau d'enseignement dans 17 pays et économies de l'OCDE. Dans de nombreux pays, des activités spécifiques sont imposées aux enseignants pendant les congés scolaires, par exemple préparer la rentrée ou suivre une formation professionnelle individuelle ou en groupe (voir le tableau X3.D4.5 à l'annexe 3 pour plus de détails).

Temps de travail hors enseignement

Les cours sont une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais d'autres activités, telles que l'évaluation des élèves, la préparation des leçons, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques, doivent également être prises en considération lors de l'analyse des obligations des enseignants dans les différents pays. Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants consacrent une plus grande partie du temps de travail statutaire à l'enseignement, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à ces activités.

Les enseignants ont pour mission principale d'enseigner, mais ils consacrent la plus grande partie de leur temps de travail à d'autres activités dans de nombreux pays. Dans les 22 pays et économies dont les données sur le temps de travail et d'enseignement sont disponibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants consacrent en moyenne 44 % de leur temps de travail à l'enseignement. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 35 % en Corée, en Pologne et en Turquie, mais égal ou supérieur à 50 % au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Israël, en Lettonie et en Lituanie (voir le Graphique D4.3).

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. Le nombre d'heures de cours est par exemple du même ordre au Danemark (696 heures) et en Israël (695 heures), mais représente 42 % du temps de travail des enseignants au Danemark, contre 59 % en Israël. Dans certains pays, le pourcentage du temps de travail consacré à l'enseignement est similaire, mais le nombre d'heures de cours est sensiblement différent. Les cours représentent 40 % à 41 % environ du temps de travail des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Estonie et en Suisse, mais le nombre d'heures de cours est égal à 609 heures en Estonie, contre 750 en Suisse (voir le Graphique D4.3).

Le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé dans certains pays, par exemple en Autriche (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement secondaire), au Costa Rica, en Italie, en Lituanie (dans l'enseignement préprimaire) et au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir le Tableau D4.2). Les enseignants ne jouissent pas pour autant d'une liberté totale quant à ces autres activités. En Italie, ils sont tenus de consacrer jusqu'à 80 heures par an à des activités collégiales autres que l'enseignement. Sur ces 80 heures obligatoires par an, jusqu'à 40 doivent être consacrées aux réunions pédagogiques, aux réunions de planification et aux rencontres avec les parents et les autres, aux conseils de classe.

Missions et responsabilités des enseignants hors enseignement

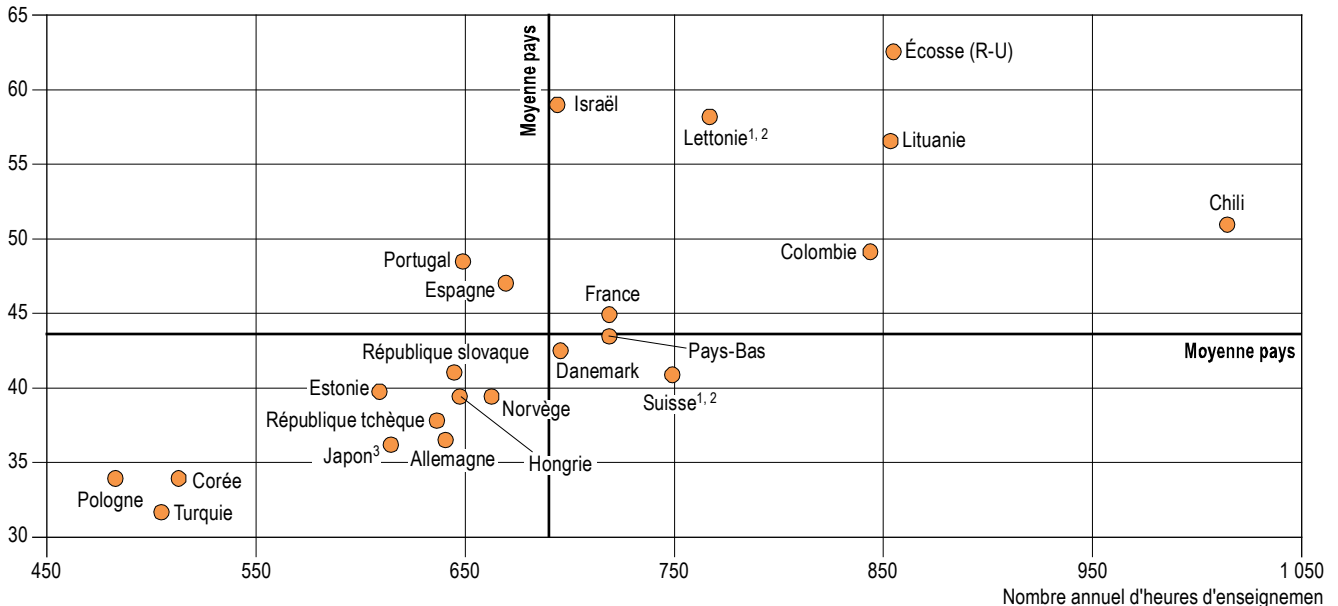
Les activités autres que l'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces activités imposées par la législation, la réglementation ou les conventions entre parties prenantes (les syndicats

d'enseignants, les autorités locales et les conseils d'établissement) donnent un aperçu de l'étendue et de la complexité des fonctions des enseignants, même si rien ne permet de déterminer si les enseignants s'y livrent effectivement.

Graphique D4.3. Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement (2020)

Temps d'enseignement net en pourcentage du temps de travail statutaire total, en filière générale, dans les établissements publics

Part du temps de travail statutaire total consacrée à l'enseignement



Remarque : Pour une meilleure interprétation, veuillez vous référer aux remarques sur la nature des données dans le tableau D4.1.

1. Temps réel d'enseignement.
2. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Source : OCDE (2021), tableaux D4.1 et D4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/wctd2a>

Souvent, les enseignants n'ont pas le loisir de décider s'ils font telle ou telle chose en rapport avec l'enseignement. Dans plus de 34 des 39 pays et économies dont les données sont disponibles, les missions hors-enseignement des enseignants, telles que la préparation des cours, la correction des copies et la communication et la coopération avec les parents sont obligatoires en dehors de l'enseignement et prévues dans le temps de travail statutaire des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Les tâches administratives d'ordre général et le travail et le dialogue avec des collègues sont également imposés aux enseignants dans au moins 30 pays et économies ; les décisions les concernant peuvent être prises par la direction des établissements dans au moins 3 autres pays dont les données sont disponibles pour chaque type d'activité. Ces activités obligatoires donnent rarement lieu à une contrepartie en espèces ou en nature, par exemple la réduction du temps d'enseignement (voir le tableau D4.4 en ligne).

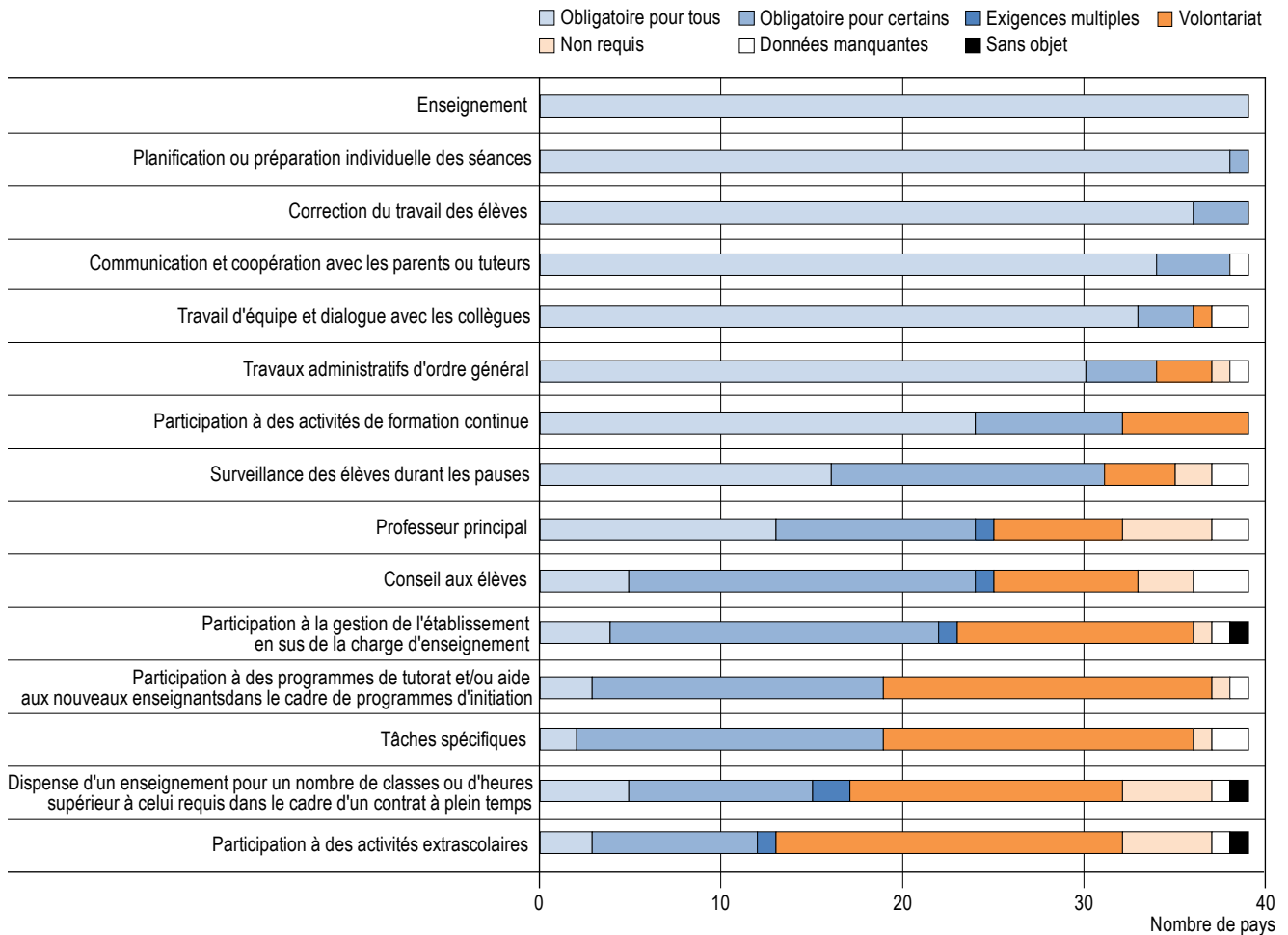
Les autres responsabilités qui peuvent venir s'ajouter aux cours, par exemple celles liées à la fonction de professeur principal ou de mentor, à l'initiation ou à l'encadrement des nouveaux enseignants, à la vie scolaire ou à la gestion de l'établissement, ne sont pas requises des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale dans plus deux pays sur cinq. Dans la moitié de ces pays, les enseignants qui exercent des fonctions de gestion bénéficient d'une gratification spécifique. Dans certains pays, ils peuvent prétendre à une réduction de leur charge d'enseignement pour pouvoir exercer leurs autres fonctions et perçoivent une compensation financière (voir le Graphique D4.4 et le tableau D4.5 en ligne).

Les enseignants en poste à temps plein en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent se voir confier diverses missions : ils peuvent par exemple être tenus ou priés de s'occuper de l'orientation scolaire des élèves dans environ deux pays ou économies sur trois parmi ceux dont les données sont disponibles. Ils ne sont toutefois pas tous

qualifiés pour s'en charger dans certains pays. En Israël par exemple, seuls les enseignants au moins diplômés en master peuvent endosser cette responsabilité (voir le tableau D4.5 en ligne).

Graphique D4.4. Tâches et responsabilités assignées aux enseignants (2020)


Enseignants du premier cycle du secondaire, établissements publics



Remarque : Par la mention « Obligatoire pour certains », on entend que l'obligation de la tâche ou de la responsabilité visée est laissée à la discrétion des établissements individuels ou de certaines entités infranationales.

Les tâches et responsabilités sont listées par ordre décroissant du nombre de pays où elles font l'objet d'une obligation, quel qu'en soit le degré.

Source : OCDE (2021), tableaux D4.4 et D4.5, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/dqj3sv>

Souvent, les enseignants ne s'acquittent pas uniquement des missions qui leur sont assignées par la réglementation ou leur chef d'établissement et exercent volontairement d'autres fonctions. Dans 17 pays et économies au moins, les enseignants sont libres de décider s'ils participent à la formation des futurs enseignants ou à des activités périscolaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Ils sont libres également d'accepter de prendre en charge plus de classes ou de donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein dans plus de deux cinquièmes environ des pays, dont plus des deux tiers prévoient une compensation financière pour ce surcroît de travail (voir le tableau D4.5 en ligne).

La formation continue est une responsabilité importante des enseignants quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste puisqu'elle est obligatoire à tous les niveaux d'enseignement dans 23 pays. Les établissements sont libres d'imposer des activités de formation continue aux enseignants à au moins un niveau d'enseignement dans dix pays. La formation continue est laissée à l'appréciation des enseignants dans huit pays, dont les données sont disponibles, seulement à tous

les niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.5 en ligne). Qu'ils y soient ou non tenus, une grande majorité des enseignants participent à des activités de formation continue dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020^[3]).

Dans l'ensemble, les missions et les responsabilités obligatoires ne varient guère entre les niveaux d'enseignement. Certaines différences s'observent toutefois entre les niveaux d'enseignement du fait de l'évolution des besoins des élèves. Les enseignants sont par exemple tenus de surveiller les élèves pendant les récréations dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 16 pays, mais il est nettement plus courant qu'ils aient à le faire l'enseignement préprimaire (22 pays) et primaire (21 pays) (voir le tableau D4.4 en ligne).

Les différences de missions entre les pays contribuent à expliquer la variation du pourcentage du temps de travail statutaire consacré aux missions autres que les cours. Le Japon compte par exemple parmi les quatre seuls pays où les enseignants sont tenus de participer à des activités périscolaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. De tous les pays de l'OCDE, c'est d'ailleurs au Japon que les enseignants consacrent le pourcentage de leur temps de travail réel le plus élevé à cette mission (13 %) (OCDE, 2020^[3]).

Temps de travail des chefs d'établissement

Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est, comme celui des enseignants, défini dans la réglementation, des conventions collectives ou le contrat de travail des intéressés dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE. La réglementation sur la fonction publique s'applique aux chefs d'établissement en Corée, en France, au Japon, au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Portugal et en Turquie (comme aux enseignants, sauf au Mexique). Le temps de travail des chefs d'établissement n'est quantitativement défini dans aucun document officiel qu'en Allemagne (dans la plupart des *Länder*), en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et en Italie (voir le Graphique D4.2 et le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Les chefs d'établissement travaillent en moyenne 44 semaines, soit entre 212 et 215 jours, par an dans les pays et économies de l'OCDE. Dans l'ensemble, leur temps de travail statutaire ne varie guère entre les niveaux d'enseignement : il s'élève en moyenne à 1 656 heures dans l'enseignement préprimaire, à 1 627 heures dans l'enseignement primaire et à 1 626 heures et 1 627 heures respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle dans les pays où les deux filières existent dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sauf en Lituanie. Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est au Chili que le temps de travail des chefs d'établissement est le plus élevé (1 998 heures par an). À l'autre extrême, le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est le moins élevé au Mexique (dans l'enseignement préprimaire) et en Irlande (dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), où il est inférieur à 1 300 heures par an (voir le Tableau D4.3).

Le temps de travail annuel des chefs d'établissement ne varie guère entre les niveaux d'enseignement dans 20 des 28 pays et économies membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (71 %). Il est généralement plus élevé dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans l'enseignement secondaire dans les huit pays où il varie entre les niveaux d'enseignement. Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est par exemple entre 1 % et 8 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et secondaire en Australie, en Estonie, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Au Mexique, le temps de travail des chefs d'établissement est moins élevé dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (14 %) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (24 %) (voir le Tableau D4.3).

Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement s'étend aux congés scolaires dans deux tiers environ des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Pendant les congés scolaires, les chefs d'établissement peuvent avoir à travailler entre 1 semaine environ en Autriche et aux Pays-Bas (à la demande de leur employeur) et 11 semaines en Turquie. Ils peuvent avoir à préparer la rentrée des élèves après les congés, programmer les activités de formation continue, etc. dans certains de ces pays. Dans l'autre tiers des pays, la réglementation n'impose pas aux chefs d'établissement de travailler pendant les congés scolaires. Il peut toutefois en être tout autrement dans les faits. En Irlande par exemple, les chefs d'établissement travaillent pendant une partie des congés scolaires alors que la réglementation sur leur temps de travail statutaire ne le prévoit pas (voir le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Missions et responsabilités des chefs d'établissement

La réglementation définit explicitement les fonctions de gestion et de direction des chefs d'établissement dans plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les chefs d'établissement peuvent

se voir confier d'autres missions et responsabilités, par exemple celles liées à la gestion des ressources humaines et financières, à l'organisation des cours et des activités pédagogiques et des activités de formation continue et aux relations avec les parents, les services d'inspection scolaire et les pouvoirs publics. Les missions et responsabilités des chefs d'établissement ne varient pas entre les niveaux d'enseignement et les filières dans une majorité des pays (voir le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3 pour plus de détails).

Ces missions et responsabilités ne sont toutefois pas décrites en détail dans les documents officiels sur les conditions de travail des chefs d'établissement dans un quart environ des pays dont les données sont disponibles (le Danemark, l'Estonie, la Finlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suède). Dans ces pays, les chefs d'établissement jouissent d'une plus grande autonomie quant à l'organisation de leur travail et à leurs responsabilités (voir le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Définitions

Par **temps d'enseignement réel**, on entend le nombre annuel d'heures de cours que les enseignants travaillant à temps plein donnent à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Le **nombre de jours de cours** correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés.

Le **nombre de semaines de cours** correspond au nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de congé.

Le **temps d'enseignement statutaire** correspond au nombre d'heures de cours (de 60 minutes) que les enseignants (ou les chefs d'établissement) en poste à temps plein donnent par an à un groupe ou à une classe d'élèves conformément à la réglementation, à leur contrat de travail ou à d'autres documents officiels. Le temps d'enseignement peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le temps d'enseignement annuel est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre quotidien d'heures de cours (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours). Il s'agit du temps de contact net, soit le nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses et récréations entre les cours ou séries de cours et des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses entre les cours sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Par **temps de travail statutaire total**, on entend le nombre réglementaire d'heures de travail des enseignants et des chefs d'établissement en poste à temps plein. Il peut être défini par semaine ou par an. Les heures supplémentaires rémunérées en sont exclues. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- le temps directement consacré à l'enseignement et à d'autres missions pédagogiques, notamment celles relatives aux examens
- le temps consacré à d'autres missions liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, la formation continue, les rencontres avec les parents, les réunions pédagogiques et d'autres missions générales à caractère scolaire.

Par **temps de présence obligatoire dans l'établissement**, on entend le temps que les enseignants sont tenus de passer dans leur établissement, que ce soit pour leurs cours ou d'autres missions.

Méthodologie

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, tel qu'il est défini dans le présent indicateur, ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le nombre d'heures de cours représente une composante importante de la charge d'enseignement, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies) sont également à prendre en considération dans les comparaisons. D'autres éléments pertinents, dont le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, interviennent aussi.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[4]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Source

Les données proviennent de l'Enquête OCDE-INES-NESLI de 2020 sur les temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement et se rapportent à l'année scolaire 2019/20 (données statutaires) ou à l'année scolaire 2018/19 (données réelles).

Références

- OCDE (2021), *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/edu-data-fr>. [2]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [1]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [3]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [4]

Tableaux de l'indicateur D4

Tableaux de l'indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ?

Tableau D4.1	Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2020)
Tableau D4.2	Organisation du temps de travail des enseignants (2020)
Tableau D4.3	Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2020)
WEB Tableau D4.4	Missions des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D4.5	Autres responsabilités des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2020)
WEB Tableau D4.6	Charge d'enseignement des chefs d'établissement (2020)

StatLink  <https://stat.link/we4zp9>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2020)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures d'enseignement pendant l'année scolaire, dans les établissements publics

	Nombre de semaines d'enseignement					Nombre de jours d'enseignement					Temps net d'enseignement (en heures)				
	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE															
Pays															
Australie ¹	41	41	41	41	41	196	199	200	200	202	758	878	828	821	829
Autriche ¹	m	38	38	38	38	m	185	185	185	185	m	814	635	605	605
Canada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
Chili ²	38	38	38	38	38	182	182	182	182	182	1 016	1 016	1 016	1 016	1 016
Colombie ¹	40	40	40	40	40	192	192	192	192	192	768	960	845	845	845
Costa Rica ¹	41	41	41	41	41	195	195	195	195	195	800	1 170	1 248	1 248	1 248
République tchèque ¹	44	39	39	39	39	211	193	193	193	193	1 308	637	637	608	608
Danemark ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	705	696	517	721
Estonie ¹	46	35	35	35	40	221	174	174	174	199	1 326	592	609	574	a
Finlande ³	m	38	38	38	38	m	187	187	187	187	m	673	589	548	688
France ¹	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	720	720	720
Allemagne ¹	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1 755	691	641	610	626
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie ²	43	38	38	38	38	206	180	180	179	179	1 318	648	648	644	644
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ¹	m	37	33	33	m	m	183	165	165	m	m	909	704	704	m
Israël ¹	38	38	36	36	36	181	181	174	174	174	1 024	839	695	639	639
Italie ³	41	39	39	39	39	184	170	170	170	170	918	746	610	610	610
Japon ⁴	m	41	41	39	39	m	203	203	196	196	m	747	615	511	511
Corée ³	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	778	680	513	539	537
Lettonie ^{5,6}	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1 368	640	768	726	m
Lituanie ²	a	36	37	37	a	a	173	178	178	a	640	830	854	854	1 032
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ¹	42	42	42	36	36	200	200	200	172	172	532	800	1 040	843	688
Pays-Bas ²	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	940	940	720	720	m
Nouvelle-Zélande ¹	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1 230	922	840	760	m
Norvège ²	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Pologne ²	45	38	38	37	37	215	179	179	177	177	1 075	604	483	478	478
Portugal ²	38	38	38	38	38	177	177	177	177	177	885	797	649	649	649
République slovaque ¹	44	38	38	38	38	209	187	187	187	187	1 150	729	645	561	598
Slovénie ¹	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1 314	627	627	570	570
Espagne ¹	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	869	871	669	669	669
Suède	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Suisse ^{5,6}	39	39	39	39	39	188	188	188	188	188	788	806	750	638	731
Turquie ¹	37	37	37	37	37	181	181	181	181	181	903	722	505	505	505
États-Unis ^{5,6}	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1 011	1 004	966	966	a
Économies															
Comm. flamande (Belgique) ³	37	37	37	37	37	158	158	159	159	159	700	700	646	601	632
Comm. française (Belgique) ¹	37	37	37	37	37	178	178	178	178	178	771	712	650	616	650
Angleterre (R-U)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Écosse (R-U) ²	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
Moyenne OCDE	41	38	38	38	38	195	184	184	183	186	989	791	723	685	691
Moyenne UE22	42	37	37	37	38	197	180	179	179	184	1 077	738	660	629	656
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie ^{5,6}	m	34	35	35	m	m	170	210	210	m	m	561	483	483	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 : En raison de la pandémie de COVID-19, les exigences statutaires relatives à l'organisation du temps d'enseignement des enseignants peuvent avoir fait l'objet d'ajustements temporaires dans certains pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Temps d'enseignement typique (temps d'enseignement requis auprès de la plupart des enseignants lorsqu'aucune circonstance particulière ne s'applique).

2. Temps maximum d'enseignement.

3. Temps minimum d'enseignement.

4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

5. Temps réel d'enseignement (en Lettonie, à l'exclusion de l'enseignement préprimaire).

6. Année de référence : 2019 pour la Lettonie (à l'exclusion de l'enseignement préprimaire) et la Suisse, 2017 pour la Fédération de Russie et 2016 pour les États-Unis.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/swhdyc>

Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2020)

Temps de travail statutaire des enseignants au sein de l'établissement et temps total de travail au cours de l'année de référence, établissements publics

OCDE	Temps de présence obligatoire dans l'établissement, en heures					Temps de travail statutaire total, en heures				
			Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire			Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
	Préprimaire	Primaire	(3)	(5)	(6)	Préprimaire	Primaire	(9)	(11)	(12)
	(1)	(2)				(7)	(8)			
Pays										
Australie	1 018	1 171	1 169	1 169	1 207	a	a	a	a	a
Autriche	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Canada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chili	1 866	1 866	1 866	1 866	1 866	1 998	1 998	1 998	1 998	1 998
Colombie	1 152	1 152	1 152	1 152	1 152	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République tchèque	a	a	a	a	a	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
Danemark	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643
Estonie	1 610	a	a	a	a	1 610	1 540	1 540	1 540	1 540
Finlande	m	811	727	667	792	a	a	a	a	a
France ¹	954	954	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
Allemagne	a	a	a	a	a	1 763	1 763	1 763	1 763	1 763
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	1 476	1 152	1 152	1 146	1 146	1 648	1 648	1 648	1 648	1 648
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	1 073	811	811	m	a	a	a	a	a
Israël	1 061	1 231	1 178	1 235	1 235	1 061	1 231	1 178	1 235	1 235
Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon ¹	a	a	a	a	a	1 705	1 705	1 705	1 705	1 705
Corée ¹	a	a	a	a	a	1 440	1 520	1 520	1 520	1 520
Lettonie	1 560	1 050	1 050	1 050	1 320	1 760	1 320	1 320	1 320	1 320
Lituanie	a	1 512	1 512	1 512	1 512	a	1 512	1 512	1 512	1 512
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	772	890	1 167	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	a	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	1 820	1 536	1 243	950	m	a	a	a	a	m
Norvège	a	1 300	1 225	1 150	1 150	a	1 688	1 688	1 688	1 688
Pologne	a	a	a	a	a	1 720	1 432	1 432	1 416	1 416
Portugal	1 044	956	838	838	838	1 339	1 339	1 339	1 339	1 339
République slovaque	m	m	m	m	m	1 575	1 575	1 575	1 575	1 575
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	1 140	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425	1 425
Suède	1 792	1 360	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767	1 767
Suisse ¹	a	a	a	a	a	1 841	1 841	1 841	1 841	1 841
Turquie ¹	985	800	732	732	732	1 604	1 604	1 604	1 604	1 604
États-Unis ²	1 441	1 443	1 449	1 446	a	m	m	m	m	a
Économies										
Comm. flamande (Belgique)	910	910	811	756	794	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
Angleterre (R-U)	a	a	a	a	a	1 265	1 265	1 265	1 265	a
Écosse (R-U)	1 080	1 080	1 080	1 080	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	1 553	1 575	1 577	m
Moyenne UE22	m	m	m	m	m	m	1 525	1 566	1 564	1 564
Partenaires										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : En raison de la pandémie de COVID-19, les exigences statutaires relatives à l'organisation du temps de travail des enseignants peuvent avoir fait l'objet d'ajustements temporaires dans certains pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire (soit les colonnes 4 et 10) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les exigences en matière de temps de travail se réfèrent à celles applicables aux fonctionnaires.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/m95dnt>

Tableau D4.3. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2020)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures de travail au cours de l'année de référence, dans les établissements publics

	Nombre de semaines de travail					Nombre de jours de travail					Temps total de travail, en heures				
	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE															
Pays															
Australie	41	41	41	41	m	202	201	201	201	m	1 355	1 321	1 321	1 321	m
Autriche	m	39	39	39	39	m	190	190	190	190	m	1 776	1 776	a	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chili	47	47	47	47	47	227	227	227	227	227	1 998	1 998	1 998	1 998	1 998
Colombie	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
Costa Rica	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	a	a	a	a	a
République tchèque	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
Danemark	46	46	46	46	46	222	222	222	222	222	1 643	1 643	1 643	1 643	1 643
Estonie	46	44	44	44	44	221	219	219	219	219	1 768	1 752	1 752	1 752	1 752
Finlande	43	44	44	44	44	215	209	209	209	209	1 666	1 536	1 536	1 536	1 536
France ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
Allemagne	46	46	46	46	46	225	225	225	225	225	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1 648	1 648	1 648	1 648	1 648
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	37	33	33	m	m	183	167	167	m	m	1 073	811	811	m
Israël	a	42	41	41	41	a	204	197	197	197	a	1 594	1 538	1 538	1 538
Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon ¹	m	44	44	44	44	m	220	220	220	220	1 705	1 705	1 705	1 705	1 705
Corée ¹	48	48	48	48	48	230	230	230	230	230	1 840	1 840	1 840	1 840	1 840
Lettonie	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
Lituanie	44	44	44	44	44	213	213	213	213	212	1 704	1 704	1 704	1 704	1 696
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	45	45	45	44	44	215	215	215	212	212	1 290	1 290	1 505	1 696	1 696
Pays-Bas	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1 640	1 536	1 528	1 520	m
Norvège	47	45	45	45	45	225	225	225	225	225	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
Pologne	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
Portugal ¹	48	48	48	48	48	227	227	227	227	227	1 589	1 589	1 589	1 589	1 589
République slovaque	44	44	44	44	44	209	209	209	209	209	1 568	1 568	1 568	1 568	1 568
Slovénie	45	45	45	45	45	214	214	214	214	214	1 712	1 712	1 712	1 712	1 712
Espagne	42	42	44	44	44	200	200	210	210	210	1 500	1 500	1 575	1 575	1 575
Suède	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie ¹	48	48	48	48	48	236	236	236	236	236	1 856	1 856	1 856	1 856	1 856
États-Unis ^{2,3}	46	46	46	46	a	230	230	230	230	a	m	m	m	m	a
Économies															
Comm. flamande (Belgique)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	42	42	42	42	42	210	210	210	210	210	a	a	a	a	a
Angleterre (R-U)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (R-U)	39	39	39	39	a	195	195	195	195	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
Moyenne OCDE	44	44	44	44	44	215	212	212	212	215	1 656	1 627	1 626	1 627	m
Moyenne UE22	44	44	44	44	44	214	211	211	211	213	1 663	1 626	1 615	1 605	1 658
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 : En raison de la pandémie de COVID-19, les exigences statutaires relatives à l'organisation du temps de travail des chefs d'établissement peuvent avoir fait l'objet d'ajustements temporaires dans certains pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les exigences en matière de temps de travail se réfèrent à celles applicables aux fonctionnaires.

2. Données réelles.

3. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

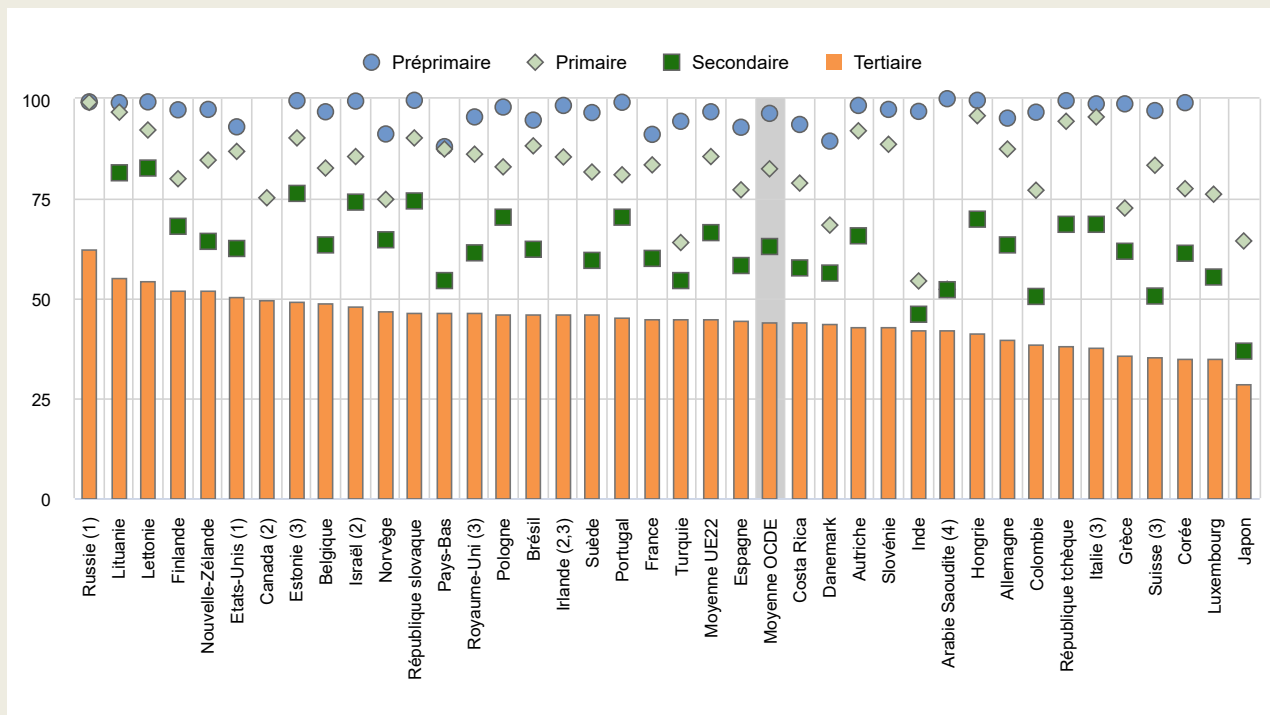
Indicateur D5. Qui sont les enseignants ?

Faits marquants

- Les enseignantes sont majoritaires dans l'enseignement primaire et secondaire, mais minoritaires dans l'enseignement tertiaire dans la grande majorité des pays dont les données sont disponibles.
- Dans les pays de l'OCDE, le défaut de parité du corps enseignant a dans l'ensemble augmenté progressivement en faveur des femmes dans l'enseignement primaire et secondaire entre 2005 et 2019, mais diminué en faveur des hommes dans l'enseignement tertiaire.
- Les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont relativement peu nombreux et leur pourcentage diminue avec le niveau d'enseignement. Ils ne sont en moyenne que 12 % dans l'enseignement primaire et 11 % et 8 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.

Graphique D5.1. Répartition des enseignants par sexe, selon le niveau d'enseignement (2019)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Contexte

La demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la taille moyenne des classes, le temps d'instruction obligatoire, le recours 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.

Comme un grand nombre d'enseignants partiront à la retraite dans les dix années à venir dans de nombreux pays de l'OCDE et que l'effectif scolarisé devrait augmenter dans certains d'entre eux, les gouvernements concernés auront à former et à recruter de nouveaux enseignants. Il est de toute évidence établi que la qualité des enseignants est le facteur intra-établissement le plus déterminant des résultats scolaires : des efforts concertés s'imposent donc pour inciter les meilleurs éléments à embrasser la profession d'enseignant et proposer aux enseignants une formation de qualité (OCDE, 2019^[1]). L'analyse des taux d'attrition et le profil des enseignants qui se détournent de leur profession peuvent donner des indications sur les politiques qu'il serait utile d'adopter pour améliorer l'attrait de la profession d'enseignant à court et long terme (voir l'indicateur D7).

Le corps enseignant reste très féminin dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, à tel point que le défaut de parité et ses effets possible sur l'apprentissage méritent des études approfondies (OCDE, 2018^[2]).

Enfin, la pandémie de COVID-19 a mis les systèmes d'éducation du monde entier à très rude épreuve. Il leur a entre autres fallu garantir la reprise des cours en toute sécurité (tant pour les enseignants que pour les élèves) à la réouverture des établissements. Les mesures prises par les pouvoirs publics à cet effet méritent aussi d'être analysées (OCDE, 2021^[3]).

Autres faits marquants

- Tous niveaux d'enseignement confondus, le pourcentage d'enseignantes est plus élevé chez les jeunes (les moins de 30 ans) que chez les plus âgés (les plus de 49 ans).
- Les enseignantes sont majoritaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais elles sont nettement plus nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle.
- Le pourcentage d'enseignants plus âgés (ceux âgés de plus de 49 ans) augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 33 % dans l'enseignement primaire et à 36 % et 40 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Comme le risque de développer des formes graves du COVID-19 augmente avec l'âge, plusieurs pays (l'Allemagne, l'Autriche, le Chili, la Colombie, la Lettonie, la République tchèque et la Slovaquie) ont accordé la priorité aux enseignants sur la base de l'âge dans les campagnes de vaccination dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (OCDE, 2021^[3]).

Analyse

Répartition hommes-femmes dans le corps enseignant

Pourcentage d'enseignantes, par niveau d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent en moyenne 70 % du corps enseignant tous niveaux d'enseignement confondus (voir le Tableau D5.1). Ce pourcentage est le plus élevé dans les premières années de la scolarité et diminue à chaque niveau d'enseignement supérieur. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 96 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire et 82 % dans l'enseignement primaire, mais 63 % dans l'enseignement secondaire et 44 % seulement dans l'enseignement tertiaire (voir le Graphique D5.1).

Les femmes constituent plus de 85 % du corps enseignant de l'enseignement préprimaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles et plus de 65 % dans l'enseignement primaire dans tous les pays, sauf au Japon (64 %), en Turquie (64 %), en Inde (54 %) et en Arabie saoudite (52 %). Dans l'enseignement secondaire, les enseignantes restent majoritaires, mais leur pourcentage est moins élevé qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs. Les femmes constituent en moyenne 68 % du corps enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, mais leur pourcentage varie entre 43 % au Japon et 84 % en Lettonie. Leur pourcentage diminue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : il s'établit à 60 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement entre les pays (de 31 % au Japon à 81 % en Lettonie) (voir le tableau D5.1).

Dans l'enseignement tertiaire, la répartition hommes-femmes s'inverse : le corps professoral est majoritairement masculin, à hauteur de 56 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En fait, les femmes ne constituent plus de 50 % du corps professoral de l'enseignement tertiaire qu'en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande parmi les pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique D5.1).

Pourcentage d'enseignantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes tendent à être plus nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle, même si elles sont surreprésentées dans les deux filières. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 63 % du corps enseignant en filière générale, un corps majoritairement féminin dans tous les pays sauf en Suisse (48 %). Le pourcentage d'enseignantes est particulièrement élevé dans des pays comme la Lettonie et la Lituanie, où il est supérieur à 80 %. Le pourcentage d'enseignantes est en revanche moins élevé en filière professionnelle : 56 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En filière professionnelle, le pourcentage d'enseignantes atteint au plus 45 % au Danemark et en Suisse et passe la barre des 70 % en Lettonie, en Lituanie et République slovaque (voir le Graphique D5.1).

Le pourcentage d'enseignantes varie sensiblement entre la filière générale et la filière professionnelle dans certains pays. Il est par exemple au moins 10 points de pourcentage plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle en Autriche, au Brésil, au Chili, en Finlande, en Hongrie, en Lettonie et en Lituanie ; le corps enseignant est toutefois majoritairement féminin en filière professionnelle dans tous ces pays, sauf au Brésil (49 %) et au Chili (48 %). Les enseignantes sont en revanche aussi nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle en Norvège (55 %), en République tchèque (60 %) et en Slovaquie (67 %) (voir le Tableau D5.1).

Encadré D5.1. Déficit de parité dans le corps enseignant : causes et implications

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer le déficit de parité dans le corps enseignant aux niveaux d'enseignement et dans les filières. L'un de ces facteurs pourrait être d'ordre culturel : les perceptions sociales des liens entre le sexe et les professions peuvent 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 qui peuvent être basées sur des stéréotypes sexistes (OCDE, 2015^[4]) (Croft et al., 2014^[5]) (Kane et Mertz, 2012^[6]). Même dans le corps enseignant, des différences de domaines d'études s'observent entre les hommes et les femmes. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les femmes sont moins nombreuses dans l'effectif de professeurs de sciences, de mathématiques et de technologie que dans le corps enseignant toutes disciplines confondues (OCDE, 2018^[2]) (OCDE,

2014^[7]). Ce constat pourrait lui aussi s'expliquer par le fait que la science et la technologie sont perçues comme des domaines masculins, ce qui pourrait décourager les femmes d'entreprendre des études tertiaires en sciences ou en technologie (voir l'indicateur B4) (OCDE, 2014^[7]).

D'un point de vue économique, les jeunes choisissent aussi leur profession en fonction de leurs prétentions salariales. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, les hommes gagnent en moyenne moins s'ils sont enseignants que s'ils exercent une autre profession, tandis que les femmes 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 dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur D3) (OCDE, 2018^[2]). À cause de ces différences salariales relatives, la profession d'enseignant est probablement plus attractive que d'autres pour les femmes que pour les hommes.

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 (OCDE, 2021^[8]) (Drudy, 2008^[9]). Il n'y a guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle le sexe des enseignants a un impact sur les résultats scolaires (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2015^[10]) (Holmlund et Sund, 2008^[11]), mais promouvoir une plus grande parité pourrait avoir des effets positifs sur tous les élèves. Les enseignantes et les enseignants peuvent en particulier contribuer à bannir les stéréotypes sexistes et aider leurs élèves à se constituer une identité sexuelle positive (Hutchings et al., 2008^[12]). Certains éléments montrent en particulier que les attitudes des enseignantes à l'égard de certaines matières, telles que les mathématiques, peuvent influencer sur les résultats de leurs élèves de sexe féminin (OCDE, 2014^[13]) (Beilock et al., 2010^[14]).

Évolution du degré de parité du corps enseignant

Pourcentage d'enseignantes, selon le groupe d'âge et le niveau d'enseignement

Comme les femmes sont plus nombreuses dans l'effectif de jeunes enseignants et dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en éducation (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*), le défaut de parité pourrait s'aggraver à l'avenir dans l'enseignement primaire et secondaire, où le corps enseignant est majoritairement féminin.

Dans la plupart des pays, les enseignantes sont plus nombreuses chez les jeunes (ceux âgés de moins de 30 ans) que chez les plus âgés (ceux âgés de plus de 49 ans). Dans l'enseignement primaire, la différence entre les deux groupes d'âge est relativement ténue : le pourcentage d'enseignantes s'établit en moyenne à 83 % chez les plus jeunes et à 82 % chez les plus âgés dans les pays de l'OCDE. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence est ténue aussi dans l'ensemble : les femmes constituent 68 % des enseignants de moins de 30 ans et 67 % de ceux âgés de plus de 49 ans. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence est nettement plus marquée : on compte en moyenne 63 % de femmes parmi les jeunes enseignants, mais 57 % parmi les enseignants plus âgés (voir le Tableau D5.2).

Il n'en va pas de même l'enseignement tertiaire, où les enseignantes sont dans l'ensemble minoritaires, mais où le pourcentage plus élevé d'enseignantes chez les jeunes promet l'amélioration du degré de parité à l'avenir. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de femmes est proche de 50 % dans l'effectif de jeunes enseignants : en moyenne, 51 % 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 (voir le Tableau D5.2).

Évolution du pourcentage de jeunes enseignantes entre 2005 et 2019

Les indicateurs présentés ci-dessus confirment la dynamique de l'évolution de la répartition hommes-femmes au cours des dix dernières années : le défaut de parité du corps enseignant augmente progressivement dans l'enseignement primaire et secondaire, mais diminue dans l'enseignement tertiaire.

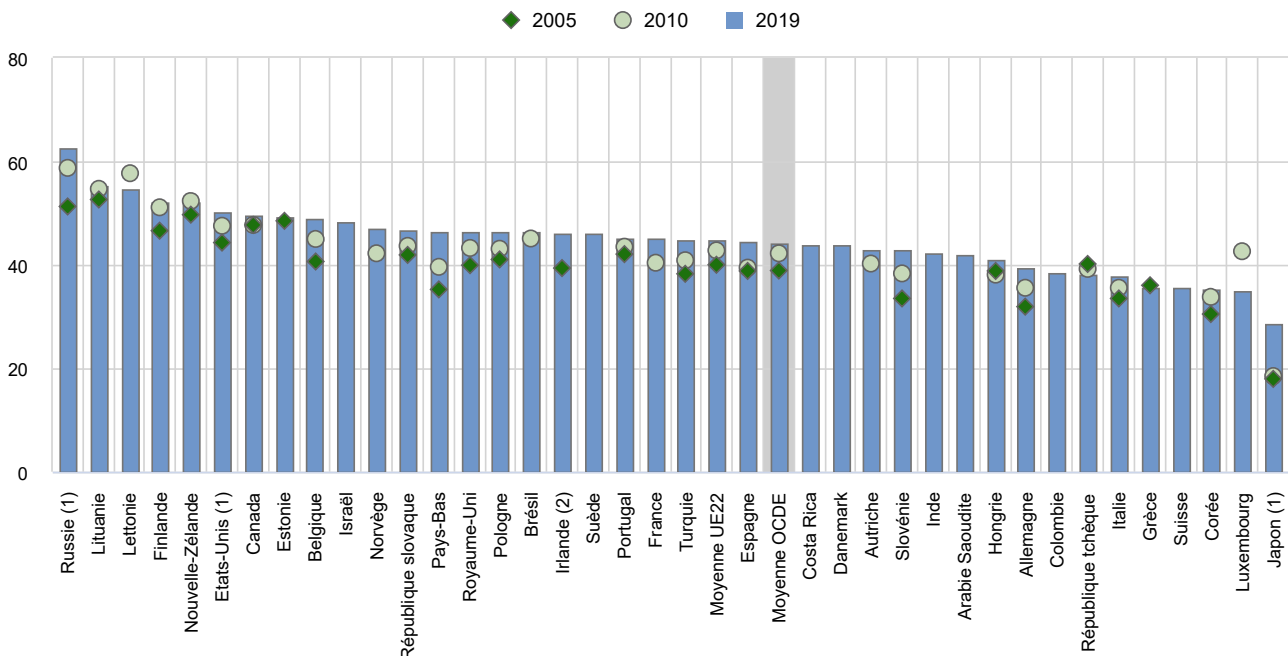
L'augmentation du pourcentage d'enseignantes (qui est passé de 69 % en 2005 à 72 % en 2019) a aggravé le défaut de parité de 3 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et secondaire (tous niveaux confondus) selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. Le défaut de parité a augmenté de 7 points de pourcentage en Corée et en Irlande, de 8 points de pourcentage en Grèce et de 11 points de pourcentage en Slovénie. Selon les chiffres de 2019, le pourcentage d'enseignantes reste inférieur à la moyenne de l'OCDE en Corée (68 %) et en Grèce (67 %), mais y est supérieur en Irlande (79 %) et en Slovénie (89 %) (voir le Tableau D5.2).

Dans l'enseignement tertiaire, le défaut de parité a diminué de 5 points de pourcentage en moyenne, car le pourcentage d'enseignantes a augmenté, passant de 39 % en 2005 à 44 % en 2019, dans les pays de l'OCDE dont les données tendanciennes sont disponibles. Le pourcentage d'enseignantes a le plus augmenté (de plus de 10 points de pourcentage) en Fédération de Russie, au Japon et aux Pays-Bas. Les enseignantes restent sous-représentées dans l'enseignement tertiaire au Japon (28 %) et aux Pays-Bas (46 %), mais sont majoritaires en Fédération de Russie (62 %) selon les chiffres de 2019. À l'autre extrême, le pourcentage d'enseignantes a diminué de 2 point de pourcentage dans l'enseignement tertiaire en République tchèque, où il est passé de 40 % en 2005 à 38 % en 2019 (voir le Graphique D5.2).

Ce défaut persistant de parité dans le corps enseignant ainsi que dans l'effectif de chefs d'établissement est source de préoccupation. Des pays tels que le Royaume-Uni ont adopté des politiques visant à encourager le recrutement et la rétention d'enseignants au profil varié pour promouvoir la diversité et la parité dans le corps enseignant (OCDE, 2018^[2] ; OCDE, 2014^[7]).

Graphique D5.2. Répartition des enseignants par sexe dans l'enseignement tertiaire (2005, 2010 et 2019)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants en 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D5.1 et 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ex6urf>

Pyramide des âges du corps enseignant

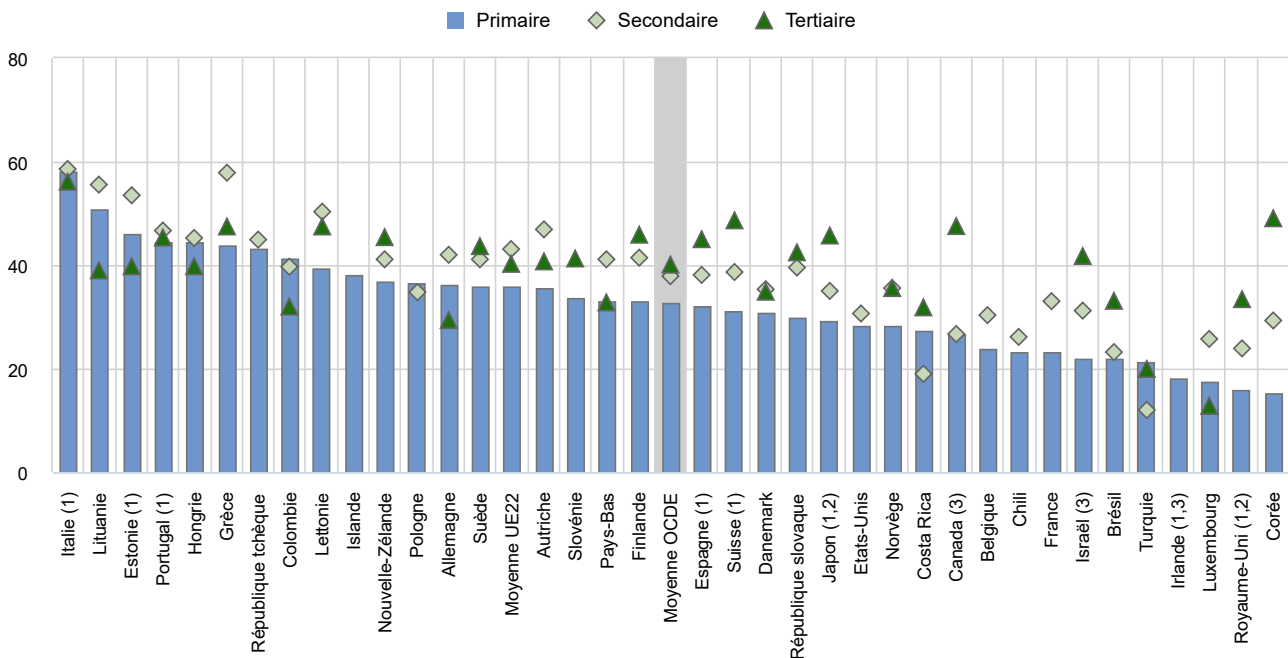
Chez les enseignants, la pyramide des âges varie sensiblement entre les pays et les niveaux d'enseignement sous l'effet de différents facteurs, dont la taille et la pyramide des âges de la population, la durée de l'enseignement tertiaire ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants et des études tertiaires plus longues peuvent retarder l'entrée des enseignants dans la vie active. Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail et des perspectives professionnelles prometteuses ont incité des jeunes à embrasser la profession d'enseignant dans certains pays et ont favorisé la rétention des enseignants efficaces dans d'autres pays.

Les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont peu nombreux : ils ne sont en moyenne que 12 % dans l'enseignement primaire et 11 % et 8 % respectivement dans le premier cycle et 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, où le pourcentage de jeunes enseignants est inférieur à 10 % dans la plupart des pays. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de jeunes enseignants est même inférieur ou égal à 5 % en Allemagne, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse (voir le Tableau D5.3).

En moyenne, plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire ont entre 30 et 49 ans et un pourcentage élevé d'entre eux ont au moins 50 ans dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enseignants plus âgés (ceux âgés de plus de 49 ans) augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 33 % dans l'enseignement primaire, à 38 % dans l'enseignement secondaire et à 40 % dans l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays, un enseignant sur trois a au moins 50 ans dans l'enseignement tertiaire. Le pourcentage d'enseignants plus âgés varie toutefois fortement entre les pays dans l'enseignement tertiaire : de 13 % au Luxembourg à 56 % en Italie (voir le Graphique D5.3).

Graphique D5.3. Pourcentage d'enseignants âgés d'au moins 50 ans, selon le niveau d'enseignement (2019)

En pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés d'au moins 50 ans dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021), tableau D5.3 et 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 remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ms5912>

Le vieillissement du corps enseignant a un certain nombre d'implications pour les systèmes d'éducation. Il peut non seulement impliquer d'intensifier les efforts de formation et de recrutement pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, mais aussi influencer sur les décisions budgétaires. Comme la rémunération des enseignants augmente avec l'ancienneté dans la plupart des systèmes d'éducation, le vieillissement des enseignants entraîne une augmentation des coûts de l'éducation, laquelle réduit les marges budgétaires permettant de prendre de nouvelles initiatives (voir l'indicateur C7).

Par ailleurs, le pourcentage élevé d'enseignants de plus de 50 ans suscite des craintes en pleine pandémie de COVID-19, car le risque de développer des formes graves de la maladie augmente avec l'âge (Jordan, Adab et Cheng, 2020^[15]). Un certain nombre de pays ont déclaré les enseignants prioritaires dans les campagnes de vaccination dès mars 2021 en vue de réduire les risques à la réouverture des établissements. L'âge compte parmi les critères utilisés dans les campagnes de vaccination pour donner la priorité aux enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Colombie, en Lettonie, en République tchèque et en Slovénie (OCDE, 2021^[3]).

Définitions

Il existe deux catégories d'enseignants :

- 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 et des étudiants. Cette catégorie englobe les enseignants qui ont une charge d'enseignement, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves ou 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, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

Le pourcentage d'enseignants dans la population correspond au pourcentage d'enseignants par groupe d'âge (par exemple chez les moins de 30 ans) dans l'effectif total de ce groupe d'âge.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019^[16]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire ou académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf)).

Références

- Antecol, H., O. Eren et S. Ozbeklik (2015), « The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment », *IZA Discussion Paper* 6453. [10]
- Beilock, S. et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 107/5, <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>. [14]
- Croft, A. et al. (2014), « The Second Shift Reflected in the Second Generation », *Psychological Science*, vol. 25/7, pp. 1418-1428, <https://doi.org/10.1177/0956797614533968>. [5]

- Drudy, S. (2008), « Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323, <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>. [9]
- Holmlund, H. et K. Sund (2008), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? », *Labour Economics*, vol. 15/1, pp. 37-53, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>. [11]
- Hutchings, M. et al. (2008), « Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers », *Oxford Review of Education*, vol. 34/2, <https://doi.org/10.1080/03054980701663959>. [12]
- Jordan, R., P. Adab et K. Cheng (2020), « Covid-19: Risk factors for severe disease and death », *BMJ*, p. m1198, <https://doi.org/10.1136/bmj.m1198>. [15]
- Kane, J. et J. Mertz (2012), « Debunking Myths about Gender and Mathematics Performance », *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59/01, p. 10, <http://dx.doi.org/10.1090/noti790>. [6]
- OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? : What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [8]
- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>. [3]
- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [16]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [1]
- OCDE (2018), « Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 49, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/026cb10b-fr>. [2]
- OCDE (2015), « Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation ? », *PISA à la loupe*, n° 49, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5js4xffc0pbr-fr>. [4]
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [13]
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>. [7]

Tableaux de l'indicateur D5

Tableaux de l'indicateur D5. Qui sont les enseignants ?

Tableau D5.1	Répartition des enseignants par sexe (2019)
Tableau D5.2	Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2019) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2019)
Tableau D5.3	Pyramide des âges des enseignants (2019)

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org/>).

Tableau D5.1. Répartition des enseignants par sexe (2019)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement (calculs fondés sur le nombre d'individus)

OCDE	Pays	Préprimaire (1)	Primaire (2)	Premier cycle du secondaire (3)	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire (7)	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (11)
					Filière générale (4)	Filière professionnelle (5)	Toutes filières confondues (6)		Tertiaire de cycle court (8)	Licence, master et doctorat (9)	Tous niveaux tertiaires confondus (10)	
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	47	m	m	
	Autriche	98	92	72	64	50	56	69	52	41	43	66
	Belgique	97	83	66	64	61	62	46	x(10)	x(10)	49	71
	Canada ¹	x(2)	75 ^d	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	44	50	m
	Chili	99	81	69	58	48	56	a	m	m	m	m
	Colombie	97	77	51	x(6)	x(6)	49	66	38	38	38	59
	Costa Rica	94	79	58	58	56	58	a	49	44	44	69
	République tchèque	100	94	78	60	60	60	45	60	38	38	76
	Danemark	89	68	62	52	45	51	a	37	44	44	64
	Estonie ²	100	90	82	77	60 ^d	70 ^d	x(5, 6)	a	49	49	83
	Finlande	97	80	75	69	55	61	55	a	52	52	74
	France	91	83	60	60	59	60	41	54	42	45	68
	Allemagne	95	87	66	59	50	56	59	32	40	39	66
	Grèce	99	73	67	57	53	55	56	a	36	36	66
	Hongrie	100	96	76	68	58	64	61	x(10)	x(10)	41	75
	Islande	93	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande ^{1, 2}	98	85	x(4, 6)	70 ^d	a	70 ^d	m	x(10)	x(10)	46	m
	Israël ¹	99 ^d	86	79	x(6)	x(6)	71	m	56	47	48	m
	Italie	99	95	77	68	60 ^d	64 ^d	x(5, 6)	a	38	38	77
	Japon	97	64	43	x(6)	x(6)	31 ^d	x(6, 8, 9)	50 ^d	23 ^d	28 ^d	48
	Corée	99	77	71	55	48	54	a	44	33	35	62
	Lettonie	99	92	84	84	73	81	66	65	53	55	84
	Lituanie	99	97	83	81	71	78	63	a	55	55	82
	Luxembourg	96	76	x(6)	x(6)	x(6)	55 ^d	27	54	33	35	66
	Mexique	94	68	54	50	47	49	a	m	m	m	m
	Pays-Bas	88	87	54	54	55	55	a	51	46	46	66
	Nouvelle-Zélande	97	85	68	62	56	61	52	53	52	52	73
	Norvège	91	75	75	55	55	55	36	36	47	47	67
	Pologne	98	83	76	70	63	66	69	69	46	46	76
	Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69 ^d	x(6)	x(10)	x(10)	45	71
	République slovaque	100	90	76	73	71	72	65	61	46	47	78
	Slovénie	97	89 ^d	x(2)	67	67	67	a	47	42	43	78
	Espagne	93	77	61	58	52	56	a	51	43	44	65
	Suède	96	82	65	x(6)	x(6)	54	45	44	46	46	71
	Suisse	97	83	56	48	44 ^d	45 ^d	x(5, 6)	a	35	35	62
	Turquie	94	64	58	52	49	51	a	42	45	45	58
	Royaume-Uni	95	86	63	62	57 ^d	60 ^d	a	x(10)	x(10)	46	67
	États-Unis	93	87	67	58	a	58	x(10)	x(10)	x(10)	50 ^d	70
	Moyenne OCDE	96	82	68	63	56	60	54	50	43	44	70
	Moyenne UE22	97	86	71	66	59	63	55	52	44	45	73
	Partenaires											
	Argentine	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Brésil	95	88	66	59	49	57	48	49	46	46	70
	Chine	97	69	57	m	m	54	m	m	m	m	m
	Inde	97	54	48	m	m	43	m	a	m	42	m
	Indonésie	m	67	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Fédération de Russie ²	99	99	82	x(3)	x(8)	x(3, 8)	x(8)	73 ^d	54	62 ^d	87
	Arabie saoudite	100	52	52	m	m	53	65	30	42	42	m
	Afrique du Sud ³	m	m	m	m	m	57	61	m	m	m	m
	Moyenne G20	96	76	62	m	m	55	m	m	m	44	m

Remarque : La catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » ne comprend pas le développement éducatif de la petite enfance (CITE 01).

1. Pour le Canada, uniquement établissements publics pour l'enseignement tertiaire. Pour l'Irlande, uniquement établissements publics pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exclusion du préprimaire. Pour Israël, uniquement établissements publics pour le préprimaire, les premier et deuxième cycles du secondaire, le tertiaire de cycle court et l'ensemble des niveaux de l'enseignement tertiaire.

2. Le préprimaire inclut l'éducation des jeunes enfants.

3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/x3e8lo>

Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2019) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2019)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants, selon le groupe d'âge et le niveau d'enseignement

OCDE	Pays	Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Tous niveaux tertiaires confondus		Total (du primaire au deuxième cycle du secondaire)		Tous niveaux tertiaires confondus	
		2019		2019		2019		2019		2005	2019	2005	2019
		< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	Tous groupes d'âge confondus			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	94	92	76	74	72	53	53	38	m	74	m	43
	Belgique	84	79	70	62	67	57	64	45	65 ^d	70	41	49
	Canada ^{1, 2}	83 ^d	70 ^d	x(1)	x(2)	83	70	60	44	73	75	48	50
	Chili	80	81	71	66	61	50	m	m	70	71	m	m
	Colombie	77	78	51	52	47	50	47	30	m	64	m	38
	Costa Rica	66	81	56	57	56	58	47	38	m	69	m	44
	République tchèque	92	95	73	81	52	58	m	m	71 ^d	77	40	38
	Danemark	59	71	54	64	54	46	42	40	m	62	m	44
	Estonie ³	83	92	73	84	60	73	52	46	m	83	48	49
	Finlande	82	77	77	73	66	57	48	52	69	73	47	52
	France	88	77	61	57	60	57	57	40	m	68	m	45
	Allemagne	91	86	79	66	72	52	45	31	65	71	32	39
	Grèce	88	61	74	64	79	50	44	32	59	67	36	36
	Hongrie	91	96	68	76	62	59	46	36	79	78	39	41
	Islande	78	84	79	84	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande ²	80	86	x(5)	x(6)	65	69	m	m	72	79	39	46
	Israël ²	91	83	87	76	83	65	55	45	79	80	m	48
	Italie ³	94	97	68	78	55	64	51	34	78	78	34	38
	Japon ^{3, 4}	65	68	45	40	38	23	49	25	46	49	18	28
	Corée	74	86	71	62	68	34	66	24	61	68	31	35
	Lettonie	85	93	69	85	60	83	57	53	m	87	m	55
	Lituanie	89	98	74	82	64	78	51	53	84 ^d	85	53	55
	Luxembourg	77	76	x(5)	x(6)	63 ^d	50 ^d	36	30	m	65	m	35
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	56	58	m	m
	Pays-Bas	87	85	61	47	65	48	49	37	66 ^d	70	35	46
	Nouvelle-Zélande	87	87	73	68	64	61	54	49	69	73	50	52
	Norvège	69	79	69	79	59	50	44	44	m	70	m	47
	Pologne	79	85	68	75	57	63	m	m	76	77	41	46
	Portugal ¹	90	79	64	73	59	70	44	40	74	74	42	45
	République slovaque	86	93	76	78	78	72	60	44	77	79	42	47
	Slovénie	90 ^d	88 ^d	x(1)	x(2)	56	65	49	38	78	89	33	43
	Espagne	79	78	64	59	59	53	50	39	62	67	39	44
	Suède	75	83	57	66	53	52	49	44	m	70	m	46
	Suisse ³	88	80	66	52	59	41	52	30	m	66	m	35
	Turquie	77	49	68	42	67	36	54	32	m	57	38	45
	Royaume-Uni ³	84	89	65	59	63 ^d	55 ^d	47	43	68	72 ^d	40	46
	États-Unis ⁴	89	87	70	68	63	57	m	m	74	75	44	50
	Moyenne OCDE	83	82	68	67	63	57	51	39	70	72	40	44
	Moyenne des pays dont les données sont disponibles pour les deux années de référence									69	72	39	44
	Moyenne UE22	85	85	68	70	63	60	50	41	71	75	40	45
	Partenaires												
	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	82	91	59	69	53	58	51	43	m	72	m	46
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	42
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie ⁴	m	m	m	m	x(7)	x(8)	64 ^d	56 ^d	86	87	51	62
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	42
	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	44

1. Le primaire inclut le préprimaire.

2. Pour le Canada, uniquement établissements publics pour l'enseignement tertiaire. Pour l'Irlande, uniquement établissements publics pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exclusion du préprimaire. Pour Israël, uniquement établissements publics pour le préprimaire, les premier et deuxième cycles du secondaire, le tertiaire de cycle court et l'ensemble des niveaux de l'enseignement tertiaire.

3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

4. L'enseignement tertiaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/7q3seh>

Tableau D5.3. Pyramide des âges des enseignants (2019)

Pourcentage d'enseignants dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (calculs fondés sur le nombre d'individus)

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

1. Le primaire inclut le préprimaire.

2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

3. Pour l'Irlande, uniquement établissements publics pour tous les niveaux d'enseignement. Pour Israël, uniquement établissements publics pour les premier et deuxième cycles du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

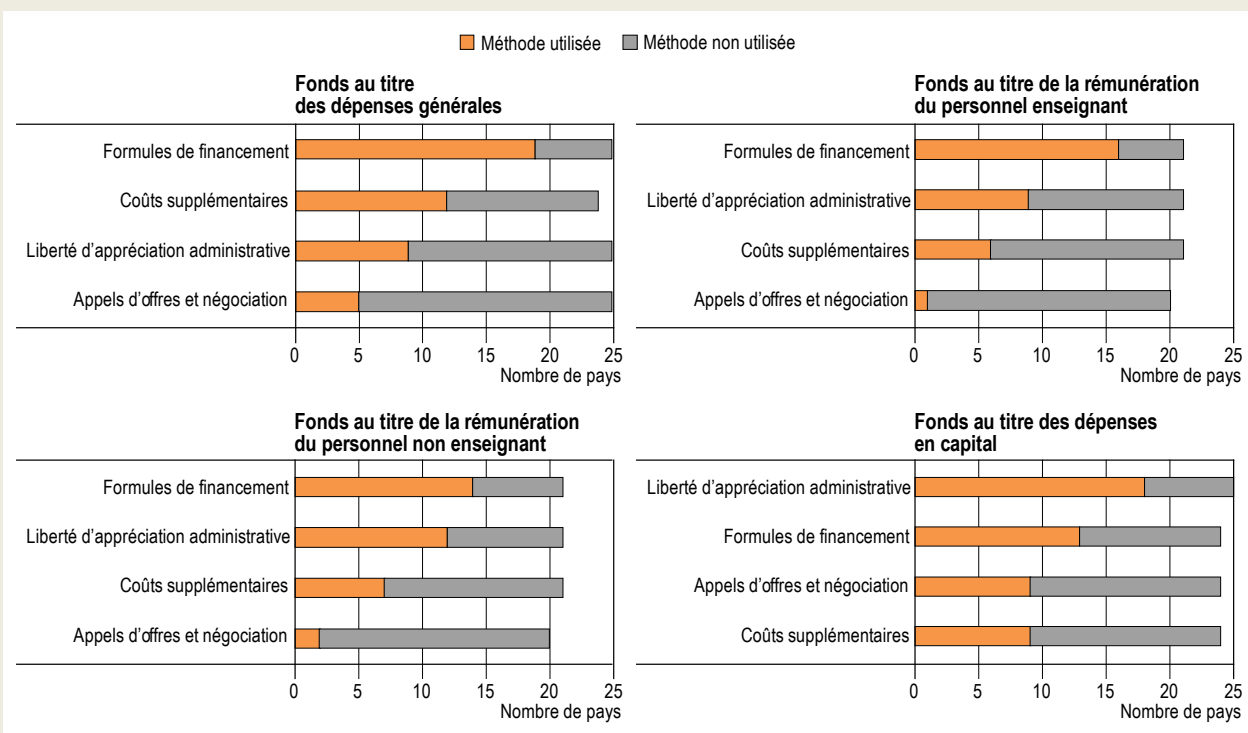
StatLink  <https://stat.link/qetsh9>

Indicateur D6. Comment les fonds publics sont-ils alloués aux établissements ?

Faits marquants

- Les méthodes utilisées pour allouer et répartir les fonds publics aux établissements publics dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire varient fortement entre les pays membres de l'OCDE et les pays et économies partenaires.
- C'est l'approche des formules de financement qui est la plus souvent utilisée dans les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE. La plupart des pays appliquent ces formules à des degrés divers.
- De nombreux critères d'équité se retrouvent dans les modes de financement, les plus courants étant ceux relatifs aux caractéristiques des élèves, en particulier les élèves de condition modeste et les élèves handicapés.

Graphique D6.1. Méthodes utilisées pour l'allocation des fonds aux établissements publics d'enseignement primaire, par catégorie de dépenses (2019)



Remarque : La catégorie « Fonds au titre des dépenses générales » inclue les fonds sans allocation pour un type particulier de dépenses ou quand il n'est pas possible de les ventiler par catégorie de dépenses. La catégorie « Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement » n'est pas incluse ici, mais figure dans le graphique X3.D6.1.

Les méthodes utilisées pour l'allocation des fonds sont classées par ordre décroissant du nombre de pays qui les appliquent.

Source : OCDE (2021), tableau D6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques et les données relatives aux autres dépenses de fonctionnement (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

Contexte

Le niveau global du financement des établissements est important, certes, mais les modalités et la stratégie adoptées pour allouer ces fonds publics le sont tout autant. Les mécanismes régissant l'administration des fonds publics, leur répartition et leur suivi sont essentiels pour garantir que les moyens disponibles sont affectés là où ils sont les plus utiles (Burns et Köster, 2017^[1]). Les choix faits lors de la conception des dispositifs de financement de l'éducation peuvent aussi contribuer à promouvoir l'équité entre les établissements ainsi que l'équité des résultats scolaires entre élèves.

Ces dernières années, l'organisation des systèmes d'éducation de l'OCDE est devenue plus complexe : elle se caractérise désormais par une gouvernance décentralisée, où les relations entre les multiples acteurs de niveaux de pouvoir différents sont plus fluides et se prêtent à la négociation (Burns et Köster, 2016^[2]). Cette évolution peut influencer sur les niveaux de pouvoir intervenant dans le financement de l'éducation. Elle peut aussi influencer sur la complexité et la diversité des interactions entre niveaux de pouvoir, car chaque niveau concerné par le financement peut utiliser sa propre approche pour déterminer le montant à allouer aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) (Burns et Köster, 2017^[1]), ses propres critères pour opérationnaliser le cadre de financement et ses propres mécanismes de répartition. Les diverses restrictions avec lesquelles les exécutifs régionaux ou locaux peuvent avoir à composer sont aussi révélatrices de l'autonomie, du pouvoir de décision conférés à ces exécutifs (Atkinson et al., 2005^[3]).

Le cadre de financement de l'éducation repose sur quatre dimensions : les niveaux de pouvoir compétents, les règles utilisées pour allouer les fonds, les critères d'allocation des fonds et les mécanismes de leur répartition. Les différences qui s'observent entre les pays dans ces quatre dimensions entraînent de grandes différences dans les systèmes d'allocation des fonds aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) et dans la façon dont les questions d'équité sont abordées.

Le présent indicateur porte sur le cadre du financement public de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, et non sur le montant des ressources allouées à l'éducation (voir les analyses sur le montant des dépenses d'éducation dans les indicateurs C1, C2, C3, C4 et C6).

Autres faits marquants

- Il est possible de répartir les pays et économies entre cinq groupes distincts selon le nombre de niveaux de pouvoir concernés et le nombre de niveaux qui financent directement (après transferts) l'éducation. Cela n'implique de similitude ni dans les méthodes d'allocation des ressources financières, ni dans les mécanismes utilisés pour répartir les fonds aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) dans ces groupes.
- Les méthodes d'allocation varient assez sensiblement entre les dépenses en capital et les dépenses de fonctionnement. La liberté d'appréciation est nettement plus courante dans les dépenses en capital.
- Les formules de financement concernent un pourcentage important des ressources affectées à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire par les exécutifs locaux, mais les approches fondées sur la liberté d'appréciation, les coûts supplémentaires et les appels d'offres et la négociation sont nettement plus courantes qu'aux niveaux de pouvoir plus élevés.
- C'est le mécanisme des dotations réservées qui est le plus courant de tous les mécanismes de financement. Ce mécanisme implique dans de nombreux cas que le niveau de pouvoir (ou les établissements) bénéficiaire ne jouit pas d'une grande autonomie dans l'affectation de ces fonds.

Analyse

Encadré D6.1. Concepts principaux du cadre de financement

Méthodes utilisées pour allouer les fonds publics

Par méthode d'allocation des fonds alloués aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local), on entend les modalités de décision relatives au montant des fonds à allouer aux exécutifs infrafédéraux ou infranationaux ou aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local). Ce concept se distingue de celui relatif au transfert des fonds (qui correspond au mécanisme de financement). Quatre méthodes courantes sont retenues dans la présente analyse :

- La **liberté d'appréciation administrative** repose sur l'évaluation des ressources dont chaque établissement ou exécutif infranational a besoin. Cette approche peut impliquer l'utilisation d'indicateurs, mais les fonds finalement alloués ne correspondent pas nécessairement aux résultats de ces calculs, qui ne sont pas non plus nécessairement appliqués sans distinction à tous les établissements ou exécutifs infranationaux. Elle est souvent utilisée en combinaison avec l'approche des coûts supplémentaires (voir ci-dessous).
- L'approche des **coûts supplémentaires** consiste à se baser sur l'historique des dépenses pour calculer le montant des fonds à allouer l'année suivante et à tenir compte de changements mineurs (dans l'effectif d'élèves, les infrastructures scolaires, le prix des intrants, etc.).
- Les **appels d'offres** et la **négociation** impliquent que les établissements doivent rivaliser pour obtenir des fonds supplémentaires proposés dans le cadre d'un programme particulier ou démontrer qu'ils ont besoin de fonds supplémentaires.
- L'approche des **formules de financement** consiste à utiliser des critères objectifs et une règle universelle pour calculer les fonds auquel chaque bénéficiaire peut prétendre. Les autorités compétentes suivent une procédure (ou formule) officielle pour déterminer les fonds publics à allouer, compte tenu d'une série de critères prédéfinis, qui portent dans la plupart des cas sur les intrants, les extrants ou la performance. Ces critères prédéfinis sont appliqués sans distinction à tous les bénéficiaires (établissements ou exécutifs infranationaux). Cette approche consiste à calculer le budget des établissements selon une formule mathématique constituée d'un certain nombre de variables, chacune dotée d'un coefficient propre. Ces formules sont généralement constituées de quatre groupes de variables : 1) l'effectif d'élèves et les années d'études ; 2) les besoins des établissements ; 3) les programmes de cours ; et 4) les caractéristiques des établissements.

Critères utilisés pour allouer les fonds

Plusieurs méthodes décrites ci-dessus dépendent de critères spécifiques. L'effectif d'élèves peut par exemple intervenir dans les approches fondées sur des formules de financement ou les coûts supplémentaires. Les critères retenus dans cette analyse portent sur tous les aspects quantitatifs ou qualitatifs utilisés pour déterminer les moyens (financiers, humains, matériels, etc.) à allouer à un exécutif infranational (le plus local, généralement) ou à un établissement donné.

Mécanismes de financement

Par mécanisme de financement, on entend les modalités selon lesquelles les fonds sont transférés entre les niveaux de pouvoir (ou entre des niveaux de pouvoir et les établissements). C'est en particulier la mesure dans laquelle l'entité qui reçoit les fonds est libre d'en disposer et de les répartir entre les postes de dépenses qui importe ici. Les mécanismes de financement sont sans rapport avec les méthodes d'allocation, et toutes les combinaisons entre mécanismes et méthodes sont possibles.

- **Dotations forfaitaires** : fonds dont les bénéficiaires peuvent disposer à leur guise. Les bénéficiaires sont totalement libres de choisir les affectations de ces fonds. Par dotation forfaitaire, on entend la façon dont les fonds sont transférés, non dont ils sont alloués ; le montant des fonds transférés peut en effet varier selon les exécutifs infrafédéraux ou infranationaux ou les établissements.
- **Dotations conditionnelles** : fonds que les bénéficiaires peuvent utiliser à leur guise, mais uniquement dans certaines catégories de dépenses (les frais de fonctionnement, par exemple). Cette approche laisse une grande liberté quant au pourcentage des fonds à affecter aux différentes catégories de dépenses, tels que la

rémunération des personnels et les frais de fonctionnement, et aux montants à allouer à des niveaux de pouvoir inférieurs.

- **Dotations réservées** : fonds à affecter obligatoirement à certains postes de dépenses de fonctionnement (développement professionnel des enseignants, fonds supplémentaires au titre de la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques, etc.). Le gouvernement central peut par exemple allouer des fonds à réserver à des postes de dépenses déterminés en fonction de ses choix politiques et laisser les exécutifs infranationaux ou infranationaux libres de prendre les décisions opérationnelles.
- **Dotations spécifiques** : fonds que les bénéficiaires doivent affecter aux dépenses de fonctionnement dans des établissements (ou niveau de pouvoir le plus local) spécifiques. C'est le type de transfert le plus restrictif entre le gouvernement central et les exécutifs infranationaux ; il implique que les bénéficiaires ne sont guère, voire pas du tout libres de réaffecter les fonds à des établissements différents.
- **Dotations indirectes** : fonds non gérés par les bénéficiaires (par exemple lorsque c'est une entité différente qui rémunère les enseignants ou finance les frais de fonctionnement). Dans ce cas, les fonds ne sont pas transférés aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local). C'est le cas par exemple lorsque le gouvernement central rémunère directement les enseignants ou finance la construction ou la rénovation des bâtiments scolaires.

Cadres de financement des établissements d'enseignement

Niveaux de l'exécutif

Cet indicateur fait la distinction entre cinq niveaux différents de l'exécutif (ou autorités de l'éducation) intervenant dans les décisions sur le financement de l'éducation : le gouvernement central, l'exécutif des entités fédérées, les exécutifs provinciaux ou régionaux, les exécutifs infrarégionaux ou intercommunaux et les exécutifs locaux (voir la section « Définitions »). Toutefois, ces niveaux sont réduits à trois, à savoir le gouvernement central ou l'exécutif des entités fédérées, les exécutifs (ou autorités) provinciaux, régionaux, infrarégionaux ou intercommunaux et, enfin, les exécutifs locaux, dans cette description des cadres de financement de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire afin de faciliter la comparaison entre les pays fédéraux et les pays unitaires.

Ces niveaux de pouvoir n'existent pas tous dans tous les pays et s'ils existent, ils n'interviennent pas nécessairement dans les décisions sur le financement de l'éducation. Dans certains cas, les niveaux de pouvoir intervenant dans ces décisions varient aussi selon le niveau ou la filière d'enseignement. Les pays se répartissent entre cinq groupes distincts selon le nombre de niveaux de pouvoir qui interviennent dans les décisions et le nombre de niveaux qui financent l'éducation directement (après transferts).

Dans un petit groupe de quatre pays (Autriche, Irlande, Pays-Bas et Turquie), un seul niveau de pouvoir (le gouvernement central) décide du financement des établissements (ou du niveau de pouvoir le plus local). C'est l'approche retenue en filière professionnelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Lituanie et dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en Irlande et aux Pays-Bas.

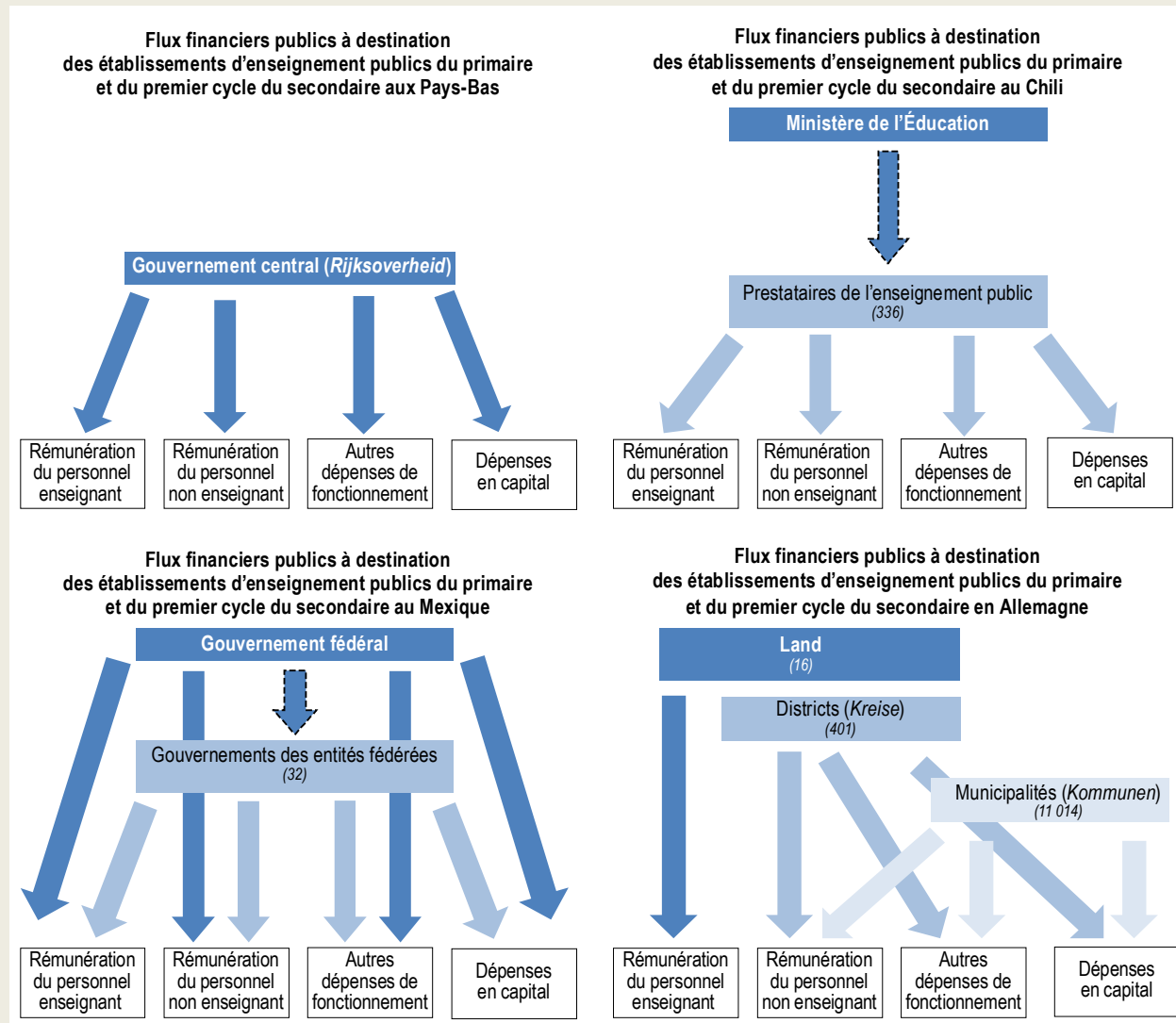
Dans la majorité des pays, les décisions relatives à l'allocation ou à la répartition des fonds sont prises par deux niveaux de pouvoir. Parmi ces pays, le gouvernement central transfère les fonds au niveau de pouvoir le plus local de tous ceux concernés, qui décide de tous les postes de dépenses en Australie, au Chili, en Corée, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle), en Finlande, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), en Norvège, en Suède et en Turquie ; ces deux niveaux de pouvoir interviennent dans les décisions de financement dans un nombre plus limité de pays et d'économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en France (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), en Israël, au Mexique, en Slovénie et en Suisse.

Dans les autres pays et économies, trois niveaux de pouvoir interviennent dans les décisions relatives au financement de l'éducation. Le financement est partagé entre deux niveaux de pouvoir dans cinq pays, à savoir en Autriche, en Fédération de Russie (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), en France (dans l'enseignement primaire), en Pologne et en République tchèque ; le financement est partagé entre les trois niveaux de pouvoir à l'étude en Allemagne, au Brésil, en Colombie, en Communauté française de Belgique, en Espagne (dans l'enseignement primaire), aux États-Unis et au Japon.

Encadré D6.2. Flux financiers entre le gouvernement central et les établissements

Graphique D6.2. Exemples schématisés de flux financiers

Flux financiers publics à destination des établissements d'enseignement publics du primaire et du premier cycle du secondaire aux Pays-Bas, au Chili, au Mexique et en Allemagne



Remarque : Le diagramme représente les flux de financement public des établissements d'enseignement public entre les niveaux de gouvernement et le fournisseur final d'éducation (qui peut être un établissement d'enseignement ou le niveau de gouvernance le plus local). La taille des flèches n'est pas représentative de l'ampleur des flux - l'ampleur des flux peut varier considérablement, mais cela n'apparaît pas dans le diagramme.

Lorsque le financement relève de niveaux de pouvoir différents, ceux-ci peuvent être responsables du financement de catégories de dépenses spécifiques ou se répartir la responsabilité du financement de chaque catégorie de dépenses. En France par exemple, le gouvernement national rémunère les enseignants, tandis que les exécutifs locaux financent toutes les autres catégories de dépenses (après transferts des exécutifs national et régionaux) dans l'enseignement primaire. Il n'en va pas de même en Espagne, où le gouvernement central et les exécutifs régionaux se partagent la responsabilité du financement de toutes les catégories de dépenses dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, car le gouvernement central gère directement les établissements d'enseignement dans les villes autonomes de Ceuta et Melilla.

Les flux financiers qui s'observent dans chaque pays sont présentés sous forme schématisée dans les diagrammes de cet indicateur (voir des exemples de diagramme dans le Graphique D6.2). Chaque flèche représente un flux entre deux niveaux de pouvoir. Le sens de la flèche indique le niveau de pouvoir qui alloue les fonds et celui qui les reçoit. Ces

diagrammes montrent le flux des fonds publics entre le gouvernement central et les établissements (ou le niveau de pouvoir le plus local). Ils montrent aussi les flux dans le sens inverse le cas échéant. Dans les diagrammes, la largeur des flèches ne varie pas selon le montant des transferts entre les niveaux de pouvoir (voir la répartition des fonds entre les niveaux de pouvoir dans l'indicateur C4).

Le diagramme des flux financiers de chacun des pays membres de l'OCDE et des pays et économies partenaires dont les données sont disponibles figure en version intégrale à l'annexe 3.

Les pays peuvent être regroupés selon les niveaux de pouvoir intervenant dans le financement de l'éducation, mais cela n'implique de similitude ni dans les méthodes d'allocation des fonds, ni dans les mécanismes utilisés pour répartir les fonds aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) dans ces groupes. En Finlande et en Turquie par exemple, un niveau de pouvoir alloue les fonds à un niveau inférieur, qui le répartit entre les différentes catégories de dépenses, mais l'autonomie de ce niveau inférieur est nettement plus grande en Finlande qu'en Turquie. En Finlande, le gouvernement central finance 25 % environ du total des dépenses publiques d'éducation. Les fonds sont alloués selon une formule de financement aux exécutifs locaux qui sont entièrement libres de les répartir entre les catégories de dépenses. En Turquie par contre, le gouvernement central utilise une approche qui combine liberté d'appréciation et coûts supplémentaires pour allouer aux exécutifs provinciaux les fonds à affecter aux dépenses de fonctionnement. Il combine aussi dotations conditionnelles, réservées, spécifiques et indirectes, de sorte qu'en Turquie, les exécutifs provinciaux ne jouissent pas d'une aussi grande autonomie budgétaire du fait des restrictions et des conditions dont les fonds sont assortis (voir le Tableau D6.1, le Tableau D6.2 et le tableau D6.5 disponible en ligne).

Méthodes utilisées pour allouer les fonds publics

Par méthode d'allocation des fonds alloués aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local), on entend les modalités de décision relatives au montant des fonds à allouer aux exécutifs infrafédéraux ou infranationaux ou aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local). Quatre approches sont adoptées à des degrés divers dans les pays : la liberté d'appréciation en matière administrative, les coûts supplémentaires, les appels d'offres et la négociation et les formules de financement (voir les définitions dans l'Encadré D6.1).

Les pays ne tendent pas à s'en tenir à une seule approche ; bon nombre d'entre eux en combinent au moins deux, voire davantage. En Estonie par exemple, l'approche retenue pour déterminer le budget à affecter aux différentes catégories de dépenses des établissements combine les coûts supplémentaires (à savoir l'historique des dépenses unitaires) et les formules de financement.

Les approches de financement et leur prévalence varient aussi par type de dépenses. Parmi les 31 pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, l'approche la plus souvent retenue des quatre à l'étude est celle des formules de financement dans les dépenses de fonctionnement (en particulier, la rémunération des enseignants), mais celle de la liberté d'appréciation dans les dépenses en capital. L'approche fondée sur les appels d'offres et la négociation est rarement utilisée dans l'une ou l'autre catégorie de dépenses (voir le Graphique D6.1).

Il est fréquent d'associer plusieurs approches, mais les combinaisons varient sensiblement entre les pays et économies (et aucune tendance nette ne montre que ces combinaisons varient selon le nombre de niveaux de pouvoir intervenant dans l'affectation des fonds). Les quatre approches sont utilisées en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, aux États-Unis, en France, en Espagne et en Slovaquie. Six pays seulement s'en tiennent à une seule approche : la liberté d'appréciation est exclusivement utilisée au Mexique et les formules de financement le sont exclusivement au Brésil, en Finlande, en Israël, en Norvège et aux Pays-Bas. Les autres pays et économies combinent tous deux ou trois approches. Dans l'ensemble, il est très fréquent d'associer formules de financement et liberté d'appréciation. La combinaison de ces deux approches est utilisée dans 17 pays et économies et l'est exclusivement dans 4 d'entre eux (l'Allemagne, la Communauté française de Belgique, le Japon et la Lettonie).

Mécanismes de financement

Le mécanisme utilisé pour répartir les fonds se distingue de la méthode utilisée pour les allouer (et rien ne permet de déceler un lien entre des mécanismes et des méthodes d'allocation de fonds spécifiques). Cinq mécanismes principaux s'observent : les dotations forfaitaires, les dotations conditionnelles, les dotations réservées, les dotations spécifiques et les dotations indirectes (voir les définitions dans l'Encadré D6.1).

L'analyse des mécanismes de financement permet de comprendre comment les fonds sont transférés entre des niveaux de pouvoir ou entre un niveau de pouvoir et les établissements (ou le niveau de pouvoir le plus local). Elle est également

révélatrice jusqu'à un certain point de l'autonomie laissée au niveau de pouvoir concerné (ou aux établissements) dans la répartition des fonds entre les catégories de dépenses.

Parmi les 31 pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, c'est le mécanisme des dotations réservées qui est le plus courant : 26 pays et économies l'utilisent dans au moins une catégorie de dépenses (voir le tableau D6.5, en ligne). En d'autres termes, le niveau de pouvoir (ou les établissements) bénéficiaire ne jouit pas d'une grande autonomie dans l'affectation de ces ressources. Toutefois, la façon dont ce mécanisme le plus souvent utilisé s'applique varie sensiblement entre les catégories de dépenses. Un nombre similaire de pays allouent pour financer les dépenses générales des dotations soit forfaitaires (d'où une totale autonomie en matière de répartition) (13 pays et économies), soit réservées (15 pays). L'approche des dotations spécifiques est relativement courante dans les dépenses en capital, puisqu'elle est utilisée dans 11 pays et économies, mais l'est nettement moins dans la rémunération du personnel enseignant (en Hongrie uniquement) et du personnel non enseignant (en Hongrie, en Lituanie et en Turquie uniquement).

Les dotations réservées sont très courantes et sont même le seul mécanisme utilisé en Fédération de Russie et au Japon dans toutes les catégories de dépenses ; cinq pays seulement n'y recourent pas dans leur système de financement de l'éducation. Le seul mécanisme utilisé est celui des dotations forfaitaires en Finlande et en Norvège, celui des dotations indirectes au Mexique et celui des dotations conditionnelles au Brésil, alors que l'Australie utilise une combinaison de dotations conditionnelles et de dotations forfaitaires.

Dans la plupart des cas, plusieurs mécanismes sont combinés. Quatre pays (les États-Unis, la Hongrie, l'Irlande et Israël) utilisent les cinq mécanismes. Les 21 autres pays et économies en combinent deux, trois ou quatre. Aucune tendance nette ne s'observe au sujet des combinaisons (si ce n'est la prévalence du budget réservé) associées à des catégories de dépenses spécifiques.

Formules de financement des établissements d'enseignement

C'est l'approche des formules de financement qui est la plus fréquente dans les pays membres de l'OCDE et les pays et économies partenaires, dont la plupart y recourent à des degrés divers. Sur les 31 pays et économies dont les données sont disponibles, 6 pays seulement (le Danemark, la Hongrie, le Mexique, la République tchèque, la Suisse et la Turquie) ne l'utilisent dans aucune catégorie de dépenses. En revanche, 17 pays l'utilisent dans toutes les catégories de dépenses et 8 pays, dans certaines catégories de dépenses (voir le Tableau D6.1).

L'utilisation fréquente des formules de financement suggère que cette approche a un effet important sur le montant des fonds alloués aux exécutifs infrafédéraux ou infranationaux, aux établissements ou au niveau de pouvoir le plus local.

Utilisation de formules de financement par niveau de pouvoir

Ce sont les niveaux de pouvoir supérieurs (le gouvernement central ou national) qui utilisent le plus souvent les formules de financement dans toutes les catégories de dépenses. Il apparaît par exemple que parmi les 17 pays et économies dont les données sur les dépenses générales d'éducation sont disponibles, c'est sur la base de formules que le gouvernement central alloue la totalité des fonds publics aux établissements de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire dans 5 pays et la majeure partie de ces fonds dans 12 pays (voir le Tableau D6.2).

La part des fonds publics qui est allouée selon des formules de financement est moindre aux niveaux de pouvoir inférieurs. Sur les 13 pays et économies dont les données sur les dépenses générales sont disponibles, les exécutifs locaux allouent en totalité les fonds publics sur la base de formules de financement dans un seul pays. Parmi les autres pays, les exécutifs locaux se basent sur des formules pour allouer une grande partie des fonds dans neuf pays, une certaine partie des fonds dans un seul pays et une partie négligeable dans deux pays. Les formules de financement jouent donc un grand rôle dans les fonds publics que les exécutifs locaux allouent aux établissements. Toutefois, d'autres approches sont plus courantes (en pourcentage des fonds alloués) dans les exécutifs locaux qu'aux niveaux de pouvoir supérieurs. Ce constat s'explique en partie par les responsabilités différentes des niveaux de pouvoir ou, plus simplement, par une plus grande tendance à la libre appréciation dans les décisions de financement (voir le Tableau D6.2).

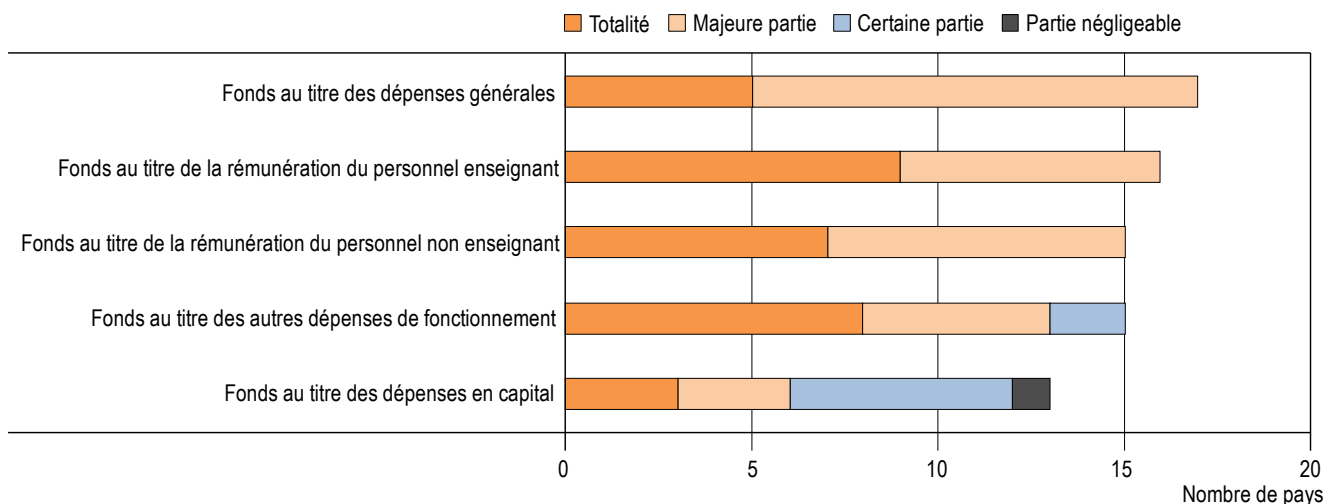
Utilisation de formules de financement par catégorie de dépenses

Dans la grande majorité des pays et économies, les gouvernements centraux ou nationaux se basent sur des formules de financement pour allouer la totalité ou la majeure partie du financement dans toutes les catégories de dépenses, à l'exception des dépenses en capital. La catégorie des dépenses en capital est celle où les formules de financement sont les moins

utilisées des quatre approches à l'étude. Il n'est donc pas surprenant qu'une moindre partie du financement dans cette catégorie soit déterminée selon des formules. La variation du pourcentage des fonds alloués par des formules de financement est proche de la variation qui s'observe dans l'utilisation de ces formules. Sur les cinq catégories de dépenses à l'étude, la rémunération des enseignants est par exemple la catégorie où les formules sont les plus utilisées et où la plus grande partie du financement est déterminée selon des formules. Les formules tendent donc à influencer sur une grande partie du financement lorsqu'elles sont utilisées (voir le Graphique D6.3 et le Tableau D6.2).

Les exécutifs locaux sont moins susceptibles d'utiliser des formules de financement que le gouvernement central ou national, mais l'ampleur des différences varie selon les catégories de dépenses. La rémunération du personnel non enseignant est la catégorie de dépenses où la part des fonds alloués selon des formules varie le plus entre les niveaux de pouvoir. Le gouvernement central ou national se base sur des formules pour allouer la totalité ou la majeure partie du budget relatif à la rémunération du personnel non enseignant dans 15 pays et économies ; aucun pays n'utilise ces formules pour affecter une certaine partie ou une partie négligeable de ce budget à ce type de dépenses. Les exécutifs locaux se basent sur des formules pour allouer la totalité ou la majeure partie du financement dans cette catégorie de dépenses dans cinq pays et en allouer une certaine partie ou une partie négligeable dans trois pays. Les exécutifs locaux sont donc plus susceptibles de s'en tenir à la liberté d'appréciation pour allouer les fonds relatifs à la rémunération du personnel non enseignant. Il n'en va pas du tout de même dans les dépenses en capital, où la part des fonds allouée selon des formules de financement est moindre à tous les niveaux de pouvoir ; cette part varie toutefois peu entre les niveaux de pouvoir (voir le Tableau D6.2).

Graphique D6.3. Part des fonds publics allouée sur la base de formules de financement par l'exécutif central ou des entités fédérées aux établissements d'enseignement primaires publics (ou au niveau de pouvoir le plus local), par catégorie de dépenses (2019)



Source : OCDE (2021), tableau D6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/ckwdjb>

Critères retenus pour remédier aux problèmes d'équité

L'équité dans l'éducation est un concept complexe, qu'il est difficile de définir. Il existe trois stratégies à envisager pour promouvoir l'équité dans l'éducation : favoriser l'égalité des chances, l'égalité de traitement ou l'égalité des résultats entre les élèves et les établissements (Castelli, Ragazzi et Crescentini, 2012^[4]). Cet aspect se reflète dans les choix faits par les pays en matière de répartition du budget de l'éducation.

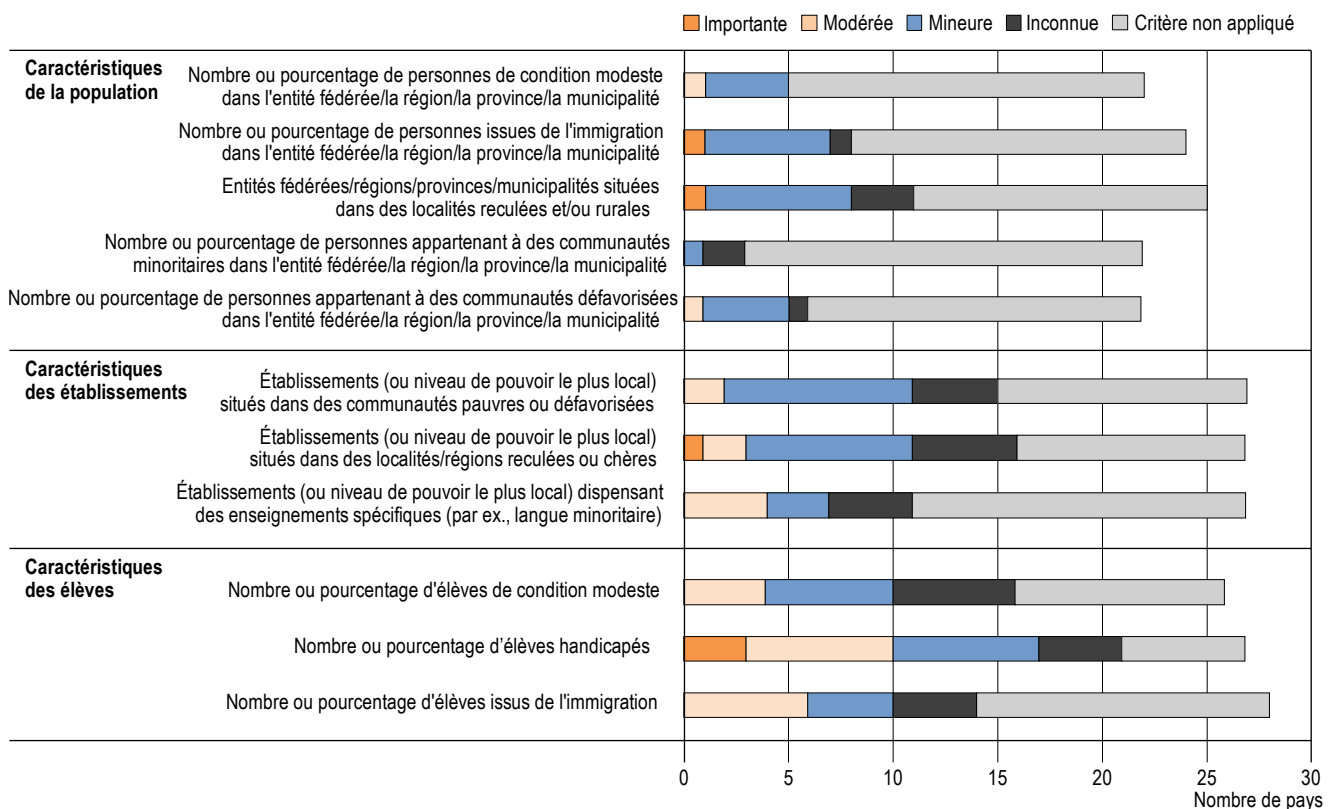
La dimension de l'équité dans le financement de l'éducation peut s'analyser soit horizontalement, soit verticalement. L'équité horizontale renvoie à l'affectation de moyens aux unités ayant des besoins similaires (élèves ou établissements), et l'équité verticale, à la répartition des moyens entre les unités ayant des besoins différents. Les objectifs de l'équité horizontale et de l'équité verticale peuvent être complémentaires. L'équité horizontale est évaluée selon la variabilité minimale de la répartition des moyens entre les élèves au profil similaire, et l'équité verticale, selon la différenciation de cette répartition en fonction des besoins spécifiques de groupes d'élèves différents (Burns et Köster, 2017^[1]).

Les données présentées ci-dessous portent sur les critères utilisés par les pays lors de l'allocation des moyens. Ces critères peuvent être appliqués dans les approches fondées sur les appels d'offres et la négociation, les formules de financement ou les coûts supplémentaires. Le choix des critères reflète les stratégies adoptées pour promouvoir l'équité et atteindre les objectifs de l'équité soit horizontale, soit verticale, ou de l'équité horizontale et verticale.

Différences de critères d'équité, par groupe de référence

Parmi les 31 pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, les critères d'équité utilisés dans les différentes catégories de dépenses portent dans l'ensemble sur trois groupes de référence, à savoir la population (nationale, régionale, provinciale ou locale), les établissements ou l'effectif d'élèves. Les critères relatifs aux caractéristiques de la population locale sont les moins utilisés, tandis que ceux relatifs aux établissements et aux élèves sont plus courants. Sur les 26 pays et économies dont les données sur les fonds alloués par le gouvernement central ou national sont disponibles, 25 utilisent au moins un critère relatif aux caractéristiques des élèves, 23, au moins un critère relatif aux caractéristiques des établissements et 14, au moins un critère relatif aux caractéristiques de la population (voir le Tableau D6.3).

Graphique D6.4. Part des fonds totaux allouée sur la base de critères d'équité par l'exécutif central ou des entités fédérées aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)



Source : OCDE (2021), tableau D6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/snt8py>

Il est très fréquent que les pays utilisent ensemble plusieurs critères relatifs à des groupes de référence différents. Douze pays et économies combinent des critères dont au moins un porte sur chaque groupe (les élèves, les établissements et la population). Onze autres pays et économies combinent aussi des critères dont au moins un porte soit sur les caractéristiques des élèves, soit sur les caractéristiques des établissements. En d'autres termes, les pays et économies qui appliquent un critère relatif à la population en appliquent également un qui porte sur les caractéristiques des élèves ou des établissements. Le Danemark fait figure d'exception à cet égard : le nombre ou le pourcentage de personnes de condition modeste dans la localité et l'existence de localités dites reculées ou rurales comptent parmi les critères d'équité, mais aucun critère relatif aux élèves ou aux établissements n'est utilisé (voir le Graphique D6.4 et le Tableau D6.3).

Différences de critères d'équité, par caractéristique

Il est non seulement possible de regrouper les critères selon la population auxquels ils font référence, mais aussi selon cinq grandes caractéristiques sur lesquelles ils portent : la pauvreté (la population, les établissements et les élèves défavorisés, pauvres ou de condition modeste), le handicap (les élèves handicapés), la situation géographique (régions reculées, rurales ou riches), la condition d'allochtone (la population ou les élèves issus de l'immigration) et les minorités (les personnes issues de minorités et les établissements proposant des cours dans des langues minoritaires).

Les critères relatifs au handicap sont les plus souvent utilisés. Sur les 27 pays et économies dont les données sont disponibles, seul le gouvernement central ou national n'utilise pas ce critère en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, au Mexique, en Norvège, en République tchèque et en Suède. Ces pays et économies tendent soit à laisser une grande autonomie aux niveaux de pouvoir inférieurs dans le financement des établissements (ou du niveau de pouvoir le plus local) (en Norvège et en Suède), soit à s'en tenir à la liberté d'appréciation plutôt qu'à des formules de financement (au Danemark, au Mexique et en République tchèque), soit à utiliser d'autres critères en matière d'équité (en Angleterre [Royaume-Uni]) (voir le Tableau D6.3).

De nombreux pays et économies accordent un soutien spécifique aux établissements ou aux localités qui se situent dans des régions soit reculées, soit riches, soit reculées et riches grâce à des critères de financement qui tiennent compte de ces particularités. Le gouvernement central ou national applique des critères géographiques dans l'affectation des fonds publics aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) dans 18 pays, mais n'en applique aucun dans 8 pays. Parmi les pays où des critères géographiques sont retenus, certaines différences s'observent quant à la nature des critères, qui portent soit sur les établissements (situés dans des localités reculées ou riches), soit sur les localités (situées dans des États, des régions, des provinces ou des municipalités reculées ou rurales). Les critères sont uniquement liés à la situation géographique des établissements dans huit pays et économies (en Angleterre [Royaume-Uni], en Australie, en Brésil, au Chili, en Corée, en France, en Lettonie et en Hongrie), mais uniquement liés à la ruralité ou à l'éloignement des localités dans quatre pays (en Colombie, au Danemark, en Israël et en Turquie). Les six autres pays (l'Estonie, la Fédération de Russie, l'Irlande, le Japon, la Pologne et la Suisse) utilisent les deux types de critères (voir le Tableau D6.3).

La plupart des pays tiennent compte dans une certaine mesure de la pauvreté. Sur les 28 pays et économies dont les données sont disponibles au sujet des critères utilisés par le gouvernement central ou national, 18 pays appliquent au moins un critère lié à la pauvreté et 10 n'en appliquent aucun. Le critère le plus souvent utilisé porte sur le nombre ou le pourcentage d'élèves de condition modeste, qui est appliqué par le gouvernement central ou national dans 14 pays et économies. Toutefois, il est très fréquent que les pays utilisent plusieurs critères liés à la pauvreté. Neuf pays et économies tiennent par exemple compte du nombre ou du pourcentage d'élèves de condition modeste et des établissements (ou du niveau de pouvoir le plus local) situés dans des communautés pauvres ou défavorisées (voir le Tableau D6.3).

Parmi les cinq grandes caractéristiques retenues pour regrouper les critères d'équité, la condition d'allochtone et les minorités sont les caractéristiques les plus rarement prises en considération par le gouvernement central ou national, même si elles sont retenues dans de nombreux pays. La condition d'allochtone compte parmi les critères du gouvernement central ou national dans 16 des 27 pays et économies dont les données sont disponibles. Lorsque la condition d'allochtone figure parmi les critères, c'est le plus souvent sur celle des élèves que sur celle de la population de la localité que portent les critères. En d'autres termes, le financement est ciblé sur les établissements qui accueillent proportionnellement beaucoup d'élèves issus de l'immigration et non sur ceux qui sont situés dans des régions du pays où les individus issus de l'immigration sont nombreux (voir le Tableau D6.3).

Pourcentage du financement alloué selon des critères d'équité

De nombreux critères peuvent être utilisés dans les formules de financement (ou autres méthodes d'allocation), mais les pays peuvent leur attribuer un coefficient de pondération spécifique, de sorte que les critères ont un effet variable sur la part concernée du budget. Il ressort de l'analyse du financement alloué par le gouvernement central ou national que chaque critère tend à avoir un impact modeste sur le montant ou le pourcentage concerné des fonds alloués. En moyenne, tous critères d'équité confondus, un critère d'équité a un effet important sur le financement dans 5 % des pays et économies qui l'appliquent, un impact modéré dans 20 % d'entre eux et un impact minime dans 50 % d'entre eux. Ce constat suggère que les critères d'équité ont en soi peu d'impact sur les fonds alloués aux établissements (ou au niveau de pouvoir le plus local) et que d'autres critères ont plus d'impact (voir le Tableau D6.3).

L'impact sur le financement varie selon les critères. Sur les 14 pays et économies où le gouvernement central ou national utilise le nombre ou le pourcentage d'élèves de condition modeste dans l'allocation des fonds, ce critère a sur les fonds alloués un impact modéré dans 6 pays et économies et un impact mineur dans 4 pays (l'impact est inconnu dans les 4 autres pays). À titre de comparaison, le nombre ou le pourcentage d'élèves handicapés a sur les fonds alloués un impact important dans trois pays et économies, un impact modéré dans sept pays et un impact mineur dans sept pays (l'impact est inconnu dans les quatre autres pays). En d'autres termes, le nombre ou le pourcentage d'élèves handicapés a plus d'impact que le nombre ou le pourcentage d'élèves de condition modeste dans les pays où ces critères sont utilisés (voir le Graphique D6.4).

Définitions

Voir les définitions des **bases de financement**, des **critères de financement** et des **mécanismes de financement** dans l'Encadré D6.1.

Niveaux de pouvoir

Gouvernement central : par gouvernement central, on entend toutes les instances suprêmes qui prennent des décisions ou interviennent dans différents aspects du processus de décision.

Exécutif des entités fédérées : par entités fédérées, on entend les unités territoriales immédiatement sous le niveau central dans les pays fédéraux ou assimilés. Par exécutifs d'entités fédérées, on entend les instances de décision de ces unités territoriales. Ce niveau de pouvoir n'existe pas dans les pays unitaires.

Exécutifs provinciaux ou régionaux : la province ou la région est la première unité territoriale sous le niveau national dans les pays unitaires ou assimilés et sous le niveau des entités fédérées dans les pays fédéraux ou assimilés. Les exécutifs provinciaux ou régionaux sont les instances de décision de ces unités territoriales.

Exécutifs infrarégionaux ou intercommunaux : l'entité infrarégionale est la deuxième unité territoriale sous le niveau national dans les pays unitaires ou assimilés. Par exécutifs infranationaux ou intercommunaux, on entend les instances de décision de ces entités.

Exécutifs locaux : la municipalité ou la commune est l'unité territoriale la plus petite des pays qui est administrée par un exécutif. Par exécutif local, on entend les services en charge de l'éducation dans l'administration municipale ou un département spécifique dont la seule compétence est l'éducation.

Couverture

Le présent indicateur repose sur les résultats de l'enquête relative aux cadres de financement administrée en 2020 par le Réseau de l'OCDE 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) dans 31 pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires, à savoir l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, l'Autriche, le Brésil, le Chili, la Colombie, la Communauté française de Belgique, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, Israël, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Mexique, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République tchèque, la Slovaquie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

Les informations recueillies au sujet des cadres de financement portent uniquement sur les principaux mécanismes utilisés pour allouer et répartir les fonds publics à destination des établissements d'enseignement publics (ou au niveau de pouvoir le plus local). Il s'ensuit que l'analyse peut exclure une certaine partie du financement des établissements. Précisons que l'analyse porte sur la totalité du financement public des établissements publics dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles et sur la majeure partie de ce financement dans un tiers des pays. Voir l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf) pour de plus amples informations et les remarques spécifiques aux pays.

Source

Les données se rapportent à l'année 2019 et proviennent de l'enquête sur les cadres de financement de l'éducation administrée par le Réseau NESLI de l'OCDE en 2020.

References

- Atkinson, M. et al. (2005), *School Funding: A Review of Existing Models in European and OECD Countries*, National Foundation for Educational Research, Slough, <https://www.nfer.ac.uk/publications/ESF01/ESF01.pdf> (consulté le 25 mai 2021). [3]
- Burns, T. et F. Köster (dir. pub.) (2017), *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [1]
- Burns, T. et F. Köster (dir. pub.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>. [2]
- Castelli, L., S. Ragazzi et A. Crescentini (2012), « Equity in education: A general overview », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 69, pp. 2243-2250, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>. [4]

Tableaux de l'indicateur D6

Tableaux de l'indicateur D6. Comment les fonds publics sont-ils alloués aux établissements ?

Tableau D6.1	Méthodes utilisées pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)
Tableau D6.2	Utilisation des formules de financement pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)
Tableau D6.3	Critères d'équité appliqués par l'exécutif central ou des entités fédérées pour l'allocation des fonds publics aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.4	Méthodes utilisées pour allouer les fonds publics aux établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.5	Principaux mécanismes de financement des établissements publics dans le primaire (2019)
WEB Tableau D6.6	Principaux mécanismes de financement des établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.7	Niveaux de pouvoir responsables du financement des établissements publics dans le primaire (2019)
WEB Tableau D6.8	Niveaux de pouvoir responsables du financement des établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.9	Utilisation des formules de financement pour allouer les fonds publics aux établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.10	Critères d'équité appliqués par les exécutifs provinciaux ou régionaux dans l'allocation des fonds aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)
WEB Tableau D6.11	Critères d'équité appliqués par les exécutifs locaux dans l'allocation des fonds aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)

StatLink  <https://stat.link/vmbd2w>

Date butoir pour les données : 17 juin 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eqg-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D6.1. Méthodes utilisées pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)

Allocation de tous les fonds publics provenant de l'ensemble des niveaux de l'exécutif à destination des établissements d'enseignement ou du niveau de pouvoir le plus local

OCDE	Pays	Fonds au titre des dépenses générales				Fonds au titre de la rémunération du personnel enseignant				Fonds au titre de la rémunération du personnel non enseignant				Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement				Fonds au titre des dépenses en capital			
		Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Australie	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	
Autriche	a	a	a	a	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	
Colombie	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	
Danemark	Oui	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Estonie	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	
Finlande	Non	a	Non	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
France	a	a	a	a	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	a	
Allemagne	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Israël	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Japon	a	a	a	a	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	m	m	m	Oui	m	m	Oui	
Corée	Oui	Non	Oui	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Lettonie	a	a	a	a	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	
Lituanie	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	Oui	Non	Non	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	
Pays-Bas	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	Non	Non	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Pologne	Oui	Oui	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovénie	a	a	a	a	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	
Espagne	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	
Suède	Non	Oui	Non	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	a	a	a	a	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	
Turquie	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	
États-Unis	Non	Oui	Oui	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Non	Oui	

	Fonds au titre des dépenses générales				Fonds au titre de la rémunération du personnel enseignant				Fonds au titre de la rémunération du personnel non enseignant				Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement				Fonds au titre des dépenses en capital			
	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement	Liberté d'appréciation administrative	Coûts supplémentaires	Appels d'offres et négociation	Formules de financement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Économies																			
	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. flamande (Belgique)	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Comm. française (Belgique)	Oui	Oui	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Écosse (R-U)																				
Partenaires																				
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Non	Non	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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
Fédération de Russie	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
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

Par méthodes utilisées pour l'allocation des fonds publics aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local), on entend la façon dont sont prises les décisions relatives au montant des fonds à allouer aux exécutifs infranationaux ou aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local). La méthode d'allocation se distingue de la façon dont les fonds sont effectivement transférés (que l'on appelle mécanisme de financement).

La **liberté d'appréciation administrative** repose sur l'évaluation individuelle de la quantité de ressources dont chaque exécutif infranational ou établissement a besoin. Cette approche peut impliquer l'utilisation d'indicateurs, mais les fonds finalement alloués ne correspondront pas nécessairement aux résultats de ces calculs, qui ne seront pas non plus nécessairement appliqués sans distinction à tous les exécutifs infranationaux ou établissements d'enseignement. La liberté d'appréciation administrative est souvent utilisée en combinaison avec l'approche des coûts supplémentaires.

L'**approche des coûts supplémentaires** consiste à se baser sur l'historique des dépenses pour calculer le montant des fonds à allouer l'année suivante, en apportant des modifications mineures pour tenir compte de changements spécifiques (par ex., dans l'effectif d'élèves, les infrastructures scolaires ou le prix des intrants). L'approche des coûts supplémentaires est souvent utilisée en combinaison avec celle de la liberté d'appréciation administrative.

Les **appels d'offres** et la **négociation** impliquent que les exécutifs infranationaux ou les établissements d'enseignement rivalisent pour l'obtention de fonds supplémentaires proposés dans le cadre d'un programme particulier ou démontrent qu'ils ont besoin de fonds supplémentaires.

L'**approche des formules de financement** consiste à utiliser des critères objectifs et une règle universelle pour calculer les fonds auxquels chaque établissement d'enseignement peut prétendre. Les autorités compétentes suivent une procédure (ou formule) officielle pour déterminer les fonds publics à allouer, compte tenu d'une série de critères prédéfinis, qui portent dans la plupart des cas sur les intrants, les extrants ou la performance. Ces critères prédéfinis sont appliqués sans distinction à tous les bénéficiaires (exécutifs infranationaux ou établissements d'enseignement). Cette approche consiste à calculer le budget des établissements selon une formule mathématique constituée d'un certain nombre de variables, chacune dotée d'un coefficient propre. Ces formules sont généralement constituées de quatre groupes de variables : i) l'effectif d'élèves et les années d'études ; ii) les besoins des établissements ; iii) les programmes de cours ; et iv) les caractéristiques des établissements.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau D6.2. Utilisation des formules de financement pour l'allocation des fonds publics aux établissements publics d'enseignement primaire (2019)

Part des fonds publics allouée sur la base de formules de financement, selon le niveau de l'exécutif dont proviennent ces fonds et la catégorie de dépenses

OCDE	Exécutif central/des entités fédérées					Exécutif provincial/régional					Exécutif local				
	Fonds au titre des dépenses générales	Fonds au titre de la rémunération du personnel enseignant	Fonds au titre de la rémunération du personnel non enseignant	Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement	Fonds au titre des dépenses en capital	Fonds au titre des dépenses générales	Fonds au titre de la rémunération du personnel enseignant	Fonds au titre de la rémunération du personnel non enseignant	Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement	Fonds au titre des dépenses en capital	Fonds au titre des dépenses générales	Fonds au titre de la rémunération du personnel enseignant	Fonds au titre de la rémunération du personnel non enseignant	Fonds au titre des autres dépenses de fonctionnement	Fonds au titre des dépenses en capital
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays															
Australie	Maj	Maj	Maj	Maj	Cert	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autriche	a	a	a	a	a	a	Tot	m	m	a	a	a	m	m	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	a	a	a	a	a	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj
Colombie	Maj	Tot	Maj	Cert	Cert	a	a	a	a	a	Cert	Negl	Negl	Cert	Negl
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	a	Tot	Tot	Tot	a	a	a	a	a	a	Maj	Maj	Maj	Maj	a
Finlande	Maj	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
France	a	Maj	Maj	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	a
Allemagne	Maj	Maj	a	a	Cert	Maj	a	Cert	Cert	Cert	Maj	a	Cert	Cert	Cert
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Maj	Tot	Tot	Tot	Tot	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israël	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	a	a	a	a	a	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	a	Tot	Tot	m	Tot	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Corée	Maj	a	a	a	a	Maj	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettonie	a	Tot	Tot	Tot	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Lituanie	Maj	Maj	Maj	Cert	m	a	a	a	a	a	Negl	a	Negl	Negl	Negl
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	Tot	Tot	Tot	Tot	Cert	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	Tot	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Pologne	Maj	a	a	Tot	Tot	Maj	a	a	Tot	Tot	Maj	a	a	Tot	Tot
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	a	Maj	Maj	Maj	m	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m
Espagne	Maj	Tot	Maj	Maj	Cert	Maj	Tot	Maj	Maj	Cert	Negl	a	Maj	Negl	Negl
Suède	Maj	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Maj	a	a	a	a
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
États-Unis	Tot	Tot	Tot	Tot	Negl	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	Maj	Cert
Économies															
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	a	Tot	Tot	Tot	Cert	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Angleterre (R-U)	Tot	a	a	Tot	Maj	a	a	a	a	a	Maj	a	a	Tot	Maj
Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Tot	a	a	a	a	Tot	a	a	a	a	Tot	a	a	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	a	m	m	m	m	m	m	m	m	a	Maj	a	a	a	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque :

Tot (Totalité) : La totalité des fonds publics alloués aux établissements d'enseignement publics le sont sur la base de formules de financement : la totalité (ou la quasi-totalité) des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif se basent sur une ou plusieurs formules de financement pour décider de l'allocation au niveau de pouvoir le plus local (ou aux établissements d'enseignement).

Maj (Majeure partie) : La majeure partie des fonds publics alloués aux établissements d'enseignement publics le sont sur la base de formules de financement : la moitié au moins (mais pas la totalité) des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif se basent sur une ou plusieurs formules de financement pour décider de l'allocation au niveau de pouvoir le plus local (ou aux établissements d'enseignement).

Cert (Certaine partie) : Une certaine partie des fonds publics alloués aux établissements d'enseignement publics le sont sur la base de formules de financement : moins de la moitié des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif se basent sur une ou plusieurs formules de financement pour décider de l'allocation au niveau de pouvoir le plus local (ou aux établissements d'enseignement).

Negl (Partie négligeable) : Une partie négligeable des fonds publics alloués aux établissements d'enseignement publics le sont sur la base de formules de financement : une très petite part (en général, moins de 5 %) des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif se basent sur une ou plusieurs formules de financement pour décider de l'allocation au niveau de pouvoir le plus local (ou aux établissements d'enseignement).

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/r2evnx>

Tableau D6.3. Critères d'équité appliqués par l'exécutif central ou des entités fédérées pour l'allocation des fonds publics aux établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (2019)

Degré d'application de critères d'équité pour l'allocation des fonds publics par l'exécutif central ou des entités fédérées

OCDE	Degré d'application pour l'allocation des fonds										
	Caractéristiques des élèves			Caractéristiques des établissements			Caractéristiques de la population				
	Nombre ou pourcentage d'élèves de condition modeste	Nombre ou pourcentage d'élèves handicapés	Nombre ou pourcentage d'élèves issus de l'immigration	Établissements (ou niveau de pouvoir le plus local) situés dans des communautés pauvres ou défavorisées	Établissements (ou niveau de pouvoir le plus local) situés dans des localités/régions reculées ou chères	Établissements (ou niveau de pouvoir le plus local) dispensant des enseignements spécifiques (par ex., langue minoritaire)	Nombre ou pourcentage de personnes de condition modeste dans l'entité fédérale/région/provinciale/municipalité	Nombre ou pourcentage de personnes issues de l'immigration dans l'entité fédérale/région/provinciale/municipalité	Entités fédérées/régions/provinciales/municipalités situées dans des localités reculées et/ou rurales	Nombre ou pourcentage de personnes appartenant à des communautés minoritaires dans l'entité fédérale/région/provinciale/municipalité	Nombre ou pourcentage de personnes appartenant à des communautés défavorisées dans l'entité fédérale/région/provinciale/municipalité
(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	
Pays											
Australie	Mod	Mod	a	Aucun	Mod	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Autriche	Aucun	Mod	Mod	Aucun	Aucun	Min	a	a	Aucun	a	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Mod	Mod	a	a	Min	a	a	a	a	a	a
Colombie	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Imp	Aucun	Aucun
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Danemark	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Min	Aucun	Aucun
Estonie	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Min	Min	Aucun	Aucun	Min	Min	Aucun
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	Min	Min	m
France	Inc	Inc	Inc	Inc	Inc	Inc	m	m	m	m	m
Allemagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	Mod	Imp	Aucun	Mod	Min	Mod	a	a	a	Imp	Min
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Mod	a	Inc	Mod	Min	Aucun	Mod	Aucun	Min	Min	m
Israël	Min	Mod	Min	Min	Min	Min	Min	Aucun	Min	Min	Min
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	Inc	Inc	Aucun	Inc	Inc	Inc	m	m	Inc	m	m
Corée	Inc	Inc	Inc	Aucun	Inc	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Lettonie	Aucun	Imp	Min	Aucun	Imp	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Lituanie	Aucun	Min	Min	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Pays-Bas	Aucun	Min	Mod	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Min	Aucun	Min	Min
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Pologne	Aucun	Mod	Min	Mod	Min	Min	Aucun	Aucun	Min	Min	Mod
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Min	Min	Min	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	Inc	Aucun	Inc	Inc	Aucun	Aucun	Aucun	Inc	Aucun	Aucun	Aucun
Suisse	Aucun	Inc	Inc	Inc	Inc	Inc	Inc	Aucun	Inc	Aucun	Aucun
Turquie	Min	Min	Inc	Min	Aucun	Aucun	Min	Inc	Min	Aucun	Aucun
États-Unis	Mod	Mod	Mod	Mod	Min	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Economies											
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	Min	Imp	Mod	Min	a	Aucun	a	a	a	a	a
Angleterre (R-U)	Mod	Aucun	Aucun	Aucun	Min	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Aucun	Min
Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires											
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Aucun	Mod	Aucun	Aucun	Mod	Mod	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	Aucun	Min	Aucun	Aucun	Inc	Inc	Aucun	Aucun	Inc	Inc	Aucun
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

Remarque : Ce tableau fait référence aux critères appliqués dans le cadre de toutes les méthodes d'allocation (c'est-à-dire ne se limite pas uniquement à ceux utilisés dans les formules de financement). Les informations relatives au degré d'application de ces critères par l'exécutif central ou des entités fédérées (soit les colonnes 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 et 22) peuvent être consultées en ligne.

Degré d'application pour l'allocation des fonds

Imp (Important) : Une part importante des fonds totaux alloués se basent sur ce critère : celui-ci a un impact important sur le montant des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif. Dans ce cas de figure, la moitié au moins des fonds alloués aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local) par ce niveau de l'exécutif sont en général attribués en fonction de ce critère.

Mod (Modéré) : Une part moyenne des fonds totaux alloués se basent sur ce critère : celui-ci a un impact modéré sur le montant des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif. Dans ce cas de figure, au moins 10 % (approximativement), mais moins de la moitié, des fonds alloués aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local) par ce niveau de l'exécutif sont en général attribués en fonction de ce critère.

Min (Mineur) : Une part limitée des fonds totaux alloués se basent sur ce critère : celui-ci a un impact mineur sur le montant des fonds alloués par ce niveau de l'exécutif. Dans ce cas de figure, moins de 10 % des fonds alloués aux établissements d'enseignement (ou au niveau de pouvoir le plus local) par ce niveau de l'exécutif sont en général attribués en fonction de ce critère.

Inc (Inconnu) : Une part inconnue des fonds totaux alloués se basent sur ce critère : celui-ci est appliqué pour l'allocation des fonds, mais la part de ces fonds en dépendant n'est pas connue.

Aucun : Aucun fonds n'est alloué sur la base de ce critère.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

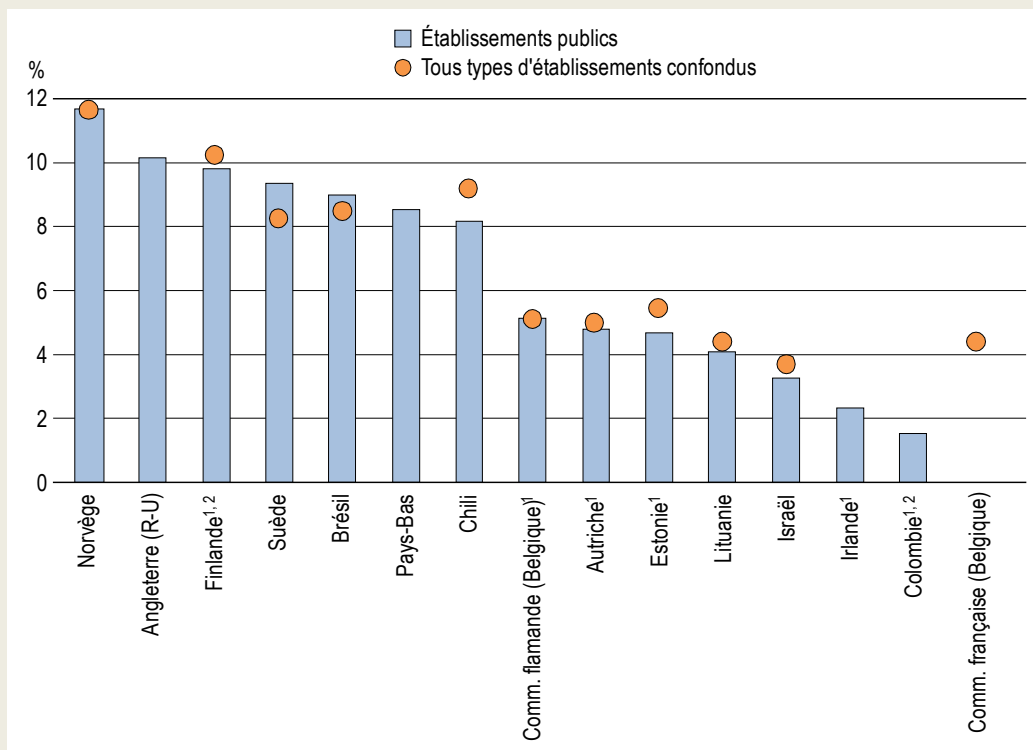
Indicateur D7. Quel pourcentage d'enseignants quittent la profession ?

Faits marquants

- Dans les établissements publics, les taux d'attrition varient entre 3.3 % en Israël et 11.7 % en Norvège de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2016 (parmi les pays comparables).
- Dans l'ensemble, l'attrition tend à être plus forte chez les enseignants que chez les enseignantes dans les pays dont les données sont disponibles.
- Du fait du départ à la retraite, les taux d'attrition sont plus élevés en fin de carrière (chez les 55 ans et plus) qu'en milieu de carrière (chez les 35-54 ans), en moyenne dans les pays dont les données sont disponibles. Les taux d'attrition sont également plus élevés en début de carrière (chez les 34 ans et moins) qu'en milieu de carrière, ce qui suggère certaines différences de statut professionnel entre ces deux stades de la carrière.

Graphique D7.1. Taux d'attrition des enseignants, selon le type d'établissement (2016)

Niveau agrégé d'enseignement du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus




1. La couverture diffère de celle indiquée. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des taux d'attrition estimés dans les établissements d'enseignement publics.

Source : OCDE (2021), tableau D7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/hjpgiq>

Contexte

Dans l'éducation, la rémunération des enseignants absorbe la majeure partie des dépenses de fonctionnement. Comme les enseignants sont le premier vecteur d'instruction, la pyramide des âges est une variable importante lorsqu'il s'agit de prévoir l'évolution du corps enseignant. Toutefois, garantir qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés, expérimentés pour instruire tous les enfants dépend aussi du pourcentage de jeunes désireux d'embrasser la profession d'enseignant et du pourcentage d'enseignants qui renoncent à leur profession avant l'âge de la retraite. L'attrition des enseignants et les raisons qui l'expliquent donnent donc des indications sur les politiques à mener pour conserver un nombre suffisant d'enseignants actifs.

Plusieurs raisons expliquent pourquoi des enseignants décident de quitter l'enseignement. Certaines d'entre elles sont liées à la profession en soi (les avantages et les conditions de travail, la diminution de la demande d'enseignants, etc.) et à la situation sur le marché du travail (par exemple, les différentiels salariaux par rapport à d'autres professions). D'autres sont personnelles et ont trait à des caractéristiques objectives (l'âge, la région, etc.) ou à des facteurs plus subjectifs (stress professionnel, etc.). Comme la décision de cesser d'enseigner est prise compte tenu de nombreux facteurs complexes, le présent indicateur ne cherche pas à expliquer la relation entre l'attrition et les facteurs susceptibles d'accroître la probabilité que des enseignants quittent la profession.

Autres faits marquants

- Dans la majorité des pays et économies dont les données sont comparables, les taux d'attrition observés dans les établissements publics sont comparables à ceux enregistrés tous types d'établissements confondus. Au Brésil et en Suède, les taux d'attrition sont toutefois plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés.
- Des taux d'attrition plus élevés chez les enseignants que chez les enseignantes n'impliquent pas nécessairement un taux global élevé, car les hommes sont moins nombreux que les femmes dans le corps enseignant dans certains pays.
- Le taux d'attrition dans l'enseignement préprimaire est soit comparable, soit supérieur au taux enregistré dans l'enseignement primaire quel que soit le type d'établissements dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles. De plus, dans sept des dix pays dont les données sur les établissements publics sont disponibles, les taux d'attrition sont plus élevés dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) que dans l'enseignement primaire.

Remarque

Le présent indicateur contribue à la production de l'indicateur thématique 4.c.6 sur les taux d'attrition par niveau d'enseignement proposé par l'UNESCO dans le cadre du Programme de développement durable (UNESCO-ISU, 2019^[1]).

Comme peu de pays de l'OCDE ont participé à la collecte de données sur l'attrition, les informations présentées ici ne sont pas représentatives de tous les pays de l'OCDE ; les moyennes indiquées dans les tableaux sont calculées compte tenu des pays membres de l'OCDE et des pays et économies partenaires dont les données sont disponibles.

Analyse

Le présent indicateur porte sur l'attrition des enseignants (entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), à savoir le pourcentage d'enseignants qui cessent d'enseigner en cours de carrière. Plusieurs méthodes permettent de chiffrer l'attrition. Celle retenue dans cet indicateur est indirecte : elle consiste à évaluer l'attrition sur la base de la variation du nombre d'enseignants entre deux années de référence consécutives et du nombre d'enseignants ayant pris leurs fonctions entre ces deux années de référence. Cette méthode suit celle proposée dans le cadre du Programme de développement durable (voir les questions de comparabilité entre les méthodes dans l'Encadré D7.1 ; voir la description d'autres méthodes d'évaluation de l'attrition dans l'Encadré D7.2).

Encadré D7.1. Comparabilité des taux d'attrition

Les taux d'attrition évalués selon la méthode retenue dans le cadre du Programme de développement durable (voir la section « Méthodologie » en fin d'indicateur) peuvent être faussés par les congés temporaires et les transferts entre niveaux d'enseignement.

Biais lié aux congés temporaires

En cours de carrière, les enseignants peuvent prétendre à divers types de congés, par exemple des congés annuels, un congé de maladie, de maternité ou de paternité ou encore un congé d'études. Les absences temporaires de ce type ne faussent pas les taux d'attrition si le corps enseignant est calculé compte tenu des enseignants en poste et des enseignants en congé temporaire.

Dans certains pays toutefois, les données portent uniquement sur le nombre d'enseignants en poste à un moment donné, de sorte que le corps enseignant est calculé abstraction faite des enseignants en congé. Dans ce cas, les taux d'attrition peuvent être soit sous-évalués, soit surévalués selon la différence entre le nombre d'enseignants en congé et le nombre d'enseignants dont le congé s'est terminé durant la période de référence.

- Le taux d'attrition est **sous-évalué** si le nombre d'enseignants dont le congé commence durant la période de référence est supérieur au nombre d'enseignants dont le congé se termine durant la période de référence.
- Le taux d'attrition est **surévalué** si le nombre d'enseignants dont le congé se termine durant la période de référence est supérieur au nombre d'enseignants dont le congé commence durant la période de référence.

Dans les pays où le corps enseignant est calculé abstraction faite des enseignants en congé, l'hypothèse est que le nombre d'enseignants dont le congé commence durant la période de référence est comparable au nombre d'enseignants dont le congé se termine durant cette période. Toutefois, cette hypothèse ne se vérifie pas dans certains cas, par exemple si la réglementation des congés est modifiée (adoption de dispositions visant à inciter les enseignants à raccourcir leurs congés, augmentation de la durée maximale de certains types de congé, etc.). La mesure dans laquelle ce problème fausse les taux ne peut être estimée sur la base des données disponibles.

Biais lié aux transferts entre niveaux d'enseignement

Dans certains pays, les enseignants ont la possibilité de changer de niveau d'enseignement sans cesser d'enseigner. C'est le cas par exemple si plusieurs niveaux d'enseignement sont regroupés en un seul bloc (comme en Finlande où l'enseignement fondamental est constitué de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire). C'est le cas également si la qualification minimale requise pour enseigner est identique dans plusieurs niveaux d'enseignement (comme en Communauté française de Belgique où dans l'enseignement secondaire, les enseignants en poste dans le premier cycle peuvent enseigner dans le deuxième cycle en cas de pénurie d'enseignants).

Lorsque les taux d'attrition sont calculés par niveau d'enseignement, ils peuvent être faussés aussi par les enseignants qui changent de niveau durant la période de référence (selon que l'on considère qu'ils cessent d'enseigner ou qu'ils commencent à enseigner). Quand le nombre d'enseignants entrant en fonction à un niveau d'enseignement est supérieur au nombre d'enseignants quittant ce niveau pour enseigner à un autre niveau (deux chiffres qui servent à calculer le flux entrant net de ce niveau), le taux d'attrition de ce niveau est surévalué selon la méthode de l'UNESCO. En revanche, si le nombre d'enseignants entrant en fonction à ce niveau est inférieur au nombre d'enseignant quittant ce niveau (flux net), le taux d'attrition est sous-évalué.

Pour réduire l'effet de ce biais, le nombre d'enseignants changeant de niveau d'enseignement est pris en compte dans le calcul selon la méthode révisée. Dans les dix pays et économies dont les résultats sont comparables, une différence pouvant aller jusqu'à 4 points de pourcentage s'observe après correction de ce biais grâce à la méthode révisée.

Encadré D7.2. Méthode d'estimation directe des taux d'attrition

Dans la méthode retenue dans le Programme de développement durable, les taux d'attrition sont estimés selon un indicateur indirect : le nombre d'enseignants qui renoncent à enseigner est dérivé du nombre d'enseignants en poste durant deux années de référence consécutives et du nombre d'enseignants entrant en fonction durant ces deux années (voir la section « Méthodologie »). C'est un moyen de ne pas avoir à surmonter les difficultés techniques du suivi individuel des enseignants qui se posent dans de nombreux pays (UNESCO, 2018^[2]).

Certains pays de l'OCDE sont toutefois capables de procéder à ce suivi individuel des enseignants et, donc, d'indiquer le nombre d'enseignants qui ont vraiment renoncé à leur profession pendant la période de référence, ce qui permet d'estimer directement le taux d'attrition. Cette méthode directe est moins affectée par les biais liés aux enseignants en congé et au transfert d'enseignants entre niveaux d'enseignement (voir l'Encadré D7.1). Les taux d'attrition calculés selon cette méthode se prêtent également à d'autres analyses.

Treize des seize pays et économies qui ont participé à l'enquête menée par l'OCDE pour évaluer l'attrition selon les méthodes directe et indirecte ont pu fournir des données permettant d'estimer directement les taux d'attrition.

Charge de travail des enseignants

Comme la taille du corps enseignant peut être calculée de deux façons différentes (par enseignant ou par équivalent temps plein), les taux d'attrition peuvent être estimés de deux façons. Il est difficile d'interpréter la variation de la charge de travail des enseignants entre les deux années de référence selon la méthode retenue dans le Programme de développement durable ; seule la méthode d'estimation directe permet d'évaluer et de comparer les taux d'attrition même si le mode de comptage des enseignants est différent.

Les taux d'attrition sont généralement moins élevés par équivalent temps plein que par enseignant ou sont identiques selon les deux unités (voir les tableaux D7.3 et D7.4 en ligne). En d'autres termes, la charge d'enseignement des enseignants qui ont renoncé à leur profession était vraisemblablement inférieure à la charge d'enseignement moyenne par équivalent temps plein. De plus, l'impact du taux d'attrition sur la charge de travail réel serait moins élevé que si le taux d'attrition était calculé par enseignant.

Impact des départs à la retraite sur les taux d'attrition

L'attrition peut être plus élevée lorsque de nombreux enseignants prennent leur retraite. Les taux estimés selon la méthode directe peuvent être corrigés du nombre de départs à la retraite, les enseignants concernés constituant un groupe spécifique d'enseignants qui cessent d'enseigner. Dans les huit pays et économies dont les données sont comparables, les départs à la retraite expliquent en moyenne 2 points de pourcentage du taux d'attrition global (voir le tableau D7.5 en ligne).

Remarque : la méthode directe peut surévaluer le phénomène d'attrition lorsque les enseignants en congé temporaire sont compris. Toutefois, ce biais peut être réduit par la soustraction du nombre d'enseignants de retour de congé des données de l'année suivante.

Parmi les pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires dont les taux d'attrition sont comparables et sont calculés selon la méthode proposée, le taux d'attrition tous enseignants confondus de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre 3.3 % en Israël et 11.7 % en Norvège dans les établissements publics. Le taux d'attrition est supérieur à 8 % dans la moitié de ces pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), au Brésil, au Chili, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède (voir le Graphique D7.1).

Les taux d'attrition tous enseignants confondus peuvent aussi être désagrégés pour être analysés par type d'établissements, sexe, âge ou niveau d'enseignement. Les taux d'attrition analysés ici sont ceux calculés entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sauf dans l'analyse par niveau d'enseignement.

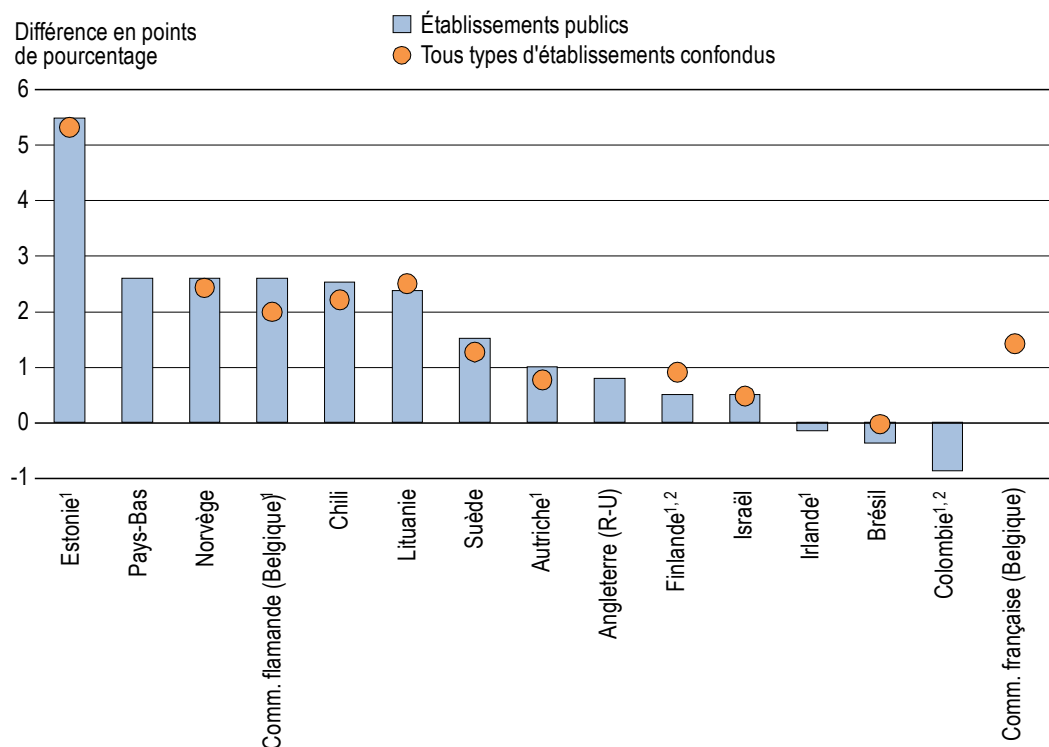
Taux d'attrition selon le type d'établissements

Les taux d'attrition tous établissements confondus (établissements publics et privés) sont comparables à ceux qui s'observent dans les établissements publics de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire : ils varient entre 3.8 % en Israël et 11.7 % en Norvège. Dans huit des dix pays et économies dont les données sont comparables, les taux d'attrition ne varient pas de plus de 1 point de pourcentage selon qu'ils sont calculés uniquement dans les établissements publics ou tous établissements confondus (voir le Graphique D7.1). Cette différence minime peut s'expliquer par le fait que les établissements publics accueillent la plupart des élèves et, donc, emploient la plupart des enseignants, de sorte que les taux calculés uniquement à l'échelle des établissements publics sont proches de ceux calculés tous établissements confondus (voir le tableau D7.6 en ligne).

L'attrition peut cependant varier entre les types d'établissements. En Suède, le taux d'attrition est moins élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics, puisque le taux d'attrition est moins élevé s'il est calculé tous établissements confondus que s'il l'est uniquement dans les établissements publics (voir le Graphique D7.1). Le Chili illustre le phénomène inverse. Dans ce pays, où les établissements privés emploient plus de la moitié du corps enseignant, le taux d'attrition est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics, puisque le taux d'attrition est plus élevé s'il est calculé tous établissements confondus que s'il l'est uniquement dans les établissements publics (voir le Graphique D7.1 et le tableau D7.6 en ligne). Ce phénomène peut s'expliquer par un renouvellement plus fréquent des effectifs (du fait des recrutements et des démissions) dans les établissements privés subventionnés par l'État que dans les établissements publics (municipaux) (Ávalos et Valenzuela, 2016^[3]).

Graphique D7.2. Différence de taux d'attrition entre les sexes, selon le type d'établissement (2016)

Niveau agrégé d'enseignement du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus



Remarque : Les valeurs positives indiquent des taux d'attrition plus élevés chez les hommes que chez les femmes ; les valeurs négatives, des taux d'attrition plus faibles chez les hommes que chez les femmes.

1. La couverture diffère de celle indiquée. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'attrition entre les enseignants et les enseignantes des établissements publics.

Source : OCDE (2021), tableau D7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/97zuf6>

Taux d'attrition selon le sexe

Dans une majorité des pays dont les données sont disponibles, l'attrition est plus forte chez les enseignants que chez les enseignantes, que les taux soient calculés tous établissements confondus ou uniquement dans les établissements publics (voir le Graphique D7.2). Ce constat ne peut toutefois pas être généralisé : il ne s'applique pas nécessairement à tous les pays de l'OCDE vu le petit nombre de pays dont les données sont disponibles (pour plus d'informations sur la relation entre le sexe et l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans, voir l'Encadré D7.3).

Encadré D7.3. L'intention des enseignants de renoncer à enseigner – Les leçons du cycle TALIS 2018

En 2018, des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont répondu à la question de savoir pendant combien d'années ils envisageaient de continuer d'enseigner dans le cadre de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). L'intention de cesser d'enseigner dans les prochaines années ne peut être assimilée directement à l'attrition (même si les deux variables sont liées ; voir Weiss (1999^[4])). C'est toutefois un indicateur complémentaire dans l'analyse des caractéristiques des enseignants susceptibles de quitter la profession dans les prochaines années.

C'est un modèle de régression logistique binaire qui a été utilisé sur la base des données du cycle TALIS 2018 pour analyser la relation entre l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans et diverses caractéristiques des enseignants (le sexe, l'âge, le temps de travail et le type de contrat (OCDE, 2020^[5]). Des caractéristiques subjectives telles que le niveau de stress ou la satisfaction (que procurent tant la profession que le cadre de travail) ont également été incluses, car elles peuvent intervenir dans l'intention des enseignants de cesser d'enseigner (OCDE, 2020^[5]). Une étude a d'ailleurs montré qu'en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants plus satisfaits de leur profession étaient moins susceptibles de cesser d'enseigner l'année scolaire suivante (Sims et Jerrim, 2020^[6]).

Caractéristiques démographiques : âge et sexe

L'analyse montre sans surprise que les enseignants sont plus susceptibles de cesser d'enseigner dans les cinq ans s'ils sont proches de l'âge de la retraite (les 55 ans et plus) que s'ils sont en début ou en milieu de carrière (les 25-54 ans), toutes choses étant égales par ailleurs (ce qui s'applique à toutes les analyses suivantes). Toutefois, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, certaines différences s'observent chez les enseignants de moins de 55 ans. La probabilité que les enseignants quittent la profession dans les cinq ans est par exemple statistiquement comparable dans les trois groupes d'âge définis entre 25 et 54 ans (soit les 25-34 ans, les 35-44 ans et les 45-54 ans) dans un tiers environ des pays (en Autriche, en Belgique, au Chili, au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Slovaquie et en Suède). Elle est en revanche la moins élevée chez les plus jeunes (les 25-34 ans) et augmente avec l'âge en Corée et en Turquie (voir le Graphique D7.3).

L'intention de cesser d'enseigner varie sensiblement entre les sexes dans 12 des 31 pays et économies dont les données sont disponibles, mais pas selon les mêmes tendances. Les enseignantes sont au moins 20 % moins susceptibles que les enseignants d'avouer avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans en Estonie, en Finlande, en Norvège et au Portugal. Elles sont par contre entre 1.4 et 2.6 fois plus susceptibles que les enseignants en Colombie, en Corée, en Fédération de Russie, en Hongrie, au Japon, en Lituanie, au Mexique et en Turquie (voir le Graphique D7.3).

Autres caractéristiques observables : type de contrat et temps de travail

La décision de quitter l'enseignement peut varier entre les enseignants selon leur type de contrat et leur temps de travail.

La probabilité des enseignants d'envisager de cesser d'enseigner dans les cinq ans est plus élevée s'ils travaillent à temps partiel plutôt qu'à temps plein dans 11 pays ; l'inverse s'observe au Mexique (voir le Graphique D7.3). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette propension accrue à songer de cesser d'enseigner chez les enseignants à temps partiel. Ainsi, les enseignants peuvent réduire leur charge de travail s'ils approchent de l'âge de la retraite et ceux qui choisissent de travailler à temps partiel pour des raisons personnelles peuvent en venir à envisager de renoncer à enseigner.

Les contrats à durée déterminée confèrent une certaine souplesse à la gestion du corps enseignant, par exemple en cas de retards dans le processus de recrutement ou de nombreux postes à pourvoir vu les départs massifs à la retraite (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021^[7]). C'est souvent sous ce type de contrat que les enseignants débutants sont engagés avant de passer sous contrat à durée indéterminée. Dans de nombreux pays, il n'y a d'ailleurs pas de

Des taux d'attrition plus élevés chez les enseignants que chez les enseignantes n'impliquent pas nécessairement un taux global élevé, car les hommes sont moins nombreux que les femmes dans le corps enseignant. En Estonie par exemple, le taux d'attrition masculin atteint 9.3 % dans les établissements publics, mais le taux d'attrition global s'élève à 4.8 %, car les hommes ne représentent que 17 % du corps enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le Tableau D7.1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2021^[8])).

Les taux d'attrition plus élevés chez les hommes pourraient aggraver le défaut de parité qui s'observe déjà dans le corps enseignant de nombreux pays de l'OCDE. Entre 2005 et 2019, le pourcentage d'enseignantes a en effet augmenté, passant de 69 % à 72 % dans l'enseignement primaire et secondaire (tous niveaux confondus), selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir l'indicateur D5). En soi, le défaut de parité n'est pas un problème critique, car son impact sur les résultats des élèves est difficile à établir (Cho, 2012^[9]). Il reste que les taux d'attrition plus élevés chez les hommes pourraient suggérer l'intervention d'autres facteurs, qui diffèrent implicitement entre les enseignants et les enseignantes (par exemple la flexibilité des conditions de travail, la perception sociale de la profession, les différentiels salariaux sur le marché du travail par rapport aux actifs disposant d'un niveau de formation similaire) et qui expliquent pourquoi certains groupes d'enseignants renoncent à leur métier (voir l'encadré D3.3 sur le salaire effectif des enseignants par rapport à la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire ; et l'encadré D5.1 sur les raisons et implications potentielles du défaut de parité dans la profession enseignante).

Taux d'attrition selon le groupe d'âge

Quel que soit le type d'établissement, le taux d'attrition varie selon les groupes d'âge, ce qui peut s'expliquer par des différences d'attentes professionnelles et par la situation sur le marché de l'emploi. Dans les pays dont les données sont disponibles, les taux d'attrition sont élevés en début de carrière (chez les moins de 25 ans et les 25-34 ans), sont les moins élevés en milieu de carrière (chez les 35-44 ans et les 45-54 ans) et sont élevés à l'approche de l'âge légal du départ à la retraite (chez les 55 ans et plus). La tendance générale est similaire dans tous les pays dont les données sont disponibles, mais certaines différences s'observent du fait des spécificités des systèmes d'éducation (voir le Graphique D7.4).

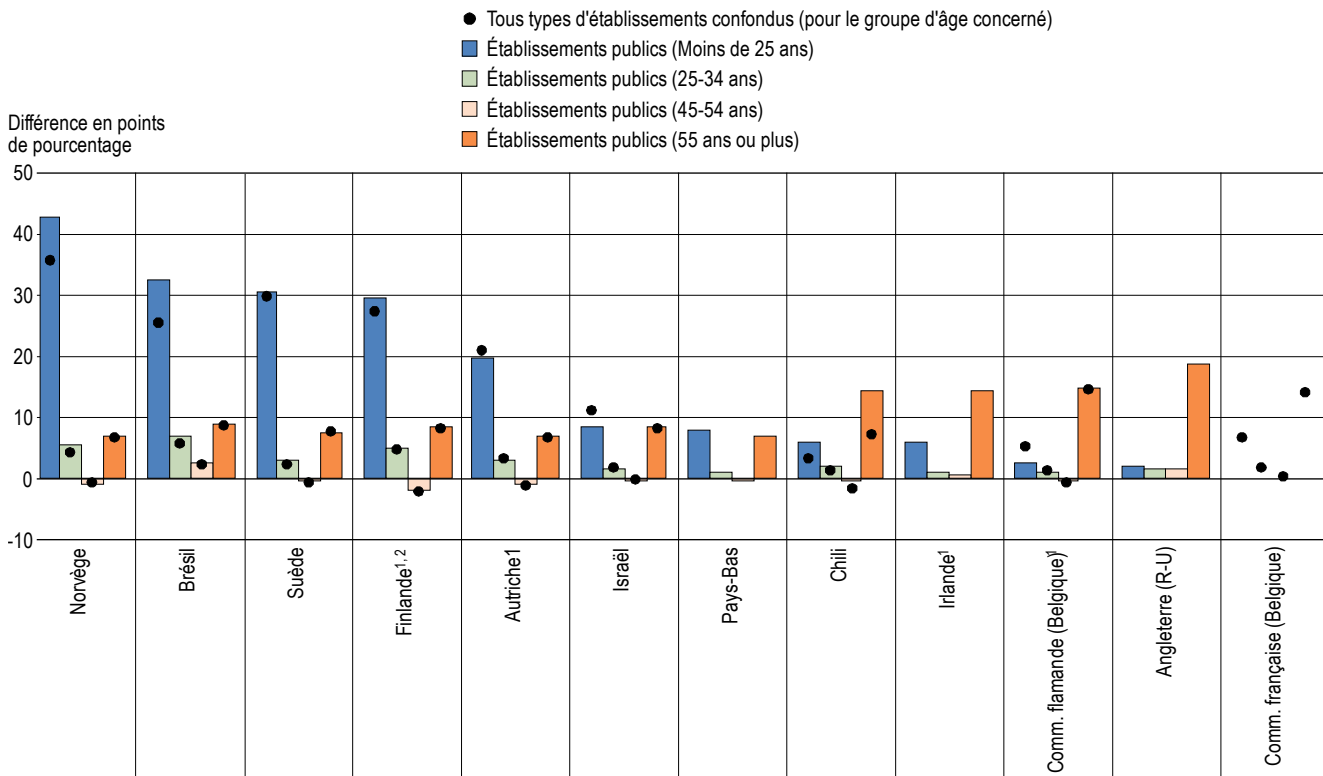
Les taux d'attrition des enseignants les plus jeunes (les moins de 25 ans) sont les plus élevés de tous les groupes d'âge à l'étude dans 5 des 12 pays et économies dont les données sont disponibles (en Autriche, au Brésil, en Finlande, en Norvège et en Suède) (voir le Graphique D7.4). Dans ces pays, les taux d'attrition des plus jeunes sont entre 20 et 40 points de pourcentage plus élevés que ceux des 35-44 ans (voir le Tableau D7.1). La prévalence des contrats de courte durée et les qualifications inférieures à celles requises peuvent expliquer pourquoi les taux d'attrition sont élevés chez les enseignants les plus jeunes dans certains de ces pays. En Autriche par exemple, les enseignants travaillent généralement sous contrat de travail à durée déterminée pendant une période pouvant aller jusqu'à cinq ans en début de carrière. En Suède, de nombreux jeunes enseignants sont sous contrat à durée déterminée et ne sont pas encore nécessairement titulaires du diplôme national d'enseignant, une condition préalable à la titularisation. D'autres raisons plausibles peuvent expliquer le taux d'attrition élevé chez les enseignants plus jeunes, par exemple le fait que la profession ne comble pas les attentes ou que les femmes renoncent à travailler pour s'occuper de leurs enfants en bas âge.

La prudence est toutefois de rigueur lors de l'interprétation des taux d'attrition élevés chez les plus jeunes dans certains pays : il y a en effet lieu de tenir compte du petit nombre d'enseignants dans ce groupe d'âge. En Finlande par exemple, de nombreux enseignants n'entrent en fonction qu'après l'âge de 25 ans, car le master (niveau 7 de la CITE) est dans la plupart des cas la qualification minimale requise pour enseigner dans l'enseignement primaire et secondaire. Il s'ensuit que les enseignants âgés de moins de 25 ans ne représentent que 1 % environ du corps enseignant de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et que leur taux d'attrition élevé ne signifie pas qu'ils sont nombreux à renoncer à enseigner.

À l'autre extrême, le taux d'attrition qui s'observe chez les plus âgés (les 55 ans et plus) est le plus élevé de tous les groupes d'âge en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Communautés flamande et française de Belgique et en Irlande, et ce, quel que soit le type d'établissements (voir le Graphique D7.4). Dans la plupart des pays, les enseignants peuvent prendre leur retraite à partir de l'âge de 60 ans, mais il existe certaines différences entre les enseignants (selon le sexe ou l'année de naissance) et dans les conditions à réunir (voir l'annexe 3 pour de plus amples informations). Les taux d'attrition élevés chez les plus âgés peuvent aussi s'expliquer par le fait que les enseignants peuvent prendre leur retraite relativement tôt (à 55 ans en Irlande) ou peuvent prétendre à une retraite anticipée (en Angleterre [Royaume-Uni] et en Communautés flamande et française de Belgique).

Graphique D7.4. Différence de taux d'attrition des enseignants par rapport à ceux âgés de 35 à 44 ans, selon le groupe d'âge (2016)

Niveau agrégé d'enseignement du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus, selon le type d'établissement



Remarque : Les valeurs positives indiquent des taux d'attrition plus élevés dans le groupe d'âge visé que chez les enseignants âgés de 35 à 44 ans ; les valeurs négatives, des taux d'attrition plus faibles dans le groupe d'âge visé que chez les enseignants âgés de 35 à 44 ans.

1. La couverture diffère de celle indiquée. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'attrition entre les enseignants les plus jeunes (âgés de moins de 25 ans) et ceux âgés de 35 à 44 ans, dans les établissements publics.

Source : OCDE (2021), tableau D7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink <https://stat.link/ixw7eg>

Taux d'attrition selon le niveau d'enseignement

Les différences de taux d'attrition entre les niveaux d'enseignement varient selon les pays et économies dont les données sont disponibles. Dans les établissements publics, la différence de taux d'attrition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire est par exemple inférieure à 1 point de pourcentage au Brésil, mais supérieure à 4 points de pourcentage en Lituanie (voir le Graphique D7.5).

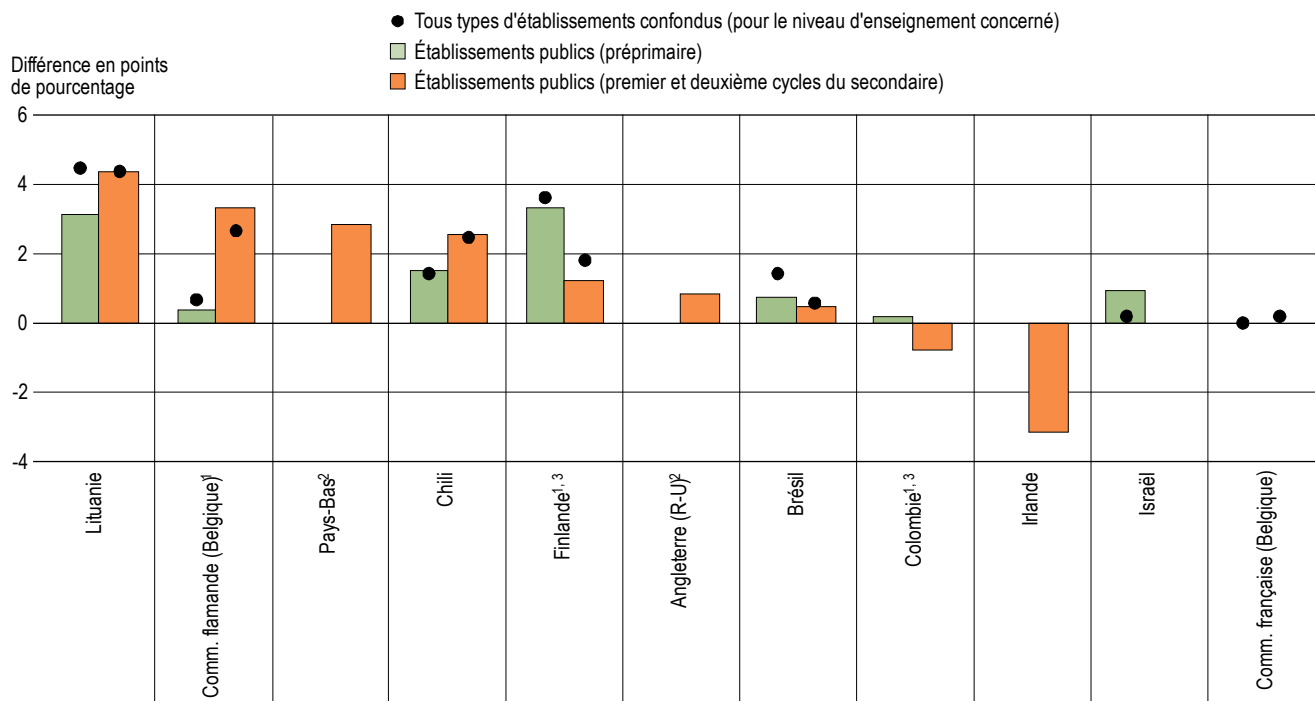
Les taux d'attrition ne sont particulièrement élevés à un niveau d'enseignement par comparaison avec les autres niveaux à l'étude dans aucun des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Il apparaît toutefois que le taux d'attrition qui s'observe dans l'enseignement préprimaire est soit comparable (comme en Colombie), soit supérieur (comme en Finlande et en Lituanie) à celui enregistré dans l'enseignement primaire parmi les pays et économies dont les données sont disponibles (voir le Graphique D7.5).

Dans sept des dix pays et économies dont les données sont disponibles, le taux d'attrition est plus élevé dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir le Graphique D7.5). Dans ces pays, les conditions de travail statutaires (le temps et la charge de travail, par exemple) ne varient pas sensiblement entre

l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (OCDE, 2016^[10]). Toutefois, des différences dans la difficulté ou la charge d'enseignement, les conditions de travail ou le salaire entre ces deux niveaux pourraient expliquer pourquoi les taux d'attrition sont plus élevés dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

Graphique D7.5. Différence de taux d'attrition des enseignants par rapport à ceux du primaire, selon le niveau d'enseignement (2016)

Sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus, selon le type d'établissement



Remarque : Les valeurs positives indiquent des taux d'attrition plus élevés chez les enseignants du niveau d'enseignement visé que chez ceux du primaire ; les valeurs négatives, des taux d'attrition plus faibles chez les enseignants du niveau d'enseignement visé que chez ceux du primaire.

1. La couverture diffère de celle indiquée. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Le primaire inclut le préprimaire.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'attrition entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire (premier et deuxième cycles confondus), dans les établissements publics.

Source : OCDE (2021), tableau D7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink  <https://stat.link/1fk615>

Définitions

Par **taux d'attrition**, on entend le pourcentage d'enseignants qui renoncent définitivement à enseigner à un niveau d'enseignement durant la période de référence.

La **période de référence** de cet indicateur correspond à l'intervalle entre les comptages consécutifs des enseignants durant l'année scolaire.

Par **congé temporaire**, on entend dans cet indicateur tout type de congé pendant lequel les enseignants sont considérés comme absents, selon la définition retenue pour quantifier le personnel enseignant dans l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation.

Méthodologie

Le présent indicateur porte sur un niveau agrégé, en l'espèce l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire, et sur le nombre d'enseignants de ce niveau agrégé. Les analyses reposent sauf mention contraire sur la méthode proposée dans le cadre du Programme de développement durable.

$$\text{Taux d'attrition}_{(t-1,t)} = \frac{(\text{Nombre d'enseignants}_{t-1} - \text{Nombre d'enseignants}_t) + \text{Entrants}_{(t-1,t)}}{\text{Nombre d'enseignants}_{t-1}}$$

Voir l'annexe 3 pour plus de plus amples informations sur les méthodes d'estimation utilisées dans le présent indicateur et les remarques spécifiques aux pays.

Couverture

Seize pays membres de l'OCDE et pays et économies partenaires ont contribué à cet indicateur, à savoir l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Autriche, le Brésil, le Chili, la Colombie, les Communautés flamande et française de Belgique, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, Israël, la Lituanie, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède.

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2015/16 (ou à l'année 2016 dans l'hémisphère Sud) et proviennent de l'enquête administrée par le Réseau de l'OCDE 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) en 2020.

Références

- Ávalos, B. et J. Valenzuela (2016), « Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile », *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>. [3]
- Cho, I. (2012), « The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries », *Economics of Education Review*, vol. 31/3, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.02.002>. [9]
- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. [7]
- OCDE (2021), « Répartition des personnels de l'éducation par type d'établissement », *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EDU_PERS_INST (consulté le 12 mai 2021). [8]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [11]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [5]
- OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>. [10]

- Sims, S. et J. Jerrim (2020), « TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition », statistical working paper, UK Department for Education, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/873922/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf (consulté le 19 mars 2021). [6]
- UNESCO (2018), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435> (consulté le 19 mars 2021). [2]
- UNESCO-ISU (2019), *SDG 4 Data Digest: How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en_0.pdf (consulté le 19 mars 2021). [1]
- Weiss, E. (1999), « Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15/8, pp. 861-879, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2). [4]

Tableaux de l'indicateur D7

Tableaux de l'indicateur D7. Quel pourcentage d'enseignants quittent la profession ?

Tableau D7.1	Taux d'attrition des enseignants du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et le groupe d'âge (2016)
Tableau D7.2	Taux d'attrition des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2016)
WEB Tableau D7.3	Taux d'attrition du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau d'enseignement, en nombre d'enseignants (2016)
WEB Tableau D7.4	Taux d'attrition du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau d'enseignement, en équivalents temps plein (2016)
WEB Tableau D7.5	Taux d'attrition du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, avec et sans les départs à la retraite (2016)
WEB Tableau D7.6	Nombre d'enseignants intervenant dans le calcul du taux d'attrition du préprimaire au deuxième cycle du secondaire

StatLink  <https://stat.link/ahzvmp>

Date butoir pour les données : 21 juillet 2021. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eqg-data-en>). D'autres données désagrégées sont disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org>).

Tableau D7.1. Taux d'attrition des enseignants du préprimaire au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et le groupe d'âge (2016)

Par type d'établissement, sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus

OCDE	Pays	Tous types d'établissements confondus								Établissements publics							
		Sexe		Groupe d'âge						Sexe		Groupe d'âge					
		Hommes	Femmes	24 ans ou moins	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 ans ou plus	Hommes	Femmes	24 ans ou moins	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 ans ou plus		
																(1)	(2)
	Autriche ¹	5.0	5.6	4.8	23.5	5.9	2.5	1.5	9.2	4.8	5.6	4.6	22.1	5.3	2.5	1.4	9.1
	Brésil	8.5	8.5	8.5	30.3	10.3	4.6	6.9	13.2	9.0	8.7	9.1	37.2	11.8	4.7	7.2	13.7
	Chili	9.3	11.0	8.7	11.1	9.3	7.7	6.0	14.8	8.2	10.0	7.5	10.2	6.4	4.3	3.7	18.5
	Colombie ^{2, 3, 4}	m	m	m	m	m	m	m	m	1.5	1.0	1.8	m	m	m	m	m
	Estonie ¹	5.5	9.9	4.6	m	m	m	m	m	4.8	9.3	3.8	m	m	m	m	m
	Finlande ^{4, 5}	10.3	11.1	10.1	35.7	12.7	8.0	6.0	16.4	9.9	10.3	9.8	37.2	12.3	7.6	5.6	16.0
	Irlande ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	2.4	2.3	2.4	6.1	1.2	0.4	0.8	14.7
	Israël	3.8	4.1	3.6	12.9	3.5	1.9	1.6	10.0	3.3	3.7	3.2	9.8	2.7	1.5	1.3	10.0
	Lituanie	4.5	6.7	4.2	m	m	m	m	m	4.1	6.2	3.8	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	8.5	10.4	7.8	14.0	7.1	6.1	6.0	13.1
	Norvège	11.7	13.5	11.0	44.1	12.3	8.0	7.2	14.8	11.7	13.5	10.9	51.0	13.7	8.3	7.2	15.1
	Suède	8.4	9.3	8.0	35.8	8.1	5.6	5.3	13.2	9.3	10.4	8.9	37.0	9.4	6.6	6.2	13.9
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique) ⁵	5.1	6.6	4.6	8.4	4.4	3.0	2.7	17.9	5.2	7.1	4.5	5.9	4.3	3.5	3.0	18.4
	Comm. française (Belgique)	4.5	5.6	4.1	8.6	3.4	1.7	2.1	16.0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	10.2	10.8	10.0	9.1	8.9	7.4	9.0	25.8
	Moyenne des pays³	7.0	8.4	6.6	23.4	7.8	4.8	4.4	13.9	7.0	8.3	6.6	21.8	7.5	4.8	4.7	15.3

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. À l'exclusion du préprimaire.
2. À l'exclusion des enseignants sous contrat à durée déterminée.
3. La Colombie n'est pas incluse dans la moyenne pays.
4. Année de référence : 2017 pour la Finlande et 2018 pour la Colombie.
5. Post-secondaire non tertiaire inclus.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau D7.2. Taux d'attrition des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2016)

Par type d'établissement, sur la base d'une mesure indirecte des enseignants quittant la profession, calculs fondés sur le nombre d'individus

OCDE	Pays	Tous types d'établissements confondus					Établissements publics				
		Préprimaire	Primaire	Secondaire			Préprimaire	Primaire	Secondaire		
				Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Premier et deuxième cycles du secondaire			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Premier et deuxième cycles du secondaire
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	9.4	8.0	8.8	8.0	8.6	9.4	8.6	9.7	8.0	9.1
	Chili	9.5	8.1	10.2	10.7	10.5	9.7	8.2	10.4	10.8	10.7
	Colombie ^{1, 2, 3}	m	m	m	m	m	2.0	1.9	m	m	1.1
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande ^{3, 4}	12.3	8.7	8.3	12.6	10.5	11.9	8.6	8.4	11.4	9.8
	Irlande	m	m	m	m	m	m	3.5	m	m	0.3
	Israël	4.4	4.2	3.6	3.3	m	4.4	3.5	3.6	3.3	m
	Lituanie	5.2	0.8	4.1	7.9	5.1	3.8	0.7	4.4	7.1	5.1
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	x(7)	7.2 ^d	9.8	10.3	10.1
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique) ⁴	4.0	3.4	m	m	6.0	3.8	3.5	m	m	6.7
	Comm. française (Belgique)	3.6	3.6	5.5	6.2	3.8	m	m	m	m	m
	Angleterre (R-U)	m	m	m	m	m	x(7)	9.6 ^d	m	m	10.5
	Moyenne des pays²	6.9	5.3	6.7	8.1	7.4	7.2	5.9	7.7	8.5	7.8

Remarque : Une méthode de calcul révisée a été utilisée afin de minimiser le biais lié aux transferts d'enseignants entre niveaux d'enseignement. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. À l'exclusion des enseignants sous contrat à durée déterminée.
2. La Colombie n'est pas incluse dans la moyenne pays.
3. Année de référence : 2017 pour la Finlande et 2018 pour la Colombie.
4. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/ya2ul>

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tableaux de l'annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tableau X1.1. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2019)

Tableau X1.2. Âge typique d'accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2019)

Tableau X1.3. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE

Tableau X1.4. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, selon le niveau d'enseignement (2019)

Remarque : Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink  <https://stat.link/svwp08>

Tableau X1.1. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2019)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève/étudiant au début de l'année scolaire ; les élèves/étudiants ont généralement un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme en fin d'année scolaire. L'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention des diplômes.

OCDE	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire									
	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Tertiaire de cycle court		Licence ou formation équivalente			Master ou formation équivalente			Doctorat ou formation équivalente	
					Filière générale	Filière professionnelle	Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Deuxième diplôme ou suivants (après un master ou formation équivalente)		
Pays	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	
Australie	17-18	18-32	a	18-37	19-24	18-30	20-23	22-25	22-34	a	22-30	29-44	26-35	
Autriche	17-18	16-18	a	19-31	a	18-19	21-24	a	a	24-27	24-28	a	28-32	
Belgique	18-18	18-19	a	20-22	a	21-24	21-23	a	22-24	a	22-24	23-32	27-31	
Canada	17-18	19-34	m	m	a	20-24	22-24	22-24	22-29	22-26	24-29	24-29	29-34	
Chili	17-17	17-17	a	a	a	20-26	22-27	22-28	23-26	24-26	26-36	m	29-35	
Colombie	16-17	16-17	18-21	a	a	19-25	m	m	m	a	25-34	27-39	31-42	
Costa Rica	17-18	18-18	a	a	20-25	20-25	22-27	22-30	a	29-40	a	a	33-49	
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Danemark	18-19	19-25	a	22-38	a	20-24	22-25	a	a	a	24-26	25-30	28-33	
Estonie	18-18	18-18	a	20-30	a	a	21-24	a	a	23-25	23-28	a	29-35	
Finlande	19-20	19-26	a	32-46	a	a	23-26	a	a	26-28	25-30	30-41	29-37	
France	17-18	16-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26-30	
Allemagne	18-19	19-22	20-23	21-24	a	22-28	22-25	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32	
Grèce	17-18	17-18	a	20-23	a	a	m	m	m	a	m	m	m	
Hongrie	17-19	17-19	a	19-21	a	20-22	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-32	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	17-18	18-25	a	20-26	m	m	21-23	23-25	23-33	m	m	m	27-32	
Israël	17-18	17-18	m	m	m	m	24-29	27-29	24-36	m	27-36	m	31-38	
Italie	18-19	18-19	a	18-19	a	20-22	21-24	m	m	24-26	24-26	m	27-33	
Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19	21-21	a	a	23-23	23-23	m	26-26	
Corée	18-19	18-19	a	a	a	20-22	23-25	m	a	a	25-31	a	29-38	
Lettonie	18-19	20-21	a	20-24	a	21-28	22-24	23-25	24-39	25-29	24-27	a	28-36	
Lituanie	17-18	19-24	a	19-26	a	a	21-22	a	22-31	23-24	24-26	27-29	28-32	
Luxembourg	17-19	17-20	a	21-28	a	21-23	22-24	a	a	a	23-28	25-31	28-32	
Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-22	20-24	m	a	a	23-26	a	24-28	
Pays-Bas	16-18	18-21	a	a	a	21-27	21-23	a	a	a	23-26		28-31	
Nouvelle-Zélande	17-18	17-33	18-25	18-29	18-38	18-24	20-22	22-23	21-27	a	23-29	a	27-35	
Norvège	18-18	18-22	a	20-33	22-26	21-26	21-24	a	24-31	24-26	24-28	24-28	28-35	
Pologne	19-19	19-20	a	21-26	a	22-35	22-23	a	22-34	24-25	24-25	a	29-32	
Portugal	17-17	17-18	a	19-25	a	20-22	21-22	a	33-39	23-24	23-26	a	28-37	
République slovaque	18-18	18-19	a	19-28	a	20-22	21-22	a	a	24-25	23-25	24-29	26-30	
Slovénie	18-18	17-19	a	a	a	21-25	21-23	a	a	24-25	24-26	a	27-33	
Espagne	17-17	17-21	a	25-45	a	19-23	21-23	a	a	22-25	22-26	28-32	28-38	
Suède	18-18	18-18	19-23	19-32	21-28	21-29	22-26	a	a	24-26	24-30	a	28-34	
Suisse	18-22	18-24	21-23	a	a	23-37	23-28	a	28-38	24-29	25-32	27-33	28-34	
Turquie	17-17	17-17	a	a	a	20-23	22-24	a	a	24-25	25-30	a	30-35	
Royaume-Uni	15-17	16-19	a	a	19-25	18-30	20-22	22-24	20-28	a	23-28	22-33	25-32	
États-Unis	17-17	a	a	19-22	20-21	20-21	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32	
Partenaires	Argentine ¹	18-20	18-20	m	m	22-24	22-24	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Brésil	16-17	16-17	a	18-26	m	18-20	21-27	a	m	a	25-32	a	29-36
	Chine	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Inde	16-18	16-18	m	m	21-23	21-23	21-23	21-23	m	23-25	23-25	m	28-30
	Indonésie ¹	19-21	19-21	m	m	20-22	20-22	23-25	23-25	m	a	25-27	m	28-30
	Fédération de Russie	17-18	17-18	a	18-22	a	19-20	21-23	a	a	22-25	22-25	a	25-27
	Arabie saoudite	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	24-26	24-26	m	28-30
	Afrique du Sud ¹	19-21	19-21	m	m	21-23	21-23	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29

Remarque : La moitié au moins des diplômés se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'obtention.

1. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/cuve79>

Tableau X1.2. Âge typique d'accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2019)

L'âge typique correspond à l'âge de l'étudiant au début de l'année scolaire.

OCDE	Pays	Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)
	Australie	18-27	18-20	21-25	22-30
	Autriche	17-18	19-21	19-25	25-29
	Belgique	18-20	18-20	21-23	23-27
	Canada ¹	18-19	18-19	21-27	25-30
	Chili	18-21	18-19	18-31	25-32
	Colombie	17-22	17-20	24-33	25-38
	Costa Rica	17-21	18-19	23-42	32-48
	République tchèque	19-21	19-20	22-24	24-28
	Danemark	19-26	20-22	23-25	25-29
	Estonie	a	19-20	19-24	24-28
	Finlande	a	19-21	22-31	26-32
	France	18-20	18-20	20-23	23-26
	Allemagne	20-26	18-21	19-24	25-28
	Grèce	a	18-19	22-28	23-32
	Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-27
	Islande	20-29	19-21	23-29	25-31
	Irlande	18-30	18-19	21-27	22-28
	Israël	18-24	20-24	24-33	26-33
	Italie	19-20	19-19	19-23	24-27
	Japon	18-18	18-18	22-23	24-28
	Corée	18-18	18-18	22-28	23-32
	Lettonie	19-24	19-22	19-25	24-31
	Lituanie	a	19-19	23-25	25-28
	Luxembourg	20-23	19-21	22-27	24-28
	Mexique	18-19	18-19	21-34	25-39
	Pays-Bas	19-23	18-20	22-24	23-27
	Nouvelle-Zélande	18-26	18-20	21-28	22-30
	Norvège	20-24	19-20	19-24	25-31
	Pologne	19-34	19-20	19-23	24-26
	Portugal	18-20	18-19	18-22	23-34
	République slovaque	19-21	19-20	22-23	24-27
	Slovénie	19-21	19-19	22-24	24-28
	Espagne	18-20	18-18	18-24	23-30
	Suède	19-27	19-22	19-24	24-30
	Suisse	20-27	18-25	22-26	24-30
	Turquie	18-21	18-20	22-28	25-31
	Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	21-30
	États-Unis	18-22	18-19	22-28	22-27
Partenaires	Argentine ²	m	m	22-24	24-26
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	18-20	18-20	22-24	24-26
	Inde	18-20	18-20	21-23	23-25
	Indonésie ²	19-21	19-21	23-25	25-27
	Fédération de Russie	17-18	17-20	21-24	23-26
	Arabie saoudite	18-20	18-20	22-24	25-27
	Afrique du Sud ²	m	m	m	m

Remarque : La moitié au moins des étudiants se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'accès.

1. Année de référence : 2017.

2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

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


StatLink  <https://stat.link/46s8gz>

Tableau X1.3. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE



Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

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

StatLink <https://stat.link/c076m8>

Tableau X1.4. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires

Partenaires	Année budgétaire												Année scolaire																	
	2017						2018						2019						2020											
	Mois	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Argentine																														
Brésil																														
Chine																														
Inde																														
Indonésie																														
Fédération de Russie																														
Arabie saoudite																														
Afrique du Sud																														

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/m7y3sl>

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, selon le niveau d'enseignement (2019)

L'âge indiqué correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire.

OCDE	Scolarité obligatoire		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin
Pays								
Australie	6	17	5	11	12	15	16	17
Autriche	6	15	6	9	10	13	14	17
Belgique	6	18	6	11	12	13	14	17
Canada	6	16-18	6	11	12	14	15	17
Chili	6	18	6	11	12	13	14	17
Colombie	5	16	6	10	11	14	15	16
Costa Rica	4	16	6	11	12	14	15	16
République tchèque	6	15	6	10	11	14	15	18
Danemark	6	16	6	12	13	15	16	18
Estonie	7	16	7	12	13	15	16	18
Finlande	7	16	7	12	13	15	16	18
France ^{1,2}	3	16	6	10	11	14	15	17
Allemagne	6	18	6	9	10	15	16	18
Grèce	5	14-15	6	11	12	14	15	17
Hongrie	3	16	7	10	11	14	15	18
Islande	6	16	6	12	13	15	16	19
Irlande	6	16	5	12	13	15	16	17
Israël	3	17	6	11	12	14	15	17
Italie	6	16	6	10	11	13	14	18
Japon	6	15	6	11	12	14	15	17
Corée	6	14	6	11	12	14	15	17
Lettonie	5	16	7	12	13	15	16	18
Lituanie	7	16	7	10	11	16	17	18
Luxembourg	4	16	6	11	12	14	15	18
Mexique	3	17	6	11	12	14	15	17
Pays-Bas	5	18	6	11	12	14	15	17
Nouvelle-Zélande	5	16	5	10	11	14	15	17
Norvège	6	16	6	12	13	15	16	18
Pologne	6	16	7	12	13	15	16	18
Portugal	6	18	6	11	12	14	15	17
République slovaque	6	16	6	9	10	14	15	18
Slovénie	6	14	6	11	12	14	15	18
Espagne	6	16	6	11	12	14	15	17
Suède	6	15	7	12	13	15	16	18
Suisse	4-5	15	7	12	13	15	16	19
Turquie	5-6	17	6	9	10	13	14	17
Royaume-Uni	4-5	16	4-5	10	11	13	14	17
États-Unis	4-6	17	6	11	12	14	15	17
Partenaires								
Argentine	4	17	6	11	12	14	15	17
Brésil	4	17	6	10	11	14	15	17
Chine	6	14	6	11	12	14	15	17
Inde	6	13	6	10	11	13	14	17
Indonésie	7	15	7	12	13	15	16	18
Fédération de Russie	7	17	7	10	11	15	16	17
Arabie saoudite	6	14	6	11	12	14	15	17
Afrique du Sud	7	15	7	13	14	15	16	18


Remarque : Par âge de fin de la scolarité obligatoire, on entend l'âge à partir duquel l'obligation d'être scolarisé prend fin. Par exemple, lorsque l'âge de fin de la scolarité obligatoire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont légalement tenus d'être scolarisés.

1. Depuis septembre 2019, l'âge de début de la scolarité obligatoire est fixé à 3 ans.

2. Depuis septembre 2020, les élèves âgés de 16 à 18 ans sont tenus d'être en formation selon l'une des modalités suivantes : scolarisation, apprentissage, stage, service civique ou mesures d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/fbw81p>

Annexe 2. Statistiques de référence

Tableaux de l'annexe 2. Statistiques de référence

Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (période de référence : années civiles 2012, 2015 et 2018)
Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2012, 2015 et 2018)
Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2020)
Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants du secondaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2020)
Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2020)
Tableau X2.6. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2020)
Tableau X2.7. Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et les qualifications minimales ou les plus courantes (2020)
Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2020)
Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2020)
Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (2000, 2005 à 2020) ¹

Remarque : Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink  <https://stat.link/un02t6>

Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (période de référence : années civiles 2012, 2015 et 2018)

OCDE	Pays	Produit intérieur brut (PIB) (en millions de la devise nationale, prix courants)			Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)		
		2012	2015	2018	2012	2015	2018
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Australie	1 517 883	1 642 658	1 900 620	558 203	620 804	713 961
	Autriche	318 653	344 269	385 362	163 192	176 030	187 706
	Belgique	386 175	416 701	460 419	218 102	223 851	240 155
	Canada	1 787 348	1 993 784	2 163 273	762 378	812 749	929 363
	Chili	129 947 344	159 553 344	191 265 952	30 008 084	39 699 372	48 494 448
	Colombie	666 507 008	804 691 968	985 931 008	260 967 008	362 163 008	445 196 992
	Costa Rica	23 752 868	30 171 918	35 966 120	7 341 901	9 670 579	15 131 685
	République tchèque	4 088 912	4 625 378	5 409 665	1 826 725	1 939 612	2 196 478
	Danemark	1 895 002	2 036 356	2 253 558	1 098 247	1 110 377	1 139 103
	Estonie	18 051	20 782	25 938	7 032	8 155	10 176
	Finlande	201 037	211 385	233 591	111 456	119 415	124 678
	France	2 088 804	2 198 432	2 360 687	1 192 859	1 248 656	1 314 606
	Allemagne	2 745 310	3 026 180	3 356 410	1 233 138	1 335 789	1 492 201
	Grèce	188 389	176 110	179 727	106 669	94 929	87 042
	Hongrie	28 920 370	34 937 312	43 347 040	14 241 938	17 615 370	19 908 952
	Islande	1 845 160	2 310 848	2 835 890	878 465	1 002 197	1 249 178
	Irlande	175 104	262 853	326 986	74 423	77 059	83 786
	Israël	991 640	1 166 527	1 330 143	408 364	449 305	537 414
	Italie	1 624 359	1 655 355	1 771 063	821 764	832 927	857 171
	Japon	492 295 680	518 236 960	546 204 416	201 021 600	208 973 200	212 429 792
	Corée	1 440 111 360	1 658 020 352	1 898 192 640	443 590 688	504 008 384	591 234 624
	Lettonie	22 045	24 561	29 143	8 501	9 494	11 471
	Lituanie	33 410	37 346	45 491	12 072	13 105	15 394
	Luxembourg	44 112	52 066	60 053	19 440	21 606	25 188
	Mexique	15 817 755	18 572 110	23 523 248	4 512 039	5 237 531	6 459 366
	Pays-Bas	652 966	690 008	773 987	305 275	307 826	327 365
	Nouvelle-Zélande	214 361	245 270	291 953	91 439	99 047	116 134
	Norvège¹	2 294 241	2 614 084	2 935 378	1 283 758	1 533 194	1 735 106
	Pologne	1 623 442	1 801 112	2 121 555	700 438	750 622	881 199
	Portugal	168 296	179 713	205 184	82 278	86 707	88 722
	République slovaque	73 576	79 768	89 506	30 276	36 508	37 343
	Slovénie	36 253	38 853	45 863	17 893	18 925	19 963
	Espagne	1 031 099	1 077 590	1 204 241	501 688	472 962	501 630
	Suède	3 743 086	4 260 470	4 828 306	1 904 646	2 102 113	2 406 126
	Suisse	648 981	675 736	719 614	210 391	224 531	234 228
	Turquie	1 581 479	2 350 941	3 758 316	525 252	746 115	1 303 069
	Royaume-Uni	1 673 048	1 877 166	2 087 016	780 883	811 538	879 383
	États-Unis	15 869 794	17 882 780	20 077 420	6 515 903	6 910 503	7 794 314
Partenaires	Argentine	2 637 914	5 954 511	14 605 790	971 317	2 463 163	5 742 987
	Brésil	4 814 760	5 995 787	7 004 141	1 792 427	2 307 301	2 623 979
	Chine	53 858 000	68 885 824	91 928 112	15 178 679	21 873 916	30 153 736
	Inde	99 440 128	137 640 368	189 712 368	27 210 644	37 262 268	50 290 200
	Indonésie	8 615 704 576	11 526 332 416	14 838 311 936	1 622 837 248	2 014 591 104	2 467 812 608
	Fédération de Russie	68 103 448	83 087 360	104 629 640	23 174 718	29 307 780	33 880 688
	Arabie saoudite	2 759 906	2 453 512	2 949 457	917 198	1 001 292	1 078 750
	Afrique du Sud	3 253 852	4 049 884	4 873 899	1 020 652	1 333 492	1 617 546

Remarque : Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : $w_{t-1}(\text{GDPT} - 1) + w_t(\text{GDPT})$, où w_t et w_{t-1} sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre C, des ajustements ont été faits pour l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2012, 2015 et 2018)

OCDE	Pays	Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (USD = 1)			Population (en milliers au 1er janvier)			Déflateur du PIB (2015 = 100)		
		2012	2015	2018	2012	2015	2018	2012	2015	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Australie	1.5	1.5	1.5	22 734	23 816	24 993	99.6	100.0	109.3
	Autriche	0.8	0.8	0.8	8 426	8 630	8 838	94.1	100.0	104.5
	Belgique	0.8	0.8	0.8	11 107	11 274	11 427	96.5	100.0	105.5
	Canada	1.2	1.2	1.2	34 714	35 703	37 058	97.3	100.0	105.2
	Chili	347.2	391.2	411.8	17 450	18 045	18 770	88.2	100.0	112.0
	Colombie	1 215.7	1 289.3	1 338.0	45 254	46 819	48 391	93.7	100.0	115.5
	Costa Rica	343.9	354.0	342.7	4 651	4 830	5 001	86.4	100.0	107.2
	République tchèque	13.3	12.9	12.4	10 509	10 543	10 626	95.2	100.0	105.1
	Danemark	7.6	7.3	6.8	5 591	5 682	5 794	97.7	100.0	102.0
	Estonie	0.5	0.5	0.5	1 325	1 313	1 319	92.3	100.0	109.9
	Finlande	0.9	0.9	0.9	5 414	5 481	5 516	94.4	100.0	102.9
	France	0.8	0.8	0.8	65 651	66 581	67 265	97.5	100.0	102.0
	Allemagne	0.8	0.8	0.7	80 426	81 687	82 906	94.5	100.0	104.4
	Grèce	0.7	0.6	0.6	11 045	10 821	10 733	104.3	100.0	99.7
	Hongrie	125.6	132.6	139.3	9 920	9 843	9 776	91.2	100.0	110.5
	Islande	137.0	142.0	138.3	321	331	353	88.7	100.0	106.0
	Irlande	0.8	0.8	0.8	4 597	4 696	4 861	91.7	100.0	103.0
	Israël	4.0	3.9	3.7	7 907	8 377	8 881	94.2	100.0	102.5
	Italie	0.7	0.7	0.7	60 339	60 731	60 459	97.1	100.0	102.9
	Japon	104.3	103.5	103.7	127 552	127 110	126 443	96.5	100.0	99.9
	Corée	854.9	857.5	865.7	50 200	51 015	51 607	95.1	100.0	104.8
	Lettonie	0.5	0.5	0.5	2 034	1 977	1 926	96.5	100.0	107.9
	Lituanie	0.5	0.4	0.4	2 988	2 905	2 802	97.9	100.0	109.6
	Luxembourg	0.9	0.9	0.8	532	569	609	95.5	100.0	105.1
	Mexique	7.9	8.3	9.2	116 885	120 846	124 582	91.7	100.0	118.3
	Pays-Bas	0.8	0.8	0.8	16 755	16 940	17 232	97.7	100.0	104.2
	Nouvelle-Zélande	1.5	1.5	1.4	4 418	4 611	4 863	94.2	100.0	106.4
	Norvège ¹	9.0	9.9	9.6	5 019	5 190	5 312	93.0	100.0	106.7
	Pologne	1.8	1.8	1.7	38 534	38 455	38 413	98.2	100.0	103.4
	Portugal	0.6	0.6	0.6	10 515	10 358	10 284	95.2	100.0	105.1
	République slovaque	0.5	0.5	0.5	5 406	5 422	5 446	99.9	100.0	102.7
	Slovénie	0.6	0.6	0.6	2 057	2 063	2 072	97.0	100.0	104.6
	Espagne	0.7	0.7	0.6	46 766	46 410	46 729	99.3	100.0	102.8
	Suède	8.7	8.9	8.9	9 519	9 799	10 175	95.4	100.0	106.2
	Suisse	1.4	1.2	1.2	7 997	8 282	8 514	101.8	100.0	99.7
	Turquie	1.0	1.2	1.6	75 176	78 218	81 407	81.2	100.0	139.8
	Royaume-Uni	0.7	0.7	0.7	63 705	65 110	66 436	95.9	100.0	106.5
	États-Unis	1.0	1.0	1.0	314 212	320 918	326 949	95.6	100.0	105.4
Partenaires	Argentine	3.2	6.9	14.0	41 733	43 132	44 495	45.4	100.0	250.2
	Brésil	1.6	2.0	2.2	198 315	203 476	208 495	80.2	100.0	120.7
	Chine	3.6	3.9	4.2	1 354 040	1 374 620	1 395 380	96.9	100.0	109.4
	Inde	16.2	19.2	21.1	1 235 000	1 283 000	1 334 221	89.3	100.0	112.0
	Indonésie	3 569.9	4 353.3	4 759.1	245 425	255 462	264 162	86.9	100.0	110.9
	Fédération de Russie	19.6	23.6	24.7	143 202	146 406	146 831	82.4	100.0	120.4
	Arabie saoudite	1.7	1.6	1.8	29 086	31 557	33 414	124.7	100.0	116.3
	Afrique du Sud	5.1	5.8	6.5	52 325	54 750	57 939	84.9	100.0	117.3

1. Les PPA et le déflateur du PIB continentaux aux prix du marché sont utilisés pour la Norvège

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/ry96kt>

Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2020)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics (en devises nationales)

OCDE	Pays	Préprimaire				Primaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Australie	70 819	106 583	106 583	110 151	71 233	102 380	102 380	104 599
	Autriche	m	m	m	m	38 414	41 580	46 156	67 287
	Canada	m	m	m	m	52 665	91 494	93 640	93 640
	Chili	11 654 016	14 385 330	17 528 510	21 612 960	11 654 016	14 385 330	17 528 510	21 612 960
	Colombie¹	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586
	Costa Rica	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
	République tchèque	338 400	350 400	358 800	399 600	360 000	382 800	399 600	471 600
	Danemark	350 646	397 756	397 756	397 756	404 229	448 733	465 241	465 241
	Estonie	a	a	a	a	15 520	a	a	a
	Finlande²	29 201	31 752	31 966	31 966	33 140	38 254	40 824	43 273
	France	26 537	30 467	32 583	46 735	26 537	30 467	32 583	46 735
	Allemagne	m	m	m	m	51 695	59 953	63 484	68 035
	Grèce	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
	Hongrie	2 527 200	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 527 200	2 959 740	3 178 980	4 494 420
	Islande¹	6 176 712	6 344 256	6 676 644	6 850 380	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180
	Irlande	a	a	a	a	36 953	56 230	62 072	71 544
	Israël	108 318	141 590	158 912	277 596	95 287	124 670	138 394	232 258
	Italie	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
	Japon	m	m	m	m	3 394 000	4 808 000	5 619 000	6 952 000
	Corée	32 614 440	49 268 460	57 579 740	91 682 560	32 614 440	49 268 460	57 579 740	91 682 560
	Lettonie	9 000	a	a	a	9 000	a	a	a
	Lituanie	10 476	11 637	13 158	14 784	14 573	15 037	16 727	19 050
	Luxembourg	67 391	87 159	98 391	119 057	67 391	87 159	98 391	119 057
	Mexique	230 295	290 446	364 137	458 622	230 295	290 446	364 137	458 622
	Pays-Bas	39 504	52 041	60 939	73 201	39 504	52 041	60 939	73 201
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	54 318	83 000	83 000	83 000
	Norvège	410 000	500 000	500 000	505 000	450 000	536 800	536 800	576 900
	Pologne	35 880	47 884	58 441	60 915	35 880	47 884	58 441	60 915
	Portugal	22 351	27 198	28 857	48 245	22 351	27 198	28 857	48 245
	République slovaque	8 592	9 802	10 036	11 228	10 646	11 968	12 258	13 712
	Slovénie	19 529	23 222	28 275	32 683	19 529	24 078	29 333	35 202
	Espagne	30 550	33 157	35 339	43 526	30 550	33 157	35 339	43 526
	Suède^{1,3,4}	385 824	405 600	408 000	450 000	390 132	434 400	453 600	518 400
	Suisse	74 900	93 400	m	114 300	80 300	100 000	m	122 300
	Turquie	63 838	65 358	68 069	71 640	63 838	65 358	68 069	71 640
	États-Unis⁴	41 427	54 047	62 193	77 690	41 762	55 309	62 102	72 545
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	33 061	41 457	46 673	57 105	33 061	41 457	46 673	57 105
	Comm. française (Belgique)	32 010	40 021	45 056	55 126	32 010	40 021	45 056	55 126
	Angleterre (R-U)	25 305	a	41 687	41 687	25 305	a	41 687	41 687
	Écosse (R-U)	32 034	40 206	40 206	40 206	32 034	40 206	40 206	40 206
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil⁵	32 738	m	m	m	32 738	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » et l'annexe 2. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.

3. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.

4. Salaire effectif de base.

5. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants du secondaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2020)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics (en devises nationales)

OCDE	Pays	Filière générale du premier cycle du secondaire				Filière générale du deuxième cycle du secondaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	OCDE								
	Australie	71 230	96 709	96 709	104 619	71 230	106 889	102 467	104 619
	Autriche	38 224	43 408	48 325	71 846	38 325	46 780	52 635	76 420
	Canada	52 665	91 494	93 640	93 640	52 665	91 494	93 640	93 640
	Chili	11 654 016	14 385 330	17 528 510	21 612 960	12 051 072	14 915 003	18 137 514	22 407 072
	Colombie ¹	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586
	Costa Rica	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570
	République tchèque	360 000	384 000	400 800	475 200	360 000	384 000	400 800	474 000
	Danemark	406 280	454 278	469 723	469 723	382 229	496 731	496 731	496 731
	Estonie	15 520	a	a	a	15 520	a	a	a
	Finlande	35 792	41 315	44 090	46 735	37 954	45 447	47 584	50 439
	France ²	29 065	32 995	35 111	49 514	29 065	32 995	35 111	49 514
	Allemagne	57 311	66 033	69 508	75 176	59 935	68 117	71 880	83 718
	Grèce	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
	Hongrie	2 527 200	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 527 200	3 288 600	3 532 200	4 993 800
	Islande ¹	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180	5 949 744	6 538 356	7 187 328	7 187 328
	Irlande	36 953	58 229	62 663	72 135	36 953	58 229	62 663	72 135
	Israël	95 764	129 018	153 229	242 987	115 820	134 082	149 269	233 785
	Italie	26 114	28 843	31 707	38 843	26 114	29 530	32 588	40 597
	Japon	3 394 000	4 808 000	5 619 000	6 952 000	3 394 000	4 808 000	5 619 000	7 135 000
	Corée	32 674 440	49 328 460	57 639 740	91 742 560	31 954 440	48 608 460	56 919 740	91 022 560
	Lettonie	9 000	a	a	a	9 000	a	a	a
	Lituanie	14 573	15 037	16 727	19 050	14 573	15 037	16 727	19 050
	Luxembourg	76 376	96 060	106 005	133 579	76 376	96 060	106 005	133 579
	Mexique	292 733	369 625	465 340	581 983	563 277	649 131	692 596	692 596
	Pays-Bas	39 806	60 593	69 554	81 219	39 806	60 593	69 554	81 219
	Nouvelle-Zélande	54 318	83 000	83 000	83 000	54 318	83 000	83 000	83 000
	Norvège	450 000	536 800	536 800	576 900	531 700	588 100	588 100	651 000
	Pologne	35 880	47 884	58 441	60 915	35 880	47 884	58 441	60 915
	Portugal	22 351	27 198	28 857	48 245	22 351	27 198	28 857	48 245
	République slovaque ³	10 646	11 968	12 258	13 712	10 646	11 968	12 258	13 712
	Slovénie ³	19 529	24 078	29 333	35 202	19 529	24 078	29 333	35 202
	Espagne	34 121	37 041	39 440	48 447	34 121	37 041	39 440	48 447
	Suède ^{1,3,4,5}	402 600	448 800	466 200	534 000	412 980	453 132	469 260	540 000
	Suisse	89 500	114 100	m	137 200	100 800	130 000	m	155 100
	Turquie	66 390	67 910	70 621	74 192	66 390	67 910	70 621	74 192
	États-Unis ⁵	42 488	58 038	66 105	75 851	42 461	58 000	65 248	74 344
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	33 061	41 457	46 673	57 105	41 246	52 568	59 946	72 244
	Comm. française (Belgique)	32 010	40 021	45 056	55 126	39 817	50 747	57 869	69 740
	Angleterre (R-U)	25 305	a	41 687	41 687	25 305	a	41 687	41 687
	Écosse (R-U)	32 034	40 206	40 206	40 206	32 034	40 206	40 206	40 206
	Partenaires								
	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil ⁶	32 738	m	m	m	32 738	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » et l'annexe 2. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

2. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants du secondaire (premier et deuxième cycles).

3. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Slovénie et en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).

4. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.

5. Salaire effectif de base.

6. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/qh3e3y>

Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2020)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

OCDE	Pays	Préprimaire						Primaire					
		2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
		(1)	(2)	(3)	(8)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(21)	(25)	(26)
	Australie	m	m	77 641	m	91 801	101 104	m	m	78 352	81 730	91 202	93 686
	Autriche ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	50 764	51 860
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	11 494 412	14 031 191	m	m	m	m	11 258 028	13 948 391	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	13 745 130	14 012 470	m	m	m	m	14 513 111	14 691 156
	République tchèque	m	m	228 603	277 809	384 700	m	m	m	290 682	325 614	463 400	m
	Danemark ²	m	m	372 336	396 252	383 356	393 200	m	m	452 337	480 636	463 886	477 308
	Estonie	m	m	m	8 807	13 876	14 814	m	m	m	13 254	18 655	19 387
	Finlande ³	m	m	29 759	32 637	34 406	m	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	m
	France	m	m	31 467	33 835	m	m	m	m	30 881	32 978	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	58 847	60 792
	Grèce ⁴	m	m	m	16 085	17 512	17 328	m	m	m	16 085	17 512	17 328
	Hongrie	m	m	2 217 300	3 238 584	3 759 324	3 939 026	m	m	2 473 800	3 373 500	4 112 280	4 111 792
	Islande	m	m	m	5 261 000	6 627 000	6 772 000	m	m	m	5 966 000	7 399 000	7 450 000
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	57 682	58 975
	Israël	m	m	110 959	161 247	167 751	169 452	m	m	123 151	162 049	172 900	175 071
	Italie	m	m	25 774	28 672	29 494	29 157	m	m	25 774	28 672	29 494	29 157
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	7 435	11 123	11 913	m	m	m	9 981	14 593	15 278
	Lituanie	m	m	m	9 732	16 920	18 576	m	m	m	9 732	16 920	18 576
	Luxembourg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	45 126	51 148	56 127	m	m	43 374	45 126	51 148	56 127
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	74 013	m
	Norvège	m	289 548	368 580	448 797	492 100	518 890	m	348 877	422 930	505 878	552 536	572 804
	Pologne	m	m	40 626	49 856	m	m	m	m	46 862	57 738	m	m
	Portugal	m	m	m	31 234	32 467	m	m	m	m	28 561	29 488	m
	République slovaque	m	m	m	8 986	12 031	m	m	m	m	12 185	15 472	m
	Slovénie ⁵	m	m	m	17 349	21 372	m	m	m	m	24 069	25 671	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède ⁶	204 516	252 268	296 997	343 285	392 960	m	239 887	288 154	323 621	378 684	445 660	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	50 946	54 088	54 934	38 746	41 059	49 133	52 516	55 118	55 980
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 357	47 040	47 024	m	m	41 543	44 848	46 164	46 582
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 741	45 592	45 634	m	m	m	42 468	44 748	44 623
	Angleterre (R-U)	22 968	29 418	33 680	33 422	34 740	35 707	22 968	29 418	33 680	33 422	34 740	35 707
	Écosse (R-U)	m	m	31 884	33 166	m	m	m	m	31 884	33 166	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	47 238	m	m	m	m	m	48 161	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie ⁸	m	m	m	417 670	m	m	m	m	m	501 312	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

	Premier cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire					
	2000 (27)	2005 (28)	2010 (29)	2015 (34)	2019 (38)	2020 (39)	2000 (40)	2005 (41)	2010 (42)	2015 (47)	2019 (51)	2020 (52)
OCDE Pays												
Australie	m	m	78 221	82 516	92 999	95 270	m	m	78 225	82 542	93 079	93 298
Autriche ¹	m	m	m	55 799	58 322	58 483	m	m	m	60 152	65 347	66 081
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	11 325 494	14 257 627	m	m	m	m	12 365 587	15 011 750	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17 515 256	17 669 394	m	m	m	m	17 515 256	17 669 394
République tchèque	m	m	289 771	325 034	460 400	m	m	m	313 534	338 662	477 300	m
Danemark ²	m	m	457 728	486 492	467 042	480 476	m	m	m	553 880	556 070	566 438
Estonie	m	m	m	13 254	18 655	19 387	m	m	m	13 254	18 655	19 387
Finlande ³	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	m	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	m
France	m	m	37 214	38 502	m	m	m	m	41 794	43 340	m	m
Allemagne	m	m	m	59 153	64 599	67 007	m	m	m	62 760	69 457	70 913
Grèce ⁴	m	m	m	17 103	18 530	18 522	m	m	m	17 103	18 530	18 522
Hongrie	m	m	2 473 800	3 373 500	4 112 280	4 111 792	m	m	2 814 100	3 588 180	4 357 128	4 471 546
Islande	m	m	m	5 966 000	7 399 000	7 450 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 777 000	9 988 000
Irlande	m	m	m	m	60 134	61 414	m	m	m	m	60 134	61 414
Israël	m	m	126 309	176 907	184 169	186 766	m	m	133 790	160 763	195 681	199 084
Italie	m	m	27 170	28 581	31 631	31 269	m	m	28 986	30 991	33 796	33 261
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	9 320	14 000	15 069	m	m	m	10 430	15 271	16 499
Lituanie	m	m	m	9 732	16 920	18 576	m	m	m	9 732	16 920	18 576
Luxembourg	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	52 831	56 796	61 996	65 212	m	m	52 831	56 796	61 996	65 212
Nouvelle-Zélande	m	m	m	70 223	74 783	m	m	m	m	74 624	80 369	m
Norvège	m	348 877	422 930	505 878	552 536	572 804	m	372 694	449 704	555 315	598 490	621 412
Pologne	m	m	47 410	58 907	m	m	m	m	46 147	57 837	m	m
Portugal	m	m	m	27 903	29 224	m	m	m	m	30 431	31 484	m
République slovaque	m	m	m	12 185	15 472	m	m	m	m	12 176	16 109	m
Slovénie ⁵	m	m	m	24 504	26 349	m	m	m	m	25 989	27 774	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède ⁶	247 793	290 058	324 639	389 624	463 643	m	265 488	315 592	347 967	405 662	472 303	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	39 500	41 873	50 158	53 548	57 722	58 625	41 124	43 588	52 188	55 328	60 220	61 162
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 718	45 724	46 590	m	m	54 381	56 594	53 358	55 965
Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 586	43 464	43 463	m	m	m	53 006	55 007	55 100
Angleterre (R-U)	25 347	32 355	36 173	36 016	38 796	39 846	25 347	32 355	36 173	36 016	38 796	39 846
Écosse (R-U) ⁷	m	m	31 884	33 166	m	m	m	m	31 884	33 166	m	m
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	49 327	m	m	m	m	m	50 244	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie ⁸	m	m	m	501 312	m	m	m	m	m	501 312	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 à 2014 et de 2016 à 2018 (soit les colonnes 4-7, 9-11, 17-20, 22-24, 30-33, 35-37, 43-46 et 48-50) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées 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'enseignement préprimaire.

4. Dans le préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne les enseignants et chefs d'établissement de ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans le secondaire (premier et deuxième cycles), le salaire effectif concerne les enseignants et chefs d'établissement de ces deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour le préprimaire pour la période 2011-15.

6. Salaire effectif moyen des enseignants.

7. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.

8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/rsnqwo>

Tableau X2.6. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2020)

OCDE	Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée ¹					Déflateurs de la consommation privée (2005 = 100)						Année de référence pour les données sur le salaire statutaire	Année de référence pour les données sur le salaire effectif
	2018	2019	2020	Jan 2019	Jan 2020	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2010	Jan 2015	Jan 2019	Jan 2020		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)		
Pays													
Australie	1.56	1.56	1.56	1.56	1.56	88	100	116	129	136	138	2020	2020
Autriche	0.83	0.84	0.84	0.83	0.84	92	100	109	122	131	132	2019/20	2019/20
Canada	1.28	1.31	1.31	1.29	1.31	91	100	106	115	120	122	2019/20	2018/19
Chili	487.67	463.43	463.43	475.55	463.43	84	100	123	150	169	174	2020	2019
Colombie	1 473.64	1 483.36	1 483.36	1 478.50	1 483.36	72	100	125	151	180	186	2019	2019
Costa Rica	361.25	359.27	359.27	360.26	359.27	56	100	159	190	205	208	2020	2020
République tchèque	13.97	14.18	14.18	14.07	14.18	90	100	111	118	126	130	2019/20	2018/19
Danemark	7.79	7.73	7.73	7.76	7.73	92	100	111	119	122	123	2019/20	2019/20
Estonie	0.61	0.63	0.63	0.62	0.63	83	100	126	145	159	161	2019/20	2019/20
Finlande	0.92	0.92	0.92	0.92	0.92	93	100	110	123	126	127	2019/20	2019/20
France	0.84	0.83	0.83	0.84	0.83	92	100	107	112	116	117	2019/20	2018
Allemagne	0.78	0.79	0.79	0.79	0.79	93	100	107	114	119	120	2019/20	2019/20
Grèce	0.64	0.63	0.63	0.64	0.63	90	100	114	113	112	111	2019/20	2019/20
Hongrie	154.96	159.82	159.82	157.39	159.82	73	100	126	144	159	166	2019/20	2019/20
Islande	155.33	160.23	160.23	157.78	160.23	81	100	153	182	190	196	2019/20	2019/20
Irlande	0.99	1.00	1.00	0.99	1.00	85	100	100	104	109	111	2019/20	2019/20
Israël	4.16	4.17	4.17	4.17	4.17	93	100	114	123	125	125	2019/20	2019/20
Italie	0.76	0.75	0.75	0.75	0.75	88	100	110	118	121	122	2019/20	2019/20
Japon	114.14	113.52	113.52	113.83	113.52	105	100	97	97	98	98	2019/20	2018/19
Corée	979.21	974.22	974.22	976.72	974.22	85	100	113	124	130	131	2020	2020
Lettonie	0.56	0.56	0.56	0.56	0.56	77	100	139	152	167	170	2019/20	2019/20
Lituanie	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	100	100	131	142	153	155	2019/20	2019/20
Luxembourg	0.96	0.97	0.97	0.96	0.97	90	100	110	119	125	127	2019/20	2019/20
Mexique	10.48	10.74	10.74	10.61	10.74	78	100	128	159	188	195	2020	2020
Pays-Bas	0.84	0.86	0.86	0.85	0.86	88	100	107	115	122	124	2019/20	2019/20
Nouvelle-Zélande	1.55	1.56	1.56	1.56	1.56	92	100	113	120	126	128	2020	2019
Norvège	10.31	10.45	10.45	10.38	10.45	91	100	111	121	133	136	2019/20	2019/20
Pologne	1.87	1.90	1.90	1.88	1.90	84	100	113	124	129	133	2019/20	2019/20
Portugal	0.65	0.64	0.64	0.65	0.64	85	100	111	118	124	125	2019/20	2018/19
République slovaque	0.62	0.64	0.64	0.63	0.64	76	100	115	125	131	134	2019/20	2018/19
Slovénie	0.64	0.64	0.64	0.64	0.64	76	100	116	122	127	128	2019/20	2018/19
Espagne	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	85	100	113	120	125	125	2019/20	2019/20
Suède	9.45	9.58	9.58	9.52	9.58	93	100	108	114	121	123	2019	2019
Suisse	1.35	1.35	1.35	1.35	1.35	97	100	105	103	104	104	2020	2019/20
Turquie	1.93	2.21	2.21	2.07	2.21	28	100	146	207	313	353	2019/20	2019/20
États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	90	100	111	120	127	129	2019/20	2019/20
Économies													
Comm. flamande (Belgique) ²	0.84	0.85	0.85	0.85	0.85	90	100	111	120	128	129	2019/20	2019/20
Comm. française (Belgique) ²	0.84	0.85	0.85	0.85	0.85	90	100	111	120	128	129	2019/20	2019/20
Angleterre (R-U) ³	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	95	100	112	123	131	133	2019/20	2019/20
Écosse (R-U) ³	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	95	100	112	123	131	133	2019/20	2018/19
Partenaires													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	2.36	2.40	2.40	2.38	2.40	65	100	135	197	243	249	2018	2018
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	25.76	26.52	26.52	26.14	26.52	48	100	159	231	285	295	2019/20	2019/20
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les déflateurs pour la consommation privée concernant les années 2006 à 2009, 2011 à 2014 et 2016 à 2018 (soit les colonnes 8-11, 13-16 et 18-20) peuvent être consultés en ligne. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données peuvent être consultées 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 (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/xvm2h>

Tableau X2.7. Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et les qualifications minimales ou les plus courantes (2020)

Enseignants qui ont les qualifications minimales ou des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			
		Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2020	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2020	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2020	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2020	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2020	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2020	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2020	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2020	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
OCDE	Pays													
	Australie	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a	
	Autriche	m	m	m	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Canada	a	a	a	Yes	m	m	Yes	m	m	Yes	m	m	
	Chili	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	Colombie ¹	Yes	9	80	Yes	22	67	No	m	m	No	m	m	
	Costa Rica	Yes	0	94	Yes	0	77	Yes	0	55	Yes	0	55	
	République tchèque	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Danemark	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Estonie	a	a	a	a	m	a	a	a	m	a	a	m	a
	Finlande	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	France	No	99	a	No	99	a	No	83	a	No	65	a	
	Allemagne	m	m	m	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Grèce	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Hongrie	No	m	a	No	m	a	Yes	m	a	No	m	a	
	Islande	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	Irlande	m	m	m	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	Israël	No	67	a	No	56	a	No	44	a	No	45	a	
	Italie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Japon	m	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m	
	Corée	Yes	m	m	No	m	a	Yes	m	m	Yes	m	m	
	Lettonie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
	Lituanie	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	Luxembourg	No	90	a	No	83	a	No	71	a	No	85	a	
Mexique	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a		
Pays-Bas	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a		
Nouvelle-Zélande	m	m	m	Yes	m	m	Yes	m	m	Yes	m	a		
Norvège	No	m	a	Yes	38	49	Yes	38	49	Yes	12	49		
Pologne	Yes	0	93	Yes	0	98	Yes	0	97	Yes	99	a		
Portugal	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a		
République slovaque	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a		
Slovénie	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a		
Espagne	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a		
Suède ¹	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a		
Suisse	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a		
Turquie	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a		
États-Unis	No	47	a	Yes	43	47	Yes	38	50	Yes	34	53		
Économies														
	Comm. flamande (Belgique)	No	100	a	No	100	a	No	92	a	Yes	25	72	
	Comm. française (Belgique)	No	99	a	No	92	a	No	84	a	Yes	7	81	
	Angleterre (R-U)	No	99	a	No	99	a	No	97	a	No	97	a	
	Écosse (R-U)	No	100	a	No	100	a	No	100	a	No	100	a	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Brésil	No	m	a	No	m	a	No	m	a	No	m	a	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a	
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>.
 Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/0wkn6z>

Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2020)

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	a	a	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	1	99	x(11)
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	72	19	9	7	4	89	5	5	89	2	3	95
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estonie	29	49	22	9	27	64	6	21	74	3	14	82
Finlande	27	65	8	2	2	96	2	3	95	0	1	99
France ^{2,3}	12	60	28	12	60	28	4	59	37	4	59	37
Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0	85	15	x(10)	x(11)	x(12)	1	74	25
Hongrie	5	93	2	x(7)	x(8)	x(9)	0	77	23	1	17	83
Islande	21	63	15	8	67	25	8	67	25	17	36	47
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	3	67	30	2	56	42	2	44	54	6	45	48
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	16	61	23	0	73	27	0	67	33	0	62	38
Lettonie	18	82	x(2)	6	94	x(5)	5	95	x(8)	3	97	x(11)
Lituanie	m	m	x(2)	m	m	x(5)	m	m	x(8)	m	m	x(11)
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	20	70	9	10	80	11	17	68	15	m	m	m
Pays-Bas	0	79	21	0	79	21	0	63	37	0	63	37
Nouvelle-Zélande ¹	m	m	m	9	88	3	10	86	4	3	85	12
Norvège	5	94	1	4	86	10	4	86	10	3	51	47
Pologne	0	7	93	0	2	98	a	3	97	a	1	99
Portugal ¹	a	13	87	a	8	92	a	3	97	a	3	97
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie ¹	19	59	22	18	4	77	22	2	76	1	2	97
Espagne	x(2)	100	x(2)	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Suède ¹	36	60	4	5	67	27	3	24	73	2	13	85
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	2	95	3	6	90	4	1	93	6	0	79	21
États-Unis	2	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	1	98	1	2	96	2	13	78	9	5	22	73
Comm. française (Belgique)	0	99	1	1	94	5	1	82	16	1	9	90
Angleterre (R-U)	1	45	53	1	45	53	1	23	75	1	23	75
Écosse (R-U)	m	100	m	m	100	m	m	100	m	m	100	m
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil ³	22	78	1	18	81	1	10	87	3	5	91	4
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>.
Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

2. Les données concernant le préprimaire correspondent aux données combinées du préprimaire et du primaire. Les données concernant le premier cycle du secondaire correspondent aux données combinées des premier et deuxième cycles du secondaire.

3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/zr0jd9>

Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2020)

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE												
Pays												
Australie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque ¹	59	22	19	2	2	97	2	2	97	2	2	97
Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estonie	1	28	71	1	11	89	1	10	89	2	3	95
Finlande	30	53	17	0	5	95	2	2	96	0	0	100
France ²	12	60	28	12	60	28	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0	75	25	x(10)	x(11)	x(12)	0	44	56
Hongrie	1	95	4	x(7)	x(8)	x(9)	0	71	29	0	40	60
Islande	23	47	30	2	52	46	2	52	46	9	32	59
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	a	a	a	0	7	93	0	2	98	3	21	76
Italie	a	a	a	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	0	10	90	0	13	87	0	10	90	0	10	90
Lettonie	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Lituanie	m	m	x(2)	m	m	x(5)	m	m	x(8)	m	m	x(11)
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	61	39	0	61	39	0	65	35	0	65	35
Nouvelle-Zélande ¹	m	m	m	56	44	0	55	45	0	75	25	0
Norvège	4	96	1	2	87	11	2	87	11	2	52	46
Pologne ¹	a	1	99	a	1	99	a	1	99	a	0	100
Portugal ¹	a	6	95	a	6	95	a	6	95	a	6	95
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	0	81	19	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Espagne	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	0	100	0	0	100
Suède ¹	43	45	10	12	44	42	12	44	42	7	24	64
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	2	71	27	11	67	23	3	73	24	1	64	35
États-Unis	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Économies												
Comm. flamande (Belgique)	0	96	4	0	96	4	0	63	37	0	5	95
Comm. française (Belgique)	0	97	3	0	95	5	0	81	19	0	19	81
Angleterre (R-U)	0	54	46	0	54	46	0	17	83	0	17	83
Écosse (R-U)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>. Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2019.

2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

StatLink  <https://stat.link/t6sb7v>

Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (2000, 2005 à 2020)¹

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice, selon le niveau d'enseignement (en devises nationales)

OCDE	Pays	Préprimaire						Primaire					
		2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
		(1)	(2)	(7)	(12)	(16)	(17)	(18)	(19)	(24)	(29)	(33)	(34)
	Australie	m	62 240	74 125	91 291	99 777	106 583	m	62 240	75 382	91 805	99 777	102 380
	Autriche²	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	44 730	46 156
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	91 930	93 640
	Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 075 690	17 528 510	m	m	9 154 829	11 449 961	17 075 690	17 528 510
	Colombie	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m
	Costa Rica	m	m	m	12 359 313	11 672 675	11 790 217	m	m	m	12 359 313	11 789 972	11 907 513
	République tchèque	m	m	m	251 160	330 000	358 800	m	m	m	272 200	368 400	399 600
	Danemark³	269 948	334 577	375 122	397 571	386 381 ^a	397 756	315 530	367 323	428 628	459 819	451 937 ^b	465 241
	Estonie	m	m	m	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
	Finlande	19 956	23 333	28 331	30 900	31 755	31 966	24 961	30 791	37 769	39 769	40 423	40 824
	France	27 151	28 290	29 610	30 140	32 111	32 583	27 151	28 290	29 610	30 140	32 111	32 583
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	61 403	63 484
	Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352
	Hongrie	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	3 178 980	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 178 980
	Islande	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	6 676 644	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	6 630 444
	Irlande	m	m	m	m	m	a	33 370	48 206	57 390	57 390	61 089	62 072
	Israël	72 174	82 076	99 707	145 012	154 555	158 912	75 912	82 179	115 299	130 922	134 795	138 394
	Italie	m	25 234	27 645	27 845	28 914	29 162	20 849	25 234	27 645	27 845	28 914	29 162
	Japon	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 601 000	5 619 000
	Corée	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	56 002 120	57 579 740	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	56 002 120	57 579 740
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
	Lituanie	m	m	m	6 220	12 477	13 158	m	m	m	9 031	16 151	16 727
	Luxembourg	m	62 139	93 182	106 536	98 391 ^b	98 391	m	62 139	93 182	106 536	98 391 ^b	98 391
	Mexique	110 833	159 128	208 871	272 901	351 772	364 137	110 833	159 128	208 871	272 901	351 772	364 137
	Pays-Bas	m	m	m	49 002	55 469	60 939	m	m	m	49 002	55 469	60 939
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	80 500	83 000
	Norvège	m	287 000	353 700	419 500	446 800	500 000	m	327 500	386 000	460 850	520 300	536 800
	Pologne	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441
	Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857
	République slovaque	m	m	6 136	7 160	9 080	10 036	m	m	7 492	9 794	12 414	12 258
	Slovénie	m	m	26 635	24 607	27 013	28 275	14 123	21 465	27 164	25 550	28 024	29 333
	Espagne	m	28 122	33 889	32 389	34 557	35 339	m	28 122	33 889	32 389	34 557	35 339
	Suède^d	m	261 000	m	354 600	408 000	m	m	283 200	m	379 200	453 600	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 560	16 464	27 701	43 300	60 873	68 069	4 560	16 464	27 701	43 300	60 873	68 069
	États-Unis^{4,5}	36 758	41 500	m	m	61 235	62 193	38 046	51 413	52 742	60 705	61 145	62 102
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 659	46 673	29 586	35 417	40 042	43 842	46 659	46 673
	Comm. française (Belgique)	28 485	33 427	38 610	42 425	45 026	45 056	28 485	33 427	38 610	42 425	45 026	45 056
	Angleterre (R-U)	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532 ^a	41 687	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532 ^b	41 687
	Écosse (R-U)	14 022	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206	22 743	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206
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
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	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

OCDE	Pays	Premier cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire					
		2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
		(35)	(36)	(41)	(46)	(50)	(51)	(52)	(53)	(58)	(63)	(67)	(68)
	Australie	m	62 384	75 382	91 903	99 932	96 709	m	62 384	75 382	91 903	99 932	102 467
	Autriche ²	26 916	33 635	38 451	41 334	46 945	48 325	29 728	34 265	41 381	44 500	51 341	52 635
	Canada	m	m	m	87 202	91 930	93 640	m	m	m	87 202	91 930	93 640
	Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 075 690	17 528 510	m	m	9 700 782	11 694 832	17 667 688	18 137 514
	Colombie	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m	
	Costa Rica	m	m	m	17 117 566	12 155 418	12 272 960	m	m	m	17 117 566	12 155 418	12 272 960
	République tchèque	m	m	m	272 200	368 400	400 800	m	m	m	272 200	368 400	400 800
	Danemark ³	315 530	367 323	434 802	467 714	456 291 ^a	469 723	395 558	402 580	459 745	509 119	488 480 ^b	496 731
	Estonie	3 068	4 379	7 728	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
	Finlande	28 293	34 677	40 791	42 951	43 658	44 090	31 115	36 550	43 168	46 363	46 651	47 584
	France	29 426	30 661	32 089	32 231	33 492	35 111	29 426	30 661	32 089	32 231	33 492	35 111
	Allemagne	m	46 842	52 784	61 058	66 827	69 508	m	53 096	57 150	64 767	70 304	71 880
	Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352
	Hongrie	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 178 980	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	3 532 200
	Islande	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	6 630 444	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	7 187 328
	Irlande	33 729	48 725	57 981	57 981	61 680	62 663	33 729	48 725	57 981	57 981	61 680	62 663
	Israël	76 995	83 744	104 947	143 219	149 065	153 229	75 873	81 353	95 187	119 107	146 381	149 269
	Italie	22 836	27 487	30 121	30 340	31 480	31 707	23 518	28 259	30 966	31 189	32 356	32 588
	Japon	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 601 000	5 619 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 601 000	5 619 000
	Corée	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	56 062 120	57 639 740	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	55 342 120	56 919 740
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
	Lituanie	m	m	m	9 031	16 151	16 727	m	m	m	9 031	16 151	16 727
	Luxembourg	m	81 258	99 782	111 118	106 005 ^c	106 005	m	81 258	99 782	111 118	106 005 ^c	106 005
	Mexique	141 093	203 399	268 456	350 283	449 773	465 340	m	m	m	514 509	660 355	692 596
	Pays-Bas	m	m	m	61 556	66 644	69 554	m	m	m	61 556	66 644	69 554
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	71 780	80 500	83 000	m	m	m	74 460	80 500	83 000
	Norvège	m	327 500	386 000	460 850	520 300	536 800	m	364 000	434 700	524 400	569 100	588 100
	Pologne	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441
	Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857
	République slovaque	m	m	7 492	9 794	12 414	12 258	m	m	7 492	9 794	12 414	12 258
	Slovénie	14 123	21 465	27 164	25 550	28 024	29 333	14 123	21 465	27 164	25 550	28 024	29 333
	Espagne	m	32 293	38 613	36 153	38 559	39 440	m	32 293	38 613	36 153	38 559	39 440
	Suède ⁴	m	290 400	m	387 018	466 200	m	m	313 600	m	401 400	469 260	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 813	17 402	28 883	44 527	60 873	70 621	4 813	17 402	28 883	44 527	60 873	70 621
	États-Unis ^{4,5}	43 834	47 215	55 919	62 369	65 086	66 105	43 918	49 467	55 724	61 327	64 244	65 248
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 659	46 673	39 886	45 301	51 454	56 311	59 932	59 946
	Comm. française (Belgique)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 026	45 056	39 040	43 519	49 764	54 499	57 839	57 869
	Angleterre (R-U) ³	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532 ^b	41 687	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532 ^b	41 687
	Écosse (R-U)	22 743	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206	22 743	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206
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
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2006 à 2009, 2011 à 2014 et 2016 à 2018 (soit les colonnes 3-6, 8-11, 13-15, 20-23, 25-28, 30-32, 37-40, 42-45, 47-49, 54-57, 59-62 et 64-66) peuvent être consultées en ligne. La définition des qualifications les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » et l'annexe 2. Les données peuvent être consultées sur <http://stats.oecd.org>, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur les salaires des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données relatives au préprimaire se réfèrent aux enseignants du primaire (dans les établissements primaires uniquement) enseignant à des classes de niveau préprimaire.
3. Rupture des séries chronologiques suite à des changements méthodologiques en 2018 et 2019.
4. Salaire effectif de base.
5. Les qualifications les plus courantes pour les enseignants du préprimaire et du primaire étaient la licence ou un diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 6 de la CITE) en 2020, mais un master ou diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 7 de la CITE) pour les années ultérieures.

Source : OCDE (2021). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

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

Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques

L'annexe 3 consacrée aux sources et méthodes est uniquement disponible en anglais et en version électronique.

Elle peut être consultée en ligne sur

https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf

Tableaux de l'annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques

Table X3.A1.a. Precise standard errors for educational attainment of 25-64 year-olds, by gender and age group (2020)
Table X3.A2.a. Precise standard errors for percentage of 18-24 and 15-29 year-olds in education/not in education, by work status, gender and age group (2020)
Table X3.A3.a. Precise standard errors for employment rates of 25-64 year-olds, by educational attainment, age group and gender (2020)
Table X3.A3.b. Precise standard errors for unemployment rates of 25-64 year-olds, by educational attainment, age group and gender (2020)
Table X3.A4.a. Actual earnings of full- and part-time workers, by educational attainment, age group and gender (2019)
Table X3.A4.b. Actual earnings of full-time workers, by educational attainment, age group and gender (2019)

Remarque : Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink  <https://stat.link/c21gj6>

Liste des participants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication.

La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Mme Ana COPES (Argentine)

Mme Inés CRUZALEGUI (Argentine)

M. Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentine)

M. Karl BAIGENT (Australie)

Mme Moya DRAYTON (Australie)

M. Stuart FAUNT (Australie)

Mme Manon GAHAN (Australie)

Dr Steve NERLICH (Australie)

Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)

Mme Ping YU (Australie)

Mme Anastasia KORSUNSKY (Autriche)

Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)

M. Mark NÉMET (Autriche)

M. Wolfgang PAULI (Autriche)

Mme Helga POSSET (Autriche)

Mme Natascha RIHA (Autriche)

M. Philippe DIEU (Belgique)

Mme Isabelle ERAUW (Belgique)

Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)

M. Guy STOFFELEN (Belgique)

Mme Jana STOCKMAN (Belgique)

Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)

M. Rik VERSTRAETE (Belgique)

Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)

Mme Rachel RABELO (Brésil)

M. Patric BLOUIN (Canada)

Mme Amanda HODGKINSON (Canada)

Mme Julie HUDSON (Canada)

Mme Robin Liu HOPSON (Canada)

M. David McBRIDE (Canada)

Mme Klarka ZEMAN (Présidente par interim, Groupe de travail INES, Canada)

M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)

Mme Javiera IBACACHE (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

Mme Francisca MULLER (Chili)

M. Fabián RAMÍREZ (Chili)

M. Juan SALAMANCA (Chili)

M.. Camilo GUTIERREZ (Colombie)

Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)

Mme. Paula BOTERO (Colombie)

Mme. Ana Milena FAJARDO (Colombie)

M. Wilfer VALERO (Colombie)

Mme Erika VILLAMIL (Colombie)

M.. Jaime VIZCAINO (Colombie)

Mme. Amalia PEÑA (Colombie)

Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)

M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)

Mme Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)

Mme Paula VILLALTA (Costa Rica)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)

M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)

M. Jens BJERRE (Danemark)	M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
Mme Susanne Irvang NIELSEN (Danemark)	Mme Sára HATONY (Hongrie)
M. Thomas LARSEN (Danemark)	Mme Kata SZEPEŠVÁRY-SÁNDOR (Hongrie)
M. Frederik SMITH (Danemark)	M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Ken THOMASSEN (Danemark)	Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Kristel Arnik (Estonie)	Mme Swapna BHATTACHARYA (Inde)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)	M. Tayyab MOHAMMAD (Inde)
Mme Ingrid Jaggo (Estonie)	M. Pádraig BROCK (Irlande)
Mme Sofia Kruusalu (Estonie)	Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
Mme Kaire Raasik (Estonie)	Mme Mary GILBRIDE (Irlande)
Mme Käthrin Randoja (Estonie)	M. Steven LUCAS (Irlande)
M. Arnaud DESURMONT (Eurostat, Commission européenne)	Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
Mme Malgorzata STADNIK (Eurostat, Commission européenne)	Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Jukka HAAPAMÄKI (Finlande)	M. Yoav AZULAY (Israël)
M. Mika TUONONEN (Finlande)	Mme Orit BARANY (Israël)
Mme Petra PACKALEN (Finlande)	M. Matan CHOCRON (Israël)
Mme Nathalie CARON (France)	Mme Hana COHEN (Israël)
Mme Alexandra FARRUGIA (France)	Mme. Dganit GAILIS (Israël)
Mme Pascaline FEUILLET (France)	Mme Merav KATZ (Israël)
Mme Valérie LIOGIER (France)	M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
Mme Clotilde LIXI (France)	Mme Orit LEVIN (Israël)
M.. Michael ORAND (France)	Mme. Silvia LIPLEWSKI (Israël)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)	Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)
Mme Danielle PROUTEAU (France)	M. Dov NATAN (Israël)
M. Robert RAKOCEVIC (France)	M. Dan SCHEINBERG (Israël)
Mme Sylvie ROUSSEAU (France)	M. Roman ZILBERSHLAG (Israël)
Mme Pia BRUGGER (Allemagne)	M. Massimiliano CICCIA (Italie)
M. Frédéric BLAESCHKE (Allemagne)	Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)	Mme Daniela DI ASCENZO (Italie)
M. Michael LENZEN (Allemagne)	Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)
Mme Marie LEISTE (Allemagne)	Mme Maria Teresa MORANA (Italie)
M. Martin SCHULZE (Allemagne)	Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)	M. Paolo TURCHETTI (Italie)
Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)	M. Takashi FURUDATE (Japon)
Mme Maria FASSARI (Grèce)	M. Tetsuya KASHIHARA (Japon)
M. Antonios KRITIKOS (Grèce)	Mme Saki KISHIDA (Japon)
Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)	M. Tetsuya KISHIMOTO (Japon)
M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)	Mme Rumiko MORI (Japon)
	Mme Akiko ONO (Japon)

Mme Mariko ONO (Japon)	Mme María del Carmen REYES GUERRERO (Mexique)
Mme Tomoko KONNO (Japon)	M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Hongbo CHOI (Corée)	M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
Mme Yukyung HA (Corée)	M. André Dickmann (Pays-Bas)
Mme Hyojung HAN (Corée)	M..Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
Mme Hyojin HAN (Corée)	Mme Liesbeth RENTINCK (Pays-Bas)
Mme Seongkyeong JEONG (Corée)	Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
M. Sunghun KANG (Corée)	Mme Danielle VAN KLAVEREN (Pays-Bas)
Mme Hannah KIM (Corée)	Mme. Fernanda PIRAUD (Nouvelle-Zélande)
Mme Jiyoung KIM (Corée)	M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Solhwi KIM (Corée)	Mme. Debra TAYLOR (Nouvelle-Zélande)
Mme Youngok KIM (Corée)	Mme Victoria Anastasia FOLLY (Norvège)
Mme Eunji LEE (Corée)	M. Nawid FAZLI (Norvège)
Mme Wonhee NA (Corée)	M. Geir NYGÅRD (Norvège)
M. Jaehyoung OH (Corée)	Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Jongeun PARK (Corée)	Mme Alette SCHREINER (Norvège)
M. Sungho PARK (Corée)	M. Piotr JAWORSKI (Pologne)
Mme Taeyeon SHIN (Corée)	Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Youngho SON (Corée)	M. Piotr KRASIŃSKI (Pologne)
M. Min SUNG (Corée)	Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Dace DEINATE (Lettonie)	Mme Magdalena WIKTOR (Pologne)
Mme Ieva ERVALDE (Lettonie)	Mme Hanna ZIELIŃSKA (Pologne)
Mme Austra IRBE (Lettonie)	Mme Mónica LUENGO (Portugal)
Mme Daiga IVSIŅA (Lettonie)	M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)	Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Rolands ŅIKITINS (Lettonie)	M. Marco PIMENTA (Portugal)
Mme Anita ŠVARCKOPFA (Lettonie)	M. José RAFAEL (Portugal)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)	M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)	M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Regina DEVEIKYTĖ (Lituanie)	M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Rita DUKYNAITĖ (Lituanie)	Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)	Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)	M. Abdulrahman S. AL-ANGARI (Arabie saoudite)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)	M. Saad ALBAIZ (Arabie saoudite)
M. Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexique)	Mme Miriama CISAROVA (République slovaque)
Mme. Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexique)	Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)	M. Michal REVAK (République slovaque)
M. Alberto MAYORGA RÍOS (Mexique)	Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)	Mme Tanja DOMIJAN (Slovénie)

Mme. Uršula Klanjšek (Slovénie)
 Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
 Mme Barbara KRESAL STERNIŠA (Slovénie)
 Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
 Mme Sabina MELAVC (Slovénie)
 Mme Andreja SCHMUCK (Slovénie)
 Mme. Maja SEVER (Slovénie)
 Mme Tatjana ŠKRBEČ (Slovénie)
 Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
 Mme Rirhandzu BALOYI (Afrique du Sud)
 Mme Mamphokhu KHULUVHE (Afrique du Sud)
 Mme Letho MAPASEKA (Afrique du Sud)
 Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
 Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
 Mme Matome SEKGOTA (Afrique du Sud)
 Mme Nthabiseng TEMA (Afrique du Sud)
 M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)
 Mme Elena ARINES RODRÍGUEZ (Espagne)
 Mme Elena BANDA LÓPEZ (Espagne)
 M.. José María GALLEGRO ALONSO-COLMENARES (Espagne)
 Mme. Laura GUERRERO GÓMEZ (Espagne)
 M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
 M.. Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Espagne)
 Mme Ana REVILLA TRUJILLO (Espagne)
 Mme Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Espagne)

M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
 MME Isabel YUN MORENO (Espagne)
 M. Mattias FRITZ (Suède)
 Mme Marie KAHLROTH (Suède)
 Mme Agnes TONGUR (Suède)
 M. Alexander GERLINGS (Suisse)
 Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
 Mme Nicole SCHÖBI (Suisse)
 M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
 Mme Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Turquie)
 Mme Hatice Nihan ERDAL (Turquie)
 Mme Fatma Filiz ÇİÇEK (Turquie)
 M.. Davut OLGUN (Turquie)
 Mme Gülçin ÖZ (Turquie)
 M.. Osman Yıldırım UGUR (Turquie)
 M. Friedrich HUEBLER (UNESCO)
 Mme Anuja SINGH (UNESCO)
 Mme Alike PAREAS (Royaume-Uni)
 Mme Rachel DINKES (États-Unis)
 Mme Colleen GAFFNEY (États-Unis)
 Mme Jana KEMP (États-Unis)
 Mme Mary COLEMAN (États-Unis)
 M. Cristobal DE BREY (États-Unis)
 Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Karl BAIGENT (Australie)
 M. Stuart FAUNT (Australie)
 Dr Steve NERLICH (Australie)
 Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
 Mme Ping YU (Australie)
 M. Mark NÉMET (Autriche)
 Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
 Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
 M. Kasper OSSENBLOK (Belgique)
 Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)

M. Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brésil)
 M. Patric BLOUIN (Canada)
 Mme Annik FOREMAN (Canada)
 Mme Julie HUDSON (Canada)
 M. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
 M. Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
 M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)
 Mme Paola LEIVA (Chili)
 M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
 M. Roberto SCHURCH (Chili)

Mme Constanza VIELMA (Chili)
 M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
 Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
 M.. Camilo MENDEZ (Colombie)
 M.. Carlos GIMENEZ (Colombie)
 M.. Camilo RAMIREZ (Colombie)
 Mme. Liliana MORALES (Colombie)
 Mme Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
 Mme Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)
 Mme María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
 M. Thomas LARSEN (Danemark)
 M. Frederik SMITH (Danemark)
 Mme Tiina ANNUS (Estonie)
 Mme Kristel BANKIER (Estonie)
 Mme Ingrid JAGGO (Estonie)
 Mme Marianne LEPPIK (Estonie)
 M. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)
 M. Mantas SEKMOKAS (Commission européenne)
 Mme Elodie CAYOTTE (Eurostat, Commission européenne)
 Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)
 Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)
 M. Mika WITTING (Finlande)
 M. Michael ORAND (France)
 Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
 M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
 Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)
 Mme Maria FASSARI (Grèce)
 Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
 M. Georgios NTOUROS (Grèce)
 M. Dimitrios VATIKIOTIS (Grèce)
 Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
 Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
 Mme Helen MAXWELL (Irlande)
 Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
 Mme Tracey SHANKS (Irlande)
 Mme Sarah Crilly (Irlande)
 M. Steven Lucas (Irlande)
 Mme Sophie ARTSEV (Israël)
 Mme Hana COHEN (Israël)
 M. Mark FELDMAN (Israël)
 Mme Hagit SARID (Israël)
 Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)
 M. Gaetano PROTO (Italie)
 Mme Liana VERZICCO (Italie)
 Mme Yukyung HA (Corée)
 Mme Jongeun PARK (Corée)
 M. Min SUNG (Corée)
 Mme Heekyung CHO (Corée)
 M. Jungseung YANG (Corée)
 M. Sungho PARK (Corée)
 Mme Hyeja KIM (Corée)
 M. Yeoncheon KIM (Corée)
 Mme Sandra CERIŅA (Lettonie)
 M. Jānis KLIĢIS (Lettonie)
 M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
 Mme Zaiga PRIEDE (Lettonie)
 Mme Ugnė CIBULSKAITĒ (Lituanie)
 M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
 Mme Jolita GALECKIENĒ (Lituanie)
 Mme Irina KOMPANIJEK (Lituanie)
 Mme Vaida KOSTYGOVA (Lituanie)
 Mme Karin MEYER (Luxembourg)
 M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
 Mme Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)
 M. Ib WATERREUS (Pays-Bas)
 Mme Megan CHAMBERLAIN (Nouvelle-Zélande)
 Mme Jessica FORKERT (Nouvelle-Zélande)
 M. David JAGGER (Nouvelle-Zélande)
 Mme Nicola MARSHALL (Nouvelle-Zélande)
 M. Aaron NORRGROVE (Nouvelle-Zélande)
 M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
 Mme Hild Marte BJØRNSSEN (Norvège)
 M. Nawid FAZLI (Norvège)
 M. Håvard HUNGNES LIEN (Norvège)
 M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)
 Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
 M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)

M. Joaquim SANTOS (Portugal)
 M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
 Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)
 M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
 M. Matej DIVJAK (Slovénie)
 Mme Melita SELJAK (Slovénie)
 M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)
 M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
 M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)
 Mme Ann-Charlott LARSSON (Suède)
 M. Mattias FRITZ (Suède)

Mme Anna BENGTSOON (Suède)
 Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
 M. Emanuel VON ERLACH (Président du réseau LSO, Suisse)
 M. Davut OLGUN (Turquie)
 M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)
 M. Thomas LOCKHART (Royaume-Uni)
 Mme Rachel DINKES (États-Unis)
 Mme Colleen GAFFNEY (États-Unis)
 Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
 M. Cristobal DE BREY (États-Unis)

Réseau chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI)

M. Karl BAIGENT (Australie)
 M. Stuart FAUNT (Australie)
 Dr Steve NERLICH (Australie)
 Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
 Dr Carol YANG (Australie)
 Mme Ping YU (Australie)
 M. Stefan POLZER (Autriche)
 M. Philippe DIEU (Belgique)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 Mme Bernadette SCHREUER (Belgique)
 Mme Jana STOCKMAN (Belgique)
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 M. Rik VERSTRAETE (Belgique)
 Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
 Mme Rachel PEREIRA RABELO (Brésil)
 M. Christian CHENIER (Canada)
 Mme Julie HUDSON (Canada)
 M. Brett WILMER (Canada)
 M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)
 Mme Paola LEIVA (Chili)
 M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
 M. Roberto SCHURCH (Chili)
 Mme Constanza VIELMA (Chili)
 Mme. Elsa Nelly VELASCO (Colombie)

Mme. Paula BOTERO (Colombie)
 Mme. Erika VILLAMIL (Colombie)
 Mme. Amalia PEÑA (Colombie)
 M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
 Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)
 M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
 Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
 M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
 M. Jelen VÁCLAV (République tchèque)
 M.. Nikolaj Kær Schrøder Larsen (Danemark)
 M. Thomas LARSEN (Danemark)
 M. Frederik SMITH (Danemark)
 Mme Tiina ANNUS (Présidente du réseau NESLI jusqu'en mars 2021, Estonie)
 Mme Hanna KANEP (Estonie)
 Mme Käthrin RANDOJA (Estonie)
 Mme Kristel VAHER (Estonie)
 Mme Hille VARES (Estonie)
 Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)
 Mme Teodora PARVEVA (Eurydice)
 Mme Anita KREMO (Eurydice)
 M. Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
 M. Teijo KOLJONEN (Finlande)
 Mme Hanna LAAKSO (Finlande)

Mme Petra PACKALEN (Finlande)
 Mme. Marion DEFRESNE (France)
 Mme Alexandra FARRUGIA (France)
 Mme Anne GAUDRY-LACHET (France)
 Mme Valérie LIOGIER (France)
 M. Louis MEURIC (France)
 Mme Danielle PROUTEAU (France)
 M. Robert RAKOCEVIC (France)
 Mme Sylvie ROUSSEAU (France)
 M. Thomas ECKHARDT (Allemagne)
 Mme Marie LEISTE (Allemagne)
 M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
 Mme Dimitra FARMAKIOUTOU (Grèce)
 Mme Maria FASSARI (Grèce)
 Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
 Mme Sára HATONY (Hongrie)
 M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
 M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
 Mme Asta URBANCIC (Islande)
 Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
 Mme. Mary GILBRIDE (Irlande)
 Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
 M. Steven LUCAS (Irlande)
 M. Yoav AZULAY (Israël)
 Mme Rachel CHASIN (Israël)
 Mme Hana COHEN (Israël)
 M. Pinhas KLEIN (Israël)
 M. Aviel KRENTZLER (Israël)
 M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
 M. David MAAGAN (Israël)
 M. Dov NATAN (Israël)
 Mme Gianna BARBIERI (Italie)
 Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
 Mme Annarita Lina MARZULLO (Italie)
 M. Michele SCALISI (Italie)
 M. Takashi FURUDATE (Japon)
 M. Yu KAMEOKA (Japon)
 Mme Saki KISHIDA (Japon)
 Mme Yukyung HA (Corée)
 Mme Jongeun PARK (Corée)
 M. Min SUNG (Corée)
 M. Sungho PARK (Corée)
 Mme Hyojung HAN (Corée)
 Mme Nayoung KIM (Corée)
 Mme Hannah KIM (Corée)
 Mme Youngho SON (Corée)
 Mme Jiyoung KIM (Corée)
 Mme Modra JANSONE (Lettonie)
 Mme Dace KALSONE (Lettonie)
 M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
 Mme Lija LUSTE (Lettonie)
 Mme Ilze RUTKA (Lettonie)
 M. Artūrs VEIDEMANIS (Lettonie)
 M. Evaldas BAKONIS (Lituanie)
 M. Kęstutis GANSINIAUSKAS (Lituanie)
 M. Ernestas JASAITIS (Lituanie)
 M. Eglė REMEISIENĖ (Lituanie)
 Mme Rima ZABLACKĖ (Lituanie)
 M. Gilles HIRT (Luxembourg)
 Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
 Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
 M. Alberto MAYORGA RÍOS (Mexique)
 M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
 Mme Martje ERKELENS (Pays-Bas)
 Mme Jacqueline KOOIJ (Pays-Bas)
 M. Jerry STRATEN (Pays-Bas)
 Mme Fernanda PIRAUD (Nouvelle-Zélande)
 Mme Debra TAYLOR (Nouvelle-Zélande)
 Mme Kirsti RAWSTRON (Nouvelle-Zélande)
 M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
 M. Paul MAHONEY (Nouvelle-Zélande)
 Mme Victoria Anastasia FOLLY (Norvège)
 Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
 Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
 Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
 M. Joaquim SANTOS (Portugal)
 M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
 Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)

478 | LISTE DES PARTICIPANTS À CETTE PUBLICATION

Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)

Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)

Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)

Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)

Mme Tanja TAŠTANOSKA (Présidente du réseau NESLI, depuis mars 2021, Slovénie)

M. Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Espagne)

M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)

M. David VARAS DEL PESO (Espagne)

Mme Karin Zetterberg GRÜNEWALD (Suède)

M. Tomas GUSTAVSSON (Suède)

Mme Melanie STUTZ (Suisse)

M.. Davut OLGUN (Turquie)

Mme Gülçin ÖZ (Turquie)

M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)

Mme Fatma Filiz ÇIÇEK (Turquie)

Mme Sarah CROSS (Royaume-Uni)

M. James Deaton (États-Unis)

Mme Colleen Gaffney (États-Unis)

Mme Jana KEMP (États-Unis)

Autres participants à cette publication

Capstan (traduction française)

Literal Company (édition)

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>

“Why do more young women than men go on to tertiary education?”, *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 79 (2021)

<https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en>

“What are the roles and salaries of school heads?”, *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 78 (2021)

<https://doi.org/10.1787/97d6b7a5-en>

“How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?”, *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 77 (2021)

<https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en>

“How are young graduates settling into the labour market?”, *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 76 (2020)

<https://doi.org/10.1787/0cae6ba1-en>

« What role might the social outcomes of education play during the COVID-19 lockdown? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 75 (2020)

<https://doi.org/10.1787/8aa53421-en>

« How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 74 (2020)

<https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en>

« What are the choices facing first-time entrants to tertiary education? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 73 (2020)

<https://doi.org/10.1787/487f588e-en>

« How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect participation in education? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 72 (2020)

<https://doi.org/10.1787/6b7ded53-en>

« En quoi le niveau de formation des jeunes et leur situation sur le marché du travail diffèrent-ils d'une entité infranationale à l'autre ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 71 (2020)

<https://doi.org/10.1787/40dbee66-fr>

- « Comment la comparabilité des statistiques relatives à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants peut-elle être améliorée ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 70 (2020)
<https://doi.org/10.1787/53896578-fr>
- « Influence du milieu socio-économique sur l'accès à l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 69 (2019)
<https://doi.org/10.1787/86982908-fr>
- « Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68 (2019)
<https://doi.org/10.1787/86bda228-fr>
- « L'importance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4) pour les pays de l'OCDE », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 67 (2019)
<https://doi.org/10.1787/78acc736-fr>
- « Quel serait le coût induit par une réduction de la taille des classes d'un élève ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 66 (2019)
<https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr>
- « Niveau de formation et résultats sur le marché du travail : Comment se situent les adultes nés à l'étranger par rapport à leurs pairs nés dans le pays ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 65 (2018)
<https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr>
- « Quel est le degré de décentralisation des systèmes d'éducation et son incidence pour les établissements d'enseignement ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 64 (2018)
<https://doi.org/10.1787/b3b6fcc4-fr>
- « Quelle est l'incidence des régimes d'admission sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire public ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 63 (2018)
<https://doi.org/10.1787/ae2cd9b3-fr>
- « Avantage salarial des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelle évolution entre les générations ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 62 (2018)
<https://doi.org/10.1787/48ce83ae-fr>
- « Diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelles évolutions ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 61 (2018)
<https://doi.org/10.1787/1a4e9f01-fr>
- « Quels liens entre dépression et éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 60 (2018)
<https://doi.org/10.1787/4cfd84c9-fr>
- « Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59 (2018)
<https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr>
- « Enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire : Quelles similitudes et différences ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 58 (2018)
<https://doi.org/10.1787/c65867d6-fr>
- « La demande du marché du travail suit-elle le rythme de l'élévation du niveau de formation de la population ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 57 (2017)
<https://doi.org/10.1787/b7cb619b-fr>
- « Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56 (2017)
<https://doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr>
- « Quelles disparités entre les sexes et quels débouchés professionnels dans les différents domaines d'études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 55 (2017)
<https://doi.org/10.1787/db2f011c-fr>
- « Transition des études au marché du travail : Une étape aussi difficile pour tous les groupes d'âge ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 54 (2017)
<https://doi.org/10.1787/e30b1bf2-fr>

- « Salaire des enseignants : Évolution et position par rapport aux revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 53 (2017)
<https://doi.org/10.1787/077eb4d0-fr>
- « Éducation de la petite enfance : Qui en assume les coûts et quelle incidence sur les taux de scolarisation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 52 (2017)
<https://doi.org/10.1787/1d0c1a0e-fr>
- « Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 51 (2017)
<https://doi.org/10.1787/8351e555-fr>
- « Niveau de formation et investissement dans l'éducation dans les pays ibéro-américains », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 50 (2017)
<https://doi.org/10.1787/4a6e0d1f-fr>
- « Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 49 (2017)
<https://doi.org/10.1787/026cb10b-fr>
- « Niveau de formation : Aperçu de 50 ans d'évolution et d'expansion de l'éducation », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 48 (2017)
<https://doi.org/10.1787/354a08db-fr>
- « Santé et satisfaction à l'égard de la vie : Quels liens avec l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 47 (2016)
<https://doi.org/10.1787/073b3012-fr>
- « Quels facteurs influent sur les dépenses d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 46 (2016)
<https://doi.org/10.1787/d1f76bb9-fr>
- « Domaines d'études et marché du travail : Où en sont les hommes et les femmes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 45 (2016)
<https://doi.org/10.1787/5jlpgh1qb824-fr>
- « Diplômés de l'enseignement tertiaires : Niveau de formation et débouchés professionnels », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 44 (2016)
<https://doi.org/10.1787/4ebdf69f-fr>
- « Niveau de formation et débouchés professionnels : Quelles variations infranationales ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 43 (2016)
<https://doi.org/10.1787/22e126f3-fr>
- « Quels sont les bénéfices de l'éducation de la petite enfance ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 42 (2016)
<https://doi.org/10.1787/67bb28ec-fr>
- « Combien les étudiants paient-ils et de quelles aides publiques bénéficient-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 41 (2016)
<https://doi.org/10.1787/5jhz9zk4rnbx-fr>
- « Compétences en TIC et en résolution de problèmes : Où en sont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 40 (2016)
<https://doi.org/10.1787/5jm0pkjr7qq8-fr>
- « L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 39 (2016)
<https://doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr>
- « Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 38 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5jm3tqh48ljc-fr>
- « Diplômés de licence et de master : qui sont-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 37 (2016)
<https://doi.org/10.1787/5jm5hl0r7cf5-fr>
- « Quels sont les avantages de la classification CITE 2011 pour les indicateurs de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 36 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5jrqf114gjs7-fr>

- « Quelle incidence les différences de milieu social et culturel ont-elles sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite des études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 35 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5jrs70389bxn-fr>
- « Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 34 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5jrs3mv6llp-fr>
- « Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 33 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr>
- « Éducation et compétences : Vers une distribution plus inclusive ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 32 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js082cj7jmr-fr>
- « Vivier mondial de talents : Quelles évolutions (2013, 2030) ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 31 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js008vjzwwd-fr>
- « Éducation et emploi : Quelles différences entre les sexes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 30 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js4pkjmfnpn-fr>
- « Combien de temps les enseignants consacrent-ils aux tâches d'enseignement et autres ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 29 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js008vmqphi-fr>
- « Les jeunes atteignent-ils un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 28 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js7kk4dn7wg-fr>
- « Éducation et emploi : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 27 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jxrcljnrr2-fr>
- « L'envie d'apprendre vient en apprenant : Participation des adultes à la formation tout au long de la vie », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 26 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jxsslw21qkd-fr>
- « Titulaires de doctorats : Qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 25 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jxt470gm6g4-fr>
- « L'éducation : Un secteur innovant ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 24 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz10nzgqxkh-fr>
- « À quel âge les étudiants obtiennent-ils leur premier diplôme universitaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 23 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz3wks7nq26-fr>
- « Combien de temps les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire passent-ils en classe ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 22 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz44fnqj6vk-fr>
- « Le salaire des enseignants : Bien plus qu'une simple affaire de chiffres », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 21 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz6wn8w720q-fr>
- « Quel âge ont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 20 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz72pjk5qf8-fr>
- « Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 19 (2014)
<https://doi.org/10.1787/5jz8ssmnn1wc-fr>

- « Quel est l'impact de la crise économique sur les dépenses publiques d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 18 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5jz8ssmrbbhb-fr>
- « Les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire améliorent-elles les perspectives d'emploi des jeunes adultes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 17 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5js008vr1zhk-fr>
- « Quelles sont les bonnes politiques pour former des jeunes actifs hautement qualifiés ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 16 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5jz8gjd542lv-fr>
- « Comment le profil des étudiants de l'enseignement supérieur évolue-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 15 (2015)
<https://doi.org/10.1787/5js008vx53wl-fr>
- « Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 14 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5k40hdc1cmth-fr>
- « Transition des études à la vie active : Quelles difficultés ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 13 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5k40hdc378wj-fr>
- « Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses au titre du personnel enseignant ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 12 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5k4818h0klr5-fr>
- « En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 11 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr>
- « Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 10 (2013)
<https://doi.org/10.1787/5k4c78m89ng0-fr>
- « Dans quelle mesure la taille des classes varie-t-elle d'un pays à l'autre ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 9 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k8x7gvl77d-fr>
- « L'augmentation des dépenses privées affecte-t-elle le niveau des dépenses publiques et l'équité de l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 8 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k8zs4317b9p-fr>
- « Dans quelle mesure les pays parviennent-ils à former les jeunes au niveau requis pour trouver un emploi et gagner leur vie ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 7 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k91d4fmc8tc-fr>
- « Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 6 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k91d4fpzk5c-fr>
- « Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 5 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k97b07r4f7g-fr>
- « Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde – et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 4 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k97jv7l466l-fr>
- « Comment les filles réussissent-elles dans leurs études – et les femmes au travail – dans le monde ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 3 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k9crhnx265c-fr>
- « Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 2 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k9d5v70p0lq-fr>
- « Quel est l'impact de la crise économique mondiale sur les individus en fonction de leur niveau de formation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 1 (2012)
<https://doi.org/10.1787/5k9d5v71tskb-fr>

Regards sur l'éducation 2021

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Ce rapport étudie la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des pays de l'OCDE et d'un certain nombre de pays partenaires. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques – et de nombreux liens vers la base de données de l'OCDE sur l'éducation – *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations sur les résultats des établissements d'enseignement ; l'impact de l'apprentissage ; l'accès à l'éducation, les taux de scolarisation et les parcours scolaires ; les investissements dans l'éducation ; et les enseignants, l'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement.

L'édition 2021 s'intéresse à la question de l'équité : elle étudie dans quelle mesure le sexe, le milieu socio-économique, le pays d'origine ou encore la situation géographique influencent le parcours éducatif des élèves et étudiants, et ont un impact sur les résultats en termes d'apprentissage et d'emploi. Un chapitre spécifique est consacré à la cible 4.5 de l'objectif de développement durable 4 sur l'équité dans l'éducation. Il situe les pays membres et partenaires de l'OCDE par rapport aux objectifs en matière d'égalité d'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement. Deux nouveaux indicateurs sur les mécanismes et les formules utilisés pour allouer les fonds publics aux établissements et sur le taux d'attrition des enseignants complètent l'édition 2021.



IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-66311-4
PDF ISBN 978-92-64-74969-6



9 789264 663114