Regards sur l'éducation 2025

Indicateurs de l'OCDE



Regards sur l'éducation 2025

INDICATEURS DE L'OCDE

DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

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

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2025), *Regards sur l'éducation 2025 : Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b26d545c-fr.

ISBN 978-92-64-60017-1 (imprimé)
ISBN 978-92-64-93971-4 (PDF)
ISBN 978-92-64-40695-7 (HTML)

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

Crédits photo : Couverture © Monkey Business Images/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : https://www.oecd.org/fr/publications/support/corrigenda.html.

© OCDE 2025

Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Attribution – Vous devez citer l'œuvre.

Traductions – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : *En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.*

Adaptations – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : *Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.*

Contenu provenant de tiers – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.

Avant-propos

Les pouvoirs publics s'appuient de plus en plus sur des comparaisons internationales en matière d'éducation pour élaborer des politiques visant à améliorer les perspectives économiques et sociales de chacune et chacun, à promouvoir une gestion plus efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources pour répondre à une demande croissante. La Direction de l'Éducation et des compétences de l'OCDE concourt à ces efforts grâce à l'élaboration et à l'analyse d'indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale, qu'elle publie chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Associés aux travaux de recherche 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* vise également à fournir des données aux chercheurs pour qu'ils conduisent des analyses plus approfondies et permet au grand public de mieux comprendre comment les systèmes d'éducation de leur pays peuvent être comparés au niveau international.

Cette publication est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et les institutions qui participent au Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division Innovation et mesure du progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité de Edmund Misson. La production de *Regards sur l'éducation 2024* a été dirigée par Abel Schumann. Y figurent des contributions statistiques et analytiques Étienne Albiser, Maria Paula Caldas, Éric Charbonnier, Sophia de Berardinis, Darien Dinaro, Carsten Dolle, Sofía Gómez, Jaione González Yubero, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Viktoria Kis, Qi Kuang, Erika Lee, Bernardo Mayorga, Mara Merca, Alberto Naretto, Simon Normandeau, Maïa Pécaut, Giannina Rech, Gara Rojas González, Özge Özcan Sahin, Giovanni Maria Semeraro, Choyi Whang et Hajar Sabrina Yassine. . Ameline Besin et Spencer Matthews se sont chargés du soutien administratif. Rachel Linden a contribué au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de ce rapport a été dirigée par les pays membres de l'INES 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.

Les pays membres de l'INES et l'OCDE poursuivent leurs efforts afin de fournir des données comparables au niveau international et ainsi répondre aux besoins des décideurs politiques. L'OCDE développera de nouveaux indicateurs dans la mesure du possible et cherchera à progresser dans les domaines où des avancées conceptuelles sont nécessaires avant de pouvoir mettre au point de nouveaux indicateurs. Ces travaux interviennent dans le cadre du programme INES, mais aussi via le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) et, enfin, l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS).

Éditorial

La transition vers une économie à plus forte intensité de numérique et de savoir accroît la demande de compétences avancées et de qualifications supérieures dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE. Cette demande continuera de croître à mesure que le vieillissement de la population entraînera des pénuries de compétences.

En conséquence, le niveau d'études n'a jamais été aussi élevé, 48 % des jeunes adultes des pays de l'OCDE étant désormais diplômés de l'enseignement tertiaire, contre seulement 27 % en 2000. Ces diplômés ont tendance à bénéficier de rémunération plus élevée, d'un emploi plus stable, d'une meilleure santé et d'une plus grande participation à la vie civique.

Bien que les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent en moyenne des niveaux de compétence plus élevés, comme le montre l'Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes, le fait d'être titulaire d'un diplôme de l'enseignement tertiaire n'est pas toujours synonyme de compétences solides. Dans les 29 pays et autres économies de l'OCDE participant à l'enquête, 13 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire n'ont même pas atteint le niveau littéraire de compétence de base en 2023, ce qui signifie qu'ils ne comprenaient que des textes courts sur des sujets familiers. Cela illustre la nécessité pour les pays d'élargir l'accès à l'enseignement tertiaire et d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé.

La faiblesse des taux de réussite dans l'enseignement tertiaire constitue un autre obstacle qui pèse sur le rendement de l'investissement public, aggrave les pénuries de compétences et limite l'accès aux opportunités. Dans 32 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, seuls 43 % des étudiants en licence obtiennent leur diplôme à temps, et ce pourcentage atteint seulement 70 % avec trois années supplémentaires, le taux étant relativement plus faible chez les hommes (63 % contre 75 % pour les femmes). Les interventions des pouvoirs publics visant à améliorer le taux de réussite peuvent consister à renforcer la préparation scolaire et l'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire, ainsi qu'à concevoir des cursus d'enseignement tertiaire assortis de séquences de cours clairement définies et des mesures de soutien pour les personnes qui risquent de prendre du retard.

Il est également nécessaire de proposer des cursus d'enseignement tertiaire plus inclusifs et plus souples. Il s'agirait notamment de programmes sur mesure pour les élèves des filières professionnelles, de procédures d'admission qui tiennent mieux compte de la diversité des profils d'apprenants, et d'offres plus courtes et ciblées comme les microdiplômes.

L'impact du milieu familial sur le taux de personnes diplômées de l'enseignement tertiaire a persisté au cours de la dernière décennie. En 2012, seuls 23 % des jeunes adultes dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient diplômés de l'enseignement tertiaire, contre 65 % de ceux dont au moins un des parents était diplômé de l'enseignement tertiaire. Cet écart est resté important en 2023 : seuls 26 % des jeunes adultes issus de familles ayant un faible niveau d'études avaient achevé des études tertiaires, contre environ 70 % des jeunes adultes issus de ménages très instruits.

Certains pays et autres économies montrent que cette dynamique peut être inversée. L'Angleterre (Royaume Uni), le Danemark et la Communauté flamande (Belgique) sont parvenus à réduire l'écart en matière d'accès à l'enseignement tertiaire grâce à des interventions ciblées[1].

Dans l'enseignement primaire et secondaire, la situation socio-économique continue également de jouer un rôle important dans les résultats scolaires – représentant 20 % ou plus de la variation des scores en mathématiques dans certains pays, selon les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Pour éviter que ces disparités ne se creusent, les élèves et les établissements défavorisés ont besoin d'un soutien supplémentaire. Les pénuries persistantes d'enseignants touchent de manière disproportionnée les apprenants défavorisés et il convient également d'y remédier.

L'OCDE recommande d'adopter une approche globale pour assurer l'égalité des chances à tous les niveaux d'enseignement, à mesure que nous augmentons à la fois les effectifs et la qualité pour répondre aux besoins urgents en matière de compétences. Cela passe d'abord par des systèmes d'éducation des jeunes enfants solides, qui sont associés à de meilleurs résultats scolaires et à de meilleurs résultats pour les individus, nos sociétés et nos économies.



Mathias Cormann,
Secrétaire général de l'OCDE

[1] L'ampleur de cette variation est associée à une incertitude statistique plus élevée que celle des autres estimations présentées dans le rapport, en raison de la taille limitée des échantillons

Table des matières

Avant-propos 3

Éditorial 4

Guide du lecteur 12

Résumé 20

PIAAC. Maîtrise des compétences clés en matière de traitement de l'information chez les adultes 23

Partie A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage 52

Chapitre A1. Quel est le niveau de formation des adultes ? 53

Chapitre A2 : Transition entre les études et la vie active : Où sont les jeunes d'aujourd'hui ? 72

Chapitre A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ? 87

Chapitre A4 : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? 112

Chapitre A5. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des formations ? 135

Chapitre A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ? 154

Partie B. Accès à l'éducation, participation et progression 171

Chapitre B1. En quoi l'offre et la fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants varient-elles selon les pays ? 172

Chapitre B2. Comment les différents systèmes d'éducation façonnent-ils les parcours des élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ? 196

Chapitre B3. Comment les systèmes d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire soutiennent-ils la progression des élèves vers l'enseignement tertiaire ? 220

Chapitre B4. Comment les profils des étudiants, le choix d'études et les tendances en matière de mobilité influent-ils sur l'enseignement tertiaire ? 242

Chapitre B5. À qui s'adresse l'enseignement tertiaire ? 268

Partie C. Ressources financières investies dans l'éducation 294

Chapitre C1. Principaux indicateurs systémiques du financement de l'éducation 295

Chapitre C2. Comment l'éducation des jeunes enfants est-elle financée ? 314

Chapitre C3. Comment l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont-ils financés ? 330

Chapitre C4. Comment le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont-ils financés ? 342

Chapitre C5. Comment l'enseignement tertiaire est-il financé ? 355

Partie D. Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation des établissements scolaires 376

Chapitre D1. Combien de temps les élèves passent-ils en classe ? 377

Chapitre D2. En quoi le taux d'encadrement et la taille des classes varient-ils d'un niveau d'enseignement à l'autre jusqu'au deuxième cycle du secondaire ? 398

Chapitre D3. Combien sont payés les enseignants et les chefs d'établissement ? 416

Chapitre D4. Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ? 443

Chapitre D5. Comment les profils du personnel enseignant et les caractéristiques des établissements façonnent-ils l'enseignement tertiaire ? 462

Chapitre D6. Quels sont les systèmes d'admission utilisés dans l'enseignement tertiaire ? 484

Chapitre D7. Quel est le salaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement tertiaire ? 508

Chapitre D8. Quelle est la gravité des pénuries d'enseignants dans les différents pays ? 527

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes éducatifs 553

Annexe 2. Statistiques de référence 558

Liste des participants à cette publication 576

Tableaux

Tableau 1. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023) 47
Tableau 2. Répartition par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023) 48
Tableau 3. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023) 49
Tableau 4. Distribution par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023) 50
Tableau 5. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (2023) 51
Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes (2024) 69
Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2019 et 2024) 70
Tableau A1.3. Domaine d'études des adultes diplômés du tertiaire (2024) 71
Tableau A2.1. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et selon la situation au regard de l'emploi (2024) 84
Tableau A2.2. Évolution du pourcentage des 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, par statut professionnel et sexe (2019 et 2024) 85
Tableau A2.3. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge, selon la situation au regard de l'emploi et durée du chômage (2024) 86
Tableau A3.1. Taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation (2024) 107
Tableau A3.2. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2019 et 2024) 108
Tableau A3.3. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024) 109
Tableau A3.4. Évolution du taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019 et 2024) 110
Tableau A3.5. Taux de chômage des adultes et répartition du chômage par durée, selon le niveau de formation (2024) 111
Tableau A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023) 131
Tableau A4.2. Répartition des actifs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2023) 132
Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023) 133
Tableau A4.4. Rémunération relative des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023) 134
Tableau A5.1. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de compétences en littératie et le niveau de formation (2023) 151
Tableau A5.2. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en TIC et en lecture dans la vie quotidienne (2023) 152
Tableau A5.3. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en lecture et en numératie dans le cadre professionnel (2023) 153
Tableau A6.1. État de santé auto-déclaré, selon le niveau de formation (2021, 2022, 2023 ou 2024) 168
Tableau A6.2. Tabagisme auto-déclaré, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021, 2022 ou 2023) 169
Tableau A6.3. Pourcentage d'adultes ayant répondu « tout ou presque tout le temps » ou « la plupart du temps » à des questions évaluant leur santé mentale au cours de la semaine écoulée, selon le niveau de formation (2021 ou 2023) 170

Tableau B1.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE), dans les autres services d'EAJE (en dehors de la CITE) et dans l'enseignement primaire, selon l'âge (2023) 192
Tableau B1.2. Évolution du taux de fréquentation des structures de développement éducatif de la petite enfance et de scolarisation et dans l'enseignement préprimaire, selon le groupe d'âge (2013 et 2023) 193
Tableau B1.3. Caractéristiques des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants non classés dans la CITE (autres services d'EAJE) (2023) 194
Tableau B2.1. Évolution du taux de scolarisation des 6-14 ans, selon le niveau d'instruction (2013 et 2023) 217
Tableau B2.2. Évolution du pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études et du pourcentage de redoublants, selon le niveau de formation (2015 et 2023) 218
Tableau B2.3. Profil des élèves du premier cycle du secondaire (2023) 219
Tableau B3.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau de formation (2023) 239
Tableau B3.2. Profil des élèves du deuxième cycle du secondaire (2023) 240
Tableau B3.3. Profil des étudiants du post-secondaire non tertiaire (2023) 241
Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (2013 et 2023) 264
Tableau B4.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement et le domaine d'études (2023) 265
Tableau B4.3. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023) 266
Tableau B4.4. Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation ou une période de travail temporaire à l'étranger (2023) 267
Tableau B5.1. Taux de réussite des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement et l'échéance (2023) 291
Tableau B5.2. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon le type d'établissement, l'échéance et le sexe (2023) 292
Tableau B5.3. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence trois ans après la fin de la durée théorique des études, selon le domaine d'études et le sexe (2023) 293
Tableau C1.1. Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2022) 310
Tableau C1.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2022) 311
Tableau C1.3. Évolution des dépenses d'éducation, par niveau d'enseignement (2015 à 2022) 312
Tableau C1.4. Répartition des fonds publics consacrés à l'éducation, par niveau d'administration et niveau d'enseignement (2022) 313
Tableau C2.1. Dépenses totales et dépenses publiques consacrées à l'éducation des jeunes enfants par enfant en pourcentage du PIB par habitant et en pourcentage du PIB (2022) 327
Tableau C2.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, par source de dépenses (2022) 328
Tableau C2.3. Répartition des dépenses consacrées à l'éducation des jeunes enfants, par type d'établissement d'enseignement (2022) 329
Tableau C3.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (2022) 339
Tableau C3.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, par source de financement (2022) 340
Tableau C3.3. Évolution des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (2015 à 2022) 341
Tableau C4.1. Dépenses unitaires au titre du deuxième cycle du secondaire et des établissements d'enseignement post-secondaire non tertiaire (2022) 353
Tableau C4.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, par source de financement, avant et après transferts (2022) 354
Tableau C5.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2022) 372
Tableau C5.2. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2015 à 2022) 373
Tableau C5.3. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) facturés par les établissements d'enseignement tertiaire aux étudiants nationaux et étrangers (2022/23) 374
Tableau C5.4. Aides financières publiques aux étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire (2012/13 et 2022/23) et types et critères d'éligibilité des bourses/subventions publiques (2022/23) 375
Tableau D1.1. Temps d'instruction dans l'enseignement général obligatoire[1] (2025) 394
Tableau D1.2. Organisation de l'enseignement général obligatoire[1] (2025) 395
Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2025) 396

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire, filière générale (2025) 397
Tableau D2.1. Taux d'encadrement dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), par niveau d'enseignement et type d'établissement (2023) 413
Tableau D2.2. Évolution du taux d'encadrement élèves/enseignant du primaire au deuxième cycle du secondaire, par niveau d'enseignement (2013 et 2023) 414
Tableau D2.3. Évolution de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2013 et 2023) 415
Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants, fondé sur les qualifications les plus courantes à différents stades de leur carrière (2024) 440
Tableau D3.2. Salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement par rapport aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement supérieur (2024) 441
Tableau D3.3. Salaires effectifs moyens des enseignants et des chefs d'établissement (2024) 442
Tableau D4.1. Coût salarial unitaire des enseignants, par niveau d'enseignement (2015 et 2023) 459
Tableau D4.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2023) 460
Tableau D4.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2023) 461
Tableau D5.1. Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et type d'établissement (2023) 481
Tableau D5.2. Répartition par âge du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023) 482
Tableau D5.3. Proportion de femmes parmi le personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et groupe d'âge (2013, 2018 et 2023) 483
Tableau D6.1. Organisation du système d'admission et du processus de demande pour les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024) 502
Tableau D6.2. Type d'examens utilisés pour déterminer l'admission dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024) 504
Tableau D6.3. Critères supplémentaires utilisés pour l'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024) 505
Tableau D6.4. Répartition des candidats et des candidatures aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024) 507
Tableau D7.1. Utilisation des salaires statutaires nationaux du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023) 524
Tableau D7.2. Salaires statutaires minimums et maximums du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023) 525
Tableau D7.3. Salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire, catégorie de personnel et sexe (2023) 526
Tableau D8.1. Évolution de la pyramide des âges des enseignants, par niveau d'enseignement (2013 et 2023) 547
Tableau D8.2. Proportion d'enseignants non pleinement qualifiés, par niveau d'enseignement (2014/15 et 2022/23) 548
Tableau D8.3. Postes vacants en début d'année scolaire et diplômés de l'année précédente, par niveau d'études (2014/15 et 2022/23) 549
Tableau D8.4. Proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite, par niveau d'enseignement (2022/23) 551
Tableau X1.1. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays de l'OCDE 555
Tableau X1.2. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires et pays candidats à l'adhésion 556
Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âges d'ouverture des droits aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et âge théorique à l'inscription et durée théorique des niveaux d'enseignement (2023) 557
Tableau X2.1. Statistiques de référence de base ne prix courants (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023) 562
Tableau X2.2. Statistiques de référence de base (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023) 563
Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024) 564
Tableau X2.7. Salaire statutaire des enseignants du secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024) 565
Tableau X2.8. Évolution du salaire statutaire en début de carrière des enseignants, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024) 566

Tableau X2.9. Évolution du salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024) 568
Tableau X2.10. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005 et 2010 à 2024)[1] 570
Tableau X2.11. Statistiques de référence utilisées dans le calcul des salaires des enseignants et des chefs d'établissement (2000 et 2005 à 2024) 572
Tableau X2.12. Répartition des enseignants, par niveau de qualification et niveau d'enseignement minimum ou le plus courant (2024) 573
Tableau X2.13. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024) 574
Tableau X2.14. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024) 575

Guide du lecteur

Structure et contenu de *Regards sur l'éducation*

Regards sur l'éducation se compose de quatre parties.

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

La partie 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 les indicateurs sur les taux de scolarisation et de réussite à chaque niveau d'enseignement. Ces indicateurs sont un mélange de produits et de résultats, dans la mesure où les produits de chaque niveau d'enseignement servent de données d'intrant du niveau suivant et où la progression de niveau au niveau est le fruit des politiques et pratiques en classe, dans les établissements et dans les systèmes d'éducation. Ils permettent aussi d'identifier des domaines dans lesquels les pouvoirs publics doivent prendre des mesures par exemple pour remédier à des inégalités ou encourager la mobilité internationale.

Partie C, *Ressources financières investies dans l'éducation*, regroupe les indicateurs sur le budget de l'éducation et analyse sa répartition entre financement public et privé. Elle étudie les frais de scolarité demandés par les établissements et les mécanismes financiers d'aide aux étudiants. Ces indicateurs portent essentiellement sur les leviers politiques, mais contribuent aussi à expliquer des aspects spécifiques du rendement de l'apprentissage. Les dépenses par élève sont par exemple un levier politique majeure : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel, mais elles ont aussi des contraintes pour l'environnement d'apprentissage dans les établissements et les conditions d'apprentissage en classe.

La partie D, *Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaires*, 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, cette partie décrit le profil des enseignants.

En plus de cette série habituelle d'indicateurs et de données statistiques, *Regards sur l'éducation* propose des encadrés analytiques. Ces éléments de recherche permettent de mieux comprendre la nature des indicateurs ou fournissent des analyses relatives à des groupes plus restreints de pays qui viennent compléter les constat plus généraux. En outre, l'édition 2025 contient un chapitre qui présente les résultats de l'Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC).

Le quatrième Objectif de développement durable

En septembre 2015, les dirigeants du monde entier se sont réunis pour fixer des objectifs ambitieux pour l'avenir de l'humanité. Le quatrième des Objectifs de développement durable est « d'assurer l'accès à 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 associé 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 de l'UNESCO (ISU) 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 afin de mieux évaluer les progrès réalisés dans les cibles relatives à l'éducation.

Dans ce cadre, les statistiques sur l'éducation de l'OCDE ont un rôle essentiel 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 relatif au quatrième objectif et les données recueillies et analysées par l'OCDE. L'OCDE collabore avec l'ISU, le Comité directeur « Éducation 2030 » responsable du quatrième Objectif de développement durable et les groupes de travail techniques mis en place 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.

Champ couvert par les données statistiques

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

Les formations qui s'adressent aux « adultes » ou qui sont de type « non traditionnel » sont prises en considération pour autant qu'elles comportent des cours ou des matières comparables à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés à l'issue de cursus relevant de l'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins récréatives.

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

Comparabilité au fil du temps

Les indicateurs de *Regards sur l'éducation* sont le fruit d'un processus d'amélioration méthodologique continu qui vise à accroître leur durabilité et leur comparabilité internationale. En conséquence, les données des différentes éditions de *Regards sur l'éducation* peuvent ne pas être comparables. Pour analyser les tendances temporelles, il est préférable d'utiliser les données pour différentes périodes à partir de la dernière édition de *Regards sur l'éducation* ou des données disponibles en ligne. Les comparaisons dans le temps présentées dans ce rapport et dans la *Base de données de Regards sur l'éducation* (https://data-explorer.oecd.org) se fondent toutes sur les 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 de l'OCDE et du Brésil, un pays partenaire qui participe au programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES), ainsi que d'autres pays du G20 ou de pays en passe d'accéder à l'OCDE qui ne sont pas membres des réseaux INES (l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Bulgarie, la Croatie, l'Inde, l'Indonésie, le Pérou, la République populaire de Chine et la Roumanie). Les données des pays ne participant pas au programme INES proviennent de collectes régulières de données de l'INES ou d'autres sources internationales ou nationales.

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

Regards sur l'éducation rend compte de la situation dans des pays non membres de l'OCDE. Citons en particulier le Brésil, membre du programme INES, dont les chiffres sont présentés. Les données relatives aux autres pays du G20 sont également présentées si elles sont disponibles. Ces pays sont qualifiés de « partenaires » ici.

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

Calcul des moyennes internationales

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

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

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

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

La moyenne de l'UE25 est également indiquée dans de nombreux indicateurs. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 25 pays à la fois membres ou candidats à l'adhésion de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 25 pays sont l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la Roumanie, la Slovénie, la Suède et la Tchéquie.

Le total de l'UE25 est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE-UE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond à la valeur de l'indicateur dans toute la zone OCDE-UE, considérée dans son ensemble.

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

Les données manquantes peuvent avoir une incidence sensible sur les moyennes et totaux de l'OCDE, de l'UE25 et du G20. Dans certains pays, les données relatives à des indicateurs ne sont pas nécessairement disponibles ou des catégories sont sans objet. Le lecteur doit donc garder à l'esprit le fait que les moyennes de l'OCDE, de l'UE25 ou du G20 se rapportent aux pays de l'OCDE, de l'UE25 ou du G20 retenus dans les comparaisons à l'étude. La moyenne de l'OCDE, de l'UE25 et du G20 n'est pas calculée si les données ne sont pas disponibles ou portent sur des catégories différentes dans plus de 40 % des pays. Elle correspond alors à la moyenne arithmétique des estimations relatives aux entités nationales et infranationales présentées dans les tableaux et graphiques.

Classification des niveaux d'enseignement

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

Le tableau A répertorie les niveaux de la CITE 2011 retenus dans *Regards sur l'éducation 2025* (OECD/Eurostat/UNESCO-UIS, 2015[2]).

Tableau A. Niveaux d'enseignement de la CITE 2011

Termes employés dans cette publication	Classification de la CITE
Éducation de la petite enfance Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant un volet éducatif intentionnel et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-affectives nécessaires à l'école et dans la société. Ce niveau se différencie souvent en fonction de l'âge.	Niveau 0 de la CITE (scindé entre les sous-niveaux 01 et 02, qui correspondent respectivement au développement éducatif de la petite enfance et à l'enseignement préprimaire)
Primaire Ce niveau vise à amener les élèves à acquérir des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, et à comprendre des notions élémentaires dans d'autres matières. Il débute entre l'âge de 5 et 7 ans et dure habituellement: six ans.	Niveau 1 de la CITE
Premier cycle de l'enseignement secondaire	Niveau 2 de la CITE

Termes employés dans cette publication	Classification de la CITE
Ce niveau complète l'acquisition des compétences fondamentales, généralement sous forme plus différenciée par matière et avec des enseignants plus spécialisés. Il peut se différencier par orientation (filière générale ou filière professionnelle), bien que cela soit moins souvent le cas que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce niveau débute à la fin de l'enseignement primaire et dure généralement trois ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau marque la fin de la scolarité obligatoire.	
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire Ce niveau est plus spécialisé que le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est différencié par orientation ou filière, générale ou professionnelle. Il dure habituellement trois ans.	Niveau 3 de la CITE
Enseignement post-secondaire non tertiaire Ce niveau vise à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences acquises au cours du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il peut être destiné à offrir davantage de possibilités aux diplômés sur le marché du travail ou à les préparer à s'inscrire dans l'enseignement tertiaire, voire les deux. Il est généralement à visée plus professionnelle.	Niveau 4 de la CITE
Enseignement tertiaire de cycle court Ce niveau est souvent destiné à inculquer des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En générale, les cursus sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Ils peuvent aussi leur donner accès à un autre niveau de l'enseignement tertiaire (les niveaux 6 ou 7 de la CITE). Ils durent deux ans minimum.	Niveau 5 de la CITE
Licence ou niveau équivalent Ce niveau est conçu pour amener les étudiants à acquérir des connaissances, aptitudes et compétences académiques ou professionnelles intermédiaires et est sanctionné par un premier diplôme, ou qualification équivalente. Il est d'une durée typique de trois à quatre années d'études à temps plein. Ce niveau d'enseignement est appelé « licence » dans cette publication.	Niveau 6 de la CITE
Master ou équivalent Les cursus de ce niveau sont plus spécialisés et les cours sont plus complexe qu'en licence. Ils sont conçus pour amener les étudiants à acquérir des connaissances académiques ou professionnelles de haut niveau. Ils peuvent comporter une importante composante de recherche. Les premiers cursus longs d'une durée de cinq ans minimum relèvent de ce niveau si la complexité des cours est équivalente à celle caractéristique à celle d'un master. Ce niveau est appelé « master » dans cette publication.	Niveau 7 de la CITE
Doctorat ou équivalent Ce niveau est sanctionné par un titre de chercheur hautement qualifié. Il regroupe les études approfondies et les travaux de recherche originaux aussi bien dans des domaines académiques que professionnels. Ce niveau est appelé « doctorat » dans cette publication.	Niveau 8 de la CITE

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

Domaines d'études et de formation

Dans la CITE, les cursus et les titres qui les sanctionnent peuvent être classés par domaine d'études et par niveau d'enseignement. Suite à l'adoption de la CITE 2011, un processus d'analyse distincte et de consultation mondiale a été mené sur les domaines d'études de la CITE. Les domaines d'études de la CITE ont été révisés et la Conférence générale de l'UNESCO a adopté la Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013) (UNESCO-UIS, 2014[3]) en novembre 2013 lors de sa 37e session. Le présent rapport porte sur les grands domaines d'études de la CITE-F suivants : éducation ; lettres et arts ; sciences sociales, journalisme et information ; commerce, administration et droit ; sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication ; ingénierie, industries de transformation et construction ; et santé et protection sociale. Dans le présent rapport, l'expression « domaine d'études » désigne les différents domaines répertoriés dans cette classification. Le grand domaine d'études « STIM » (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) regroupe d'une série de branches relevant des sciences naturelles, des mathématiques et des statistiques ; des technologies de l'information et de la communication ; et de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction.

Erreur-type (Er.-T.)

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

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

Symboles remplaçant les données manquantes et abréviations

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

a Les données de la catégorie sont sans objet.

b Rupture des séries chronologiques.

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

d Les données d'une autre catégorie sont incluses.

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

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

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

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

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

Autres références

Regards sur l'éducation : Sources, méthodologies et notes techniques (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les indicateurs, explique comment les interpréter dans les différents contextes nationaux et donne des renseignement sur les sources de données sollicitées. Tous les changements intervenus après la production de ce rapport peuvent être consultés en ligne : https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm (corrections).

Regards sur l'éducation propose le service « StatLinks » de l'OCDE. Un lien à la fin de chaque chapitre mène à un classeur Excel contenant les données sous-jacentes du chapitre. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à

l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une fenêtre distincte.

La *Base de données sur l'éducation de* l'Explorateur de données de l'OCDE (https://data-explorer.oecd.org) regroupe les données brutes et les indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation* ainsi que les métadonnées permettant de contextualiser et de comprendre les données nationales. Cette base de données permet aux utilisateurs de ventiler les données en fonction de variables bien plus nombreuses que le permet le format de cette publication et, donc, d'effectuer leur propre analyse des systèmes d'éducation des pays concernés. Elle est régulièrement mis à jour.

Présentation des tableaux

Dans tous les tableaux, les chiffres entre parenthèses sous le titre des colonnes servent de référence. Lorsque le chiffre n'est pas consécutif, cela signifie que cette colonne peut être consultée en ligne via le StatLink à la fin du chapitre.

Abréviations utilisées 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	Enseignement et formation professionnels
Er.-T.	Écart-type
ESS	European Social Survey (Enquête sociale européenne)
INES	Indicateurs des systèmes d'enseignement
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
NEET	*Neither employed nor in education or training* (sans-emploi ni scolarisés, ni en formation
PIACC	Évaluation des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	Parité de pouvoir d'achat
R-D	Recherche et développement
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UOE	UNESCO, OCDE et Eurostat, les trois organisations responsables de la collecte de données
VAN	Valeur actuelle nette

Références

OECD (2021), *OECD Regional Statistics (database)*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [1]

OECD/Eurostat/UNESCO-UIS (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. [2]

UNESCO-UIS (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, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-156-6-fr. [3]

Résumé

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Tous les niveaux d'enseignement y sont analysés et des données y sont fournies sur les effectifs scolarisés et diplômés, les matières financières, et l'organisation des systèmes d'éducation. L'édition 2025 met l'accent sur l'enseignement tertiaire.

Le niveau de formation reste élevé, mais l'inégalité des chances persiste

Avec 48 % de jeunes adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation n'a jamais été aussi élevé. Toutefois, la croissance du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire ralentit depuis 2021. Entre 2000 et 2021, le taux moyen de diplômés de l'enseignement tertiaire chez les jeunes adultes a augmenté d'environ 1 point de pourcentage par an dans la zone OCDE, tandis que depuis 2021, la hausse annuelle moyenne est tombée à seulement 0.3 point de pourcentage.

L'inégalité des chances freine certains apprenants qui pourraient bénéficier d'un enseignement tertiaire. Dans tous les pays, les enfants issus de milieux défavorisés ont beaucoup moins de chances d'atteindre des niveaux de formation plus élevés que ceux issus de milieux plus favorisés. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne seuls 26 % des jeunes adultes dont les parents n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, contre 70 % des jeunes adultes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Un petit nombre de pays et d'entités ont réussi à réduire les inégalités de chance. Au Danemark, le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les jeunes adultes dont les parents n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 20 points de pourcentage depuis 2012, pour atteindre 49 %, soit un niveau supérieur à la moyenne de l'OCDE parmi les jeunes adultes de tous milieux. L'Angleterre (Royaume-Uni) et la Communauté flamande (Belgique) ont également enregistré des progrès importants, le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire ayant augmenté de 12 points de pourcentage dans ce groupe.[2]

Accès équitable à l'éducation : Un moteur essentiel de la mobilité sociale

Il demeure essentiel de favoriser un accès équitable à l'enseignement tertiaire pour renforcer la mobilité sociale, dans la mesure où le niveau de formation se reflète étroitement dans les résultats sur le marché du travail. Si un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire offre une bonne protection contre le chômage dans la plupart des pays, de nombreux emplois hautement qualifiés et bien rémunérés nécessitent un diplôme de l'enseignement tertiaire. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 54 % de plus que ceux uniquement diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Même après avoir pris en compte les coûts de l'enseignement tertiaire, l'avantage financier moyen pendant toute la durée de vie lié à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dépasse USD 300 000 dans les pays de l'OCDE. L'avantage salarial est particulièrement important pour les

[2] L'ampleur de cette variation est associée à une incertitude statistique plus élevée que celle des autres estimations présentées dans le rapport, en raison de la taille limitée des échantillons.

titulaires d'un master ou d'un doctorat, qui gagnent en moyenne 83 % de plus que les diplômés du deuxième cycle du de l'enseignement secondaire.

Afin que chacun ait les mêmes chances d'accéder à ces emplois et pour accroître la mobilité sociale, il est essentiel de rompre le lien entre le milieu socio-économique et les résultats scolaires. À l'heure où les pénuries de main-d'œuvre se font sentir dans de nombreux secteurs, cela aurait aussi des retombées positives plus larges sur le marché du travail en élargissant le réservoir de main-d'œuvre qualifié.

Améliorer les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire

Assurer l'accès à l'enseignement tertiaire ne suffirait pas si les étudiants ne terminent pas leurs études. Les données récemment recueillies auprès de plus de 30 pays membres et partenaires de l'OCDE montrent que seuls 42 % des nouveaux inscrits en licence obtiennent leur diplôme dans le délai théorique, ce pourcentage passant à 58 % après une année supplémentaire et à 68 % après trois années supplémentaires. Le taux de réussite est particulièrement faible chez les hommes ; seulement 62 % d'entre eux obtient une licence dans les trois ans suivant la durée théorique de fin d'études, contre 74 % pour les femmes.

Le faible taux de réussite a de multiples causes, notamment un décalage entre les attentes des élèves et le contenu des cursus, une préparation insuffisante aux exigences des cursus, un soutien scolaire et social limité, et des obstacles financiers. Les interventions des pouvoirs publics visant à améliorer le taux de réussite peuvent consister à renforcer la préparation scolaire et l'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire, ainsi qu'à concevoir des programmes d'enseignement tertiaire comportant des séquences de cours clairement définies et des mesures de soutien qui guident les élèves progressivement vers l'obtention de leur diplôme. En outre, délivrer un certificat de compétences pour les compétences acquises – même si la personne n'a pas terminé ses études – peut l'aider à montrer aux employeurs ce dont elle est capable. L'achèvement partiel des cursus d'enseignement tertiaire s'en trouverait renforcé.

Au-delà des diplômes officiels : Le défi du déficit de compétences

Bien que les taux de niveau de formation et de réussite fournissent des informations précieuses sur les performances des systèmes d'éducation, il est finalement plus important de doter les apprenants des compétences pertinentes. Malgré l'amélioration du niveau de formation, les compétences des adultes en littératie et en numératie ont stagné ou diminué entre 2012 et 2023 dans la plupart des pays de l'OCDE, une proportion significative de cette population des pays de l'OCDE ayant de faibles compétences. Parmi les adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 61 % se situaient au niveau 1 ou en deçà en littératie dans l'Évaluation des compétences des adultes de l'OCDE (PIAAC), ce qui signifie qu'ils pouvaient comprendre, au mieux, des textes courts sur des sujets familiers. Parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 30 % ne dépassent pas le niveau 1, et même parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, 13 % se situent à ce niveau ou en deçà. Ces résultats soulignent le fait qu'il ne suffit pas d'élargir les possibilités de formation ; les systèmes d'éducation doivent également veiller à ce que les apprenants acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour s'épanouir.

Les systèmes d'enseignement tertiaire devraient donc appliquer des normes rigoureuses tout en élargissant l'accès à l'enseignement tertiaire. Toutefois, ils doivent aussi s'adapter à un ensemble plus diversifié d'apprenants ayant des niveaux d'études et des perspectives professionnelles différents. Cela implique de proposer un éventail plus large de compétences, y compris des compétences appliquées avancées. Pour aider les futurs étudiants à repérer les filières qui présentent le plus d'avantages, les systèmes d'enseignement tertiaire doivent aussi trouver de meilleurs moyens de mettre clairement en avant les compétences de leurs diplômés.

Remédier aux pénuries d'enseignants pour renforcer les systèmes d'éducation

Des enseignants hautement qualifiés sont essentiels pour garantir l'efficacité des systèmes d'éducation à tous les niveaux, mais la pénurie d'enseignants rend plus difficile le recrutement et la rétention des enseignants bien formés. Si la plupart des systèmes d'éducation peuvent encore pourvoir la quasi-totalité des postes vacants, ils n'attirent pas toujours les candidats les plus qualifiés. Au début de l'année scolaire 2022/23, seuls l'Autriche, les Pays-Bas, la Suède, et les Communautés flamande et française (Belgique) ont indiqué que plus de 2 % des postes d'enseignant n'étaient pas pourvus. Toutefois, en moyenne, près de 7 % des enseignants de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE ne sont pas pleinement qualifiés. Cela signifie qu'ils n'ont pas tous les diplômes requis.

Un taux de rotation élevé chez les enseignants peut compliquer davantage le recrutement. Dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, entre 1 % et 3 % des enseignants prennent leur retraite chaque année. Toutefois, la proportion d'enseignants quittant la profession pour des raisons autres que la retraite varie considérablement, car elle est influencée non seulement par les conditions de travail et les dispositions contractuelles, mais aussi par les contextes nationaux du marché du travail et les cultures de mobilité professionnelle. Au Danemark, en Estonie et en Angleterre (Royaume-Uni), près de 10 % des enseignants démissionnent chaque année, nécessitant un niveau de recrutement élevé et constant. En revanche, moins de 1 % des enseignants en France, en Grèce et en Irlande démissionnent chaque année, ce qui crée une plus grande stabilité des effectifs mais limite le renouvellement du personnel enseignant.

Attirer des enseignants en deuxième carrière peut contribuer à atténuer les pénuries tout en élargissant l'éventail des compétences de la profession. Seize des 28 pays et entités pour lesquels des données sont disponibles proposent d'autres voies d'accès réservées aux personnes qui changent de carrière. Des mesures complémentaires visant à améliorer les conditions de travail et à offrir des possibilités d'évolution de carrière pourraient favoriser davantage le recrutement et le maintien en poste des enseignants.

PIAAC. Maîtrise des compétences clés en matière de traitement de l'information chez les adultes

Faits marquants

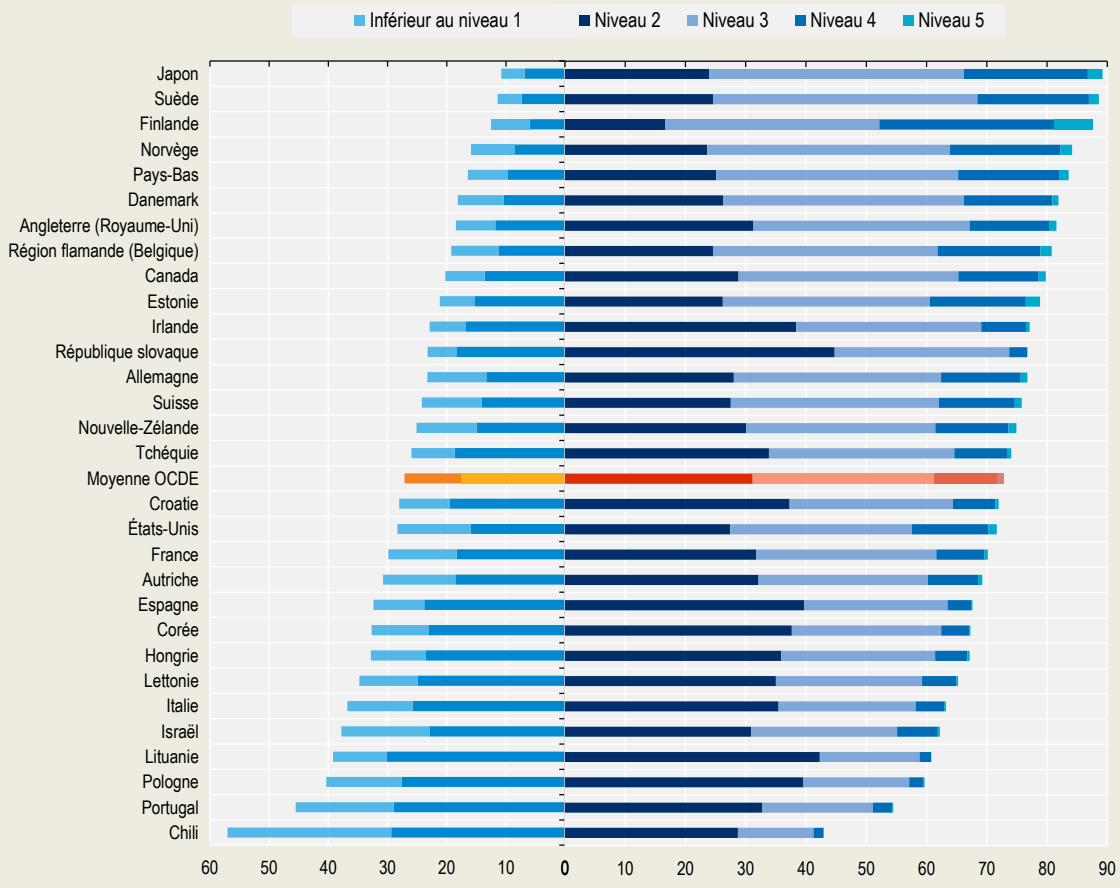
- En moyenne, 61 % des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE n'atteignent pas le niveau 2 de compétences en littératie (où le niveau 5 est le plus élevé), ce qui signifie qu'ils ne sont pas en mesure d'accéder à et de comprendre des informations contenues dans des textes longs contenant quelques distracteurs. À titre de comparaison, 30 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et seulement 13 % des diplômés de l'enseignement tertiaire sont concernés. Cet écart important de compétences en littératie entre les niveaux de formation met en évidence l'impact cumulatif de l'enseignement formel sur les compétences des adultes.
- Dans les pays de l'OCDE, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (25-64 ans) obtiennent un score moyen d'environ 283 points en littératie, allant de 249 points au Chili à 314 points en Finlande, tandis que les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire obtiennent un score d'environ 207 points, allant de 162 points au Chili à 240 points en Suède. L'écart de compétences entre ces deux groupes s'élève en moyenne à 76 points pour l'ensemble des pays de l'OCDE.
- En moyenne, les 25-34 ans obtiennent de 15 points en littératie de plus que leurs homologues âgés de 45 à 54 ans dans les pays de l'OCDE. Toutefois, lorsqu'on examine les résultats en fonction du niveau de formation, l'écart de compétences selon le niveau de formation est plus important que l'âge.

Contexte

À l'heure où les économies et les sociétés connaissent des transformations technologiques, démographiques et environnementales rapides, la demande de compétences de base solides – comme la littératie, la numératie et la résolution de problèmes – est devenue plus urgente que jamais. Alors que *Regards sur l'éducation* se concentre traditionnellement sur les indicateurs du niveau de formation et de la fréquentation, il est essentiel de comprendre les compétences réelles des adultes pour évaluer l'efficacité des systèmes d'éducation à préparer les individus à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'employabilité et à l'engagement civique. La littératie et la numératie, en particulier, sont considérées comme des compétences de base, car elles sont essentielles à d'autres types d'apprentissage : d'abord on apprend à lire, puis on apprend en lisant. Étant donné que ces compétences sont en grande partie acquises et développées dans le cadre de l'enseignement formel, la mesure des compétences en littératie et en numératie peut donner une indication aux pouvoirs publics et aux décideurs sur l'efficacité de leurs systèmes d'éducation. La littératie et la numératie sont devenues des exigences fondamentales pour naviguer dans des lieux de travail et dans la vie quotidienne de plus en plus axés sur les données, depuis la gestion des finances personnelles jusqu'à l'interprétation des informations de santé publique.

Graphique 1. Compétences en littératie des adultes (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans à chaque niveau de compétences en littératie



Voir le Tableau 2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Bien qu'étroitement liés les uns aux autres, les compétences en littératie et en numératie et le niveau de formation mesurent des éléments différents. Les diplômes obtenus dans le cadre de l'enseignement formel ne reflètent pas toujours le niveau de compétences d'un individu en littératie ou en numératie, même au moment de l'acquisition de ces diplômes. Les diplômes désignent également d'autres types de compétences qui ne transparaissent pas dans les compétences en littératie et en numératie, comme les connaissances spécialisées (ou pratiques) ou professionnelles spécifiques, ainsi que les compétences sociales et émotionnelles et l'acquisition d'attitudes et de motivations qui, bien que cruciales, ne sont pas directement prises en compte dans les tests d'évaluation.

Le niveau de formation est depuis longtemps largement utilisé comme indicateur des niveaux de compétences dans les analyses comparatives de l'éducation. Toutefois, les résultats de l'Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes, menée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), montrent que les qualifications ne correspondent pas toujours aux compétences fonctionnelles. De nombreux adultes ayant suivi un parcours scolaire similaire affichent des niveaux de compétences sensiblement différents en fonction de la qualité de leur scolarité, des possibilités qu'ils ont eues d'utiliser et d'entretenir leurs compétences, et de leur situation socioéconomique plus générale. À l'inverse, certaines personnes ayant un niveau de formation relativement faible peuvent faire preuve d'un niveau de

compétences élevé, acquis dans le cadre d'un apprentissage informel, d'une expérience professionnelle ou d'une requalification professionnelle plus tard dans la vie.

Le rapport du PIAAC *Les adultes possèdent-ils les compétences nécessaires pour s'épanouir dans un monde en mutation ?: Évaluation des compétences des adultes 2023* (OECD, 2024[1]) met en évidence le fait que, dans de nombreux pays, un pourcentage élevé d'adultes obtiennent des résultats inférieurs au niveau minimum de compétences en numératie et en littératie, limitant leur capacité à participer pleinement au marché du travail et à la société. Le rapport souligne également que les écarts de compétences entre les pays –- et au sein des pays entre les groupes socio-démographiques – restent importants et persistent. Par exemple, les adultes nés à l'étranger, les personnes âgées et celles ayant un faible niveau de formation formelle sont surreprésentées parmi les populations peu qualifiées. Ces résultats soulignent la nécessité d'aller au-delà des qualifications et d'évaluer directement les compétences, en particulier dans le contexte de l'évolution rapide du marché du travail et de la transformation numérique croissante.

Ce chapitre utilise les données du premier (2012-15) et deuxième (2023) cycles du PIAAC pour fournir une perspective internationale et longitudinale, en particulier en littératie. L'analyse examine la répartition des niveaux de compétences entre les pays et les groupes démographiques, leur évolution au fil du temps, et leurs liens avec le niveau de formation. En comparant les résultats des deux cycles d'enquête, le chapitre évalue également les progrès accomplis par les pays pour combler les déficits de compétences au cours de la dernière décennie.

En intégrant des indicateurs fondés sur les compétences dans *Regards sur l'éducation*, ce chapitre complète les indicateurs traditionnels fondés sur les résultats et améliore la compréhension des capacités réelles des adultes. Cette démarche favorise des interventions publiques plus ciblées, en particulier pour les pays qui cherchent à améliorer les systèmes de formation tout au long de la vie ainsi que les compétences des groupes peu performants ou à adapter l'offre d'enseignement à l'évolution des besoins de l'économie. Comme le souligne le rapport international du PIAAC, favoriser la formation d'une population adulte qualifiée n'est pas seulement une question d'opportunité individuelle, c'est également essentiel pour bâtir des sociétés plus productives, équitables et résilientes.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 60 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire se situent au niveau 3 ou au-dessus en littératie, ce qui signifie qu'ils peuvent interpréter, évaluer et intégrer des informations dans des textes complexes ou longs, un pourcentage qui dépasse 80 % en Finlande et au Japon. Ce pourcentage tombe à seulement 12 % en moyenne parmi les personnes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le Chili enregistrant le pourcentage le plus faible.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les femmes âgées de 25 à 64 ans obtiennent de meilleurs résultats que leurs homologues masculins en littératie. Toutefois, les écarts de compétences en littératie entre les sexes sont faibles en moyenne, et masquent des variations plus importantes entre les pays. Ils sont plus importants chez les adultes qui ont un niveau de formation peu élevé et varient en importance et en direction d'un pays à l'autre.
- Les scores en littératie ont légèrement baissé en moyenne au cours de la dernière décennie dans les pays de l'OCDE, les baisses les plus marquées étant observées chez les élèves qui ont un niveau de formation le plus bas. Les scores moyens ont reculé de 19 points pour les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de 12 points pour les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et de 9 points pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Parmi les adultes nés à l'étranger dont les parents sont nés à l'étranger, ceux qui parlent la langue du pays d'accueil à la maison ont obtenu en moyenne 247 points en littératie (soit un écart de 19 points par rapport aux adultes nés dans le pays), tandis que ceux qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil à la

maison ont obtenu 229 points (soit un écart de 38 points). Des pays comme le Canada, l'Irlande, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande et la République slovaque affichent des écarts comparativement faibles entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger, en particulier parmi ceux qui parlent la langue d'accueil à la maison. En moyenne, l'écart de compétences en littératie selon le statut au regard de l'immigration est plus faible chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (41 points) que parmi ceux qui ont suivi des études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (47 points) et qu'en deçà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (49 points).

Analyse

Ce chapitre présente le concept de compétences en matière de traitement de l'information ainsi que les indicateurs clés du rapport international du PIAAC (OECD, 2024[1]). Dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), les compétences en matière de traitement de l'information désignent les capacités cognitives requises pour comprendre, analyser, utiliser et interagir avec l'information écrite et numérique dans la vie quotidienne et professionnelle. Ces compétences, qui englobent la littératie, la numératie et la résolution de problèmes, sont essentielles pour que les individus puissent s'orienter et s'adapter efficacement aux exigences de l'économie moderne fondée sur l'information.

La première section donne un aperçu de la répartition des niveaux de compétences en littératie, en numératie et en résolution adaptative de problèmes (voir la section Définitions) dans les pays et autres entités participants à l'enquête. Les sections suivantes présentent les résultats selon le niveau de formation, le groupe d'âge, le sexe et au regard de l'immigration. Par souci de concision, le chapitre se concentre principalement sur la littératie, car les tendances observées sont similaires dans les autres domaines de compétences. D'autres analyses des données du PIAAC sont présentées dans d'autres chapitres de la Partie A.

Les données du deuxième cycle du PIAAC réaffirment le lien étroit entre les compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolution adaptative de problèmes et un large éventail de résultats individuels et sociétaux. Ces compétences de base et transversales favorisent non seulement la participation au marché du travail, mais permettent également aux individus de s'engager utilement dans la vie civique ; de s'orienter dans des environnements informationnels complexes ; et de gérer plus efficacement leur santé, leurs finances et leurs vie quotidienne. Des niveaux élevés de compétences dans ces domaines sont associés à une plus grande confiance en autrui et dans les institutions ; à une plus grande efficacité politique ; et à une meilleure santé autodéclarée. À l'inverse, des compétences limitées restreignent les opportunités dans la vie et renforcent le désavantage social d'une génération à l'autre (OECD, 2024[1]).

Dans l'ensemble des pays et des groupes démographiques, une meilleure maîtrise de la littératie, de la numératie et de la résolution adaptative de problèmes est systématiquement associée à des résultats plus favorables, quel que soit le niveau de formation. Les adultes dotés de solides compétences mais moins qualifiés obtiennent souvent de meilleurs résultats que leurs homologues plus instruits mais moins compétents dans de nombreux aspects de la vie, ce qui souligne le rôle distinct et essentiel des compétences réelles (OECD, 2024[1]). Ce schéma montre à quel point il est important de ne pas se focaliser uniquement sur l'accès à la formation, mais aussi sur la qualité et l'efficacité de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle souligne également la possibilité que les évaluations des compétences complètent les qualifications pour la reconnaissance des capacités individuelles.

Les comparaisons entre le premier (2012-15) et le deuxième cycle (2023) du PIAAC montrent que les écarts de compétences persistent, voire se creusent, dans plusieurs pays, en particulier entre les catégories socio-économiques et générationnelles. Si certains pays et entités ont amélioré leurs performances globales ou réduit les disparités, d'autres montrent des signes de stagnation ou d'aggravation des inégalités. Ces résultats reflètent l'influence conjuguée des systèmes d'éducation et de formation, des structures du marché du travail, et de l'accès à la formation tout au long de la vie. Ils soulignent également qu'il est urgent de veiller à ce que tous les individus – indépendamment

de leur âge, de leur milieu d'origine ou des circonstances – aient la possibilité de développer et d'entretenir les compétences nécessaires pour s'adapter, participer et réussir dans un monde en rapide mutation.

Aperçu de la maîtrise des compétences chez les adultes

L'examen des scores et des niveaux de compétences montre des résultats similaires en littératie, en numératie et en résolution adaptative de problèmes. Bien que cette section présente les résultats pour les trois types de compétences, le reste du chapitre se concentre sur la littératie. L'analyse des résultats professionnels et économiques dans les Chapitres A3 et A4 se fondera plutôt sur les niveaux de compétences en numératie. L'Encadré 1 résume les différences entre les trois domaines de compétences en termes de puissance analytique, ainsi que leur utilisation recommandée dans le cadre d'une analyse.

Encadré 1. Choisir le domaine d'analyse approprié pour le PIAAC : La littératie, la numératie et la résolution adaptative de problèmes

Le deuxième cycle de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) a évalué la population âgée de 16 à 65 ans dans 3 domaines cognitifs : la littératie, la numératie et la résolution adaptative de problèmes (bien que ce chapitre se concentre sur les 25-64 ans). Ces domaines sont conçus pour appréhender des ensembles de compétences distincts mais interdépendants qui favorisent l'engagement personnel, civique et économique des individus. Ces trois domaines présentent des profils internationaux similaires en termes de scores moyens et de distributions de sous-groupes : bien que les domaines soient psychométriquement distincts, ils sont empiriquement corrélés, en particulier au niveau de la population.

Les scores pour les trois domaines semblent similaires, mais sont mesurés à l'aide d'unités conceptuellement distinctes. Par conséquent, il n'est pas pertinent de comparer les compétences entre les domaines. Par exemple, si une personne obtient 240 points en littératie et 260 points en numératie, il serait erroné de conclure qu'elle est « meilleure en numératie qu'en littératie » ou qu'elle possède de meilleures compétences en numératie qu'en littératie (OECD, 2025[2]).

Le domaine le mieux adapté à l'analyse dépend de la question de recherche, car le choix du domaine peut influer de manière significative sur l'interprétation des résultats. La littératie et la numératie fournissent des outils efficaces pour comparer les compétences en fonction de l'âge, du sexe et du niveau de formation, mais elles ont des atouts différents. La résolution adaptative de problèmes introduit une dimension prospective reflétant la culture numérique et la flexibilité cognitive, mais son introduction récente et sa couverture plus limitée signifient qu'elle est mieux utilisée en tant que domaine complémentaire. Le rapport international du PIAAC et son *Manuel d'analyse des données* permettent de combiner les domaines dans la mesure du possible afin de fournir des interprétations plus riches et plus nuancées (OECD, 2024[1] ; OECD, 2025[2]).

L'alphabétisation est une compétence fondamentale pour évaluer les capacités des adultes et leur engagement civique. Elle a également tendance à présenter des distributions plus stables que la numératie, ce qui la rend particulièrement efficace pour le suivi de l'équité et les comparaisons entre les groupes démographiques. La littératie est largement accessible à des publics non spécialisés, et c'est pour ces raisons que ce chapitre s'intéresse principalement à cette question.

La numératie est le domaine privilégié pour analyser les résultats économiques et sur le marché du travail, comme les perspectives d'emploi et les revenus relatifs, en particulier lorsqu'elle est utilisée en parallèle avec le niveau de formation (OECD, 2014[3]). Les compétences en numératie sont étroitement liées à l'emploi, à la rémunération et à la qualité de l'emploi dans les différents pays et groupes de population, même après avoir prise en compte le niveau de formation (OECD, 2024[1]). La numératie est souvent utilisée dans les modèles de régression axés sur les résultats liés à l'emploi, en raison de son adéquation plus étroite avec les types de tâches de raisonnement quantitatif rencontrées dans le monde du travail moderne (OECD, 2025[2]). Les compétences moyennes par niveau

de formation révèlent des gradients cohérents à la fois en littératie et en numératie, mais la numératie révèle souvent des disparités plus importantes, en particulier chez les adultes très instruits et peu instruits, et des gradients de compétences plus prononcés, en particulier selon la profession ou le domaine d'études. Sa plus grande variance et ses gradients de compétences plus abrupts le rendent également plus approprié pour des analyses stratifiées ou professionnelles approfondies (OECD, 2024[1]). Il s'agit donc du principal axe de l'analyse du PIAAC dans les Chapitres A3 et A4.

La résolution adaptative de problèmes, introduite dans le deuxième cycle du PIAAC, élargit le cadre d'évaluation en mesurant la capacité des individus à résoudre des tâches complexes et inhabituelles dans des environnements dynamiques à forte composante technologique. Bien que conceptuellement distincte de la littératie et de la numératie, la résolution adaptative de problèmes est modérément corrélée avec les deux et sert d'indicateur utile de la flexibilité cognitive (OECD, 2024[1]). Toutefois, son utilisation dans l'analyse démographique a été limitée, en partie parce qu'elle comporte moins d'items d'évaluation et couvre un nombre plus faible de pays. La résolution adaptative de problèmes devrait donc être utilisée comme un indicateur supplémentaire plutôt que comme une variable primaire dans les comparaisons désagrégées entre pays ou sous-groupes (OECD, 2025[2]).

Littératie

Les compétences en littératie permettent aux individus d'accéder à des textes écrits, de les comprendre, de les analyser et d'y réfléchir afin d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel, et de participer à la société (voir la section Définitions). Données du PIAAC (OECD, 2024[1]) fournissent un profil actualisé des compétences en littératie des adultes âgés de 25 à 64 ans, qui montre dans quelle mesure les pays préparent leur population à relever ces défis.

Selon les données de 2023, la moyenne de l'OCDE en littératie est de 259 points, allant de 214 points au Chili à 297 points en Finlande (Tableau 1). En moyenne, 42 % des adultes ont terminé ou dépassé le niveau 3 de compétences en littératie (30 % au niveau 3 et 12 % au niveau 4 ou au-dessus ; voir l'Encadré 2 pour une brève description des niveaux de compétences), ce qui signifie qu'ils peuvent comprendre des textes denses ou longs et y répondre de manière appropriée (voir la section Définitions). Dans le même temps, environ 27 % des adultes obtiennent des résultats inférieurs ou égaux au niveau 1, ce qui indique une difficulté à obtenir des informations écrites de base, et 31 % au niveau 2 indiquent qu'ils sont capables, par exemple, d'intégrer des informations provenant de sources multiples (voir l'Encadré 2). Ces chiffres mettent en évidence la persistance d'écarts importants en matière de littératie, même dans les pays à revenu élevé (Graphique 1 et Tableau 2).

Les scores moyens les plus élevés sont observés en Finlande, au Japon, en Norvège et en Suède, chacun se situant bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays, plus de 60 % des adultes ont terminé ou dépassé le niveau 3, tandis que moins de 20 % se situaient au niveau 1 ou en deçà. À l'autre extrémité de l'échelle, le Chili, la Pologne et le Portugal enregistrent les scores moyens les plus faibles en littératie. Dans ces pays, 40 % ou plus des adultes atteignent ou sont en deçà du niveau 1, et 22 % ou moins se situent au niveau 3 ou au-dessus (Tableau 2). Ces résultats reflètent des différences non seulement dans les systèmes d'éducation, mais aussi dans les modèles plus larges d'enseignement pour adultes, l'utilisation des compétences en littératie dans la vie quotidienne et l'accès aux possibilités de formation tout au long de la vie.

Encadré 2. Communication des résultats

Niveaux de compétences

Dans chacun des trois domaines évalués, la compétence est considérée comme un continuum d'aptitudes impliquant la maîtrise de tâches de traitement de l'information d'une complexité croissante. Les résultats sont représentés sur une échelle de 500 points. Pour faciliter l'interprétation des résultats, les échelles de notation ont été divisées en « niveaux de compétences » définis par des fourchettes de points particulières. Six niveaux de compétences sont définis pour la littératie et la numératie (niveaux 1 à 5 plus en deçà du niveau 1) et cinq pour la résolution adaptive de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (niveaux 1 à 4 plus en deçà du niveau 1). Chaque niveau de compétences est décrit en fonction des caractéristiques des types de tâches qui peuvent être réalisées avec succès par des adultes obtenant des scores dans la plage de scores qui définit un niveau. De brèves descriptions des types de tâches liées à chaque niveau sont fournies ci-dessous, tandis que de plus amples détails peuvent être trouvés dans le Définitions et dans les Tableaux 2.4, 2.5 et 2.6 du rapport international du PIAAC (OECD, 2024[1]).

Littératie et numératie

En deçà du niveau 1 (scores inférieurs à 176 points) : tâches de base impliquant des informations textuelles ou numériques simples.

Niveau 1 (scores entre 176 points et 225 points) : tâches nécessitant l'identification des informations dans des textes courts ou de simples opérations mathématiques.

Niveau 2 (scores entre 226 points et 275 points) : tâches impliquant l'intégration des informations provenant de sources multiples ou l'application de concepts mathématiques de base.

Niveau 3 (scores entre 276 points et 325 points) : tâches nécessitant l'interprétation et l'évaluation de textes complexes ou un raisonnement mathématique plus poussé.

Niveau 4 (scores entre 326 points et 375 points) : tâches impliquant un raisonnement complexe et la résolution de problèmes à l'aide de textes complexes ou d'informations mathématiques.

Niveau 5 (scores égaux ou supérieurs à 376 points) : tâches nécessitant la synthèse et l'évaluation critique des informations complexes ou de concepts mathématiques avancés.

Résolution adaptative de problèmes

En deçà du niveau 1 (scores inférieurs à 176 points) : tâches impliquant la résolution simple de problèmes dans des contextes familiers.

Niveau 1 (scores entre 176 points et 225 points) : tâches nécessitant l'application de stratégies de base pour résoudre des problèmes dans des situations bien définies.

Niveau 2 (scores entre 226 points et 275 points) : tâches impliquant la résolution de problèmes dans des contextes moins familiers et relativement complexes.

Niveau 3 (scores entre 276 points et 325 points) : tâches nécessitant un raisonnement adaptatif et la résolution de problèmes dans des situations complexes et dynamiques.

Niveau 4 (scores égaux ou supérieurs à 326 points) : tâches nécessitant un raisonnement complexe et des solutions en plusieurs étapes pour un ou plusieurs objectifs.

Numératie

Les compétences en numératie reflètent la capacité des adultes à accéder à du contenu, des informations et des idées mathématiques, à les utiliser et à raisonner de manière critique, représentés de multiples façons, afin de s'engager dans et de gérer les exigences mathématiques d'un éventail de situations de la vie adulte (voir la section Définitions). Dans une société de plus en plus axée sur les données, de solides compétences en numératie sont essentielles pour assurer la résilience et l'adaptabilité économiques.

Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le score moyen en numératie est de 262 points, allant de 211 points au Chili à 294 points en Finlande (Tableau 8, disponible en ligne). En moyenne, 44 % des adultes atteignent au moins le niveau 3 de compétences (30 % au niveau 3 et 14 % au niveau 4 ou au-dessus, voir l'Encadré 2 pour une brève description des niveaux de compétences), démontrant la capacité à travailler avec des concepts mathématiques et le raisonnement (voir la section Définitions). Parallèlement, bien que 30 % atteignent le niveau 2 (c'est-à-dire les personnes capables d'intégrer des concepts issus de différentes procédures mathématiques, voir l'Encadré 2), environ 25 % se situent au niveau 1 ou en deçà, ce qui indique une difficulté à effectuer des tâches arithmétiques de base et une capacité limitée à appliquer un raisonnement numérique dans des contextes quotidiens (Tableau 9, disponible en ligne).

À l'instar de la littératie, la Finlande et le Japon affichent les scores les plus élevés en numératie, avec une moyenne égale ou supérieure à 290 points. Une majorité de leurs populations adultes se situent au niveau 3 ou au-dessus. En revanche, les adultes au Chili, en Pologne et au Portugal obtiennent les scores moyens les plus faibles, inférieurs à 240 points. Dans ces pays, au moins 39 % des adultes se situent au niveau 1 ou en deçà, seule une petite fraction atteignant le niveau 3 ou au-dessus (Tableau 8 et Tableau 9, disponibles en ligne). Ces résultats mettent en évidence des lacunes persistantes dans les compétences de base en numératie qui peuvent limiter la participation des individus à la formation, à l'emploi et à la vie civique.

Résolution adaptative de problèmes

Dans un monde numérique en évolution rapide, la résolution adaptative de problèmes est de plus en plus essentielle. Cette compétence fait référence à la capacité d'atteindre ses objectifs dans une situation dynamique, dans laquelle une méthode pour parvenir à une solution n'est pas immédiatement disponible. Elle nécessite de s'engager dans des processus cognitifs et métacognitifs pour définir le problème, rechercher des informations, et appliquer une solution dans divers environnements et contextes d'information (voir la section Définitions). Elle est essentielle pour se repérer à la fois sur le lieu de travail et dans la vie quotidienne, d'autant plus que la technologie s'intègre de plus en plus dans les activités sociales, financières et civiques.

Le score moyen pour la résolution adaptative de problèmes est de 249 points dans les pays et autres entités de l'OCDE qui ont participé (Tableau 15, disponible en ligne). En moyenne, 31 % des adultes atteignent au moins le niveau 3 de compétences dans ce domaine (26 % au niveau 3 et 5 % au niveau 4), ce qui signifie qu'ils peuvent intégrer simultanément plusieurs variables importantes et prendre en compte l'impact de plusieurs éléments du problème les uns sur les autres, tandis que 31 % se situent au niveau 1 ou en deçà (Tableau 16, disponible en ligne), ce qui signifie qu'ils peinent à effectuer des tâches impliquant des interfaces numériques de base ou la résolution de problèmes routiniers (voir la section Définitions).

La Finlande, le Japon et la Suède enregistrent les compétences moyennes les plus élevées dans ce domaine – supérieures à 270 points – avec au moins 52 % des adultes atteignant le niveau 3 ou au-dessus. À l'inverse, le Chili affiche le score moyen de compétences le plus faible, avec 214 points, seuls 10 % des adultes atteignant ou dépassant le niveau 3 (Tableaux 15 et 16, disponibles en ligne). Ces différences suggèrent que les efforts visant à améliorer la résolution de problèmes doivent aller au-delà des compétences techniques et s'attaquer à des problèmes plus larges d'accès, de confiance et de possibilités de mettre en pratique ces compétences dans la vie quotidienne.

Compétences en littératie selon le niveau de formation

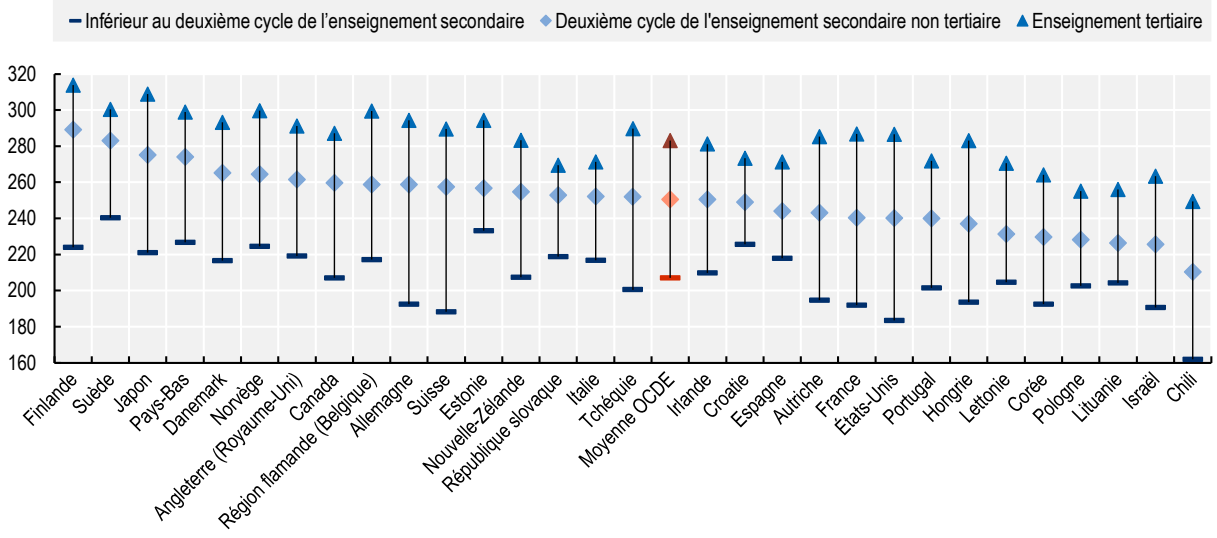
Le niveau de formation est un déterminant majeur des compétences en littératie à l'âge adulte. L'enseignement formel jette les bases de la compréhension écrite, du développement du vocabulaire, et de la capacité à analyser et à synthétiser un texte – des compétences qui restent essentielles bien au-delà de la salle de classe. Toutefois, la mesure dans laquelle les diplômes se traduisent en compétences réelles peut varier d'un pays, d'un système et d'un groupe démographique à l'autre. Bien que les niveaux de formation plus élevés soient associés à des scores en littératie plus élevés, ces écarts sont variables d'un pays à l'autre.

Dans les pays et autres entités de l'OCDE participant à l'Enquête, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire obtiennent en moyenne environ 283 points en littératie, contre environ 207 points pour les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – soit un écart de 76 points (Graphique 2). La proportion d'adultes se situant au niveau 3 ou au-dessus est de 60 % parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais de seulement 12 % parmi ceux non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, 61 % des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se situent au niveau 1 ou en deçà, contre seulement 13 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (Tableau 2). Ces chiffres confirment le fort gradient de compétences en littératie selon le niveau de formation et soulignent l'effet cumulatif de l'enseignement formel sur les niveaux de compétences des adultes.

La Finlande, le Japon, la Norvège et la Suède affichent des résultats particulièrement élevés pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, avec des scores moyens de 300 points ou plus et plus de 70 % atteignant le niveau 3 et plus en littératie (Tableau 1 et Tableau 2). L'écart de compétences en littératie entre les adultes peu instruits et les adultes très instruits est relativement faible dans des pays comme la Croatie et la République slovaque, ce qui suggère l'existence de systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie plus équitables. À l'inverse, des pays comme le Chili, les États-Unis et la Suisse affichent des scores en littératie beaucoup plus faibles chez les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et plus de 70 % des adultes peu instruits se situent au niveau 1 ou en deçà. L'Allemagne, l'Autriche et la France présentent également de grandes disparités, mettant en évidence les difficultés systémiques que pose l'éducation de base et les possibilités limitées de développement des compétences chez les adultes peu qualifiés (Graphique 2 et Tableau 2).

Graphique 2. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points



Voir le Tableau 1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Compétences en littératie selon le groupe d'âge

Le PIAAC a montré que dans presque tous les pays et autres entités de l'OCDE participants à l'enquête, les compétences moyennes les plus élevées sont observées pour les groupes d'âge les plus jeunes (16-24 ans, et en particulier pour les 25-34 ans), tandis que les groupes d'âge les plus âgés tendent à obtenir les scores les plus bas (OECD, 2024[1]). Cela vaut pour tous les niveaux de formation, les jeunes adultes (25-34 ans) obtenant en moyenne

15 points de plus que les adultes plus âgés (45-54 ans). Des scores élevés en littératie chez les jeunes adultes sont le résultat conjugué de facteurs cognitifs liés à l'âge et d'effets de cohorte, notamment liés à l'élargissement des possibilités d'éducation et de formation (Kautz et al., 2014[4]). Bien que le schéma général soit cohérent d'un pays à l'autre, l'ampleur de l'écart générationnel et l'impact du niveau de formation sur les compétences en littératie varient considérablement.

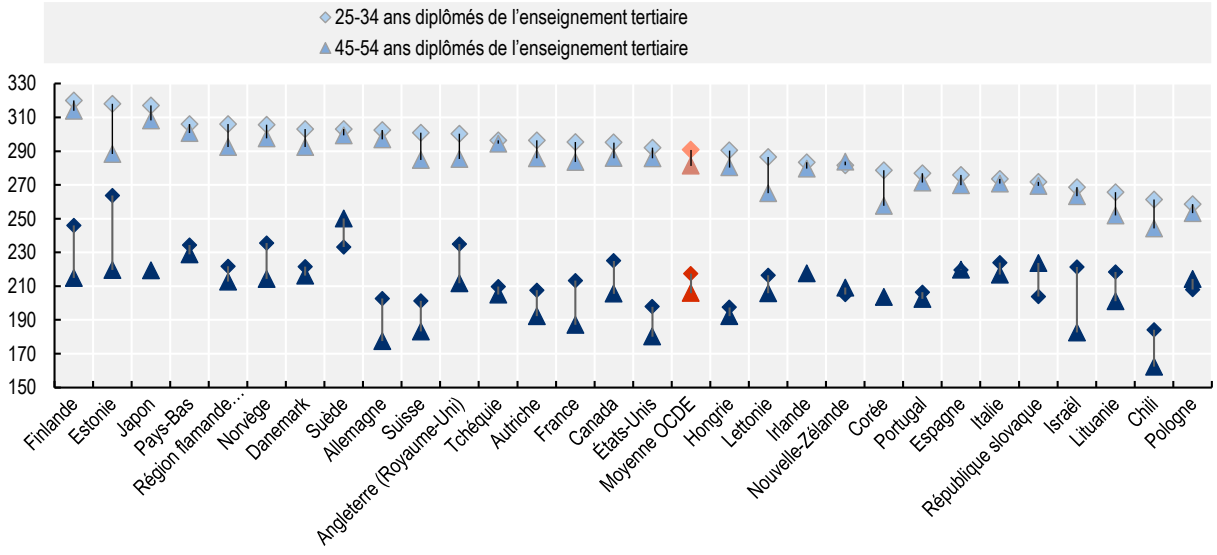
Dans tous les pays et autres entités participants de l'OCDE, les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire obtiennent de meilleurs résultats que leurs aînés en littératie, avec une moyenne de 291 points, contre 281 points pour les 45-54 ans. La Finlande, l'Estonie et le Japon arrivent en tête en littératie des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, avec une moyenne supérieure à 310 points (Graphique 3 et Tableau 3).

Les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire obtiennent également en moyenne 73 points de plus que leurs pairs non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Des écarts similaires sont observés chez les 45-54 ans, avec une différence de 75 points entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle du secondaire (Graphique 3 et Tableau 3).

L'écart de compétences en fonction du niveau de formation est important dans tous les pays et semble avoir plus d'importance que les facteurs liés à l'âge. L'écart moyen entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes peu instruits (73-75 points) dépasse de loin l'écart moyen de 15 points observé entre les jeunes adultes et les adultes plus âgés. En Allemagne et en Suisse, l'écart entre les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à 99 points, ce qui montre de fortes inégalités en termes de compétences liées au niveau de formation. À l'inverse, des pays comme l'Italie, la Lituanie et la Pologne affichent des écarts relativement plus faibles en fonction du niveau de formation, ce qui suggère que les systèmes d'éducation sont plus équitables ou que la stratification des résultats en littératie est moindre (Graphique 3 et Tableau 3).

Graphique 3. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), en points



Voir Tableau 3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Différences de compétences en littératie entre les sexes

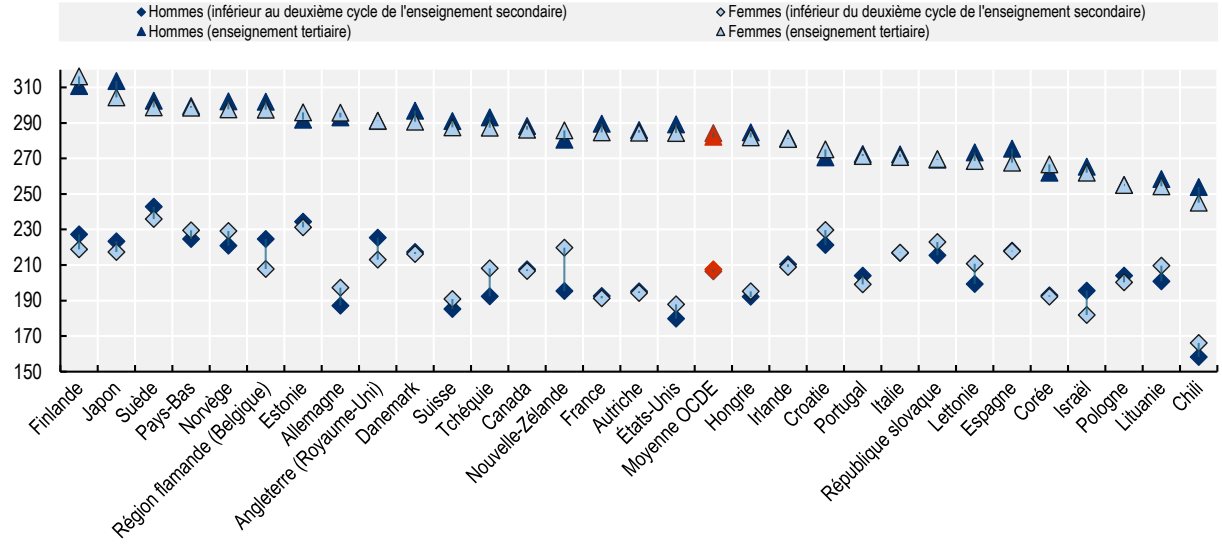
Les différences de compétences entre les sexes sont généralement faibles dans les pays de l'OCDE (OECD, 2024[1]). Selon le PIAAC, les femmes obtiennent en moyenne trois points de plus que les hommes en littératie. Parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, les hommes obtiennent un score supérieur de 2.2 points à celui des femmes en littératie, avec des différences minimes entre les pays (Graphique 4). En revanche, parmi les femmes peu instruites (inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), leurs scores sont supérieurs de 1.1 point en moyenne, mais l'ampleur et la direction des écarts entre les sexes varient considérablement selon les pays et les entités (Graphique 4).

Parmi les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les hommes obtiennent des résultats supérieurs à ceux des femmes de 17 points dans la Communauté flamande (Belgique) et de 14 points en Israël. À l'inverse, les femmes obtiennent de meilleurs résultats que les hommes en Tchéquie (16 points) et en Nouvelle-Zélande (25 points). Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, les écarts entre les sexes sont généralement plus faibles. Les écarts les plus marqués sont observés au Chili et au Japon, où les hommes très instruits obtiennent des résultats supérieurs de plus de 9 points que les femmes (Graphique 4).

Le niveau de formation demeure un indicateur prédictif plus solide des compétences en littératie que le sexe seul. Alors que l'écart moyen entre les sexes n'est que de 3 points en moyenne dans les pays et entités participants de l'OCDE, l'écart entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 75 points. Pour les hommes, l'écart correspondant est de 78 points. Les écarts de compétences les plus marqués sont observés en Allemagne, aux États-Unis et en Suisse, où ils dépassent 106 points pour les hommes et 97 points pour les femmes. Cela souligne le rôle essentiel du niveau de formation dans les résultats en littératie (Graphique 4).

Graphique 4. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points



Voir le Tableau 1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les différences de compétences en numératie et en résolution adaptive de problèmes sont également relativement faibles, les hommes affichant des scores moyens plus élevés. En moyenne, les hommes obtiennent dix points de plus que les femmes en numératie (voir le Tableau 8, disponible en ligne) et trois points de plus en résolution adaptative

de problèmes (voir le Tableau 15, disponible en ligne). En numératie, les écarts entre les sexes sont plus prononcés chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Les femmes sont sous-représentées dans le domaine des STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et moins susceptibles d'occuper des emplois à forte intensité de numératie, ce qui explique en partie les performances des deux sexes en numératie (OECD, 2024[1]). Ces écarts reflètent les tendances observées dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et mettent en évidence l'impact durable des parcours éducatifs et professionnels sur le développement des compétences des adultes (OECD, 2024[1]).

En outre, entre les deux cycles du PIAAC, les compétences en littératie ont diminué plus fortement chez les hommes que chez les femmes (OECD, 2024[1]). En conséquence, les écarts de compétences en littératie entre les sexes se sont réduits dans de nombreux pays, les femmes obtenant désormais de meilleurs résultats que les hommes en moyenne (OECD, 2024[1]). Cette évolution est liée à la nature transversale des compétences en littératie (OECD, 2019[5]). Contrairement à la numératie, qui est plus étroitement liée aux domaines et aux professions les plus souvent exercés par les hommes, la littératie dépend moins du contexte professionnel et est donc moins sensible aux choix sexospécifiques en matière de formation et d'emploi (Borgonovi, Choi et Paccagnella, 2021[6] ; OECD, 2024[1]). En Allemagne, au Chili et dans la Communauté flamande (Belgique), l'écart entre les sexes en numératie s'est resserré grâce à l'amélioration des compétences des femmes, tandis que dans la plupart des autres pays, ce resserrement s'explique par une baisse significative des scores des hommes en numératie (Tableau 17, disponible en ligne).

Tendances des compétences des adultes en littératie entre les cycles du PIAAC

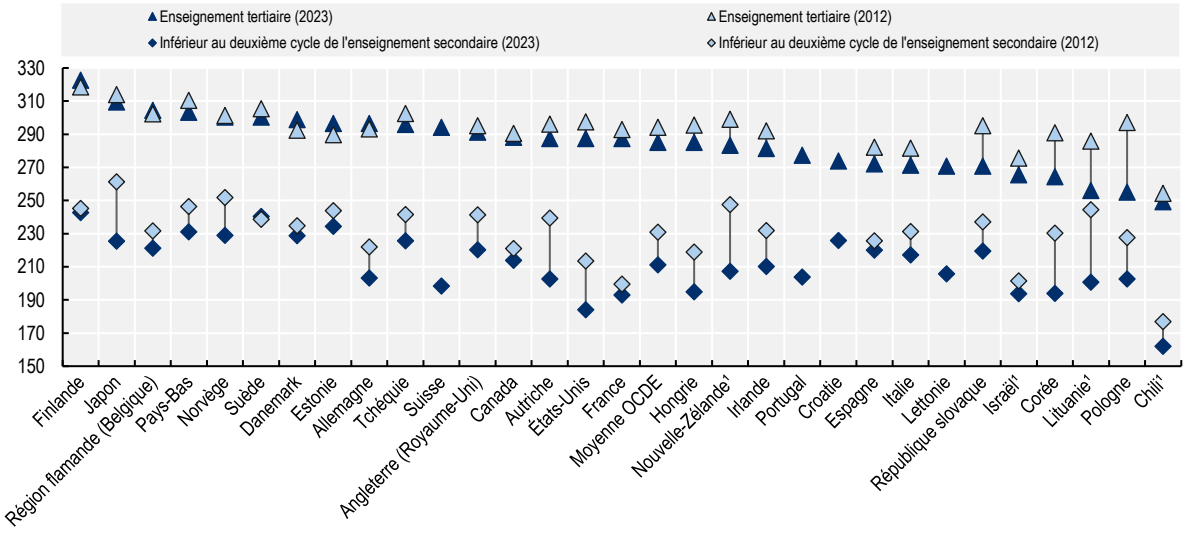
Le suivi de l'évolution des compétences en littératie des adultes au fil du temps permet d'évaluer l'efficacité à long terme des systèmes d'éducation et de formation, l'impact des évolutions démographiques, et des évolutions du marché du travail, et de déterminer si les possibilités d'enseignement pour adultes suivent le rythme des besoins de la société. Les comparaisons entre le cycle 1 (2012-15) et le cycle 2 (2023) permettent de déterminer si les niveaux de littératie s'améliorent, stagnent ou diminuent (voir l'Encadré 3 pour les considérations méthodologiques qui interviennent dans la comparaison des résultats des deux cycles). Les compétences moyennes sont restées relativement similaires d'un cycle à l'autre, bien que la plupart des pays aient connu de légères variations, certains enregistrent des gains dus à l'augmentation du niveau de formation des cohortes plus jeunes et d'autres des baisses dues au vieillissement de la population ou à une participation limitée à l'enseignement pour adultes.

En moyenne, dans les pays et entités de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles pour toutes les années, le score moyen de compétences en littératie des 25-64 ans a diminué de 9 points depuis le premier cycle du PIAAC, pour s'établir à 260 points (Tableau 6, disponible en ligne). Toutefois, certains pays, comme la Finlande, ont enregistré une augmentation significative des scores moyens en littératie – de 10 points – ce qui suggère une amélioration durable de la qualité de l'offre de formation ou de la participation à l'enseignement pour adultes. En revanche, la Lituanie et la Pologne ont enregistré des baisses de plus de 25 points. Ces baisses peuvent s'expliquer par le vieillissement de la population ou des changements dans la composition de la population adulte. Dans le même temps, des pays comme l'Estonie, la Norvège et la Communauté flamande (Belgique) ont enregistré des scores relativement stables dans le temps.

Ce léger recul global, conjugué à la divergence des trajectoires nationales, montre l'importance des contextes nationaux dans l'évolution des niveaux de compétences des adultes. Les pays qui investissent dans l'apprentissage tout au long de la vie et dans des systèmes d'éducation inclusifs semblent mieux placés pour maintenir ou améliorer les compétences en littératie au fil du temps (OECD, 2023[7]). La baisse des scores au fil du temps est imputable de manière disproportionnée aux changements observés chez les adultes peu diplômés. Le score moyen a diminué de 19 points pour les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de 12 points pour les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou les adultes diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et de 9 points pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (Graphique 5 et Tableau 6, disponible en ligne).

Graphique 5. Évolution des compétences moyennes des adultes en littératie, selon le niveau de formation (2012 et 2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points



1. L'année de référence n'est pas 2012 mais 2015.
Voir le Tableau 6 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

La comparaison des différences de compétences en littératie entre le cycle 1 et le cycle 2 chez les adultes du même groupe d'âge révèle une tendance générale à la baisse. En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE disposant de données pour les deux cycles, les adultes âgés de 25 à 34 ans en 2023 ont obtenu 9 points de moins que leurs homologues en 2012-15, tandis que les 45-54 ans ont vu leur score diminuer de 7 points. Ces reculs sont manifestes dans la plupart des pays de l'OCDE, bien que l'ampleur varie selon les pays. Dans le groupe d'âge plus jeune, les baisses les plus marquées sont observées en Lituanie (26 points), en Nouvelle-Zélande (23 points), en Pologne (34 points) et en République slovaque (26 points) (Tableau 7, disponible en ligne).

La baisse des compétences en littératie est plus prononcée chez les personnes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où les scores sur l'échelle de compétences ont reculé en moyenne de 17 points pour les adultes plus jeunes et de 20 points pour les adultes plus âgés. L'Autriche, le Japon et la Nouvelle-Zélande se distinguent dans cette catégorie : en Autriche et au Japon, la baisse atteint 41 points pour les adultes plus âgés, tandis qu'en Nouvelle-Zélande, les deux groupes d'âge ont enregistré une baisse de plus de 40 points. Les adultes plus âgés ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont enregistré en moyenne une baisse de 11 points de leurs compétences en littératie, contre 9 points pour la cohorte plus jeune. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont également enregistré des baisses, quoique dans une moindre mesure (8 points pour les jeunes adultes et 7 points pour les seniors en moyenne) (Tableau 7, disponible en ligne).

La comparaison des 25-34 ans en 2012-15 avec les 35-44 ans en 2023, et ainsi de suite, fournit des informations supplémentaires sur les effets du vieillissement sur les compétences des cohortes au fil du temps. En 2023, les compétences moyennes en littératie des 35-44 ans étaient inférieures de 15 points à celles des 25-34 ans en 2012-15, tandis que les 35-44 ans en 2012-15 avaient des compétences moyennes en littératie supérieures de 17 points à celles des 45-45 ans 54 ans en 2023. Pour les adultes plus âgés – si l'on compare les personnes âgées de 45 à 54 ans en 2012-15 à celles âgées de 55 à 64 ans en 2023 – la baisse atteint 21 points (Tableau 7, disponible en ligne). Ces résultats confirment le schéma général d'attrition des compétences avec l'âge, ce qui peut refléter à la fois un déclin cognitif naturel et une diminution des occasions d'utiliser ses compétences (OECD, 2019[5]).

Toutefois, l'évolution des compétences varie en fonction du niveau de formation. Chez les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la cohorte plus jeune (25-34 ans en 2012-15) a enregistré une baisse moyenne de 26 points en littératie, ce qui était légèrement supérieur à la baisse de 25 points observée chez la cohorte plus âgée (45-54 ans en 2012-15). Il existe quelques exceptions à cette tendance générale. En Estonie, dans la Communauté flamande (Belgique) et au Japon, la baisse chez les adultes âgés peu instruits était supérieure de plus de 20 points à celle observée chez leurs homologues plus jeunes. À des niveaux de formation plus élevés, bien que les deux cohortes aient connu une baisse des compétences, celle-ci était plus prononcée chez les adultes plus âgés. Les adultes plus âgés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont enregistré en moyenne une baisse de 21 points de leurs compétences en littératie, contre 16 points pour la cohorte plus jeune. Parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, la baisse a été de 20 points pour les adultes plus âgés, contre 12 points pour les plus jeunes (Tableau 7, disponible en ligne). Ces baisses plus faibles suggèrent qu'un niveau de formation plus élevé peut atténuer, mais pas entièrement compenser, la perte de compétences au fil du temps.

Dans l'ensemble, la baisse des compétences en littératie semble être due à une combinaison de facteurs touchant à la fois les jeunes adultes et les adultes plus âgés. Des baisses plus marquées chez les jeunes adultes peu instruits peuvent être le signe de faiblesses dans la formation initiale, tandis que la perte de compétences chez les adultes plus âgés est le signe de défis sociétaux plus larges, tels que des occasions limitées d'utiliser ses compétences. Ces dynamiques varient également d'un pays à l'autre : par exemple, en Estonie et au Japon, la cohorte la plus âgée a enregistré une baisse des compétences plus importante que la cohorte plus jeune à tous les niveaux de formation, tandis qu'aux Pays-Bas et en Suède, les baisses les plus marquées sont observées chez les adultes plus jeunes. Ces différences soulignent la nécessité d'une analyse au niveau des pays pour identifier les profils individuels qui peuvent être masqués par les moyennes globales.

Encadré 3. Comparabilité des résultats entre les cycles du PIAAC

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de 2023 a apporté plusieurs modifications à la conception des instruments d'enquête (à la fois le questionnaire de base et l'évaluation cognitive) et à la collecte de données. Ces changements visaient soit à adapter les instruments aux évolutions sociétales et contextuelles survenues entre les deux cycles, soit à corriger et améliorer les mesures (OECD, 2024[8]). Il convient donc d'être prudent lorsque l'on compare les résultats des deux cycles.

Une analyse plus détaillée des différences entre le premier et le deuxième cycle du PIAAC est disponible dans le *Manuel à l'usage des lecteurs* (OECD, 2024[8]) ainsi que dans le *Manuel d'analyse des données* (OECD, 2025[2]) et dans le rapport technique du PIAAC (OECD (forthcoming)[9]).

Erreur d'ancrage

En examinant l'évolution du niveau de compétences entre le premier et le deuxième cycle du PIAAC, il convient de tenir compte d'une erreur d'ancrage, qui résulte des changements apportés dans l'ensemble des items de l'évaluation. Bien qu'environ un tiers des items utilisés au cours du cycle 2 aient été des items tendanciels utilisés au cours du cycle 1, le même score n'a pas exactement la même signification dans les deux cycles. Cette différence est modélisée sous la forme d'une variable aléatoire connue sous le nom d'*erreur d'ancrage* (3.27 pour la littératie, 2.95 pour la numératie), qui doit être ajoutée à l'erreur-type de toute statistique tendancielle exprimée en tant que score du niveau de compétence (OECD, 2025[2]). Il y a lieu de noter que l'erreur d'ancrage ne s'applique pas aux tendances des différences de points entre les sous-groupes (par exemple, comme l'écart entre les sexes ou l'écart d'âge), car l'incertitude associée disparaît.

L'enquête rapide

Au cours du deuxième cycle, les répondants incapables de répondre au questionnaire de base en raison d'une barrière de la langue ont passé une enquête rapide. L'enquête rapide était proposée dans plus de 40 langues et les répondants l'ont remplie eux-mêmes. Cette innovation a permis de recueillir des données démographiques et

contextuelles essentielles (âge, sexe, niveau de formation, situation au regard de l'emploi et de l'immigration, par exemple) afin de produire des valeurs plausibles, permettant à ces individus de contribuer aux estimations au niveau de la population. Au cours du premier cycle, des répondants similaires ont été classés parmi les non-répondants liés à la littératie et exclus des estimations de compétences. Pour les comparaisons entre cycles, les adultes qui n'ont passé que l'enquête rapide ont été exclus, car ils n'auraient pas obtenu de score au premier cycle.

Différences après ajustement

Ce chapitre ne présente pas les différences corrigées entre les sous-groupes de population. Toutefois, le PIAAC fournit une analyse des différences, corrigées et non corrigées. Les différences avant ajustement correspondent aux écarts de compétences observés entre les groupes, tandis que les différences après ajustement tiennent compte des différences de caractéristiques socio-démographiques telles que l'âge, le sexe ou le statut au regard de l'immigration qui sont associées indépendamment aux compétences. Ces estimations ajustées, dérivées de modèles de régression linéaire, donnent un aperçu de la mesure dans laquelle les écarts observés reflètent les différences sous-jacentes entre les groupes plutôt que l'effet de la caractéristique étudiée (par exemple, le niveau de formation). Les lecteurs intéressés par ces analyses sont invités à consulter le rapport international du PIAAC pour des résultats détaillés (OECD, 2024[1]) et le *Manuel technique* pour plus de détails (OECD, 2025[2]).

Écarts de compétences selon le statut au regard de l'immigration et de la langue

L'immigration et le contexte linguistique peuvent avoir une influence significative sur les niveaux de compétences des adultes, en particulier sur leurs compétences en littératie. Les adultes nés à l'étranger ou parlant une autre langue à la maison peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires pour développer et maintenir leurs compétences à l'écrit dans la langue de leur pays d'accueil, en particulier s'ils ont eu un accès limité à une formation initiale de qualité ou s'ils se heurtent à des barrières linguistiques dans la vie quotidienne. Le PIAAC met en lumière ces disparités en établissant une distinction entre les groupes en fonction à la fois de leur statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (OECD, 2024[1]). Des écarts persistent entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger, et sont encore plus marqués entre ceux qui parlent ou non la langue du pays d'accueil à la maison.

En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE participants à l'Enquête, les adultes nés dans le pays de parents autochtones ont obtenu en moyenne 266 points en littératie, tandis que les adultes nés à l'étranger de parents nés à l'étranger ont obtenu en moyenne 247 points s'ils parlent la langue du pays d'accueil à la maison (un écart de 19 points) et 229 points s'ils ne parlent pas la langue du pays d'accueil à la maison (un écart de 38 points). Ces différences suggèrent que l'exposition à la langue et les obstacles liés à l'immigration (tels que l'interruption de la scolarité ou la reconnaissance des diplômes) pourraient contribuer ou sont liés à un niveau de compétences inférieur. Des pays comme le Canada, l'Irlande, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande et la République slovaque affichent des écarts comparativement faibles entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger, en particulier parmi ceux qui parlent la langue d'accueil à la maison. Dans ces pays, des politiques d'éducation inclusives et l'accès aux possibilités de l'enseignement pour adultes peuvent contribuer à réduire les disparités. En revanche, l'Allemagne, la France et la Communauté flamande (Belgique) font état d'écarts beaucoup plus importants, en particulier pour les adultes nés à l'étranger qui ne parlent pas la langue d'accueil à la maison – souvent supérieurs à 70 points (Tableau 5). Toutefois, ces chiffres doivent être interprétés avec prudence, car dans certains cas, les estimations peuvent être basées sur des échantillons relativement petits.

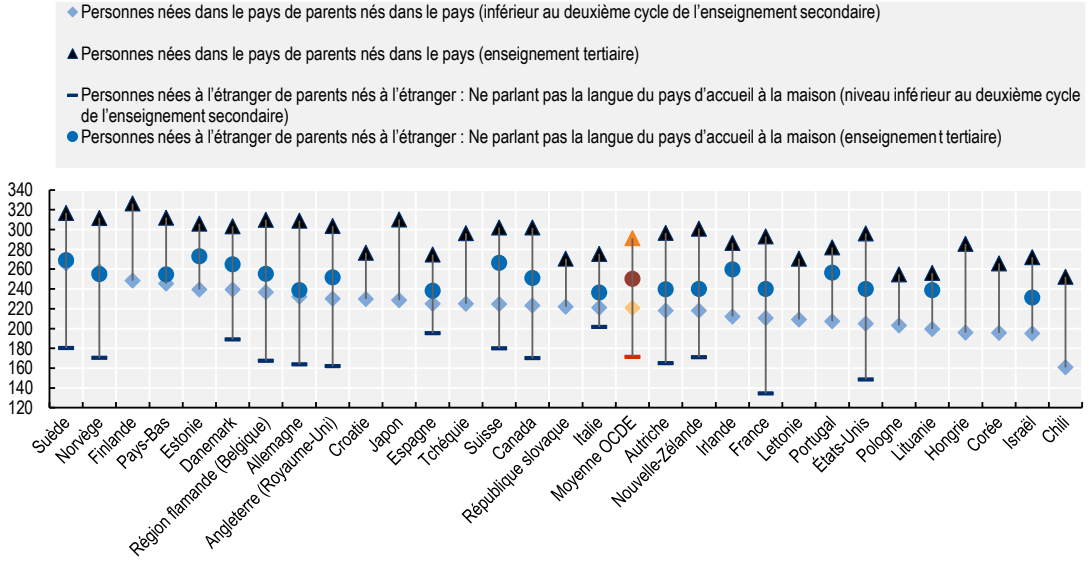
La composition des populations immigrées influe considérablement sur les résultats en littératie dans les différents pays ; bien que des politiques d'éducation inclusives et l'accès aux possibilités d'enseignement pour adultes soient essentiels, le parcours éducatif et la maîtrise de la langue des immigrés jouent également un rôle crucial. Par exemple, le système d'immigration du Canada utilise un modèle à points qui donne la priorité aux personnes très instruites possédant de solides compétences linguistiques. Cette approche a permis à une proportion importante d'immigrés d'obtenir un diplôme universitaire (Parisa Mahboubi, 2024[10]). En revanche, des pays comme l'Allemagne et la République de Türkiye ont connu d'importants afflux de réfugiés, en particulier en provenance de la République arabe

syrienne, ayant des parcours éducatifs variés et qui peuvent ne pas parler la langue du pays d'accueil à la maison. Par exemple, des études montrent que les réfugiés syriens en Türkiye ont une répartition de l'éducation similaire à celle de la Syrie d'avant-guerre, un grand nombre d'entre eux ayant un niveau d'éducation formelle limité (OECD, 2024[11] ; Güray Kirdar, Koç et Dayıoğlu, 2023[12]).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de compétences en littératie associé au niveau de formation est plus important que celui associé au statut au regard de l'immigration. L'écart associé au statut au regard de l'immigration se réduit légèrement avec le niveau d'études. Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart entre les adultes autochtones dont les parents sont nés dans le pays et les adultes nés à l'étranger qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil à la maison est de 41 points, ce qui se creuse pour atteindre 47 points parmi les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 49 points pour ceux qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Graphique 6 et Tableau 5).

Graphique 6. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points



Voir Tableau 5 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Définitions

Groupes d'âge : Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans et l'expression « **jeunes adultes** » la population âgée de 25 à 34 ans. Les **adultes plus âgés** sont les 45-54 ans.

Le **niveau de formation** correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés. Voir le Guide du lecteur au début de cet ouvrage pour une description de tous les niveaux de la CITE 2011.

Littératie

La littératie dans le deuxième cycle du PIAAC est définie comme la capacité à accéder à des textes écrits, à les comprendre, à les analyser et à y réfléchir pour atteindre ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et participer à la société. Il s'agit à la fois de textes imprimés traditionnels et de textes numériques, ce qui témoigne de l'importance croissante de la navigation et de l'interprétation de l'information dans les environnements numériques. Les tâches peuvent faire intervenir de multiples sources et formats, notamment des textes continus (phrases,

paragraphes, etc.), non continus (graphiques, tableaux, etc.) et mixtes, reflétant une gamme de genres et de contextes.

Numératie

Dans le deuxième cycle du PIAAC, la numératie consiste à accéder au contenu, aux informations et aux idées mathématiques, à les utiliser et à les raisonner de manière critique afin de s'engager et de gérer les exigences mathématiques d'une série de situations de la vie adulte. L'évaluation porte sur l'utilisation d'informations mathématiques dans des environnements traditionnels et numériques, y compris pour des tâches qui nécessitent de comprendre et d'appliquer des concepts mathématiques dans des contextes réels. Une autre évaluation des composantes de la numératie porte sur les compétences essentielles pour atteindre l'automaticité et la maîtrise de la gestion des informations mathématiques et numériques.

Résolution adaptative de problèmes

Remplaçant l'ancien domaine de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, le cycle 2 du PIAAC a introduit la résolution adaptative de problèmes, définie comme la capacité à atteindre ses objectifs dans des situations dynamiques où une méthode de résolution n'est pas immédiatement apparente. Cela nécessite de s'engager dans des processus cognitifs et métacognitifs pour définir le problème, rechercher des informations, et appliquer une solution dans divers environnements et contextes d'information. Ce concept plus large reflète la nature évolutive des compétences en résolution de problèmes nécessaires dans le monde complexe et numérique d'aujourd'hui.

Niveaux de compétences

Dans le deuxième cycle du PIAAC, les compétences dans chaque domaine sont mesurées sur une échelle continue et classées en niveaux pour faciliter l'interprétation. Bien que les fourchettes de scores spécifiques et les descriptions de chaque niveau soient détaillées dans le cadre d'évaluation officiel, la structure générale est la suivante (voir les Tableaux 2.4, 2.5 et 2.6 du rapport international du PIAAC pour des descriptions plus détaillées (OECD, 2024[1])).

Niveaux de compétences en littératie

En deçà du niveau 1 : Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il lise des textes succincts sur des sujets familiers et localise une information explicite. La structure du texte est simple et les informations à localiser sont de forme identique à celles de la question ou de la directive. Seule une connaissance de base du vocabulaire est exigée. Il n'est pas nécessaire de comprendre la structure des phrases ou d'en tirer des conclusions. Les textes sont courts et les informations contradictoires sont rares.

Niveau 1 : À ce niveau, le répondant doit lire des textes numériques ou imprimés relativement courts pour localiser une information explicite. Les informations contradictoires sont rares, voire inexistantes. Les informations contenues dans la question ou la directive sont identiques ou synonymes aux informations contenues dans le texte. Certaines tâches peuvent exiger que le répondant saisisse des informations personnelles dans un document, tel qu'un formulaire. Seule une connaissance de base du vocabulaire est requise, et les tâches reposent principalement sur des stratégies simples de mise en correspondance ou de localisation.

Niveau 2 : À ce niveau, les répondants doivent faire des rapprochements entre le texte et les informations, y compris certaines tâches qui peuvent nécessiter des inférences de bas niveau. Certaines informations contradictoires peuvent être présentes. Les textes peuvent être continus, non continus ou mixtes, et la tâche peut nécessiter l'intégration d'au moins deux informations. Il peut être nécessaire de comparer ou de contraster les informations. Les outils numériques sont utilisés dans une certaine mesure et il peut être nécessaire de naviguer sur plusieurs pages.

Niveau 3 : À ce niveau, le répondant doit intégrer plusieurs éléments d'information et reconnaître la relation entre différentes parties d'un texte, ou évaluer leur pertinence. Il peut être nécessaire d'effectuer des opérations en plusieurs étapes, de comparer et de contraster, ou de raisonner les informations. Les textes sont souvent denses ou longs, et de multiples distracteurs sont présents. Il peut être nécessaire de naviguer dans divers environnements numériques ou caractéristiques de mise en page.

Niveau 4 : À ce niveau, le répondant doit effectuer des opérations en plusieurs étapes pour intégrer, interpréter ou synthétiser des informations à partir de textes complexes ou longs. Les textes peuvent être peu familiers de leur sujet, avec des structures complexes. Des informations contradictoires sont souvent présentes et un niveau élevé de déduction est nécessaire. Ces tâches peuvent nécessiter une évaluation critique des informations et une distinction entre les contenus pertinents et non pertinents.

Niveau 5 : À ce niveau, le plus élevé de l'échelle, le répondant doit rechercher et intégrer des informations dans plusieurs textes denses, construire des synthèses, faire des inférences de haut niveau, ou utiliser des connaissances de base spécialisées. Les textes sont complexes et longs et peuvent contenir des informations denses ou ambiguës. Les tâches exigent un niveau élevé d'abstraction, de logique et de raisonnement, et nécessitent souvent d'évaluer la fiabilité de différentes sources ou de résoudre des informations contradictoires.

Niveaux de compétences en numératie

Au-dessous du niveau 1 : Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il exécute des processus simples tels que le comptage, le tri, l'exécution d'opérations arithmétiques de base avec des nombres entiers, ou la compréhension de pourcentages simples, tels que 50 %. Les tâches sont basées sur des contextes concrets et familiers où le contenu mathématique est très accessible. Aucune interprétation du texte n'est requise. Les instructions et les informations numériques sont simples et nécessitent un minimum d'inférence ou de structuration du problème.

Niveau 1 : Les tâches de ce niveau impliquent un contenu mathématique de base tel que les quantités et l'argent, le temps, ou des mesures simples. Les répondants peuvent être tenus d'effectuer des opérations simples en une étape, comme des opérations arithmétiques avec des nombres entiers ou des pourcentages dans des contextes concrets. Les informations mathématiques sont présentées explicitement, et les tâches ne nécessitent que peu ou pas d'interprétation du texte ou de raisonnement complexe.

Niveau 2 : Les tâches à ce niveau nécessitent l'application de deux étapes ou plus et peuvent impliquer un calcul avec des décimales, des pourcentages et des fractions. Les répondants peuvent avoir besoin d'interpréter des représentations de données simples telles que des tableaux ou des graphiques et de comprendre les relations proportionnelles. Les contextes sont plus variés et peuvent être moins familiers. Les tâches peuvent impliquer un certain raisonnement et le choix d'opérations arithmétiques appropriées.

Niveau 3 : À ce niveau, les répondants doivent comprendre et utiliser des informations mathématiques susceptibles d'être intégrées dans des contextes moins familiers. Elles nécessitent souvent plusieurs étapes et impliquent la résolution de problèmes, le raisonnement proportionnel ou le travail avec des formules algébriques simples. Les répondants doivent interpréter et évaluer les données provenant de diverses sources et utiliser des stratégies appropriées pour identifier les processus mathématiques pertinents.

Niveau 4 : À ce niveau, les tâches impliquent de comprendre un large éventail d'informations mathématiques, y compris des représentations mathématiques formelles et abstraites. Les répondants peuvent être tenus d'intégrer plusieurs sources de données, de faire des inférences à partir de données quantitatives ou de résoudre des problèmes dans des contextes inconnus. Les tâches exigent un raisonnement, une analyse et la capacité de choisir et d'appliquer des stratégies appropriées avec souplesse.

Niveau 5 : À ce niveau, le répondant doit conceptualiser, évaluer et appliquer des informations mathématiques ou statistiques dans des contextes complexes et abstraits. Les problèmes peuvent être très inhabituels et nécessiter l'utilisation de stratégies de raisonnement sophistiquées et d'outils quantitatifs avancés. Les tâches impliquent souvent de modéliser, structurer et évaluer de manière critique des problèmes du monde réel à l'aide de mathématiques formelles.

Résolution adaptative de problèmes

En deçà du niveau 1 : Les tâches de ce niveau nécessitent d'exécuter des procédures simples et courantes dans des contextes très familiers. Le problème à résoudre apparaît immédiatement et ne nécessite pas d'évolutions inattendues ou de fixation d'objectifs. Le succès peut être obtenu grâce à une reconnaissance et un rappel simples,

sans qu'il soit nécessaire d'ajuster les réponses ou de suivre les progrès. L'environnement est prévisible, et une seule action ou étape est généralement nécessaire.

Niveau 1 : Les tâches nécessitent d'exécuter une courte séquence d'étapes en réponse à un problème clairement défini et concret. Les situations sont familières, les interfaces sont standard et les connaissances nécessaires sont communément détenues. Il peut être nécessaire d'identifier les options pertinentes ou de procéder à de simples ajustements, mais aucun raisonnement ou remaniement significatif n'est nécessaire. Les répondants réussissent en appliquant des stratégies connues ou des procédures connues avec un besoin d'adaptation limité.

Niveau 2 : Les tâches impliquent de résoudre des problèmes dans des situations quelque peu inhabituelles. Les répondants doivent interpréter le contexte du problème, planifier les étapes et suivre les progrès. Les situations peuvent impliquer des informations partielles ou évolutives, des quantités modérées d'informations non pertinentes ou de détracteurs, et la nécessité de choisir entre plusieurs solutions. Le succès dépend du raisonnement adaptatif, qui identifie ce qui est pertinent, écarte ce qui ne l'est pas et ajuste les stratégies à mi-parcours.

Niveau 3 : Les tâches impliquent plusieurs étapes, des objectifs ambigus ou des contraintes qui apparaissent au cours de la tâche. Les répondants doivent évaluer les options, faire face à des informations ou des résultats inattendus, et faire preuve de souplesse dans la résolution des problèmes. Pour réussir, il faut coordonner la planification, le raisonnement et le suivi, et tirer des enseignements des retours d'information. Les répondants sont tenus de gérer la complexité cognitive et de faire preuve d'autorégulation dans des situations dynamiques.

Niveau 4 : Les tâches impliquent de résoudre des problèmes complexes dans des situations inhabituelles et changeantes avec des objectifs concurrents et de multiples contraintes. Les répondants doivent définir des objectifs de manière indépendante, planifier des stratégies en plusieurs étapes, évaluer la pertinence et la fiabilité des informations, et adapter leur approche en fonction des retours d'information ou des nouvelles conditions. Raisonnement de haut niveau, abstraction et réflexion critique sont essentiels. Ces tâches reflètent des compétences sophistiquées en résolution de problèmes dans la vie réelle, dans un contexte d'incertitude et nécessitent un effort cognitif soutenu et une autonomie décisionnelle.

Méthodologie

Le PIAAC, qui s'inscrit dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, a évalué les compétences des adultes âgés de 16 à 65 ans dans 3 domaines clés : la littératie, la numératie et la résolution adaptative de problèmes. Ces compétences sont essentielles pour s'adapter aux différents contextes sociaux, réussir sur le marché du travail, suivre des études et une formation, et participer pleinement à la vie civique.

Outre l'évaluation des compétences, l'enquête a permis de recueillir des informations générales détaillées sur les répondants, notamment leur niveau d'études, leurs antécédents professionnels et divers résultats tels que leur état de santé. Il a également permis de recueillir des données sur la fréquence à laquelle les adultes effectuent des tâches de littératie et de numératie, sur leur utilisation des technologies numériques dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, et sur l'importance des compétences transversales telles que la collaboration et la gestion du temps dans le cadre professionnel. Il a également été demandé aux répondants si leurs qualifications et leurs compétences correspondaient aux exigences de leur emploi et s'ils avaient de l'autonomie dans des aspects clés de leur travail.

L'évaluation a été principalement réalisée par ordinateur, même si les répondants n'ayant pas ou peu d'expérience en informatique se sont vu proposer une version papier-crayon. Le test a été administré dans la ou les langues officielles de chaque pays ou, dans certains cas, dans une langue minoritaire largement parlée.

Vingt-sept pays et autres entités ont participé aux deux cycles de l'enquête. Si une seule vague du deuxième cycle a été mené à ce jour (en 2022/23), le premier cycle s'est déroulé en trois vagues : la première en 2011/12, la deuxième en 2014/15 et la troisième en 2017. Étant donné que différents pays ont participé aux trois vagues, le délai écoulé entre les deux collectes de données n'est pas le même pour tous les pays et autres entités. La majorité d'entre eux (21 sur 27) ont participé à la première vague du premier cycle, 11 ans avant le deuxième cycle. Pour cette raison, ce

chapitre fait souvent référence aux changements qui se sont produits « au cours de la dernière décennie », par souci de clarté. Cinq pays ont participé à la deuxième vague du premier cycle, huit ans avant le deuxième cycle. La Hongrie a participé à la troisième vague du premier cycle, six ans seulement avant le deuxième cycle (les États-Unis ont également participé à la troisième vague). En raison de ces différences, l'ampleur de l'évolution des compétences entre les cycles n'est pas comparable entre les participants aux différentes vagues du premier cycle. Par conséquent, tous les chiffres de ce chapitre regroupent les pays et autres entités en fonction de leur participation au premier cycle, et aucun résultat n'est donné pour la moyenne des pays de l'OCDE.

Le rapport international de l'Enquête 2023 sur les compétences des adultes analyse les compétences de manière plus exhaustive, en s'intéressant également à une tranche d'âge plus large couvrant la population âgée de 16 à 65 ans, tandis que ce chapitre se réfère principalement aux adultes âgés de 25 à 64 ans. En outre, le deuxième cycle du PIAAC comprend des données tirées d'entretiens en porte-à-porte visant à évaluer les barrières linguistiques afin d'administrer les questionnaires : les données tirées de ces enquêtes rapides sont souvent incluses dans les tableaux de *Regards sur l'éducation*, sauf lorsque la méthodologie ne le permet pas (par exemple, dans les tableaux comparant le premier cycle et le deuxième cycle). Les notes sous chaque tableau précisent si les données des enquêtes rapides sont prises en compte.

On trouvera de plus amples informations sur l'échantillonnage et la méthodologie dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (OECD (forthcoming)[9]).

Pour plus de détails, voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement des statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OECD, 2018[13]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Les données relatives aux niveaux de compétences et aux scores moyens sont tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012-15 et 2023). Le PIAAC est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

Références

Borgonovi, F., A. Choi et M. Paccagnella (2021), « The evolution of gender gaps in numeracy and literacy between childhood and young adulthood », *Economics of Education Review*, vol. 82, p. 102119, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102119. [6]

Güray Kirdar, M., İ. Koç et M. Dayıoğlu (2023), « School integration of Syrian refugee children in Turkey », *Labour Economics*, vol. 85, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102448 (consulté le 2 juin 2025). [12]

Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success »*, OECD Education Working Papers*, n° 110, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en. [4]

OECD (2025), *Survey of Adult Skills 2023 Data Analysis Manual*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/25a87a9d-en. [2]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [1]

OECD (2024), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/50b0353e-en. [11]

OECD (2024), *Survey of Adult Skills – Reader's Companion: 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en. [8]

OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/27452f29-en. [7]

OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en. [5]

OECD (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. [13]

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-en. [3]

OECD (forthcoming) (s.d.), *Survey of Adult Skills 2023 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [9]

Parisa Mahboubi (2024), *Quality Over Quantity: How Canada's Immigration System Can Catch Up With Its Competitors*, C.D. Howe Institute, Toronto, https://cdhowe.org/publication/quality-over-quantity-how-canadas-immigration-system-can-catch-its (consulté le 2 juin 2025). [10]

Tableaux et notes

Tableaux du chapitre

Tableau 1	Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)
Tableau 2	Répartition par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)
Tableau 3	Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)
Tableau 4	Distribution par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)
Tableau 5	Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (2023)
WEB Tableau 6	*Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2012 et 2023)*
WEB Tableau 7	*Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2012 et 2023)*
WEB Tableau 8	*Score moyen de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)*
WEB Tableau 9	*Répartition des adultes par niveau de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)*
WEB Tableau 10	*Score moyen de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)*
WEB Tableau 11	*Distribution par niveau de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)*
WEB Tableau 12	*Score moyen de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation, le statu au regard de l'immigration et la langue parlée à la maison (2023)*
WEB Tableau 13	*Score moyen de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le sexe (2012 et 2023)*
WEB Tableau 14	*Score moyen de compétences des adultes en numératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2012 et 2023)*
WEB Tableau 15	*Score moyen de compétences des adultes en résolution adaptative de problèmes, selon le niveau de formation et le sexe (2023)*
WEB Tableau 16	*Répartition par niveau de compétences des adultes en résolution adaptative de problèmes, selon le niveau de formation et le sexe (2023)*
WEB Tableau 17	*Score moyen de compétences des adultes en résolution adaptative de problèmes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)*
WEB Tableau 18	*Répartition par niveau de compétences des adultes en résolution adaptive de problèmes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)*
WEB Tableau 19	*Score moyen de compétences des adultes en résolution adaptative de problèmes, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée à la maison (2023)*

StatLink https://stat.link/m8lu47

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de la transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes des tableaux

Tableau 1. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)

Remarque : Inclut les adultes à qui l'enquête rapide a été réalisée uniquement en raison d'une barrière linguistique. Les colonnes contenant des données pour tous les niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne.

Tableau 2. Répartition par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)

Remarque: Inclut les adultes à qui l'enquête rapide a été réalisée uniquement en raison d'une barrière linguistique. Les colonnes présentant les données pour les hommes et les femmes, et pour tous les niveaux d'enseignement, peuvent être consultées en ligne.

Tableau 3. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Remarque: Inclut les adultes à qui l'enquête rapide a été réalisée uniquement en raison d'une barrière linguistique. Les colonnes présentant les données relatives aux 35-44 ans et aux 55-64 ans, et à tous les niveaux d'enseignement, peuvent être consultées en ligne.

Tableau 4. Distribution par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Remarque: Inclut les adultes à qui l'enquête rapide a été réalisée uniquement en raison d'une barrière linguistique. Les colonnes présentant les données pour les 35-44 ans, les 45-54 ans et les 55-64 ans, ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement, peuvent être consultées en ligne.

Tableau 5. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (2023)

Remarque: Inclut les adultes à qui l'enquête rapide a été réalisée uniquement en raison d'une barrière linguistique. Les colonnes présentant les données relatives aux personnes nées dans le pays de parents nés à l'étranger et à tous les niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées

avec prudence ; **x** - Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau 1. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire						Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total	
	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.
Pays de l'OCDE	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)		(7)		(8)		(9)	
Autriche	195	(4.6)	194	(3.7)	195	(2.8)	240	(2.6)	246	(2.2)	243	(1.7)	286	(2.5)	285	(2.1)	285	(1.7)
Canada	207	(5.8)	207	(6.7)	207	(3.9)	261	(2.2)	259	(2.3)	260	(1.7)	288	(2.1)	286	(1.6)	287	(1.2)
Chili	158	(3.9)	166	(2.6)	162	(2.5)	210	(2.9)	211	(2.8)	210	(2.1)	254	(3.3)	245	(2.0)	249	(2.3)
Tchéquie	192	(10.4)	208	(6.8)	201	(6.0)	252	(2.0)	252	(1.5)	252	(1.2)	293	(4.1)	287	(2.9)	290	(2.5)
Danemark	217	(4.4)	216	(4.0)	217	(3.2)	265	(2.2)	265	(3.0)	265	(1.7)	297	(1.8)	291	(1.2)	293	(1.0)
Estonie	234	(3.9)	231	(3.9)	233	(2.8)	257	(1.6)	257	(1.7)	257	(1.3)	292	(1.9)	296	(1.1)	294	(.9)
Finlande	227	(8.5)	219	(9.1)	224	(6.1)	290	(2.3)	288	(2.6)	289	(1.7)	311	(3.1)	316	(2.1)	314	(1.9)
France	193	(3.3)	191	(3.6)	192	(2.3)	238	(1.4)	243	(1.6)	240	(.9)	290	(1.4)	285	(1.3)	287	(1.0)
Allemagne	187	(4.9)	197	(5.0)	192	(3.0)	254	(1.9)	264	(1.7)	259	(1.3)	293	(2.1)	296	(1.7)	294	(1.4)
Hongrie	192	(3.7)	195	(3.5)	194	(2.6)	235	(1.7)	239	(1.5)	237	(1.2)	285	(2.2)	282	(1.7)	283	(1.4)
Irlande	210	(4.4)	209	(6.1)	210	(3.6)	252	(2.9)	249	(2.4)	250	(2.1)	281	(2.0)	281	(1.7)	281	(1.2)
Israël	196	(4.8)	182	(4.4)	191	(3.8)	224	(2.8)	227	(2.6)	226	(2.1)	265	(2.5)	262	(1.7)	263	(1.5)
Italie	217	(2.7)	217	(3.0)	217	(2.2)	252	(2.7)	253	(2.3)	252	(2.1)	272	(3.8)	271	(3.0)	271	(2.4)
Japon	223	(5.8)	217	(9.4)	221	(5.4)	272	(2.2)	278	(1.9)	275	(1.3)	314	(1.4)	304	(1.2)	309	(.9)
Corée	193	(4.6)	192	(3.3)	193	(2.8)	233	(1.8)	227	(1.9)	230	(1.4)	262	(1.4)	267	(1.5)	264	(1.0)
Lettonie	199	(5.1)	211	(4.3)	205	(3.3)	233	(1.9)	229	(2.1)	231	(1.3)	274	(2.3)	269	(1.7)	271	(1.5)
Lituanie	201	(4.9)	210	(4.9)	204	(4.0)	226	(2.2)	227	(1.6)	226	(1.4)	258	(2.5)	254	(1.5)	256	(1.4)
Pays-Bas	225	(4.8)	230	(4.3)	227	(3.1)	273	(2.8)	275	(2.4)	274	(1.8)	300	(2.3)	299	(2.3)	299	(1.6)
Nouvelle-Zélande	195	(7.6)	220	(4.9)	207	(4.9)	251	(6.5)	259	(4.0)	255	(4.1)	280	(4.3)	286	(3.4)	283	(2.6)
Norvège	221	(6.3)	229	(5.9)	225	(4.2)	264	(2.3)	266	(2.8)	264	(2.0)	302	(1.9)	298	(1.5)	300	(1.3)
Pologne	204	(4.1)	200	(5.4)	203	(3.4)	228	(1.8)	229	(1.5)	228	(1.4)	255	(2.9)	255	(2.2)	255	(1.9)
Portugal	204	(4.1)	199	(3.1)	202	(3.1)	246	(2.6)	234	(2.3)	240	(1.8)	272	(4.0)	271	(2.2)	272	(2.0)
République slovaque	215	(4.6)	223	(4.0)	219	(3.2)	255	(1.8)	251	(1.4)	253	(1.3)	269	(3.0)	270	(2.4)	270	(1.9)
Espagne	218	(2.0)	218	(2.0)	218	(1.6)	246	(2.4)	242	(2.4)	244	(1.7)	276	(1.7)	268	(1.6)	271	(1.2)
Suède	243	(6.8)	236	(9.2)	240	(5.5)	286	(2.3)	280	(2.6)	283	(1.8)	303	(2.3)	299	(2.1)	300	(1.7)
Suisse	185	(5.6)	191	(4.4)	188	(3.6)	256	(2.1)	258	(1.9)	257	(1.4)	291	(1.5)	288	(1.8)	289	(1.1)
États-Unis	180	(7.2)	188	(5.0)	183	(4.8)	240	(3.4)	241	(3.1)	240	(2.3)	289	(3.3)	284	(3.1)	287	(2.3)
Autres économies																		
Angleterre (RU)	225	(5.2)	213	(5.9)	219	(3.8)	265	(2.8)	258	(2.5)	262	(1.9)	291	(2.3)	291	(2.1)	291	(1.7)
Comm. flamande (Belgique)	225	(5.0)	208	(4.6)	217	(3.3)	263	(2.2)	254	(2.3)	259	(1.7)	302	(2.3)	297	(1.6)	299	(1.3)
Moyenne OCDE	206		207		207		251		250		250		284		282		283	
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																		
Croatie	221	(4.3)	230	(4.0)	226	(3.3)	247	(1.9)	252	(2.3)	249	(1.8)	271	(4.0)	275	(3.4)	273	(3.2)

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau 2. Répartition par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en pourcentage

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Pays de l'OCDE	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)
Autriche	71	22	6	1	33	41	24	3	12	24	43	20
Canada	60	31	9	0	23	35	34	7	12	24	42	21
Chili	92	7	1	c	62	29	8	0	30	42	25	4
Tchéquie	65	24	9	1	29	39	27	5	9	23	46	22
Danemark	53	28	17	1	18	37	37	8	8	20	48	24
Estonie	44	31	21	3	29	31	30	9	11	21	40	28
Finlande	49	22	19	10	12	24	38	26	8	9	36	47
France	70	23	6	1	36	40	22	3	8	27	47	17
Allemagne	68	20	11	1	24	36	33	7	9	20	43	27
Hongrie	74	24	2	0	39	42	17	2	9	31	46	14
Irlande	62	32	6	0	26	47	24	3	9	34	43	14
Israël	73	21	5	0	49	32	16	3	23	33	34	11
Italie	58	30	11	1	27	41	27	5	17	36	36	12
Japon	49	31	18	2	13	33	41	13	4	15	47	35
Corée	74	24	2	0	45	39	14	1	19	39	35	8
Lettonie	67	25	7	0	46	36	15	3	16	36	38	10
Lituanie	69	27	4	0	48	42	10	0	22	47	27	4
Pays-Bas	45	34	19	2	14	32	44	11	8	17	45	30
Nouvelle-Zélande	59	28	12	2	26	36	30	8	13	27	39	21
Norvège	46	27	23	4	21	33	37	10	7	17	46	30
Pologne	65	31	5	0	45	39	14	1	24	42	28	6
Portugal	70	26	4	0	35	44	20	1	15	34	41	11
République slovaque	56	34	10	0	22	49	27	2	13	40	40	7
Espagne	55	36	9	0	32	44	21	2	13	41	38	9
Suède	34	33	28	5	9	29	47	15	7	18	45	30
Suisse	74	19	6	1	25	35	34	7	10	23	43	24
États-Unis	75	17	6	2	35	36	23	6	13	23	40	23
Autres économies												
Angleterre (RU)	50	37	13	1	21	38	33	8	9	24	44	23
Comm. flamande (Belgique)	55	27	15	3	23	37	32	8	8	17	46	30
Moyenne OCDE	61	27	11	2	30	37	27	6	13	28	40	19
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	49	37	12	2	30	39	25	5	16	33	37	15

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau 3. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), en points

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	25-34 ans		45-54 ans		25-34 ans		45-54 ans		25-34 ans		45-54 ans	
	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.
Pays de l'OCDE	(1)		(3)		(5)		(7)		(9)		(11)	
Autriche	208	(8.8)	192	(6.5)	259	(3.3)	242	(3.1)	296	(3.1)	286	(2.9)
Canada	225	(9.8)	205	(7.5)	275	(3.2)	255	(4.6)	295	(2.2)	286	(2.8)
Chili	184	(7.1)	162	(4.1)	225	(3.3)	201	(3.5)	261	(3.1)	244	(4.2)
Tchéquie	210	(14.8)	205	(11.7)	260	(2.9)	252	(2.1)	296	(5.2)	294	(3.5)
Danemark	222	(6.2)	216	(7.4)	282	(3.3)	263	(2.6)	303	(2.1)	293	(2.0)
Estonie	264	(4.2)	220	(4.4)	289	(2.5)	250	(2.2)	318	(2.1)	288	(1.8)
Finlande	246	(14.9)	215	(16.9)	313	(3.6)	292	(4.0)	320	(4.8)	314	(3.1)
France	213	(7.3)	187	(4.4)	255	(3.0)	236	(1.9)	295	(2.1)	284	(1.7)
Allemagne	203	(7.0)	178	(7.2)	273	(3.1)	254	(2.7)	303	(3.1)	297	(3.0)
Hongrie	197	(5.3)	192	(4.1)	246	(2.7)	240	(1.7)	290	(2.7)	280	(2.5)
Irlande	c		218	(6.4)	251	(4.6)	246	(3.9)	283	(2.8)	280	(2.4)
Israël	221	(7.0)	183	(6.1)	244	(3.2)	214	(3.2)	269	(2.7)	263	(3.2)
Italie	224	(5.5)	217	(3.5)	256	(3.4)	253	(3.3)	274	(4.4)	271	(3.8)
Japon	c		219	(9.7)	284	(3.6)	276	(2.4)	317	(1.9)	308	(1.6)
Corée	c		204	(6.9)	256	(4.7)	230	(2.1)	279	(2.2)	258	(1.8)
Lettonie	216	(8.0)	206	(5.2)	250	(3.5)	230	(3.1)	287	(3.2)	265	(2.8)
Lituanie	219	(7.4)	201	(6.0)	242	(2.6)	224	(2.0)	266	(2.1)	252	(2.7)
Pays-Bas	234	(8.8)	229	(6.6)	282	(3.9)	279	(2.9)	306	(3.6)	301	(2.7)
Nouvelle-Zélande	205	(8.3)	209	(8.0)	251	(9.2)	261	(5.8)	282	(6.2)	284	(7.0)
Norvège	236	(10.4)	214	(10.9)	274	(3.9)	266	(3.7)	306	(2.7)	298	(2.5)
Pologne	208	(8.1)	214	(5.2)	236	(2.3)	233	(2.5)	259	(3.2)	253	(3.7)
Portugal	206	(6.6)	203	(4.5)	240	(4.0)	243	(3.1)	277	(3.6)	271	(5.1)
République slovaque	204	(6.4)	224	(7.7)	249	(2.6)	257	(2.2)	272	(2.9)	269	(3.9)
Espagne	220	(3.7)	220	(2.8)	246	(3.5)	246	(3.4)	276	(2.3)	270	(2.0)
Suède	233	(17.6)	250	(9.6)	287	(3.1)	281	(3.3)	303	(3.7)	299	(2.4)
Suisse	201	(12.1)	183	(6.1)	273	(2.7)	257	(2.7)	301	(2.4)	285	(2.5)
États-Unis	198	(13.7)	180	(9.0)	246	(4.0)	241	(5.1)	292	(3.9)	286	(4.6)
Autres économies												
Angleterre (RU)	235	(7.1)	212	(8.9)	272	(3.7)	254	(3.5)	300	(2.4)	285	(3.8)
Comm. flamande (Belgique)	222	(8.5)	213	(7.4)	274	(3.7)	251	(3.6)	306	(2.6)	292	(2.6)
Moyenne OCDE	217		206		262		249		291		281	
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	234	(8.5)	225	(5.3)	256	(2.9)	250	(3.0)	277	(3.6)	275	(4.3)

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes .

Tableau 4. Distribution par niveau de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; en pourcentage

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 et inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	61	23	14	2	20	42	32	6	9	18	45	28
Canada	50	30	18	2	11	37	42	10	8	22	44	26
Chili	80	18	2	c	47	37	14	1	19	44	32	6
Tchéquie	59	22	15	4	24	35	32	10	9	17	45	29
Danemark	46	35	17	2	10	29	45	16	7	13	46	34
Estonie	c	35	41	c	10	25	45	20	c	10	39	46
Finlande	34	14	33	19	6	12	37	45	11	4	26	59
France	53	34	12	1	22	43	31	4	5	24	48	23
Allemagne	58	22	19	1	18	29	39	14	8	16	40	36
Hongrie	71	25	3	1	31	43	22	4	7	27	47	19
Irlande	c	c	c	c	24	51	20	5	8	33	45	14
Israël	50	35	13	1	36	31	26	7	19	33	37	11
Italie	49	32	c	c	28	35	31	c	16	34	37	c
Japon	c	c	c	c	8	28	46	18	2	11	46	42
Corée	c	c	c	c	22	40	33	5	12	32	43	14
Lettonie	58	29	12	1	31	38	25	7	9	27	47	16
Lituanie	55	35	8	1	30	51	18	1	14	47	33	6
Pays-Bas	41	29	25	4	11	26	48	15	9	9	43	39
Nouvelle-Zélande	64	24	11	2	28	35	27	10	15	25	38	22
Norvège	36	28	29	8	18	27	42	14	6	12	47	34
Pologne	60	32	8	c	39	42	16	2	22	41	30	8
Portugal	61	32	7	c	35	43	21	2	15	26	44	14
République slovaque	68	26	6	c	26	49	23	2	10	43	41	6
Espagne	54	34	11	1	29	47	21	3	10	39	42	10
Suède	c	21	26	9	9	27	47	17	7	15	42	35
Suisse	58	27	10	4	15	31	44	10	7	16	44	32
États-Unis	66	24	7	3	34	33	25	8	11	19	44	26
Autres économies												
Angleterre (RU)	38	42	18	2	13	38	37	12	6	19	47	28
Comm. flamande (Belgique)	48	30	20	2	16	32	39	13	6	13	46	35
Moyenne OCDE	55	28	15	3	23	36	32	10	10	24	42	25
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	36	47	16	1	25	41	27	7	13	33	38	16

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau 5. Score moyen de compétences des adultes en littératie, selon le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et de la langue parlée à la maison (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en points

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
		Personnes nées à l'étranger dont les parents sont nés à l'étranger			Personnes nées à l'étranger dont les parents sont nés à l'étranger			Personnes nées à l'étranger dont les parents sont nés à l'étranger	
	Personnes nées dans le pays de parents nés dans le pays	Parler la langue du pays d'accueil à la maison	Ne pas parler la langue du pays d'accueil à la maison	Personnes nées dans le pays de parents nés dans le pays	Parler la langue du pays d'accueil à la maison	Ne pas parler la langue du pays d'accueil à la maison	Personnes nées dans le pays de parents nés dans le pays	Parler la langue du pays d'accueil à la maison	Ne pas parler la langue du pays d'accueil à la maison
Pays de l'OCDE	(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
Autriche	218	196	165	252	238	196	297	281	240
Canada	223	c	170	266	257	220	302	288	251
Chili	161	176	c	212	188	c	252	230	c
Tchéquie	225	c	c	254	239	c	296	275	c
Danemark	239	190	189	274	242	217	303	280	265
Estonie	240	c	c	264	235	c	306	269	273
Finlande	249	c	c	296	c	c	326	c	c
France	211	180	135	246	204	175	293	262	240
Allemagne	232	189	164	270	241	195	309	276	239
Hongrie	196	c	c	238	227	c	286	279	c
Irlande	212	c	c	253	257	226	287	280	260
Israël	195	184	c	228	230	190	272	253	231
Italie	221	219	202	256	236	221	275	245	237
Japon	229	c	c	277	c	c	310	c	c
Corée	196	c	c	233	189	c	266	c	c
Lettonie	209	c	c	233	229	c	271	272	c
Lituanie	200	c	c	226	c	217	256	c	239
Pays-Bas	245	c	c	284	238	239	312	289	255
Nouvelle-Zélande	218	207	171	263	254	208	301	286	240
Norvège	258	c	171	277	234	224	312	279	255
Pologne	203	c	c	229	c	c	255	c	c
Portugal	207	193	c	247	229	c	282	257	257
République slovaque	222	c	c	253	c	c	271	c	c
Espagne	225	203	195	252	224	223	275	259	238
Suède	266	c	181	293	258	232	317	286	269
Suisse	225	192	180	269	247	206	302	289	266
États-Unis	205	c	149	251	226	181	296	276	240
Autres économies									
Angleterre (RU)	230	204	162	270	245	198	303	282	252
Comm. flamande (Belgique)	237	206	167	269	244	201	310	280	255
Moyenne OCDE	221	195	171	256	234	209	291	273	250
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion									
Croatie	230	221	c	250	243	c	277	260	c

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes .

Partie A. Résultats des établissements d’enseignement et impact de l’apprentissage

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

Faits marquants

- Bien que certains pays aient atteint un niveau de formation proche de l'universalité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour les 25-34 ans, en moyenne, 13 % des jeunes adultes des pays de l'OCDE n'ont toujours pas de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, ce taux est particulièrement élevé en Afrique du Sud, au Costa Rica, en Inde, en Indonésie, au Mexique et au Pérou, où plus d'un adulte sur trois âgé de 25 à 34 ans n'a pas de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le niveau d'études des parents reste un déterminant important du niveau d'études des jeunes adultes. Dans les pays de l'OCDE, les 25-34 ans dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus susceptibles d'obtenir eux-mêmes un diplôme de l'enseignement tertiaire (70 %) que ceux dont les parents n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (26 %).
- Bien que l'obtention d'un master soit associée à une amélioration sensible de rémunération et des perspectives d'emploi, la prévalence du master chez les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire varie considérablement entre les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, allant de 4 % au Brésil à 83 % en République slovaque.

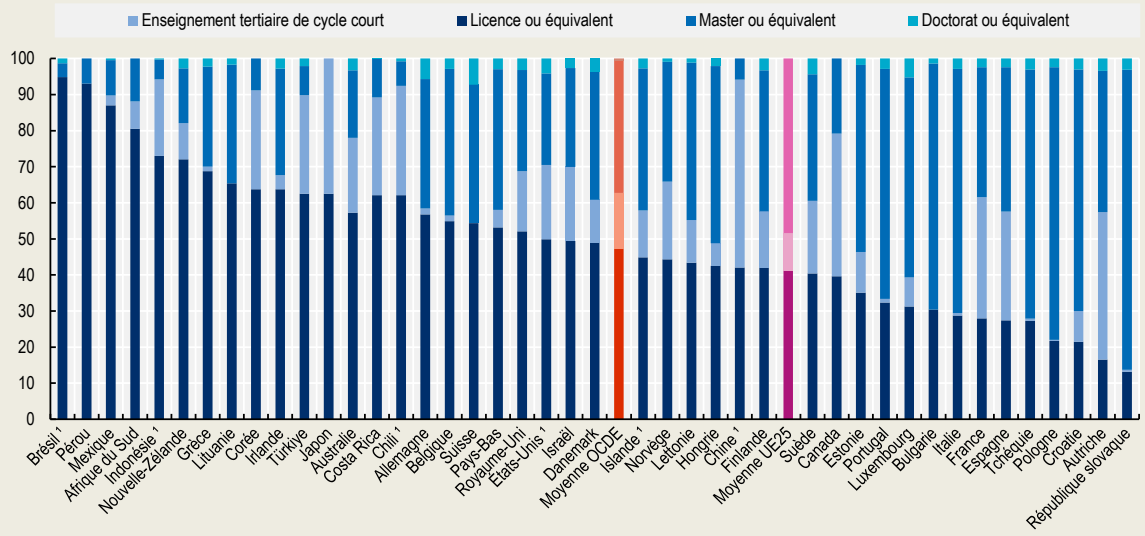
Contexte

L'indicateur du niveau de formation joue un rôle central dans les sociétés démocratiques et sur le marché du travail. Il est souvent utilisé comme indicateur clé du capital humain. Des niveaux de formation plus élevés sont étroitement associés à des taux d'emploi plus élevés (voir le Chapitre A3) et à une main-d'œuvre plus qualifiée. Ils sont également associés à une rémunération plus élevée (voir le Chapitre A4) et à une meilleure santé (voir le Chapitre A6).

Au cours des dernières décennies, le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont généralement un taux d'emploi et une rémunération plus élevée que les individus moins qualifiés. Cette tendance se maintient même au sein de l'enseignement tertiaire : les titulaires d'un master ou équivalent ont généralement une rémunération plus élevée et sont confrontés à des taux de chômage plus faibles que les titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent.

Pour améliorer le niveau de formation de leur population, les gouvernements des pays de l'OCDE ont mis en œuvre diverses politiques visant à retenir les individus dans le système d'éducation et à les doter des compétences demandées par le marché du travail (OECD, 2018[1]). Toutefois, la prévalence croissante de l'éducation non formelle et informelle a créé d'autres voies permettant aux adultes d'acquérir ces compétences dans des contextes non traditionnels (voir le Chapitre A5).

Graphique A1.1. Répartition des niveaux d'enseignement tertiaire parmi les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (2024)



1. L'année de référence diffère de 2024.
Voir le Tableau A1.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

La mobilité ascendante en matière d'éducation est beaucoup plus répandue que la mobilité descendante. Parmi les 25-34 ans dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 44 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire en moyenne dans les pays de l'OCDE, tandis que 8 % seulement n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

- La prévalence des différents domaines d'études est très variable parmi les adultes (25-64 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE : en moyenne, 26 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont étudié le grand domaine d'études STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques), le domaine d'études le plus courant.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le niveau le plus courant de diplômés de l'enseignement tertiaire pour les femmes comme pour les hommes âgés de 25 à 34 ans est la licence, détenue par 29 % des femmes et 22 % des hommes. Un pourcentage plus faible d'entre eux est titulaire d'un master (19 % des femmes et 13 % des hommes), tandis que 1 % seulement des jeunes adultes ont obtenu un doctorat, quel que soit leur sexe.

Analyse

Le niveau de formation a régulièrement augmenté au cours des dernières décennies dans tous les pays de l'OCDE. Les jeunes générations affichent généralement des niveaux de formation plus élevés, et en moyenne dans l'OCDE les femmes sont depuis longtemps plus nombreuses que les hommes à accéder à l'enseignement tertiaire.

Non seulement l'enseignement tertiaire est associé à un taux d'emploi plus élevé, à une meilleure rémunération et à une meilleure santé, mais à ce niveau, les diplômes de master et de doctorat offrent généralement des perspectives d'emploi et de rémunération encore plus élevés, bien que les résultats varient selon le domaine d'études. Il est à noter que d'importants déséquilibres entre les sexes persistent, les femmes étant souvent concentrées dans des domaines

qui tendent à offrir une rémunération et un taux d'emploi inférieurs à ceux des disciplines à prédominance masculine (voir les Chapitres A3 et A4).

Bien que les enquêtes sur la population active soient d'une valeur inestimable pour les comparaisons entre pays, leurs choix conceptuels – comme les langues dans lesquelles les entretiens sont menés – peuvent avoir une incidence sur les populations effectivement représentées dans les données. Cela a des conséquences sur la précision avec laquelle les niveaux de formation reflètent la composition réelle de la population. L'Encadré A1. étudie comment l'accessibilité linguistique dans les enquêtes nationales sur les forces de travail (EFT) influe sur la couverture des données, en soulignant pourquoi cet aspect est important lors de l'interprétation des données sur le niveau de formation aux fins de l'élaboration des politiques.

Diplôme de l'enseignement tertiaire

La licence (ou diplôme équivalent) est le niveau d'enseignement le plus courant chez les adultes (25-64 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire, avec environ 48 % de cette population ayant une licence comme diplôme le plus élevé. Vient ensuite le master, qui est le diplôme le plus élevé obtenu par environ 35 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. En revanche, seul un faible pourcentage – 3 % – d'entre eux est titulaire d'un doctorat. De même, une proportion relativement faible d'entre eux – 17 % – ont un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court (Tableau A1.1.).

Si une proportion relativement faible des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire sont titulaires de diplômes de cycle court correspondant à leur niveau d'enseignement le plus élevé, une exception mérite d'être signalée. Au Canada, plus d'un quart d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court. En outre, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court correspond ou dépasse le pourcentage de titulaires d'une licence en Autriche, en Espagne, en France et en République populaire de Chine (Tableau A1.1.).

Ce niveau d'enseignement reflète la demande de travailleurs hautement qualifiés sur le marché du travail, les licences et les masters constituant souvent des voies d'accès essentielles à l'emploi dans les secteurs à forte intensité de connaissances. Toutefois, la proportion plus faible de titulaires de doctorat suggère que, même si les compétences avancées en recherche sont valorisées, elles restent une qualification de niche recherchée par un segment plus restreint de la population (OECD, 2019[2]).

Le pourcentage des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté entre 2019 et 2024 dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles pour les deux années. La moyenne de l'OCDE a augmenté de 3 points de pourcentage, passant de 45 % en 2019 à 48 % en 2024. En Irlande, au Luxembourg et en Norvège, la hausse est de 10 points de pourcentage ou plus, tandis qu'en Afrique du Sud, en République slovaque, en Roumanie et en Suisse, la baisse est d'au moins 2 points de pourcentage (l'écart entre les sexes se creuse également : 55 % des femmes âgées de 25 à 34 ans dans les pays de l'OCDE sont diplômées de l'enseignement tertiaire, contre 42 % des hommes, un écart qui s'est légèrement creusé entre 2019 et 2024). L'Estonie est le seul pays pour lequel on dispose de données comparables pour 2019 et 2024 où l'écart entre les sexes s'est réduit d'au moins 5 points de pourcentage au cours de cette période (Tableau A1.1).

Si l'on examine l'évolution à plus long terme du taux de diplômés de l'enseignement tertiaire, entre 2000 et 2021, le taux moyen de diplômés de l'enseignement tertiaire chez les jeunes adultes dans les pays de l'OCDE a augmenté régulièrement d'environ 1 point de pourcentage par an. Toutefois, depuis 2021, cette croissance a considérablement ralenti, l'augmentation annuelle moyenne étant tombée à seulement 0.3 point de pourcentage. Ce ralentissement met en évidence les difficultés persistantes liées aux inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire. En moyenne, seuls 26 % des jeunes adultes dont les parents n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, contre 70 % de ceux dont au moins l'un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Ces disparités mettent en évidence des obstacles qui continuent de limiter les possibilités d'éducation des apprenants issus de milieux défavorisés, malgré les progrès accomplis dans l'ensemble en termes de réussite dans l'enseignement tertiaire.

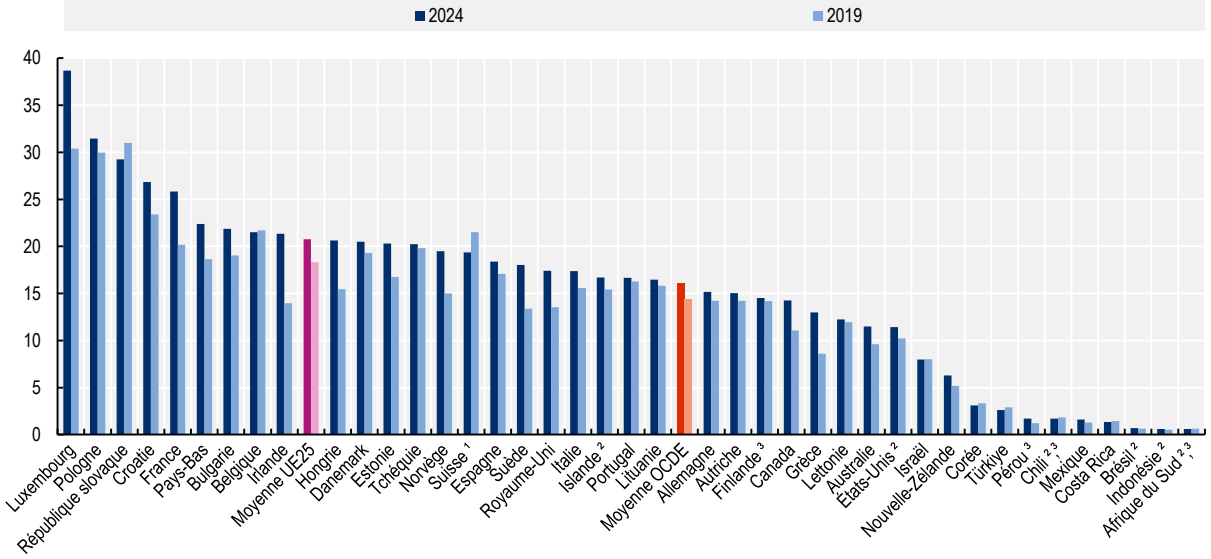
Master

De même que la part des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté ces dernières années, la proportion de ceux dont le diplôme le plus élevé est un master a elle aussi augmenté. Bien que l'écart entre 2019 et 2024 ne soit pas significatif dans la plupart des pays, en Irlande et au Luxembourg elle a augmenté d'au moins 7 points de pourcentage au cours de cette période. Toutefois, en République slovaque et en Suisse, le pourcentage des jeunes adultes titulaires d'un master a diminué de 2 points de pourcentage au cours des cinq dernières années (Graphique A1.2).

Les cursus de master varient d'un pays de l'OCDE à l'autre, en fonction des différents systèmes d'éducation et des besoins du marché du travail. L'une d'elles est le premier cycle long, où les premier et deuxième cycles sont intégrés dans un cursus unique et étendu. Une deuxième approche consiste à obtenir une licence avant de compléter une formation initiale avec un master, un modèle largement adopté dans de nombreux pays de l'OCDE, y compris ceux alignés sur le Processus de Bologne. Dans ce modèle, les études de master durent généralement d'un à deux ans et prépare les diplômés à la pratique professionnelle et aux carrières dans la recherche. Une troisième approche consiste à proposer un master en formation tout au long de la vie, dans le cadre duquel les individus poursuivent des études de troisième cycle après avoir acquis une expérience professionnelle, souvent sous des formes flexibles comme des programmes à temps partiel ou en ligne. Ce modèle est très répandu dans les cursus comme le Master of Business Administration (Executive MBA) et permet aux professionnels de se reconvertir ou de faire progresser leur carrière. Ces différentes approches mettent en évidence les objectifs divers des diplômes de master, du début de carrière à la croissance professionnelle continue, et leur rôle croissant dans l'adaptation à l'évolution des exigences du marché du travail (OECD, 2023[3]).

Graphique A1.2. Évolution du pourcentage des 25-34 ans titulaires d'un master ou diplôme équivalent (2019 et 2024)

En pourcentage



1. Rupture des séries chronologiques entre 2019 et 2024.
2. L'année de référence diffère de 2024.
3. L'année de référence diffère de 2019.

Voir le Tableau A1.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

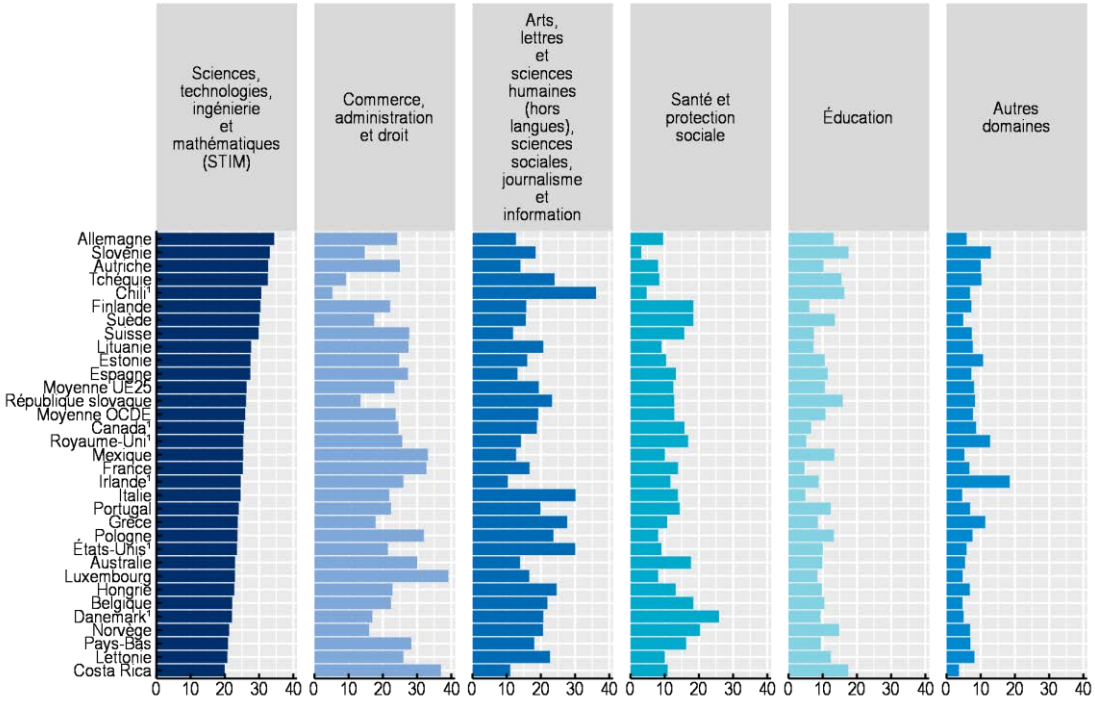
Domaines d'études

Les individus poursuivent généralement des études tertiaires pour entamer une carrière ou entrer dans un secteur spécifique et acquérir les compétences dont ils ont besoin pour l'emploi qu'ils souhaitent occuper. La ventilation des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études montre les variations entre les pays de l'OCDE, certains domaines étant plus populaires que d'autres (Graphique A1.3). Le domaine général le plus populaire est celui des STIM, mais dans neuf pays de l'OCDE, le commerce, l'administration et le droit restent le domaine général le plus courant. Les rôles traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes ont également influencé le choix du domaine d'études, et certains domaines ont toujours attiré davantage d'étudiants d'un sexe que de l'autre. Dans la plupart des pays, les femmes sont majoritaires dans les domaines de la santé et de la protection sociale, mais sont sous-représentées dans le vaste domaine des STIM (Tableau A1.3).

Sur un marché du travail en pleine évolution, les disciplines STIM sont particulièrement prisées en raison de la forte demande de compétences qu'elles procurent, tant dans les secteurs traditionnels que dans les secteurs émergents. Les diplômés en STIM obtiennent généralement de meilleurs résultats sur le marché du travail et en termes de rémunération que leurs pairs ayant étudié dans d'autres domaines, ce qui souligne les avantages économiques d'un élargissement de l'accès à l'enseignement des STIM (voir le Chapitre A3). Dans les pays de l'OCDE, 26 % des diplômés de l'enseignement tertiaire sont diplômés en STIM, en moyenne. Toutefois, la popularité de ces domaines varie d'un pays à l'autre, en fonction de facteurs tels que les besoins industriels nationaux, les politiques d'éducation et les préférences des étudiants. En Allemagne, cette part atteint 34 % (). Cette tendance met en évidence l'importance croissante des compétences techniques et analytiques liées aux STIM sur le marché du travail, ainsi que le rôle de l'enseignement des STIM dans l'innovation et la croissance économique.

Graphique A1.3. Domaine d'études des adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (2024)

Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire



1. L'année de référence diffère de 2024.
Voir le Tableau A1.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou niveau post-secondaire non tertiaire

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut offrir des perspectives de carrière attrayantes, en particulier dans les pays dotés de systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) solides. Dans ces pays, l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ouvre souvent la voie à des emplois qualifiés et bien rémunérés dans des secteurs comme les industries de transformation, les technologies et les services. Toutefois, dans les pays où les filières professionnelles sont peu développées, un même niveau d'enseignement peut ne pas offrir les mêmes perspectives de carrière, ce qui peut influer sur les niveaux de formation globaux. Cette disparité des perspectives de carrière explique en partie les écarts de taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire entre les pays de l'OCDE.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 40 % des adultes (25-64 ans) ont un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire comme niveau d'enseignement le plus élevé. Toutefois, la proportion d'adultes ayant atteint ce niveau de formation est très variable d'un pays de l'OCDE à l'autre : elle est inférieure à 25 % au Costa Rica, en Espagne, au Mexique et en Türkiye et supérieure à 60 % en République slovaque et en Tchéquie (Tableau A1.1.).

Chez les jeunes adultes (25-34 ans) dans les pays de l'OCDE, les taux de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire vont de 23 % en Espagne à 59 % en Tchéquie. En moyenne dans l'OCDE, ce pourcentage a légèrement diminué, passant de 40 % en 2019 à 39 % en 2024, les jeunes adultes étant plus susceptibles de poursuivre des études tertiaires qu'il y a dix ans. Toutefois, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente le niveau de formation le plus couramment atteint par les 25-34 ans dans environ la moitié des pays de l'OCDE (Tableau A1.2).

L'écart entre les sexes se creuse également à ce niveau chez les 25-34 ans. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 44 % des jeunes hommes étaient diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en 2024, soit 10 points de pourcentage de plus que les jeunes femmes (34 %). En 2019, un écart similaire a été observé entre les sexes (45 % pour les jeunes hommes et 36 % pour les jeunes femmes). Il s'agit là d'une inversion de la tendance observée pour les diplômés de l'enseignement tertiaire, puisque la différence moyenne entre le pourcentage des femmes de 25 à 34 ans et celui des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire est de 13 points de pourcentage en faveur des femmes. La Norvège est notamment le seul pays où l'écart entre les sexes à ce niveau est plus de deux fois plus important : 33 % des jeunes hommes contre seulement 16 % des jeunes femmes atteignant ce niveau d'enseignement (Tableau A1.2Tableau A1.).

Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

L'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est devenu une condition minimum pour évoluer dans l'économie et la société modernes. Les jeunes qui quittent prématurément l'école sont également plus susceptibles d'afficher des niveaux inférieurs de cohésion sociale et d'engagement civique que leurs camarades plus instruits (OECD, 2023[3]). Ces handicaps, tant sociaux qu'économiques, risquent de s'aggraver à mesure que les sociétés deviendront plus dépendantes des technologies numériques.

Malgré le développement du niveau d'enseignement observé au cours des dernières décennies, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 19 % des adultes (25-64 ans) n'étaient toujours pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2024. En Afrique du Sud, au Brésil, en Chine, au Costa Rica, en Inde, en Indonésie, au Mexique, au Portugal et en Türkiye, le niveau de formation le plus couramment atteint par la population adulte reste inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau A1.1.). Toutefois, la proportion d'adultes n'ayant pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire diminue progressivement, en particulier parmi les jeunes générations. La part des 25-34 ans a diminué régulièrement dans les pays de l'OCDE ces dernières années, passant de 15 % en 2019 à 13 % en 2024. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Mexique que la proportion est la plus élevée (41 %), et en Corée qu'elle est la plus faible (1 %) (Tableau A1.). Cette tendance montre que les personnes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont majoritairement des adultes plus âgés, les jeunes générations terminant de plus en plus ce niveau de formation.

Dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, les jeunes hommes sont plus susceptibles que les jeunes femmes de ne pas être titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne de l'OCDE étant de 14 % pour les jeunes hommes et de 11 % pour les jeunes femmes. L'écart entre les sexes est de 8 points de pourcentage ou plus au Costa Rica et au Portugal. La Bulgarie, la Corée et le Mexique font exception, puisqu'il n'y a pas d'écart entre les sexes en ce qui concerne la proportion d'individus n'ayant pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau A1.2).

Pour répondre à l'évolution de la demande sur le marché du travail et à la nécessité de nouvelles compétences, les pays de l'OCDE mettent activement en œuvre des politiques visant à encourager les individus à rester dans le système d'éducation et à atteindre des niveaux de formation plus élevés (OECD, 2018[1]). Ces efforts sont devenus de plus en plus importants dans le contexte de la transformation numérique et de l'intégration croissante de l'intelligence artificielle au travail. Une analyse récente de l'OCDE souligne l'importance d'aligner les systèmes d'éducation et de formation sur les nouveaux besoins de compétences, notamment en renforçant l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité tout au long de la vie (OECD, 2023[4]). Dans ce contexte, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire jouent un rôle essentiel pour doter les apprenants des compétences nécessaires pour adopter les technologies fondées sur l'intelligence artificielle et rester résilients sur un marché du travail de plus en plus dynamique (OECD, 2023[5]).

Encadré A1.1. Langues utilisées dans les enquêtes sur les forces de travail : Approches et implications nationales

Dans de nombreux pays, l'enquête nationale sur les forces de travail (EFT) est une source essentielle de statistiques du marché du travail, car elle fournit des informations cruciales sur le niveau de formation, l'emploi, le chômage et le taux d'activité, entre autres indicateurs. Généralement recueillies mensuellement ou trimestriellement, les données de l'EFT sont largement utilisées pour l'analyse économique, l'élaboration des politiques et les comparaisons internationales. Ces enquêtes, qui couvrent une proportion importante de la population, visent à refléter les tendances du marché du travail et à informer les décisions des pouvoirs publics.

Dans *Regards sur l'éducation*, les données de l'EFT sont largement utilisées dans le présent chapitre (sur le niveau d'enseignement), le Chapitre A2 (sur la transition de l'école à la vie active), le Chapitre A3 (sur les résultats sur le marché du travail) et occasionnellement dans d'autres chapitres comme le Chapitre A5 (sur l'enseignement pour adultes). La fiabilité, la couverture et la comparabilité des données de l'EFT en font un élément fondamental pour comprendre comment l'éducation influence la dynamique du marché du travail dans les différents pays.

Cependant, comme toute enquête, l'EFT peut être affectée par des défis méthodologiques. L'accessibilité linguistique est un problème crucial – si certains groupes de population ne peuvent pas participer en raison de barrières linguistiques, cela pourrait introduire des biais dans les données. Compte tenu de la diversité linguistique croissante de nombreux pays de l'OCDE due aux migrations et aux évolutions démographiques, veiller à ce que les enquêtes soient accessibles à tous les résidents, quelle que soit leur maîtrise de la langue, est un défi important pour les offices statistiques nationaux.

Pour étudier cette question, le Réseau de l'INES sur les retombées professionnelles, économiques et sociales de l'enseignement (Réseau LSO) a mené une enquête ad hoc sur la manière dont les pays de l'OCDE abordent la question de la diversité linguistique dans leur EFT nationale. Les résultats, fondés sur les réponses reçues sont présentés dans OECD, 2023[6]). Ces résultats suggèrent qu'il existe trois approches principales (Tableau A1.1a).

Tableau A1.1.a. Utilisation de la langue dans les enquêtes sur les forces de travail

Type d'enquête	Pays	Raison d'être
Enquêtes menées uniquement dans la ou les langues officielles	Brésil, Canada, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Tchéquie	Reflète les normes linguistiques ; peut se heurter à des limites dans la collecte de données auprès de locuteurs non natifs
Enquêtes menées dans la ou les langues officielles et en anglais	Allemagne, Communauté flamande (Belgique), Bulgarie, Costa Rica, Danemark, Finlande, Lettonie, Luxembourg, Suisse, Turquie	L'anglais est inclus en raison de son rôle de *lingua franca* mondiale, qui facilite la participation des résidents internationaux
Enquêtes menées dans la ou les langues officielles, l'anglais, et/ou d'autres langues	Autriche, Corée, Espagne, Estonie, États-Unis, Israël, Italie, Lituanie, Royaume-Uni, Suède	Prise en compte des langues minoritaires importantes pour améliorer l'inclusivité et la précision des données

Remarque : Les États-Unis n'ont pas de langue officielle mais mènent l'enquête en anglais et dans d'autres langues courantes.

Biais potentiels et pratiques des pays en matière de lutte contre les barrières linguistiques

Le choix de la langue dans l'administration de l'EFT peut avoir une incidence significative sur la qualité et la représentativité des données. Certains pays, en particulier ceux dotés de programmes d'immigration de travailleurs qualifiés (comme le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Portugal), mènent leurs enquêtes uniquement dans leur langue officielle, en supposant que la plupart des résidents nés à l'étranger ont un niveau de compétences suffisant. Toutefois, cette approche peut entraîner une sous-représentation de certains groupes, en particulier les immigrés récents ou les travailleurs peu qualifiés.

Les pays qui proposent des enquêtes multilingues adaptent souvent leur approche aux contextes linguistiques locaux. Par exemple, l'Estonie réalise l'EFT dans la langue nationale et en russe, ce qui reflète la présence de grandes communautés russophones, tandis que la Lettonie a mené son enquête dans les deux langues jusqu'à la fin de 2022. De même, au Canada, l'EFT est disponible en anglais et en français, et lorsque les répondants ne parlent aucune des deux langues, un membre du ménage bien informé (souvent un enfant de familles immigrées) peut aider à la traduction, en veillant à ce que la collecte des données ne soit pas compromise.

Certains pays prévoient des solutions technologiques pour faciliter la participation multilingue. L'Allemagne, par exemple, administre officiellement l'EFT en allemand et en anglais, mais reconnaît que certains répondants utilisent des logiciels de traduction pour répondre à l'enquête, même s'il n'existe aucune recommandation officielle concernant leur utilisation.

Dans certains cas, les pays mettent en place des mesures supplémentaires pour recueillir des données plus précises sur les populations immigrées. Par exemple, la République slovaque réalise un module d'enquête supplémentaire sur les immigrés, car son EFT ne couvre que les ménages privés, excluant ainsi de nombreux immigrés récents qui résident dans des logements collectifs. De même, aux États-Unis, l'enquête *Current Population Survey* du Bureau de recensement est menée en anglais, mais les enquêteurs proposent une assistance en espagnol et dans d'autres langues couramment parlées (comme le français, le mandarin, le coréen et l'arabe) pour renforcer la participation et réduire le biais de réponse. En Suède, le questionnaire est rédigé en suédois et l'aide des interprètes est disponible en ligne.

Principales considérations

Il est essentiel de veiller à ce que les EFT recueillent efficacement des données sur tous les segments de la population pour pouvoir procéder à des analyses précises du marché du travail. Si les options d'enquête multilingues peuvent renforcer l'inclusivité, elles posent également des défis méthodologiques. Les décideurs doivent trouver un juste équilibre entre l'accessibilité linguistique et la cohérence des données, en veillant à ce que les données de l'EFT reflètent fidèlement la participation au marché du travail des différents groupes linguistiques.

- Difficultés techniques :
  - La réalisation de l'EFT dans plusieurs langues nécessite des ressources supplémentaires, du personnel formé et des méthodologies normalisées pour garantir la qualité des données.
  - L'élaboration du questionnaire de l'EFT dans une autre langue doit également répondre aux mêmes exigences juridiques strictes qu'un questionnaire dans la langue nationale. Cela pose souvent un problème juridique. Il est donc parfois plus facile d'utiliser des listes ou des explications dans les autres langues.
- Risques liés à l'interprétation des données : Les répondants qui répondent dans une langue autre que la langue maternelle peuvent mal interpréter les questions de l'enquête, ce qui entraîne des incohérences dans les réponses. Cette question nécessite une attention particulière dans la validation et l'analyse des données.
- Contexte et pertinence de l'action publique : les stratégies d'inclusion linguistique varient d'un pays à l'autre en fonction de leur profil migratoire. Si certains pays adaptent les enquêtes pour rendre compte des tendances migratoires récentes, d'autres tiennent compte des minorités linguistiques établies de longue date. Les pays dotés de programmes d'immigration de travailleurs qualifiés peuvent partir du principe que les immigrés possèdent déjà des compétences linguistiques suffisantes, mais cette hypothèse doit être suivie et évaluée.
- Implications pour les politiques du marché du travail et de l'éducation : il est essentiel de comprendre la diversité linguistique dans les EFT pour concevoir des politiques inclusives qui soutiennent de manière adéquate les immigrés et les locuteurs non natifs. Lorsque les enquêtes sont menées dans plusieurs langues, elles sont plus susceptibles de rendre compte de l'expérience d'une population plus large et plus diversifiée. En revanche, les enquêtes réalisées dans une seule langue risquent d'exclure les minorités linguistiques, ce qui peut conduire à leur sous-représentation dans les données et, par conséquent, dans les politiques informées par ces données.

Variation infranationale du niveau d'enseignement

Le niveau de formation peut varier sensiblement au sein d'un même pays. Les régions de la capitale, qui englobent souvent la plus grande ville du pays, disposent généralement d'une main-d'œuvre plus qualifiée, attirée par les possibilités d'emploi dans les secteurs public et privé. En revanche, les zones rurales disposent généralement d'une main-d'œuvre moins qualifiée et moins instruite (OECD, 2023[6]). Les schémas migratoires internes contribuent à cette disparité, car les individus quittent les zones rurales pour les centres urbains à la recherche de meilleures possibilités de formation et d'emplois plus qualifiés. Ce mouvement concentre la main-d'œuvre qualifiée dans les régions de la capitale, ce qui renforce les inégalités régionales en matière de formation et d'emploi. Les régions abritant une capitale et les grandes régions métropolitaines disposent également de davantage d'infrastructures (OECD, 2023[6]), et les établissements d'enseignement de plus grande taille sont généralement concentrés dans les grandes régions économiques et capitales (Hermannsson, Scandurra et Graziano, 2019[7]). Ces zones disposent également des services nécessaires pour soutenir efficacement leurs populations et attirer davantage de personnes. L'analyse qui suit porte sur les régions TL2, qui sont de grandes régions infranationales au sens de la classification régionale officielle de l'OCDE (OECD, 2023[8]).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux global de diplômés de l'enseignement tertiaire pour les 25-64 ans varie considérablement entre les régions infranationales. Les disparités régionales les plus marquées sont observées au Canada et en Hongrie, où l'écart entre les régions les plus performantes et les moins performantes atteint 38 points de pourcentage. Au Canada, l'Ontario affiche un taux de diplômés de l'enseignement tertiaire de 71 %, tandis que le Nunavut accuse un retard de seulement 33 %. De même, en Hongrie, le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire varie de 59 % dans la capitale, Budapest, à seulement 21 % dans le nord du pays. Ces disparités reflètent des clivages urbains-ruraux profondément enracinés et suggèrent que des politiques éducatives adaptées à chaque région et des systèmes d'aide

sociale renforcés demeurent nécessaires, en particulier dans les communautés isolées (Tableau A1.5, disponible en ligne).

À l'inverse, l'Irlande et la Slovénie affichent une variation régionale limitée, avec un écart de seulement 6 points de pourcentage entre les régions les plus performantes et les moins performantes en Irlande et de 8 points de pourcentage en Slovénie. En Irlande, les taux de diplômés de l'enseignement tertiaire vont de 53 % (sud) à 60 % (est et centre du pays), ce qui suggère que les résultats scolaires sont à peu près uniformes. En Slovénie, la différence entre la Slovénie orientale (31 %) et la Slovénie occidentale (39 %) indique également de modestes disparités (Tableau A1.5, disponible en ligne).

Mobilité intergénérationnelle

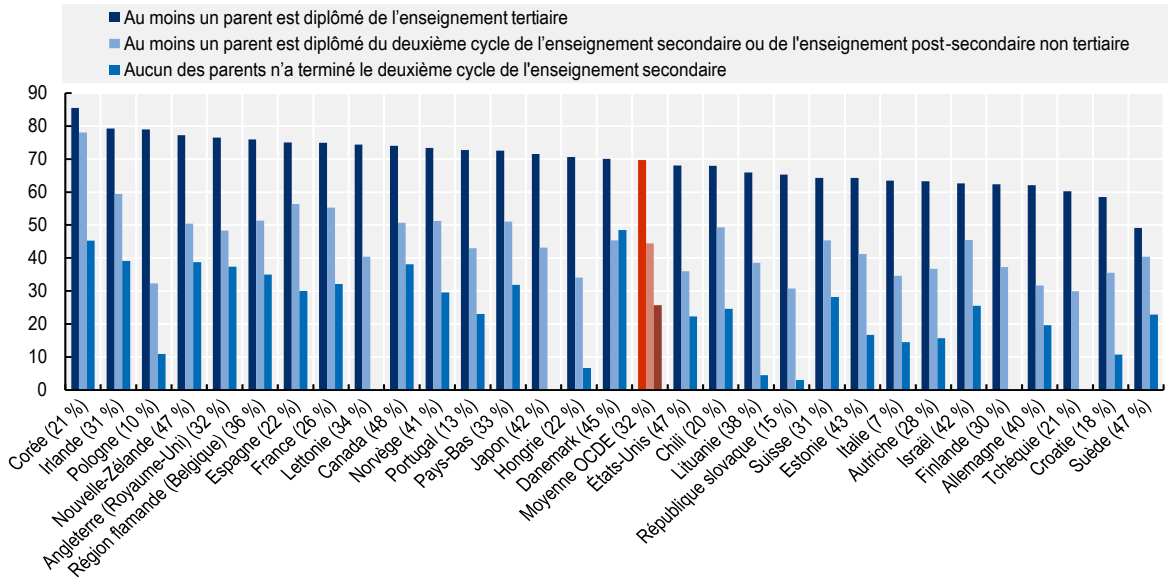
Dans les pays de l'OCDE, le niveau d'enseignement des individus reste étroitement lié à celui de leurs parents. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2024[9]) montrent que la probabilité de terminer des études tertiaires est d'environ 70 % pour les jeunes adultes dont au moins un parent est diplômé de l'enseignement tertiaire, tandis que la probabilité d'avoir le même niveau d'enseignement que leurs parents correspond à 48 % et 27 % pour les adultes dont le niveau d'enseignement correspond respectivement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau A1.4, disponible en ligne).

Le Graphique A1.4 illustre par ailleurs le rôle de la transmission intergénérationnelle dans le niveau d'enseignement tertiaire. Comme on l'a vu, les jeunes adultes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont nettement plus susceptibles d'être diplômés de l'enseignement tertiaire, tandis que cette probabilité diminue considérablement pour ceux dont les parents ont un faible niveau de formation (44 % pour ceux de parents non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou le niveau post-secondaire non tertiaire, et 26 % pour ceux dont aucun des parents n'a pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Hongrie, en Lituanie, en Pologne et en République slovaque, les jeunes adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire ont plus de 60 points de pourcentage de chances de suivre des études tertiaires que ceux dont les parents n'ont pas complété le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Graphique A1.4).

La persistance de l'avantage éducatif se reflète dans les « planchers collants » à l'extrémité inférieure (OECD, 2018[10]). En République slovaque, 55 % des jeunes adultes dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire restent également en deçà de ce seuil tandis que le pourcentage s'élève à 48 % en Hongrie et en Espagne (Tableau A1.4, disponible en ligne). Ces tendances montrent comment le milieu familial continue de façonner les parcours éducatifs des générations (OECD, 2024[11]). Toutefois, étant donnée la taille relativement réduite des échantillons pour certains pays, les estimations associées comportent un degré d'incertitude, et les différences entre les pays peuvent ne pas être statistiquement significatives. Les résultats doivent donc être interprétés comme indicatifs de tendances générales plutôt que comme des classements précis.

Graphique A1.4. Pourcentage des adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement des parents (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; en pourcentage



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente le pourcentage des parents diplômés de l'enseignement tertiaire.
Voir le Tableau A1.4 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Malgré cela, la mobilité intergénérationnelle reste évidente dans de nombreux pays. Dans tous les pays, la mobilité ascendante (c'est-à-dire les adultes dont le niveau d'enseignement est supérieur à celui de leurs parents) est beaucoup plus fréquente que la mobilité descendante. Parmi les jeunes adultes dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 44 % dépassent ce niveau en poursuivant des études tertiaires en moyenne, tandis que 8 % seulement ne parviennent pas à terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Danemark, la part des jeunes adultes dont les parents n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire mais ont eux-mêmes suivi des études tertiaires a augmenté de 20 points de pourcentage depuis 2012, pour atteindre 49 %, ce qui est supérieur à la moyenne de l'OCDE pour les jeunes adultes de tous milieux. Des progrès similaires ont été observés en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande (Belgique), où le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de 12 points de pourcentage.

Le contraste entre une forte mobilité ascendante et une mobilité descendante limitée chez les jeunes adultes dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est particulièrement prononcé dans des pays comme la Corée, la France et l'Irlande. Dans ces pays, les niveaux élevés de diplômés de l'enseignement tertiaire au sein de ce groupe (mobilité ascendante) et la faible proportion de personnes n'ayant pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (mobilité descendante) se conjuguent pour produire des écarts importants. En Corée, par exemple, 78 % des jeunes adultes dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de l'enseignement tertiaire, contre seulement 1 % au-dessous du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – soit une différence de 77 points de pourcentage. De même, l'écart atteint 56 points en Irlande et 50 points en France (Tableau A1.4, disponible en ligne).

Dans le même temps, la mobilité descendante n'est pas rare. Malgré l'augmentation générale du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, près de 30 % des jeunes adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire ne terminent pas eux-mêmes le niveau d'enseignement tertiaire, le plus souvent en ne terminant que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Si

cette situation peut être le signe d'un manque de perspectives dans certains pays, elle peut aussi être le signe d'une forte mobilité sociale dans d'autres. En Suède, par exemple, plus de la moitié (51 %) des jeunes adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire; si l'on ajoute à cela les niveaux élevés de diplômés de l'enseignement tertiaire chez les parents moins instruits, on peut penser que le niveau de formation tertiaire dépend dans une moindre mesure du niveau de formation des parents (Graphique A1.). De même, en Allemagne, le solide système d'EFP offre des parcours alternatifs susceptibles de réduire l'importance le niveau de formation des parents pour les résultats scolaires.

Définitions

Groupes d'âge : Le terme « **adultes** » désignent 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

Les niveaux de formation sont établis à partir de données annuelles sur le pourcentage de la population adulte (les 25-64 ans) diplômés 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 classés au niveau 2 de la CITE 2011 (voir le Guide du lecteur). Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence en termes de valeur sur le marché du travail, entre les titres sanctionnant officiellement des formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, le fait d'obtenir le *General Certificate of Secondary Education* [GCSE] par matière, au Royaume-Uni) et le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés de ces formations intermédiaires sont inclus dans la catégorie des diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 dans les tableaux sur les trois niveaux de formation agrégés (UNESCO-UIS, 2012[12]).

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

Pour de plus amples informations, consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OECD, 2018[13]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

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

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la *Base de données des statistiques régionales de* l'OCDE (OECD, 2023[14]).

Les données sur la mobilité intergénérationnelle sont basées sur l'Enquête sur les compétences des adultes (PIAAC) (2012-15 et 2023). PIAAC est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

Références

Hermannsson, K., R. Scandurra et M. Graziano (2019), « Will the regional concentration of tertiary education persist? The case of Europe in a period of rising participation », *Regional Studies, Regional Science*, vol. 6/1, https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1680313. [7]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [9]

OECD (2024), « Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024 », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 107, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en. [11]

OECD (2023), *Education and Skills Policy Programme*, OECD, https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en. [3]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris., https://doi.org/10.1787/08785bba-en. [4]

OECD (2023), *OECD Regional Database - Education*, OECD, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (consulté le 20 juillet 2022). [14]

OECD (2023), *OECD Regional Outlook 2023: The Longstanding Geography of Inequalities*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/92cd40a0-en. [6]

OECD (2023), *OECD Territorial Grids*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/oecd-geographical-definitions/territorial-grid.pdf. [8]

OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en. [2]

OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264301085-en. [10]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [13]

OECD (2018), « Preparing students for the future: Policy trends, progress and impact », dans *Education Policy Outlook 2018 : Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264301528-en. [1]

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [12]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre A1

Tableau A1.1.	Niveau de formation des adultes (2024)
Tableau A1.2	Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2019 et 2024)
Tableau A1.3	Domaine d'études des adultes diplômés du tertiaire (2024)
WEB Tableau A1.4	*Mobilité intergénérationnelle dans le niveau d'études (2012 et 2023)*
WEB Tableau A1.5	*Niveau de formation des adultes, par région infranationale (2024)*

StatLink https://stat.link/vur4y1

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes des tableaux du Chapitre A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes (2024)

Remarque : Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine et en Inde, les données se basent sur la CITE 97. La somme des moyennes n'équivaut pas nécessairement à 100 % du fait du manque de données sur certains niveaux d'enseignement dans plusieurs pays. Les données pour l'Argentine, la Chine, l'Inde et l'Indonésie sont fondées sur les données de l'Organisation internationale du Travail (2025).

1. L'année de référence n'est pas 2024, mais 2023 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Islande ; 2022 pour le Chili et l'Indonésie ; et 2020 pour la Chine.

Tableau A1.2 Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2019 et 2024)

Remarque : Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine et en Inde, les données se basent sur la CITE 97. Les chiffres relatifs aux hommes et aux femmes ainsi qu'aux niveaux de l'enseignement supérieur de cycle court et aux doctorats ou équivalents, peuvent être consultées en ligne. Les données pour l'Argentine, la Chine, l'Inde et l'Indonésie sont fondées sur les données de l'Organisation internationale du Travail (2025).

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2023 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Islande ; et 2022 pour le Chili et l'Indonésie.
2. L'année de référence n'est pas 2019 mais 2020 pour le Chili, 2021 pour la Finlande et 2022 our le Pérou.

Tableau A1.3 Domaine d'études des adultes diplômés du tertiaire (2024)

Remarque : Les totaux des catégories peuvent ne pas être équivalents à la somme des sous-catégories parce que certains programmes ne peuvent pas être classés dans une sous-catégorie spécifique mais sont inclus dans le total. En outre, les données relatives aux sciences humaines (à l'exception des langues), aux sciences sociales, au journalisme et à l'information peuvent se rapporter uniquement au domaine général des sciences sociales, du journalisme et de l'information. Les colonnes contenant les données relatives aux catégories Total peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2022 pour le Chili ; 2021 pour le Canada, le Danemark, l'Irlande et le Royaume-Uni ; et 2017 pour les États-Unis.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x** - Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes (2024)

Pourcentage des 25-64 ans par niveau de formation (niveau le plus élevé atteint)

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire						Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire					Tous niveaux d'enseignement confondus
	Inférieur au primaire	Primaire	Achèvement des programmes intermédiaires du premier cycle de l'enseignement secondaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Achèvement des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Total	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Enseignement tertiaire de cycle court	Licence ou équivalent	Master ou équivalent	Doctorat ou équivalent	Total	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	0	3	a	10	a	13	28	5	34	11	30	10	2	53	100
Autriche	x(2)	1[d]	a	12	a	13	46	3	49	15	6	15	1	38	100
Belgique	3	3	a	11	a	17	36	2	38	1	25	18	1	45	100
Canada	x(2)	2[d]	a	5	a	6	19	9	29	26	26	13[d]	x(12)	65	100
Chili[1]	5	4	a	17	a	25	42	a	42	10	20	2	0	33	100
Colombie	x(6)	x(6)	a	m	4	33	m	x(9)	37	x(14)	m	x(14)	x(14)	31	100
Costa Rica	10	24	7	8	2	52	20	0	21	8	17	3	0	28	100
Tchéquie	0	0	a	6	a	6	67[d]	x(7)	67	0	7	19	1	27	100
Danemark	x(2)	1[d]	a	15	a	16	39	0	39	5	22	16	2	45	100
Estonie	0	1	a	9	a	10	38	10	48	5	15	22	1	43	100
Finlande	x(2)	1[d]	a	10	a	11	45	2	46	7	18	17	1	43	100
France	1	3	a	12	a	16	40	0	41	15	12	16	1	43	100
Allemagne	x(2)	6[d]	a	10	a	16	36	13	50	1	19	12	2	34	100
Grèce	1	9	a	8	0	18	37	10	47	0	24	10	1	35	100
Hongrie	0	0	a	11	a	12	50	7	57	2	13	15	1	31	100
Islande[1]	x(2)	0[d]	a	20	a	20	29	6	35	6	20	17	1	44	100
Irlande	0	3	a	8	a	11	18	14	32	2	37	17	2	58	100
Israël	3	3	a	6	a	12	37	a	37	10	25	14	1	51	100
Italie	1	3	a	29	a	33	43	1	44	0	6	15	1	22	100
Japon	x(7)	x(7)	a	x(7)	a	m	43[d]	x(10)	x(10)	21[d]	36	x(14)	x(14)	57[d]	100
Corée	x(2)	2[d]	a	5	a	7	37	a	37	15	36	5[d]	x(12)	56	100
Lettonie	0	0	a	7	2	11	37	12	49	5	18	18	0	40	100
Lituanie	0	0	0	4	2	7	27	18	45	a	31	16	1	48	100
Luxembourg	1	7	a	10	a	18	26	2	28	4	17	30	3	54	100
Mexique	9	14	2	27	3	54	24	a	24	1	19	2	0	22	100
Pays-Bas	2	4	a	12	a	18	36	0	37	2	24	18	1	45	100
Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	17[d]	a	17	25	14	39	4	32	7	1	44	100
Norvège	m	m	a	17	a	17	32	0	32	11	22	17	0	50	100
Pologne	0	1	a	4	a	5	53	3	55	0	9	30	1	39	100
Portugal	1	19	a	18	a	38	29	1	30	0	10	20	1	31	100
République slovaque	0	0	0	5	0	6	63	2	65	0	4	24	1	29	100
Slovénie	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	a	11	54	a	54	m	m	m	m	35	100
Espagne	2	5	a	28	a	35	23	0	23	13	12	17	1	42	100
Suède	x(2)	2[d]	a	6	3	12	28	8	36	10	21	18	2	52	100
Suisse	0	1	a	12	a	14	40[d]	x(7)	40	m	25	18	3	46	100
Türkiye	4	30	a	15	a	50	23	a	23	7	17	2	1	27	100
Royaume-Uni	c	0	c	17	11	17	18	a	29	9	28	15	2	54	100
États-Unis[1]	1	2	a	5	a	8	41[d]	x(7)	41	10	25	13	2	51	100
Moyenne OCDE	2	5	2	12	3	19	36	6	40	7	20	15	1	42	100
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine[1]	3	14	m	16	m	32	44	a	44	x(11)	24[d]	x(11)	m	24	100
Brésil[1]	11	15	a	13	a	40	m	m	39	x(11)	20[d]	1	0	22	100
Bulgarie	1	2	a	10	a	13	53	0	53	a	10	23	0	34	100
Chine[1]	2	17	a	44	a	63	18	0	18	10	8	1[d]	x(12)	19	100
Croatie	0	0	a	9	a	10	60	a	60	3	7	20	1	30	100
Inde[1]	30	14	a	31	a	75	9	1	11	x(11)	14[d]	x	m	14	100
Indonésie[1]	13	26	a	18	a	57	30	a	30	3	10	1	0	13	100
Pérou	2	17	a	m	41	61	m	a	m	m	37	3[d]	x(12)	39	100
Roumanie	1	3	a	16	5	25	53	3	56	m	19	m	m	19	100
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	8	4	4	6	27	49	34	8	42	1	7	1[d]	x(12)	9	100
Moyenne UE25	1	3	0	11	2	15	41	5	46	4	16	19	1	39	100
Moyenne G20	7	10	m	16	m	34	31	5	33	9	20	8	m	34	100

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2019 et 2024)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire		Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire					
					Licence ou équivalent		Master ou équivalent		Total	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
Pays de l'OCDE	(3)	(6)	(9)	(12)	(21)	(24)	(27)	(30)	(39)	(42)
Australie	9	8	38	35	32	36	10	11	52	57
Autriche	11	10	48	46	11	14	14	15	42	44
Belgique	15	13	38	36	24	28	22	22	47	51
Canada	6	5	31	27	28	31	11[d]	14[d]	63	69
Chili[1, 2]	12	11	47	48	28	28	2[d]	2	41	41
Colombie	27	17	42	47	31[d]	m	x (39)	x(42)	31	37
Costa Rica	46	34	22	31	21	21	1	1	31	35
Tchéquie	7	8	60	59	12	13	20	20	33	33
Danemark	18	15	35	33	23	25	19	20	47	51
Estonie	11	12	46	44	26	23	17	20	43	43
Finlande[2]	9	10	51	51	26	24	14	15	40	39
France	13	11	39	36	13	15	20	26	48	53
Allemagne	13	15	54	45	18	23	14	15	33	40
Grèce	13	7	45	48	32	31	9	13	42	45
Hongrie	13	12	57	55	12	9	15	21	31	32
Islande[1]	22	19	36	38	25	22	15	17	42	44
Irlande	7	4	37	30	35	42	14	21	55	66
Israël	9	9	44	44	28	29	8	8	47	47
Italie	24	19	48	49	12	13	16	17	28	32
Japon	m	m	m	m	42[d]	48[d]	x(21)	x(24)	62	66
Corée	2	1	28	28	46	48	3[d]	3[d]	70	71
Lettonie	11	10	45	44	24	25	12	12	44	45
Lituanie	7	6	38	36	39	41	16	16	55	58
Luxembourg	13	9	32	26	20	20	30	39	55	65
Mexique	49	41	28	30	22	27	1	2	24	29
Pays-Bas	12	10	38	35	29	31	19	22	50	56
Nouvelle-Zélande	13	11	43	41	35	36	5	6	44	48
Norvège	17	16	34	25	22	27	15	19	49	59
Pologne	6	5	51	49	13	14	30	31	43	46
Portugal	24	16	38	41	21	25	16	17	38	43
République slovaque	9	7	51	56	7	7	31	29	39	37
Slovénie	5	7	51	49	11	m	19	m	44	43
Espagne	30	24	23	23	15	19	17	18	47	53
Suède	16	12	35	32	23	26	13	18	48	56
Suisse	6[b]	9	41[b]	40	29[b, d]	29	22[b, d]	19	53[b]	51
Türkiye	41	28	24	28	22	28	3	3	35	44
Royaume-Uni	14	12	34	28	30	35	14	17	52	60
États-Unis[1]	7	6	42	42	28	29	10	11	50	52
Moyenne OCDE	15	13	40	39	24	26	14	16	45	48
Moyenne de l'OCDE pour les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années	16	13	40	39	24	26	15	17	45	49
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine[1]	27	26	53	55	19[d]	19[d]	x(21)	x(24)	19	19
Brésil[1]	32	27	47	50	20[d]	23[d]	1	1	21	24
Bulgarie	18	12	50	48	14	18	19	22	33	40
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	4	60	57	10	11	23	27	35	39
Inde[1]	66	61	13	16	20[d]	23[d]	x(21)	x(24)	20	23
Indonésie[1]	46	42	36	40	13	14	1	1	17	18
Pérou[2]	52	49	m	m	47	50	1	2[d]	48	51
Roumanie	26	24	49	53	26	23	m	x	26	23
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	50	43	36	49	6	7	1	1	14	9
Moyenne UE25	13	11	45	43	20	22	18	21	42	45
Moyenne G20	27	23	37	37	23	26	m	m	38	42

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A1.3. Domaine d'études des adultes diplômés du tertiaire (2024)

Pourcentage des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire

		Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration et droit		Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)			Santé et protection sociale		
	Éducation	Arts	Sciences humaines (hors langues), sciences sociales, journalisme et information	Commerce et administration	Droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé (médicale et dentaire)	Santé (soins infirmiers et domaines connexes)	Autres domaines
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)
Australie	10	m	m	m	m	4	7	12	m	m	5
Autriche	10	4	8	9	4	4	3	25	3	4	10
Belgique	10	m	12	m	m	6	4	12	m	m	5
Canada[1]	7	4	11	22	2	6	5	14	3	9	9
Chili[1]	16	4	14	22	3	25	4	1	m	m	7
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	18	4	8	47	8	1	7	11	m	m	4
Tchéquie	16	4	25	m	5	7	7	19	4	3	10
Danemark[1]	9	3	12	12	3	5	5	13	m	m	5
Estonie	11	5	8	21	4	5	5	18	3	5	11
Finlande	6	4	8	18	2	4	8	19	2	10	7
France	5	m	7	m	m	6	5	14	m	m	7
Allemagne	13	3	7	10	3	5	5	25	4	2	6
Grèce	9	m	15	m	m	5	6	13	m	m	11
Hongrie	10	4	20	18	5	6	7	10	3	5	7
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	9	m	4	m	m	7	8	10	m	m	18
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	5	5	16	12	9	8	2	15	m	m	5
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	12	3	17	20	6	3	4	13	7	1	8
Lituanie	7	4	14	22	6	4	5	19	4	4	8
Luxembourg	8	m	6	m	m	6	8	9	m	m	5
Mexique	13	3	9	24	9	3	7	15	4	6	5
Pays-Bas	9	4	12	24	5	5	5	11	4	7	7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	15	3	14	13	3	6	4	12	m	m	7
Pologne	13	1	19	18	3	6	5	14	m	m	8
Portugal	12	m	10	m	m	4	3	18	m	m	7
République slovaque	16	m	18	m	m	5	5	16	m	m	8
Slovénie	18	3	17	12	6	5	4	23	m	m	13
Espagne	11	m	6	m	m	5	7	15	m	m	7
Suède	14	3	11	13	3	4	4	21	4	9	5
Suisse	7	3	7	24	4	6	4	20	3	9	7
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni[1]	5	m	3	m	m	2	4	19	m	m	13
États-Unis[1]	10	6	20	m	m	10	4	10	m	m	6
Moyenne OCDE	11	m	12	m	m	6	5	15	m	m	8
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion											
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	14	m	9	m	m	4	5	15	m	m	12
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	12	m	5	m	m	2	9	18	m	m	7
Roumanie	2	m	13	m	m	6	6	m	m	m	7
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	10	m	12	m	m	5	5	16	m	m	8
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, 54 % des 18-24 ans sont scolarisés et 19 % conjuguent travail et études. Ce pourcentage est près de deux fois supérieur à celui observé chez les 25-29 ans (10 %), ce qui montre que les jeunes adultes sont plus susceptibles de combiner études et emploi. Les Pays-Bas se distinguent, avec 51 % des 18-24 ans scolarisés et occupant un emploi.
- Le pourcentage de jeunes qui ne sont ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation dans le cadre institutionnel (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*) est aujourd'hui inférieur à son niveau d'avant la pandémie dans environ la moitié des pays de l'OCDE et des pays partenaires pour lesquels des données tendancielles sont disponibles. Dans 8 de ces 16 pays, la baisse est supérieure à 1 point de pourcentage. Parallèlement, les taux de NEET ont augmenté dans presque le même nombre de pays de l'OCDE. Parmi les 17 pays où les taux dépassent désormais leurs niveaux de référence d'avant la pandémie, 6 ont enregistré une hausse de plus de 2 points de pourcentage.
- Pour la plupart des jeunes, le chômage ne dure généralement pas longtemps. Dans les pays de l'OCDE, moins de 2 % des 18-24 ans et des 25-29 ans sont au chômage et sont sans emploi depuis 12 mois ou plus, tandis qu'environ 4 % sont à la recherche d'un emploi depuis moins d'un an.

Contexte

La transition entre les études et la vie active est un processus complexe qui dépend de facteurs tels que le niveau d'instruction, la situation économique et la demande sur le marché du travail. Bien que l'éducation joue un rôle fondamental dans l'amélioration des perspectives d'emploi des jeunes, il est essentiel que les compétences qu'ils acquièrent par le biais de l'éducation soient en adéquation avec les besoins du marché du travail. De nombreux jeunes poursuivent leurs études pour améliorer leur employabilité, mais si leurs compétences ne sont pas recherchées, ils risquent de continuer à rencontrer des difficultés à trouver un emploi. Les récessions économiques et l'atonie du marché du travail peuvent limiter davantage les opportunités, laissant même les personnes hautement qualifiées peiner à trouver du travail et augmentant le risque de chômage prolongé.

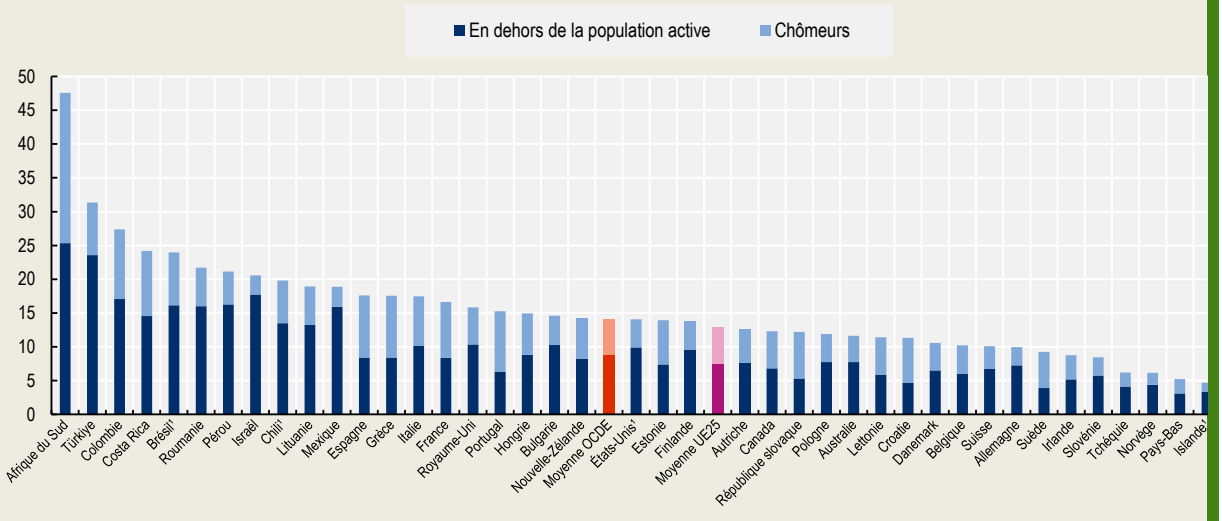
Les périodes prolongées de chômage peuvent avoir de graves conséquences, en particulier pour les jeunes dont la vie active risque d'être ultérieurement affectée par les conséquences du chômage aussi précoce. Leur absence prolongée du marché du travail réduit leurs chances d'acquérir une expérience

professionnelle et des compétences non techniques essentielles, ce qui rend de plus en plus difficile l'obtention d'un emploi. Les employeurs peuvent également avoir une perception négative des écarts d'emploi, ce qui ne fait qu'aggraver le problème. Ce cycle d'expérience limitée et de chômage prolongé peut conduire à une exclusion persistante du marché du travail et à une exclusion sociale, en particulier pour les personnes ayant un faible niveau d'études ou de qualifications professionnelles (Pohlan, 2024[1]).

Outre les conséquences économiques, le chômage de longue durée peut avoir des effets psychologiques importants, notamment un découragement accru et des problèmes de santé mentale comme l'anxiété et la dépression, qui peuvent réduire encore la motivation à chercher un emploi (voir le Chapitre A6). Une meilleure coordination entre les systèmes éducatifs et les marchés du travail est nécessaire pour relever ces défis et veiller à ce que les jeunes acquièrent des compétences correspondant aux besoins de la main-d'œuvre. Les pouvoirs publics devraient également prendre des mesures pour améliorer les perspectives d'emploi et proposer des services d'orientation professionnelle ainsi qu'un soutien psychologique. Le renforcement du lien entre l'éducation et l'emploi peut contribuer à atténuer les risques de chômage de longue durée et de désengagement social des jeunes.

Graphique A2.1. Pourcentage de NEET âgés de 18 à 24 ans, selon la situation au regard de l'emploi (2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2024.
Remarque : Pour les données, voir le Tableau A2.1. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Bien que les taux de NEET chez les jeunes aient largement retrouvé leurs niveaux d'avant la pandémie, ils restent élevés dans plusieurs pays. En moyenne, 14 % des 18-24 ans sont NEET dans les pays de l'OCDE, mais cette proportion dépasse 25 % en Afrique du Sud, en Colombie et en Türkiye, pays partenaires de l'OCDE.
- Bien que les taux moyens d'emploi et de NEET parmi les 18-24 ans soient restés quasiment inchangés entre 2019 et 2024, plusieurs pays ont constaté de grandes différences dans les chiffres globaux. En Estonie, les taux d'emploi ont diminué de près de 12 points de pourcentage pour les hommes et augmenté de près de 11 points de pourcentage pour les femmes au cours

de la période. Dans le même temps, la Norvège a enregistré une baisse de 13 points de pourcentage de son taux d'emploi, conjuguée à une hausse de 16 points de pourcentage de son taux d'activité dans le secteur éducatif.

- Dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les sexes en matière d'éducation chez les 18-24 ans continue de favoriser les femmes de plus de 6 points de pourcentage, avec environ 55 % des femmes et 49 % des hommes scolarisés en 2019 et 2024. En revanche, les hommes étaient environ 8 points de pourcentage plus nombreux que les femmes à occuper un emploi, avec environ 36 % des hommes et 28 % des femmes occupant un emploi au cours des deux années.

Remarque

Ce chapitre analyse la situation des jeunes à l'âge de la transition entre l'école et le monde de travail : ceux qui sont encore scolarisés, ceux qui travaillent et ceux qui sont NEET. L'acronyme NEET désigne à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver un emploi (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (NEETS en dehors de la population active, ou inactifs). L'analyse fait la distinction entre les 18-24 ans et les 25-29 ans, étant donné qu'une proportion importante des 18-24 ans poursuivront leurs études alors qu'ils ont terminé leur scolarité obligatoire, voire au-delà, dans certains pays.

Analyse

Transition de l'école à la vie active pour les 18-24 ans

Les personnes âgées de 18 à 24 ans suivent généralement des études ou travaillent, car cette tranche d'âge coïncide souvent avec la fréquentation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement tertiaire, ainsi qu'avec l'entrée initiale sur le marché du travail. Cette étape est cruciale pour définir les trajectoires professionnelles futures et développer les compétences essentielles à l'insertion professionnelle. Malgré cela, une partie des jeunes de ce groupe d'âge ne sont ni scolarisés ni en emploi et sont classés dans la catégorie des NEET[3], ce qui laisse penser qu'ils peuvent se heurter à des obstacles sous-jacents à l'entrée sur le marché du travail ou à la poursuite de leurs études (Tableau A2.1.).

Les taux de NEET peuvent s'expliquer par des possibilités d'emploi limitées dans des conditions économiques difficiles ou par un décalage entre les compétences des jeunes et les exigences du marché du travail. Par exemple, le dualisme du marché du travail – qui offre des emplois stables et bien rémunérés à certains et des emplois précaires et faiblement rémunérés à d'autres – accentue le risque que les jeunes soient privés à la fois d'emploi et d'études (Marques et Salavisa, 2017[2]). Le statut de NEET découle souvent non seulement de ces problèmes structurels sur le marché du travail ou d'inadéquation des compétences, mais aussi de facteurs personnels et sociaux tels que des problèmes de santé physique ou mentale à long terme, une dépendance, une exposition à la violence, et des réseaux de soutien insuffisants (Rahmani et Groot, 2023[3]).

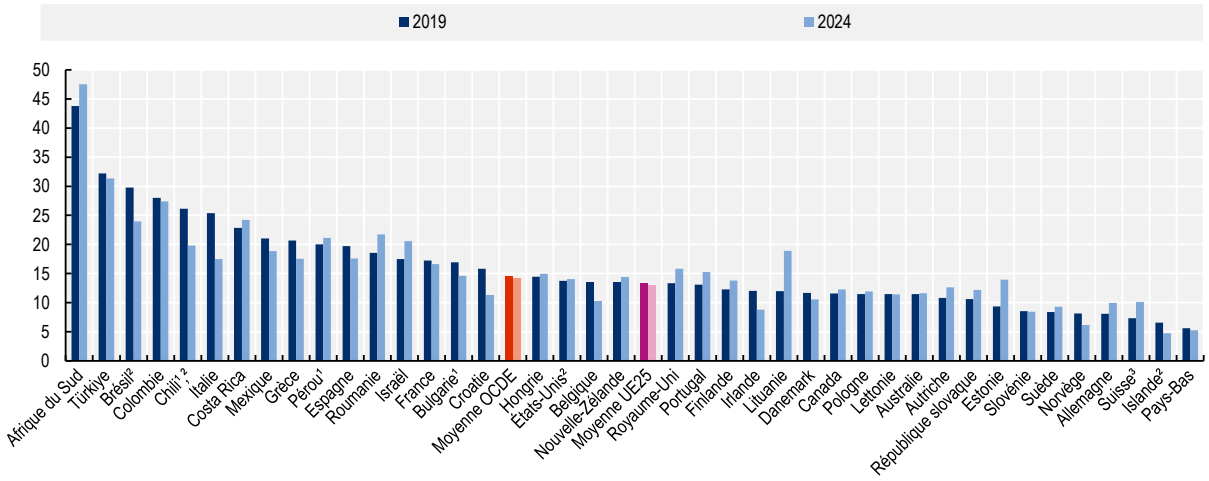
Les taux de NEET varient considérablement entre les pays de l'OCDE et les pays partenaires, allant de 48 % des 18-24 ans en Afrique du Sud (environ 22 % de chômeurs et 25 % de personnes en dehors de la population active) à moins de 5 % en Islande (environ 1 % de chômeurs et 3 % de personnes en dehors de la population active). La proportion de personnes qui recherchent activement un emploi et celle de celles qui sont en dehors de la population active varient d'un pays à l'autre. Par exemple, en Türkiye (où

[3] Par NEET (de l'anglais « *neither employed nor in education or training* ») on entend les jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés ni en formation dans le cadre institutionnel.

8 % des 18-24 ans sont au chômage et 24 % sont en dehors de la population active) et au Mexique (où 3 % sont au chômage et 16 % en dehors de la population active), des proportions relativement importantes de jeunes qui ne participent pas au marché du travail peuvent refléter des différences entre les pays en matière de scolarisation, de responsabilités familiales ou de facteurs culturels qui peuvent affecter la participation des jeunes. En revanche, dans de nombreux pays, la répartition est plus équilibrée ; en Grèce et en Espagne, par exemple, environ 9 % des jeunes sont au chômage et 8 % sont en dehors de la population active– ce qui indique que les jeunes qui ne sont ni scolarisés ni en formation dans le cadre institutionnel sont plus susceptibles de chercher un emploi, même s'ils n'ont pas encore réussi (Graphique A2.1).

Graphique A2.2. Évolution du pourcentage de NEET âgés de 18 à 24 ans (2019 et 2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2019.
2. L'année de référence diffère de 2024.
3. Rupture de série.

Remarque : Pour les données, voir le Tableau A2.2. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

En 2024, après plusieurs années de reprise suite à la pandémie de COVID-19, le taux moyen de NEET dans les pays de l'OCDE s'élevait à 14 %, un niveau similaire à celui enregistré en 2019. L'Italie a enregistré la baisse la plus importante, de 8 points de pourcentage, suivie de près par le Brésil et le Chili. Cette baisse des taux de NEET pourrait indiquer que les mécanismes visant à faciliter leur transition vers l'emploi, l'éducation ou la formation, tels que le Plan de travail pour les NEET de l'Italie, adopté en 2022, ont été efficaces pour améliorer les parcours individuels des jeunes vers l'emploi ou l'éducation (Gaspani, Recchi et Rio, 2025[4]). C'est la Lituanie qui a enregistré la plus forte hausse (7 points de pourcentage), suivie de l'Estonie, l'Israël et la Roumanie. Ces hausses peuvent être le signe de nouveaux défis, tels que des changements structurels sur le marché du travail, des transitions économiques, ou des domaines dans lesquels les systèmes d'enseignement et de formation sont à la traîne par rapport aux nouvelles exigences du marché du travail. Les jeunes qui se retrouvent NEET de manière répétée ou pendant de longues périodes sont confrontés à des conséquences à long terme nettement plus importantes que ceux dont les épisodes de NEET sont brefs (Kleif, 2020[5]). Environ un tiers des pays de l'OCDE n'ont enregistré quasiment aucun changement, reflétant un retour à des niveaux de désengagement similaires à ceux observés en 2019 (Graphique A2.2).

Toutefois, la stabilité des moyennes au niveau de l'OCDE peut masquer d'importantes évolutions au niveau national. En Estonie, par exemple, le taux d'emploi des hommes a diminué d'environ 10 points de pourcentage (passant de 41 % en 2019 à 29 % en 2024), tandis que celui des femmes a augmenté d'environ 10 points de pourcentage au cours de la même période (passant de 28 % à 38 %). En Norvège, la part des 18-24 ans dans l'emploi a diminué d'environ 13 points de pourcentage (passant de 40 % en 2019 à 27 % en 2024), tandis que la part scolarisée a augmenté d'environ 15 points de pourcentage (passant de 51 % à 67 %). Ces exemples montrent comment les tendances sous-jacentes par sexe et par pays peuvent diverger sensiblement des chiffres agrégés (Tableau A2.2).

Jeunes et durée du chômage

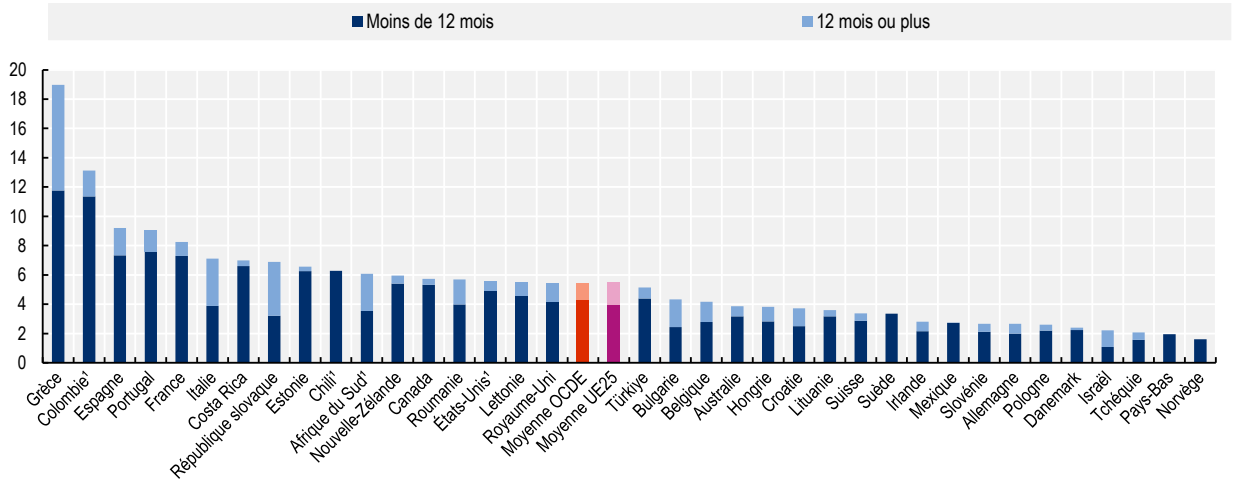
Le chômage des jeunes, en particulier parmi les 18-24 ans, reste une préoccupation importante car ce groupe d'âge est dans une phase critique de transition. Schmillen et Umkehrer (2017[6]) constatent que chaque jour supplémentaire de chômage au cours des 8 premières années d'activité se traduit par une demi-journée supplémentaire de chômage au cours des 16 années suivantes – preuve évidente de séquelles persistantes, en particulier pour les personnes ayant connu des épisodes répétés ou longs. Le chômage prolongé, en particulier en l'absence de formation continue, peut limiter les perspectives des jeunes d'obtenir un emploi correspondant à leurs compétences et à leurs qualifications, tout en compromettant leur potentiel de rémunération à long terme, leur bien-être et leur motivation (Rahmani et Groot, 2023[3]).

Face aux défis de l'emploi, certains jeunes choisissent de poursuivre leurs études, de se spécialiser ou d'acquérir des compétences plus recherchées. L'orientation professionnelle peut être un moyen efficace d'étayer ces décisions, mais les groupes qui sont déjà exclus du marché du travail sont moins susceptibles de solliciter ou d'utiliser ces services, ce qui souligne la nécessité d'une sensibilisation et d'un soutien plus ciblés (OECD, 2021[7]).

Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 1 % des 18-24 ans sont au chômage de longue durée (pendant 12 mois ou plus) et 4 % sont au chômage de courte durée (moins de 12 mois). La majorité des jeunes qui sont au chômage dans les pays de l'OCDE le sont depuis peu, allant de 12 % des 18-24 ans en Grèce et 11 % en Colombie à moins de 2 % en Tchéquie, en Israël, aux Pays-Bas et en Norvège. C'est en Grèce, en Italie et en République slovaque que les épisodes prolongés sont les plus fréquents, avec des taux supérieurs à 3 %. En revanche, moins de 0,5 % des jeunes au Canada, au Costa Rica, au Danemark, en Estonie, en Lituanie, au Mexique, en Norvège et en Pologne sont confrontés au chômage de longue durée (Graphique A2.3).

Graphique A2.3. Pourcentage des 18-24 ans sans emploi et non scolarisés, par durée de chômage (2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2024.
Remarque : Pour les données, voir le Tableau A2.3. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les chômeurs de longue durée sont plus susceptibles d'être perçus comme moins qualifiés ou moins productifs que leurs homologues ayant connu des épisodes de chômage de courte durée, ce qui fait de la durée du chômage un indicateur crucial de l'activité des jeunes. En outre, le chômage prolongé a de lourdes conséquences psychologiques, augmentant le risque de traitement des troubles psychiatriques en milieu hospitalier, de sorte que le chômage de longue durée des jeunes devient un indicateur de détresse à la fois sur le plan économique et sur celui de la santé (Thern et al., 2017[8]). Les employeurs peuvent considérer les jeunes qui ont été brièvement au chômage d'une manière plus favorable – en accordant de la valeur à leur disponibilité immédiate – comme un avantage qui disparaît pour ceux qui connaissent le chômage prolongé, ce qui souligne une fois de plus l'effet puissant des périodes de chômage prolongées (Wachter, 2020[9]).

Les différences entre hommes et femmes sont également marquées dans les schémas d'éducation et d'emploi. Dans les pays de l'OCDE, la probabilité que les femmes âgées de 18 à 24 ans soient scolarisées est supérieure à 6 points de pourcentage (56 % contre 49 %), tandis que la probabilité que les hommes occupent un emploi est supérieure d'environ 8 points de pourcentage (35 % contre 28 %). Ces disparités persistantes entre les sexes laissent entrevoir des trajectoires différentes à travers l'éducation et vers le marché du travail (Tableau A2.2.).

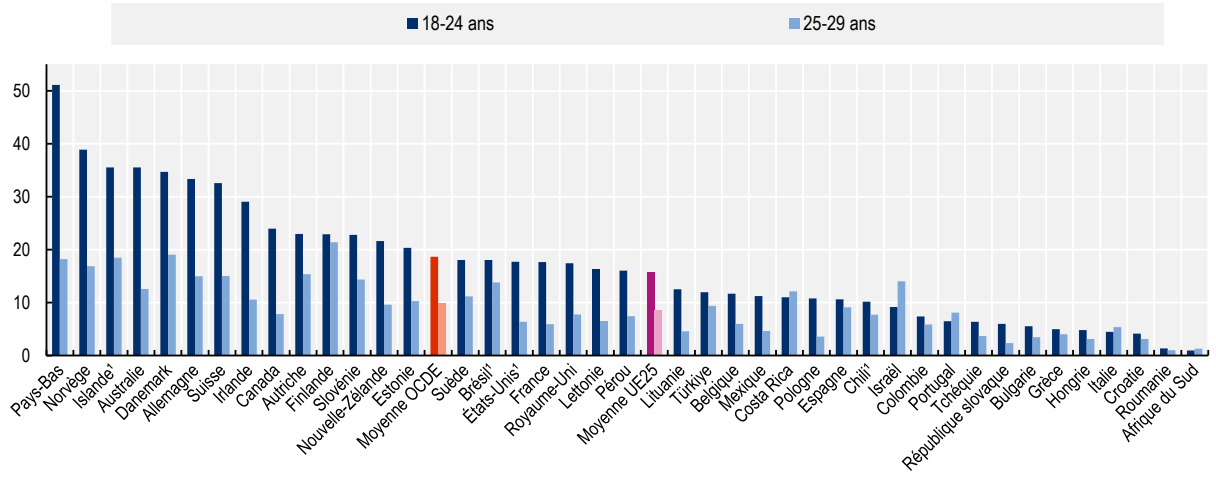
Niveau d'études et situation au regard de l'emploi des 18-29 ans

La comparaison des taux d'inscription et d'emploi des 25-29 ans et des 18-24 ans fournit des informations supplémentaires vers les transitions sur le marché du travail. Bon nombre des jeunes continueront d'étudier ou entreront pour la première fois sur le marché du travail. Ceux qui poursuivent des études tertiaires peuvent encore être en train de terminer leur licence ou leur maîtrise à l'âge de 24 ans, tandis que d'autres commencent leur carrière professionnelle. Une plus faible proportion peut être engagée dans des études doctorales ou des qualifications équivalentes. En revanche, une grande majorité des 25-29 ans auront achevé leur formation initiale dans la plupart des pays de l'OCDE et beaucoup auront acquis une expérience professionnelle substantielle. Parmi ceux qui suivent des études, certains peuvent être en

train de terminer leurs études tertiaires, tandis que d'autres peuvent avoir repris leurs études pour obtenir des qualifications supplémentaires (voir le Chapitre B4).

Graphique A2.4. Pourcentage des 18-29 ans cumulant études et emploi, par groupe d'âge (2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2024.
Remarque : Pour les données, voir le Tableau A2.1. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Certains jeunes adultes conjuguent études et emploi, en particulier dans l'enseignement tertiaire, où le travail à temps partiel peut les aider à payer leurs frais de scolarité, leurs frais d'hébergement et de subsistance, ou à faire progresser leur carrière. Dans les pays de l'OCDE, près d'un cinquième des 18-24 ans (19 %) combinent études et emploi, contre 10 % des 25-29 ans. L'écart est le plus marqué aux Pays-Bas, où le système éducatif comprend de nombreux apprentissages et où un grand nombre d'étudiants occupent des petits emplois secondaires sans rapport avec leurs études ; ici, plus de la moitié des 18-24 ans (51 %) travaillent et étudient, contre moins d'un cinquième de leurs pairs plus âgés (18 %). Le Costa Rica, l'Israël, l'Italie et le Portugal font exception à cette tendance, la cohorte plus âgée étant légèrement plus susceptible de travailler et de se former, ce qui reflète la diffusion des cursus de master et de perfectionnement à temps partiel. Dans le même temps, en Afrique du Sud, en Colombie, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Portugal, en République slovaque, en Roumanie et en Tchéquie, moins de 10 % de l'une ou l'autre cohorte conjuguent études et emploi (Graphique A2.4). Ces différences soulignent les différences institutionnelles et culturelles dans les régimes de droits d'inscription, la réglementation du travail, les possibilités d'emploi sur les campus et même les points de vue des employeurs sur l'embauche d'étudiants. Les différences entre les cohortes plus jeunes et plus âgées peuvent également refléter des besoins financiers, voire la structure des cursus d'enseignement tertiaire. Par exemple, les taux élevés d'études et d'emploi chez les 25-29 ans en Finlande peuvent s'expliquer par l'expansion des modèles d'apprentissage et de formation et par un soutien accru aux apprenants qui travaillent (Eurydice, 2025[10]).

Une forte proportion de jeunes combinant travail et études peut être bénéfique pour le marché du travail, car ils peuvent augmenter ou réduire leur temps de travail à la demande pour faire face aux périodes de pointe ou aux situations d'urgence dans divers secteurs. Les recherches montrent que l'exploitation des populations étudiantes pour le travail crée à terme une main-d'œuvre complémentaire qui stimule le développement des économies locales (Whittard, Drew et Ritchie, 2022[11]). Pour les apprenants eux-mêmes, combiner travail et études offre une expérience pratique précieuse qui peut faciliter leur transition vers un emploi à temps plein, ainsi que leur permettre de constituer des réseaux professionnels, ce qui se

traduit par des résultats positifs sur le marché du travail, en particulier lorsqu'ils exercent un emploi en lien avec leur domaine d'études (Geel et Backes-Gellner, 2012[12]). Dans certains pays comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, où les systèmes de formation en alternance associant formation théorique et apprentissage sont très répandus, le fait de combiner formation et emploi peut même faire partie du processus de qualification normal. Malgré ces avantages, les modalités d'alternance peuvent limiter le temps dont disposent les élèves pour effectuer des travaux universitaires, ce qui peut avoir une incidence sur leurs résultats scolaires ou leur bien-être.

Variation infranationale des taux de NEET

Au sein des pays de l'OCDE, la part des 18-24 ans qui sont NEET peut varier considérablement d'une région à l'autre. Les variations infranationales du pourcentage de NEET posent des défis majeurs aux responsables de l'action publique qui cherchent à promouvoir des marchés du travail inclusifs et un accès équitable aux opportunités. L'analyse qui suit porte sur les régions TL2, qui sont de grandes régions infranationales telles que définies par la grille officielle de classification régionale de l'OCDE (OECD, 2024[13]).

Les disparités régionales les plus marquées en termes de taux de NEET sont observées au Canada, en Italie, au Mexique et en Türkiye, où l'écart entre les régions les plus performantes et les moins performantes dépasse 20 points de pourcentage. Au Canada, la Colombie-Britannique affiche un taux de 9 % de NEET, tandis que le Nunavut enregistre un taux de 41 % (soit une différence de 32 points de pourcentage), ce qui souligne la nécessité de stratégies du marché du travail et d'aides sociales propres à chaque région dans les communautés isolées. L'écart de la Türkiye (19 % à Istanbul contre 48 % en Anatolie orientale) met en évidence des disparités régionales qui peuvent être influencées par des différences de densité de population, d'infrastructures, d'accès à l'emploi et à l'éducation et à la formation (Tableau A2.4, disponible en ligne).

À l'inverse, le Costa Rica, l'Irlande et le Japon affichent une variation régionale limitée, avec des écarts inférieurs à 5 points de pourcentage entre les régions les plus performantes et les moins performantes. En Irlande, le taux de NEET varie de 8 % (Nord et Ouest) à environ 10 % (East et Midland), ce qui suggère que les résultats sur le marché du travail sont à peu près uniformes. Au Japon, il varie de 2 % (Hokuriku) à environ 5 % (Chugoku), ce qui met en évidence le fait que le taux de NEET est généralement faible. Au Costa Rica, l'écart entre les Caraïbes centrales (24 %) et les Caraïbes de Huetar (28 %) témoigne également de disparités modestes. Bien que les pays dotés de terres ou de populations plus vastes présentent souvent des différences infranationales plus marquées – comme au Canada et en Türkiye – la taille à elle seule ne tient pas compte de toutes les variations. Le Japon est un grand pays, tant sur le plan géographique que démographique, mais il affiche l'un des écarts régionaux les plus faibles, tandis que la Grèce – nettement plus petite selon les deux indicateurs – affiche un écart de 19 points de pourcentage. Ce contraste suggère que les structures économiques, les systèmes éducatifs et les politiques sociales ont plus d'influence que la taille des pays sur les différences entre les NEET. Des politiques ciblées sur des régions spécifiques sont donc essentielles pour réduire ces écarts et faire en sorte que tous les jeunes aient accès à l'éducation et à l'emploi (Tableau A2.4, disponible en ligne).

Définitions

Le niveau de formation correspond au plus haut niveau d'enseignement atteint avec succès par un individu.

Actifs occupés, chômeurs et inactifs : voir la section *Définitions* au Chapitre A3.

Par **individus scolarisés** on entend ceux qui sont scolarisé ou en formation dans le cadre institutionnel.

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

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

Méthodologie

Les données des enquêtes nationales sur la population active se rapportent généralement au deuxième trimestre de l'année scolaire car c'est la période la plus pertinente 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 aux trois premiers mois de l'année civile (janvier, février et mars) dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile (avril, mai et juin) dans quelques pays.

Comme le fait d'être scolarisé ou en formation implique ici de l'être dans le cadre institutionnel, les sans-emploi en formation en dehors du cadre institutionnel sont classés dans la catégorie des NEET. Toutefois, la définition de NEET est différente pour la collecte de données infranationales pour les pays participant à l'EFT-UE, où les jeunes adultes qui suivent une éducation ou une formation non formelle ne sont pas considérés comme des NEET. Pour les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne, les taux de NEET par région infranationale ne sont donc pas comparables aux taux nationaux présentés dans ce chapitre.

Pour de plus amples informations, consulter le *Guide de l'OCDE pour les statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OECD, 2018[14]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Pour plus d'informations sur les sources, voir le Chapitre A1.

Les données sur les taux infranationaux de NEET proviennent des bases de données de l'OCDE sur les régions et les villes : http://oe.cd/geostats. Les données sur les taux infranationaux de NEET pour l'Australie proviennent du Bureau australien des statistiques.

Références

Eurydice (2025), *Finland - National reforms in vocational education and training*, Eurydice, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/national-reforms-vocational-education-and-training. [10]

Gaspani, F., S. Recchi et A. Rio (2025), « Young people NEET in Italy: Exploring the phenomenon and evolving policies », dans *Diversity and Inclusion Research, Diversity and Inclusion in Italy*, Springer Nature Switzerland, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-031-81938-4_29. [4]

Geel, R. et U. Backes-Gellner (2012), « Earning while learning: When and how student employment is beneficial », *LABOUR*, vol. 26/3, pp. 313-340, https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x. [12]

Kleif, H. (2020), « The temporality of being NEET: A longitudinal study of NEET occurrences among young adults in Denmark », *YOUNG*, vol. 29/3, pp. 217-235, https://doi.org/10.1177/1103308820945098. [5]

Marques, P. et I. Salavisa (2017), « Young people and dualization in Europe: A fuzzy set analysis », *Socio-Economic Review*, vol. 15/1, pp. 135-160, https://doi.org/10.1093/ser/mww038. [2]

OECD (2024), *OECD Territorial grids*, https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-geographical-definitions.html. [13]

OECD (2021), *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [14]

Pohlan, L. (2024), « Unemployment's long shadow: The persistent impact on social exclusion », *Journal for Labour Market Research*, vol. 58/1, https://doi.org/10.1186/s12651-024-00369-8. [1]

Rahmani, H. et W. Groot (2023), « Risk factors of being a youth not in education, employment or training (NEET): A scoping review », *International Journal of Educational Research*, vol. 120, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198. [3]

Schmillen, A. et M. Umkehrer (2017), « The scars of youth: Effects of early-career unemployment on future unemployment experience », *International Labour Review*, vol. 156/3-4, pp. 465-494, https://doi.org/10.1111/ilr.12079. [6]

Thern, E. et al. (2017), « Long-term effects of youth unemployment on mental health: Does an economic crisis make a difference? », *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 71/4, https://doi.org/10.1136/jech-2016-208012. [8]

Wachter, T. (2020), « The persistent effects of initial labor market conditions for young adults and their sources », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 34/4, pp. 168-194, https://doi.org/10.1257/jep.34.4.168. [9]

Whittard, D., H. Drew et F. Ritchie (2022), « Not just arms and legs: Employer perspectives on student workers », *Journal of Education and Work*, vol. 35/6-7, pp. 751-765, https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2126972. [11]

Tableaux et notes

Tableaux du chapitre

Tableau A2.1.	Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et selon la situation au regard de l'emploi (2024)
Tableau A2.2.	Évolution du pourcentage des 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, par statut professionnel et sexe (2019 et 2024)
Tableau A2.3.	Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge, selon la situation au regard de l'emploi et durée du chômage (2024)
Tableau A2.4. (web uniquement)	Jeunes non scolarisés et sans emploi ou en dehors de la population active (NEET), par région infranationale (2024)

StatLink https://stat.link/d7i6wz

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de la transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau A2.1. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et selon la situation au regard de l'emploi (2024)

Remarque : Par NEET on entend les jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés ni en formation dans le cadre institutionnel (de l'anglais « *neither employed nor in education or training* »). Les données se rapportent généralement au deuxième trimestre de l'année scolaire, qui correspond aux trois premiers mois de l'année civile dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile dans quelques pays. Les colonnes contenant des données sur les 25-29 ans peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence diffère de 2024 : 2022 pour le Chili ; 2023 pour le Brésil, les États-Unis et l'Islande.

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage des 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, par statut professionnel et sexe (2019 et 2024)

Remarque : Par NEET on entend les jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés ni en formation dans le cadre institutionnel (de l'anglais « *neither employed nor in education or training* »). Les données se rapportent généralement au deuxième trimestre de l'année scolaire, qui correspond aux trois premiers mois de l'année civile dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile dans quelques pays. Les colonnes contenant des données pour les catégories Total peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence diffère de 2019 : 2018 pour l'Argentine ; 2020 pour le Chili ; 2022 pour la Bulgarie et le Pérou.
2. L'année de référence diffère de 2024 : 2022 pour le Chili ; 2023 pour le Brésil, les États-Unis et l'Islande.

Tableau A2.3. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge, selon la situation au regard de l'emploi et durée du chômage (2024)

Remarque : Les chiffres sur la durée du chômage peuvent ne pas correspondre au total pour tous les chômeurs en raison de données manquantes. Les colonnes contenant des données sur les 18-24 ans et sur les chômeurs de moins de 12 mois peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence pour la durée du chômage diffère de 2024 : 2021 pour le Brésil, le Chili, la Colombie, les États-Unis et l'Islande.
2. L'année de référence pour toutes les autres données diffère de 2024 : 2022 pour le Chili ; 2023 pour le Brésil, les États-Unis et l'Islande.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **c** – nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d** - les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m** – les données ne sont pas disponibles ; **r** – les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x** – les données sont incluses sous une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau A2.1. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et selon la situation au regard de l'emploi (2024)

En pourcentage ; 18-24 ans

	Scolarisés						Non scolarisés					
	Occupés							NEET				
Pays de l'OCDE	Étudiants en alternance	Autres occupés	Total	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
Australie	5	30	36	2	11	49	39	4	8	12	51	100
Autriche	8	15	23	2	25	49	38	5	8	13	51	100
Belgique	2	9	12	1	54	67	23	4	6	10	33	100
Canada	x(2)	24[d]	24	2	24	50	38	5	7	12	50	100
Chili[1]	x(2)	10[d]	10	5	40	55	25	6	14	20	45	100
Colombie	a	7	7	2	23	33	40	10	17	27	67	100
Costa Rica	a	11	11	2	29	42	34	10	15	24	58	100
Tchéquie	1	5	6	0	58	65	29	2	4	6	35	100
Danemark	x(2)	35[d]	35	6	16	56	34	4	6	11	44	100
Estonie	c	20	20	3	28	52	34	7	7	14	48	100
Finlande	x(2)	23[d]	23	8	29	60	26	4	10	14	40	100
France	10	8	18	2	34	53	30	8	8	17	47	100
Allemagne	15	19	33	1	24	59	31	3	7	10	41	100
Grèce	a	5	5	1	52	58	24	9	8	18	42	100
Hongrie	1	4	5	0	47	53	32	6	9	15	47	100
Islande[1]	a	36	36	4	14	53	42	1	3	5	47	100
Irlande	a	29	29	2	26	57	34	4	5	9	43	100
Israël	x(2)	9[d]	9	0	18	28	52	3	18	21	72	100
Italie	m	4	4	1	54	59	23	7	10	17	41	100
Japon	a	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	42	60	29	6	6	11	40	100
Lituanie	0	12	12	1	37	51	30	6	13	19	49	100
Luxembourg	a	c	c	c	51	64	26	c	c	c	36	100
Mexique	a	11	11	1	28	39	42	3	16	19	61	100
Pays-Bas	x(2)	51[d]	51	4	12	67	28	2	3	5	33	100
Nouvelle-Zélande	a	22	22	2	13	37	48	6	8	14	63	100
Norvège	1	38	39	4	24	67	27	2	4	6	33	100
Pologne	a	11	11	1	47	59	29	4	8	12	41	100
Portugal	a	6	6	2	46	55	30	9	6	15	45	100
République slovaque	c	6	6	c	56	62	26	7	5	12	38	100
Slovénie	m	23	23	2	42	67	25	3	6	8	33	100
Espagne	x(2)	11[d]	11	3	46	60	22	9	8	18	40	100
Suède	m	18	18	9	29	56	35	5	4	9	44	100
Suisse	16	17	33	2	20	55	35	3	7	10	45	100
Türkiye	a	12	12	3	18	33	36	8	24	31	67	100
Royaume-Uni	5	12	17	1	24	43	41	5	10	16	57	100
États-Unis[1]	x(2)	18[d]	18	1	25	44	42	4	10	14	56	100
Moyenne OCDE	6	17	19	2	33	54	32	5	9	14	46	100
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[1]	a	18	18	4	15	37	39	8	16	24	63	100
Bulgarie	m	6	6	0	59	65	20	4	10	15	35	100
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	x(2)	4[d]	4	c	52	57	32	7	5	11	43	100
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	1	15	16	3	21	40	39	5	16	21	60	100
Roumanie	x(2)	1[d]	1	c	50	51	27	6	16	22	49	100
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	a	1	1	1	36	38	14	22	25	48	62	100
Moyenne UE25	m	14	16	2	41	58	29	5	8	13	42	100
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section *Tableaux et notes* ci-dessus.

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage des 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, par statut professionnel et sexe (2019 et 2024)

En pourcentage ; 18-24 ans

	Scolarisés				Non scolarisés							
					Occupés				NEET			
	2019		2024		2019		2024		2019		2024	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
Australie	49	53	45	53	39	36	42	36	12	11	13	11
Autriche	44	51	46	53	44	38	41	35	11	10	13	12
Belgique	57	65	62	72	27	24	26	20	15	11	12	9
Canada	44	54	45	56	42	36	41	34	13	10	14	10
Chili[1, 2]	54	56	54	57	23	15	29	21	23	29	18	22
Colombie	32	32	32	33	50	30	49	31	18	38	19	36
Costa Rica	48	53	40	45	34	19	40	26	19	27	20	29
Tchéquie	m	m	61	68	m	m	35	23	m	m	4	9
Danemark	55	62	54	58	33	26	36	31	12	12	10	11
Estonie	51	62	54	50	41	28	29	38	8	11	16	12
Finlande	55	61	59	62	32	27	27	25	13	12	15	13
France	51	57	49	58	31	26	33	27	18	16	19	15
Allemagne	62	64	57	61	30	27	33	28	7	9	9	11
Grèce	62	67	54	62	17	13	27	21	21	20	18	17
Hongrie	46	54	50	56	42	28	37	28	11	18	13	17
Islande[2]	52	61	48	60	40	34	46	37	8	5	6	3
Irlande	53	57	57	58	34	32	34	34	13	11	9	9
Israël	27	33	26	30	56	48	54	50	17	18	21	21
Italie	48	57	52	67	26	18	30	16	26	25	17	18
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	49	70	57	62	36	23	34	24	15	7	9	14
Lituanie	58	64	48	54	30	24	32	28	12	12	19	18
Luxembourg	59	77	59	70	c	c	31	c	c	c	c	c
Mexique	38	38	38	41	53	29	53	31	9	33	9	28
Pays-Bas	63	65	66	69	30	31	30	26	7	5	5	6
Nouvelle-Zélande	33	33	36	39	55	52	50	46	12	15	14	15
Norvège	45	59	62	71	47	34	31	23	9	8	6	6
Pologne	51	60	54	64	39	26	34	25	10	13	12	12
Portugal	52	58	52	58	36	28	33	27	12	14	15	15
République slovaque	49	66	54	71	42	22	34	17	9	12	12	12
Slovénie	57	72	58	77	35	18	32	15	8	9	9	7
Espagne	56	62	56	65	24	18	25	19	20	19	19	16
Suède	54	63	50	62	38	30	39	30	9	8	11	8
Suisse	54[b]	59[b]	52	58	35[b]	37[b]	37	33	10[b]	4[b]	11	9
Türkiye	42	35	31	34	36	23	46	24	22	42	22	42
Royaume-Uni	43	44	41	45	44	43	42	41	13	14	17	14
États-Unis[2]	45	49	40	47	42	37	46	39	13	14	14	14
Moyenne OCDE	49	55	49	56	36	27	35	28	13	15	13	15
Moyenne de l'OCDE pour les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années	50	56	50	57	37	29	36	29	13	15	14	15
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[2]	30	33	33	40	47	31	48	30	23	37	19	29
Bulgarie[1]	58	65	59	71	26	16	26	14	15	19	14	15
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	42	58	50	64	42	27	39	24	16	16	11	11
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[1]	35	39	39	41	49	36	43	34	15	24	17	25
Roumanie	48	55	49	54	37	22	35	18	15	22	16	28
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	41	42	37	39	18	12	17	12	41	47	46	49
Moyenne UE25	53	62	55	63	34	25	33	25	13	14	13	13
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section *Tableaux et notes* ci-dessus.

Tableau A2.3. Pourcentage de jeunes adultes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge, selon la situation au regard de l'emploi et durée du chômage (2024)

En pourcentage ; 25-29 ans

		Non scolarisés						
			NEET					
			Distribution du chômage par durée					
	Scolarisés	Occupés	Moins de 3 mois	De 3 mois à moins de 12 mois	12 mois ou plus	Total	Inactifs	Total
Pays de l'OCDE	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18) = (11) + (16) + (17)
Australie	16	72	m	m	1	3	9	84
Autriche	21	67	m	m	m	4	8	79
Belgique	11	72	2	3	3	8	9	89
Canada	12	73	4	2	1	6	8	88
Chili[1, 2]	17	63	6	1	0	7	13	83
Colombie[1]	10	65	m	m	2	12	15	90
Costa Rica	19	56	4	2	0	8	18	81
Tchéquie	8	74	1	2	1	3	14	92
Danemark	29	59	2	1	1	4	8	71
Estonie	11	73	6	2	c	9	7	89
Finlande	33	53	m	m	m	6	8	67
France	9	72	3	4	2	9	10	91
Allemagne	21	68	1	1	1	3	9	79
Grèce	11	63	2	6	9	16	11	89
Hongrie	7	80	1	1	1	5	8	93
Islande[1, 2]	26	63	m	m	m	m	7	74
Irlande	13	72	3	1	1	5	9	87
Israël	25	59	0	1	1	3	13	75
Italie	18	58	2	2	4	8	15	82
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	10	76	1	2	1	5	9	90
Lituanie	7	77	27	47	20	7	10	93
Luxembourg	13	74	m	m	m	c	c	87
Mexique	8	68	2	0	0	3	21	92
Pays-Bas	23	68	c	c	c	3	6	77
Nouvelle-Zélande	13	73	2	1	0	4	10	87
Norvège	24	67	c	c	c	2	7	76
Pologne	6	81	1	1	1	4	10	94
Portugal	13	73	m	m	2	7	6	87
République slovaque	8	77	1	2	3	6	9	92
Slovénie	19	73	1	1	1	3	5	81
Espagne	17	61	5	4	3	12	10	83
Suède	24	68	c	c	c	3	5	76
Suisse	20	70	m	m	1	4	6	80
Türkiye	14	54	3	2	1	8	24	86
Royaume-Uni	11	75	1	1	1	3	11	89
États-Unis[1, 2]	11	73	3	2	1	6	13	89
Moyenne OCDE	15	69	3	4	2	6	10	85
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[1, 2]	19	59	m	m	m	m	16	81
Bulgarie	9	73	1	1	3	5	13	91
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	11	73	1	2	1	7	9	89
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	11	70	m	m	m	m	13	89
Roumanie	5	71	1	2	2	5	19	95
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	7	38	3	5	11	32	23	93
Moyenne UE25	14	70	3	5	3	6	10	86
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section *Tableaux et notes* ci-dessus.

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

Faits marquants

- Les taux d'emploi des 25-64 ans augmentent régulièrement à mesure que les niveaux de formation tertiaire augmentent, ce qui reflète le rendement élevé des qualifications avancées sur le marché du travail. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court affichent un taux d'emploi de 83 %, contre 86 % pour les titulaires d'une licence, 90 % pour les titulaires d'un master, et 93 % pour les titulaires d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent.
- Parmi les adultes sans emploi âgés de 25 à 64 ans, le chômage de longue durée est plus répandu chez les personnes ayant un faible niveau d'études : 36 % des personnes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage depuis 12 mois ou plus, contre 30 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 25 % des diplômées de l'enseignement tertiaire.
- Les perspectives d'emploi des adultes dépendent à la fois du niveau de formation et des compétences en numératie, même si le lien mis en évidence par le deuxième cycle de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) est plus faible que lors du premier cycle. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et très compétents (niveau 4 ou supérieur) sont nettement plus susceptibles d'occuper un emploi, tandis que ceux qui ont un faible niveau de formation et de compétences (niveau 1 ou en deçà) sont beaucoup plus exposés au risque de chômage ou d'exclusion de la population active.

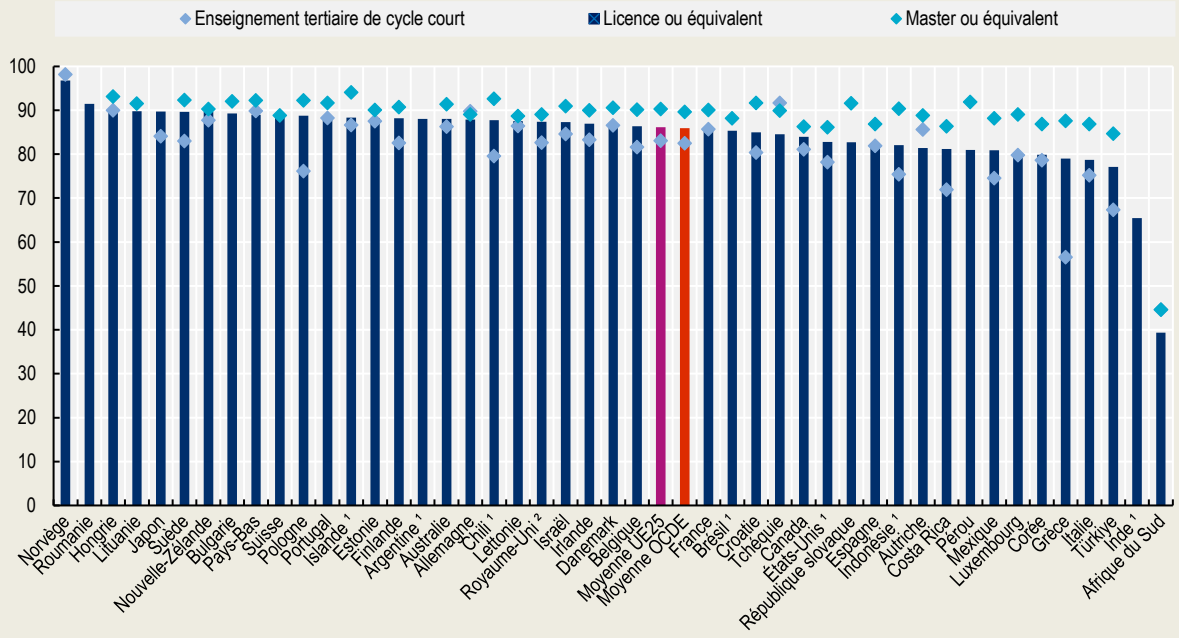
Contexte

Les économies modernes sont largement tributaires de la présence de travailleurs hautement qualifiés, lesquels jouissent d'opportunités d'emploi solides grâce à leur formation (Encadré A3.). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la promesse de recueillir ces avantages, conjugués à la multiplication des possibilités de formation, a encouragé les individus à poursuivre des études et à acquérir des compétences supplémentaires. Comme la demande de compétences a augmenté, les marchés du travail ont absorbé l'afflux de travailleurs hautement qualifiés, auxquels ils continuent d'offrir de meilleures perspectives d'emploi. À l'inverse, les adultes moins qualifiés sont confrontés à des perspectives professionnelles plus difficiles sur le marché du travail, notamment à des revenus inférieurs (voir le Chapitre A4) et à un risque accru de chômage, exacerbé par l'automatisation croissante et les transformations du marché du travail induites par l'intelligence artificielle. Dans le même temps, le vieillissement de la population a un impact inégal sur les travailleurs âgés : ceux qui n'ont pas fait d'études tertiaires, notamment, sont plus susceptibles de quitter prématurément le marché du travail et à être touchés par l'insécurité économique. Les systèmes d'éducation doivent s'adapter de manière proactive à ces changements, en préparant les apprenants à l'évolution du marché du travail.

Parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, le taux d'emploi varie en fonction du domaine d'études et de la carrière qui en résulte. Les carrières dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans l'ingénierie, les industries de transformation et la construction se caractérisent souvent par un taux d'emploi et une rémunération plus élevée. C'est ce qui motive certaines personnes à poursuivre une carrière dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM).

Graphique A3.1. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement tertiaire (2024)

En pourcentage ; 25-64 ans



1. L'année de référence diffère de 2024.
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).
Voir le Tableau A3.1. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

Dans la grande majorité des pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes femmes (25-34 ans) est inférieur à celui des jeunes hommes, quel que soit leur niveau de formation. Toutefois, l'écart diminue à mesure que le niveau de formation augmente. En moyenne dans les pays de l'OCDE, seulement 46 % des femmes âgées de 25 à 34 ans ayant un niveau d'études inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire occupent un emploi, soit 25 points de moins que leurs homologues masculins. L'écart se réduit à 15 points de pourcentage pour les diplômées du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire et à 6 points de pourcentage pour les diplômées de l'enseignement tertiaire.

- Dans les pays de l'OCDE, parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, ceux qui ont étudié les TIC affichent le taux d'emploi moyen le plus élevé (90 %), tandis que le taux le plus faible concerne ceux qui ont étudié les arts et les lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information (84 %).
- Le taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est aussi faible, voire inférieur, à celui des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-

secondaire non tertiaire dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, à l'exception de l'Afrique du Sud, du Danemark, du Mexique, des Pays-Bas et de la Suisse.

- Le domaine d'études influe davantage sur les perspectives d'emploi des adultes peu compétents en numératie que sur celles des adultes plus qualifiés. Les taux d'emploi varient considérablement, avec les taux particulièrement faibles pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire en lettres et sciences humaines et aussi, dans certains pays, pour les diplômés de l'enseignement tertiaire et pour les diplômés de l'enseignement tertiaire en commerce, administration et droit. En revanche, le taux d'emploi chez les adultes ayant un niveau élevé de compétences en numératie tend à converger dans tous les domaines.

Remarque

Les personnes en âge de travailler peuvent être classées en trois groupes en fonction de leur situation au regard de l'emploi : salariés, chômeurs et personnes en dehors de la population active (également appelées inactives). Les actifs occupés et les chômeurs forment la main-d'œuvre, qui représente l'offre totale de main-d'œuvre disponible pour contribuer à la production économique. Les personnes qui ne sont ni en emploi ni en recherche active d'emploi sont considérées comme ne faisant pas partie de la population active et ne sont pas incluses dans l'offre de main-d'œuvre.

Analyse

Il existe toujours un lien étroit entre le taux d'activité et le niveau de formation, que le taux d'activité soit mesuré par le taux d'emploi, le taux de chômage ou le taux d'inactivité. Cette relation existe dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Il est très rare de trouver un pays où une sous-population dont le niveau de formation est faible affiche un taux d'activité plus élevé qu'une sous-population dont le niveau de formation est élevé. Cette corrélation positive entre l'éducation et le marché du travail est valable pour les hommes comme pour les femmes et est restée stable au fil des décennies, dans un contexte de forte hausse des niveaux de formation dans l'ensemble de la zone OCDE (Tableau A3.1).

L'analyse du taux d'emploi en fonction du niveau de formation montre clairement que les parcours éducatifs ne sont pas toujours linéaires. Dans certains cas, les individus peuvent suivre des cursus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou des cursus post-secondaires non tertiaires, même s'ils sont déjà titulaires d'un diplôme tertiaire, afin d'acquérir les compétences nécessaires pour le marché du travail. Les besoins du marché du travail évoluant en permanence, les individus doivent sans cesse améliorer leurs compétences et se reconvertir. Pour ce faire, ils peuvent choisir de poursuivre leurs études à un autre niveau ou de suivre une formation informelle ou non formelle (voir le Chapitre A5).

Niveau de formation et taux d'emploi

Les taux d'emploi varient considérablement d'un pays à l'autre en fonction du niveau de formation. C'est en Lituanie et en Pologne que l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le plus élevé, l'écart entre les taux d'emploi étant de 16 points de pourcentage dans les deux pays. À l'inverse, en Islande et en Tchéquie, l'avantage salarial moyen des diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur ou égal à 4 points de pourcentage par rapport à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (Tableau A3.1.). Ces disparités suggèrent que la valeur des diplômes de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail dépend non seulement du niveau de formation atteint, mais aussi des conditions économiques nationales, de la demande de compétences et de la structure des systèmes d'enseignement secondaire et post-secondaire.

Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'emploi des 25-64 ans augmente avec le niveau de formation, passant de 83 % pour les cursus d'enseignement tertiaire de cycle court à 93 % pour les doctorats ou diplômes équivalents (Graphique A3.1.). Cette tendance reflète la demande croissante de compétences et de qualifications avancées sur les marchés du travail des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE. Les niveaux d'enseignement plus élevés sont souvent le signe d'une expertise spécialisée, ce qui peut améliorer l'employabilité et l'accès aux emplois plus stables ou mieux rémunérés. Bien que les diplômes du niveau tertiaire tendent en moyenne à offrir de meilleurs résultats sur le plan de l'emploi, leur rendement peut varier en fonction de l'adéquation entre les qualifications et les besoins du marché du travail.

Cette vue d'ensemble doit également être considérée dans le contexte des changements générationnels en matière d'éducation. Dans tous les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, les jeunes adultes (25-34 ans) ont un niveau de formation plus élevé que la population adulte au sens large (25-64 ans) (voir le Chapitre A1). Toutefois, leurs schémas d'emploi restent en moyenne similaires dans les pays de l'OCDE : 87 % des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et de l'ensemble des adultes occupent un emploi, de même que 79 % des jeunes adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 60 % des jeunes adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (contre 79 % de l'ensemble des adultes) (Tableau A3.1. et Tableau A3.2).

Les gains en matière d'emploi liés au progrès en matière du niveau de formation sont particulièrement prononcés pour les femmes. Le taux d'emploi des jeunes femmes (25-34 ans) diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non tertiaire est supérieur de 24 points de pourcentage à celui des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre une hausse de 14 points de pourcentage chez les jeunes hommes. L'avantage pour les jeunes femmes de suivre des études tertiaires est encore plus prononcé : leur taux d'emploi augmente de 13 points de pourcentage par rapport à celui des jeunes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors qu'il n'augmente que de 5 points pour les jeunes hommes (Tableau A3.2).

Cependant, les jeunes femmes restent désavantagées sur le marché du travail, avec un taux d'emploi inférieur à celui de leurs homologues masculins à tous les niveaux de formation. Les femmes âgées de 25 à 34 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent un taux d'emploi de 46 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, contre 71 % pour les jeunes hommes du même niveau de formation. Chez les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart en faveur des hommes se réduit à 6 points de pourcentage (Tableau A3.2). Ces disparités persistantes soulignent l'importance de s'attaquer aux obstacles à l'emploi liés au sexe, même si les progrès en matière de niveau de formation se poursuivent.

Les informations sur la qualité des emplois et les conditions de travail des professionnels de la recherche et de l'innovation jouent un rôle décisif dans les décisions de développement personnel ; les choix de carrière ; et les politiques visant à nourrir, attirer et retenir les talents (Encadré A3.).

Emploi et domaines d'études

Le taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé dans toutes les disciplines, mais il existe de légères différences en fonction du domaine d'études. Dans l'ensemble, les disciplines STIM affichent les meilleurs résultats en termes d'emploi. Dans ces domaines, le taux d'emploi les plus élevé concerne les personnes qui ont étudié les TIC ; en moyenne, 90 % des adultes (25-64 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire en TIC occupent un emploi dans les pays de l'OCDE. De même, le taux d'emploi moyen des diplômés dans les secteurs de l'ingénierie, industries de transformation et construction est très élevé, à 89 %. Le taux d'emploi moyen dans l'éducation est un peu plus faible, mais il reste élevé, à 87 %. Les arts, les sciences humaines, les sciences sociales, le journalisme et l'information constituent le vaste domaine d'études où le taux d'emploi des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus faible, à 84 % en moyenne. Pour mettre les choses en perspective, ce taux d'emploi reste supérieur de 7 points de pourcentage à la moyenne des pays de l'OCDE pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (Tableau A3.1. et Tableau A3.3Tableau A3.).

Bien que les différences de taux d'emploi entre les domaines d'études soient faibles, elles sont très homogènes dans les pays de l'OCDE. Par exemple, le taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine des TIC est plus élevé que celui dans les domaines des arts, des sciences humaines et des sciences sociales, du journalisme et de l'information dans tous les pays de l'OCDE. Dans presque tous les pays, les diplômés en sciences naturelles, mathématiques et statistiques affichent généralement un taux d'emploi plus faible dans les STIM que dans les autres disciplines. L'écart est particulièrement marqué au Costa Rica, où le taux d'emploi des adultes diplômés en sciences naturelles, mathématiques et statistiques est inférieur d'environ 11 points de pourcentage en moyenne à celui des adultes ayant suivi des études en TIC (Tableau A3.3).

Encadré A3.1. Conditions de travail des titulaires de doctorat : Données du nouvel Observatoire des carrières de la recherche et de l'innovation

En juin 2025, l'OCDE a lancé la plateforme en ligne ReICO (Observatoire des carrières de la recherche et de l'innovation) (OECD, 2025[1]). Il s'agit du premier résultat majeur d'une nouvelle initiative pluriannuelle menée avec l'Union européenne qui vise à soutenir l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes afin de renforcer le développement des talents dans la recherche et l'innovation, d'améliorer la situation du marché du travail, et de promouvoir une circulation des talents mutuellement bénéfique.

ReICO fournit des statistiques comparables à l'échelle internationale sur les carrières de la recherche et de l'innovation dans des domaines interconnectés qui reflètent la vie professionnelle complète des talents en recherche et innovation, tout en mettant en évidence les lacunes en matière de mesure que le projet ReICO doit combler en partenariat avec les communautés concernées.

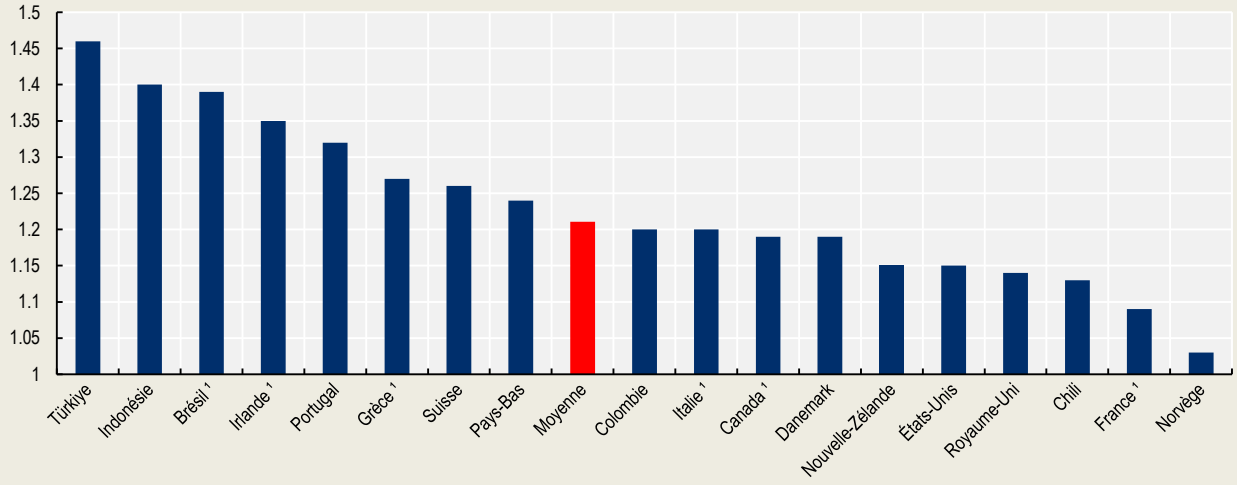
L'édition 2025 s'appuie principalement sur les statistiques officielles existantes, notamment les collectes de données de l'OCDE sur l'éducation et la formation, et sur les résultats d'une collecte de données ReICO 2024 dédiée sur les résultats professionnels des titulaires de doctorat, comparés à ceux des titulaires de master (Tableau A3.12, disponible en ligne). La formation doctorale joue un rôle essentiel dans les systèmes de développement des talents en recherche et innovation, car elle prépare et accrédite explicitement les individus à mener et à gérer des travaux de recherche. La plateforme offre donc des informations précieuses sur les conditions de travail et le parcours professionnel de ces personnes.

Revenus

Dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, les titulaires de doctorat bénéficient généralement d'un avantage salarial notable par rapport aux titulaires d'un master. En République de Türkiye, les actifs occupés qui sont titulaires de doctorat gagnent en moyenne 46 % de plus que leurs homologues titulaires d'un master, même si en France et en Norvège l'avantage salarial relatif est inférieur à 10 % (Graphique A3.2). Bien que les revenus d'activité ne soient pas nécessairement le seul facteur déterminant dans la décision d'un individu de poursuivre un doctorat et qu'ils ne représentent pas toujours un taux de rendement positif de l'investissement, cette prime souligne la valeur que le marché du travail attribue aux compétences avancées en recherche dans certains domaines.

Graphique A3.2. Revenus relatifs des titulaires de doctorat (2023)

Ratio entre le salaire annuel brut moyen des actifs occupés titulaires de doctorat et celui des titulaires de master ; 25-64 ans



Remarque : La moyenne inclut uniquement les pays de l'OCDE ; le Brésil et l'Indonésie sont exclus du calcul.
1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Irlande et l'Italie ; 2021 pour le Brésil et le Canada ; et 2020 pour la France et la Grèce.
Voir le Tableau A3.12 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

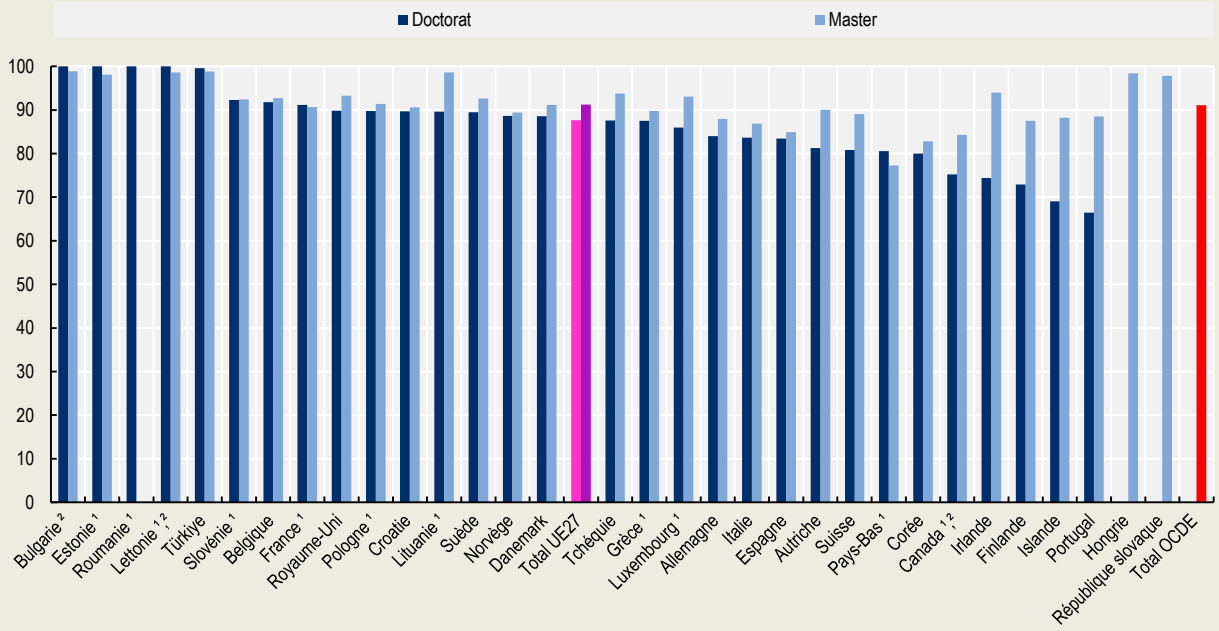
Sécurité de l'emploi

La stabilité de l'emploi peut être un facteur important pour attirer et, surtout, retenir des talents de haut niveau, en particulier si la rémunération est plafonnée. Le pourcentage des titulaires de doctorat ayant un contrat de travail à durée indéterminée reste légèrement inférieure à celle des titulaires de master dans la plupart des pays (Tableau A3.3).

L'emploi précaire a de profondes conséquences sur la planification de carrière, le bien-être et la capacité à entreprendre des projets à long terme. En outre, les emplois à durée déterminée empêchent souvent les individus de trouver un logement stable, de planifier leur vie de famille et de poursuivre un programme de recherche prolongé. Bien que les contrats à durée indéterminée puissent offrir différents niveaux de sécurité de l'emploi, cet écart suggère des domaines potentiels de réforme afin d'améliorer les conditions de travail et donc l'attractivité des carrières pour les titulaires de doctorat (Auriol, 2013[2]). Face à cette situation, de nombreux pays de l'OCDE mettent en œuvre des réformes structurelles visant par exemple à élargir les possibilités d'accès à la titularisation et aux contrats permanents et à développer les passerelles vers des secteurs non universitaires (OECD, 2023[3]).

Graphique A3.3. Sécurité de l'emploi des individus hautement qualifiés, selon le niveau d'études tertiaires (2023)

Pourcentage de titulaires d'un doctorat ou d'un master avec un contrat de travail à durée indéterminée ; 25-64 ans



1. Pour les titulaires de doctorat : l'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Estonie, la France, la Lituanie, le Luxembourg et la Roumanie ; 2021 pour le Canada, la Grèce et la Slovénie ; et 2019 pour la Lettonie, les Pays-Bas et la Pologne.
2. Pour les titulaires d'un master : l'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Bulgarie, 2021 pour le Canada et 2020 pour la Lettonie.
Voir le Tableau A3.12 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Temps de travail

Les titulaires de doctorat travaillent généralement un peu plus d'heures – environ 2 % de plus par an – que les titulaires de master (Tableau A3.13, disponible en ligne). Cette différence pourrait s'expliquer par des responsabilités accrues et des environnements de travail plus concurrentiels, généralement associés aux postes de niveau doctoral. Dans les métiers dans la recherche universitaire, cette intensité de la charge de travail est associée à un stress accru – et est particulièrement prononcée dans les postes en début de carrière où l'enseignement, la rédaction de demandes de subventions et les tâches en laboratoire se chevauchent (OECD, 2021[4])

La collecte de données RelCO 2024 met en évidence les points forts et les domaines nécessitant une attention accrue en ce qui concerne les conditions de travail des titulaires de doctorat, mettant en lumière les politiques qui visent à favoriser des carrières durables et attrayantes dans la recherche et l'innovation, ainsi que le développement des talents à un stade précoce dans les systèmes d'enseignement et de formation.

Variations infranationales du taux d'emploi

Au sein des pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes (25-64 ans) peut varier considérablement d'une région à l'autre. Ces variations infranationales représentent des défis majeurs pour les responsables de l'action publique qui cherchent à promouvoir des marchés du travail inclusifs et un accès équitable aux opportunités. L'analyse qui suit porte sur les régions TL2, qui sont de grandes régions infranationales telles que définies par la grille officielle de classification régionale de l'OCDE (OECD, 2023[5]).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les disparités régionales en matière de taux d'emploi sont nettement plus marquées pour les adultes ayant un faible niveau de formation. En Italie, par exemple, seuls 37 % des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire occupent un emploi en Campanie, contre 75 % dans la province autonome de Bolzano en 2024 – soit un écart de 39 points de pourcentage. En revanche, parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, les taux d'emploi vont de 71 % en Calabre à 91 % dans la vallée d'Aoste, soit un écart beaucoup plus faible de 20 points de pourcentage (Tableau A3.13, disponible en ligne).

Les disparités régionales les plus marquées en ce qui concerne le taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont observées au Canada, en Italie et au Mexique, où l'écart entre les régions les plus performantes et celles des moins performantes dépasse 12 points de pourcentage. En revanche, les différences régionales de taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ne dépassent pas 1 point de pourcentage en Lituanie, en Norvège et en Slovénie (Tableau A3.13, disponible en ligne).

Parmi les pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion, la Roumanie affiche un large éventail de résultats en matière d'emploi par région et par niveau de formation. En 2024, seuls 33 % des adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire occupaient un emploi à Centru, contre 59 % à Bucarest-Ilfov. Chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart se resserre, les taux d'emploi variant de 89 % à 93 % selon les régions (Tableau A3.13, disponible en ligne).

Niveau de formation, taux de chômage et durée du chômage

Un niveau de formation élevé continue de protéger contre le chômage. Dans de nombreux pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, les taux de chômage sont particulièrement élevés chez les jeunes adultes peu diplômés. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 13 %, soit presque le double de celui des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ou post-secondaire non tertiaire (7 %). Le taux de chômage des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire n'est que de 5 % (Tableau A3.1).

La situation est particulièrement grave pour les jeunes adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en République slovaque et en Afrique du Sud, où environ 40 % sont au chômage. Le taux de chômage est également élevé pour ce groupe en Espagne, en Finlande et en Grèce, où au moins 20 % des individus sont au chômage (Tableau A3.1Tableau A3.4).

Le fait d'être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire réduit le risque de chômage dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE. En Autriche, en Bulgarie, en Hongrie, en République slovaque, en Roumanie et en Tchéquie, le taux de chômage des jeunes adultes avec le niveau de formation le plus élevé et qui sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire est inférieur à un tiers de celui des jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau A3.2).

Les taux de chômage sont souvent utilisés comme indicateur de la santé du marché du travail. Toutefois, cette mesure peut être trompeuse si elle est interprétée isolément. Le chômage mesure que les personnes sans emploi qui recherchent activement du travail. Sont exclues les personnes sans emploi qui ne cherchent pas de travail actuellement – celles qui sont classées dans la catégorie des inactifs ou qui ne font pas partie de la population active (voir la section suivante). Cette distinction est importante. Dans certains pays, de faibles taux de chômage coexistent avec des taux d'inactivité élevés. Cette situation est souvent due à des travailleurs découragés – des personnes qui souhaiteraient travailler mais ont cessé de chercher en raison d'échecs répétés, d'un manque d'opportunités, ou d'obstacles structurels tels qu'une aide insuffisante de garde d'enfants ou des problèmes de santé. Dans de tels cas, un faible taux de chômage peut occulter d'importants dysfonctionnements du marché du travail.

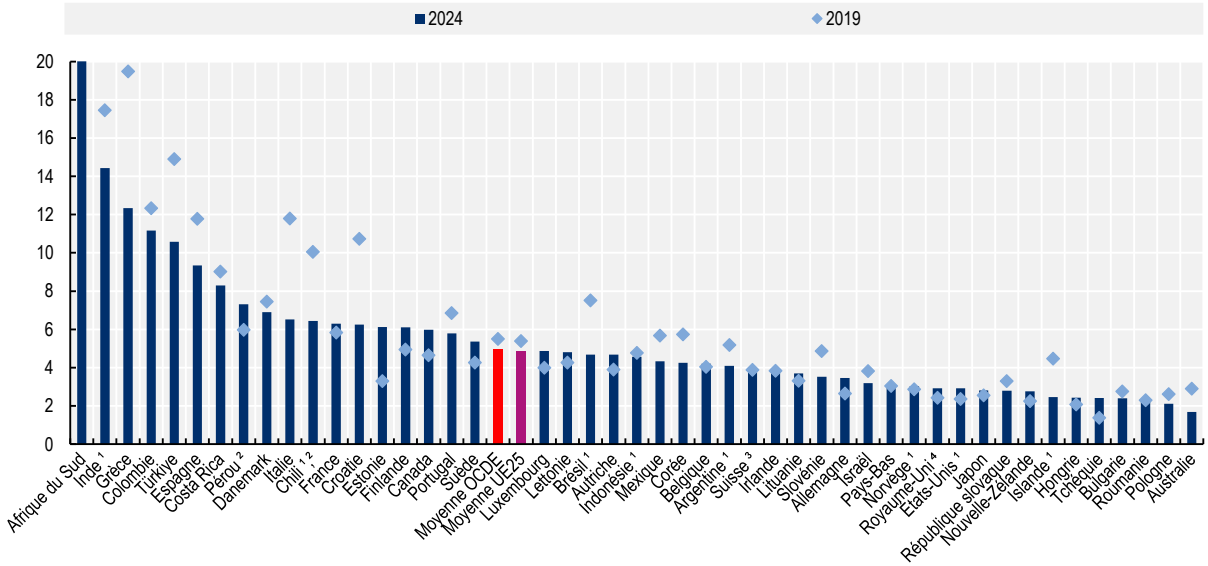
Dans l'ensemble, le taux de chômage moyen des 25-34 ans dans les pays de l'OCDE a considérablement fluctué au cours des deux dernières décennies, avec des pics notables en 2005, entre 2010 et 2013 après la crise financière de 2008/09, puis à nouveau en 2020/21 en raison de la pandémie de COVID-19. Cette tendance a été observée dans la plupart des pays de l'OCDE et à tous les niveaux d'enseignement, même si l'ampleur des hausses et des baisses a

varié en fonction du niveau de formation et du pays. Les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par exemple, ont été mieux protégés contre les chocs négatifs sur le marché du travail, avec des taux de chômage globaux plus faibles et des pics moins prononcés. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle du secondaire a augmenté de 7 points de pourcentage entre 2008 et 2010 et est resté relativement élevé jusqu'en 2013. À l'inverse, la progression des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a été plus modérée, avec une hausse de seulement 3 points de pourcentage entre 2008 et 2013 (OECD, 2025[6]).

En 2023-24, le taux de chômage des jeunes adultes a généralement retrouvé son niveau d'avant la pandémie. Au cours des dernières années pour lesquelles des données sont disponibles, l'écart de chômage entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les personnes ayant un niveau de formation plus faible s'est légèrement réduit, mais il reste globalement conforme aux tendances à long terme et ne s'écarte pas de celles-ci. Les paragraphes suivants donnent un aperçu international des données récentes du chômage par rapport aux niveaux d'avant la crise du COVID-19.

Graphique A3.4. Évolution du taux de chômage des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (2019 et 2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2024.
2. L'année de référence diffère de 2019.
3. Rupture des séries chronologiques entre 2019 et 2024.
4. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).
Voir le Tableau A3.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les taux de chômage ont diminué ou sont restés stables entre 2019 et 2024 pour chaque niveau de formation. Toutefois, dans quelques pays, comme la Finlande et la Roumanie, le taux de chômage des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire a augmenté d'au moins 6 points de pourcentage entre 2019 et 2024. L'Argentine et l'Italie présentent la situation inverse : le taux de chômage des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a reculé d'au moins 6 points de pourcentage entre 2019 et 2024. Toutefois, ce chiffre doit être interprété avec prudence, car ce pays a vu le taux d'inactivité des personnes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire augmenter au cours de la même période (Tableau A3.4).

Bien que le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les 25-34 ans soit passé de 45 % en 2019 à 48 % en 2024 en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Chapitre A1), peu de signes indiquent que les avantages d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail diminuent. Chez les 25-34 ans, l'écart moyen de taux de chômage entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les moins diplômés est quasiment le même en 2024 qu'en 2019. Globalement, dans les pays de l'OCDE, le marché du travail a absorbé un nombre croissant de travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire sans effet notable sur leur taux de chômage (Graphique A3.5, Tableau A3. et Tableau A1.2).

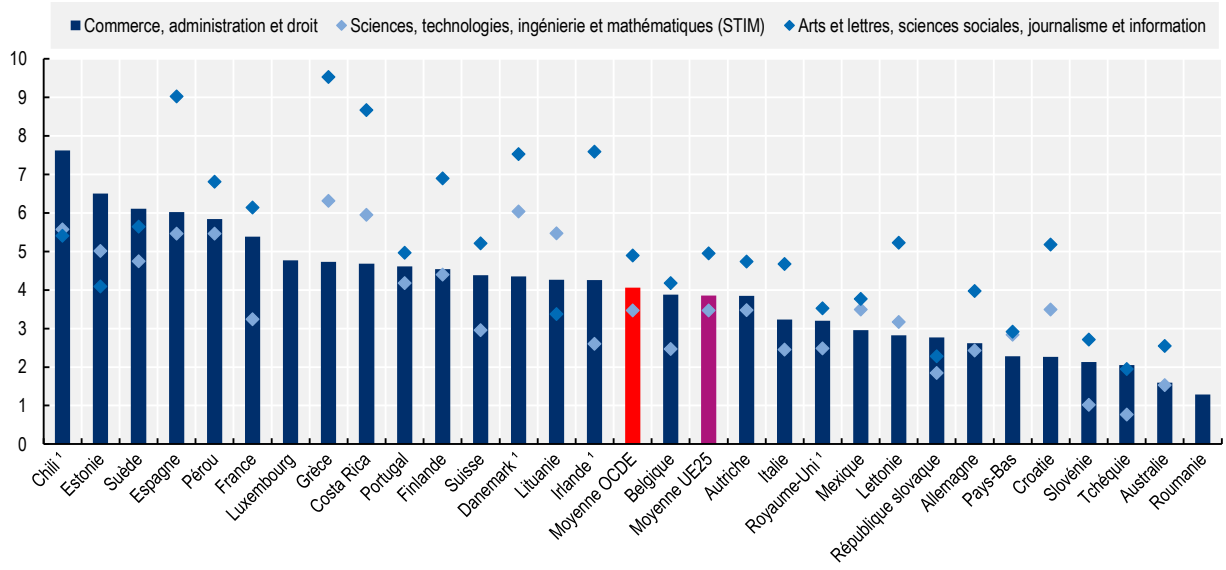
Taux de chômage et domaines d'études

Bien que les taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire puissent être faibles dans tous les domaines, ils présentent encore des variations notables selon le domaine d'études, en particulier dans certains pays. C'est au Costa Rica que l'on observe les écarts les plus marqués entre les taux de chômage des différents domaines d'études, le taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire pouvant varier de plus de 35 points de pourcentage selon les domaines d'études. Les autres pays de l'OCDE affichent des différences plus faibles entre les domaines (Graphique A3. et Tableau A3.6, disponible en ligne).

Bien que les différences de taux de chômage entre les domaines d'études soient faibles, elles sont très cohérentes entre les pays de l'OCDE. Par exemple, le taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine des TIC est inférieur à celui des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dans les domaines des arts, des sciences humaines et sociales, du journalisme et de l'information dans tous les pays de l'OCDE sauf six. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire en STIM affichent généralement un taux de chômage plus faible par rapport aux autres filières (Tableau A3.6, disponible en ligne).

Graphique A3.5. Taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024)

En pourcentage ; 25-64 ans



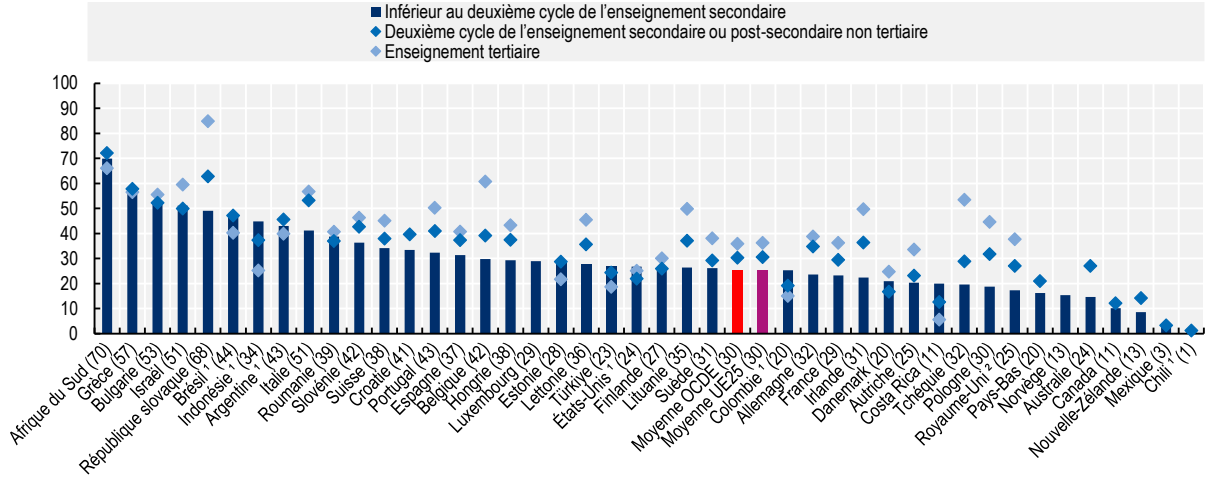
1. L'année de référence diffère de 2024.
Voir le Tableau A3.6 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Durée du chômage

La durée pendant laquelle les individus restent au chômage permet d'appréhender les difficultés du marché du travail sous un angle plus large que le taux de chômage global. La durée du chômage tend à diminuer avec le niveau de formation. En moyenne dans l'OCDE, 25 % des adultes sans emploi diplômés de l'enseignement tertiaire sont au chômage depuis 12 mois ou plus, contre 30 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 36 % de ceux dont le niveau d'études est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins touchés par le chômage de longue durée que les adultes moins instruits dans environ deux tiers des pays de l'OCDE. Cependant, le Graphique A3. ne montre que le pourcentage du chômage de longue durée par rapport aux adultes au chômage. Dans les pays où le chômage global est plus élevé, le nombre total de chômeurs de longue durée – en particulier parmi ceux dont le niveau de formation est plus faible – peut être nettement supérieur à ce que les pourcentages relatifs suggèrent (Graphique A3.).

Graphique A3.6. Chômage de longue durée (12 mois ou plus) chez les adultes sans emploi, selon le niveau de formation (2024)

En pourcentage ; 25-64 ans



Remarque : Les chiffres entre parenthèses représentent les taux de chômage de longue durée agrégés pour tous les niveaux d'enseignement.
1. L'année de référence diffère de 2024.
2. Les données relatives au deuxième cycle du secondaire incluent l'achèvement d'un nombre suffisant de programmes de niveau intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
Voir le Tableau A3. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

La plupart des périodes de chômage sont de courte durée car les chômeurs trouvent généralement un nouvel emploi en quelques mois. Toutefois, cette tendance ne se vérifie pas pour les chômeurs adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi ce groupe, 36 % sont au chômage depuis plus de 12 mois, contre 30 % qui sont au chômage depuis 3 à 12 mois et 34 % depuis moins de 3 mois. À l'inverse, les personnes qui sont diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement tertiaire restent moins souvent touchées par le chômage de longue durée (12 mois ou plus) que par des épisodes de chômage plus courts. Parmi les chômeurs diplômés de l'enseignement tertiaire, le pourcentage de chômeurs de longue durée est nettement plus faible (25 %) que celui des chômeurs de 3 à 12 mois (35 %), ce qui montre que les personnes ayant un niveau de formation plus élevé, en particulier celles qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire, sont moins susceptibles de rester au chômage pendant de longues périodes (Tableau A3.).

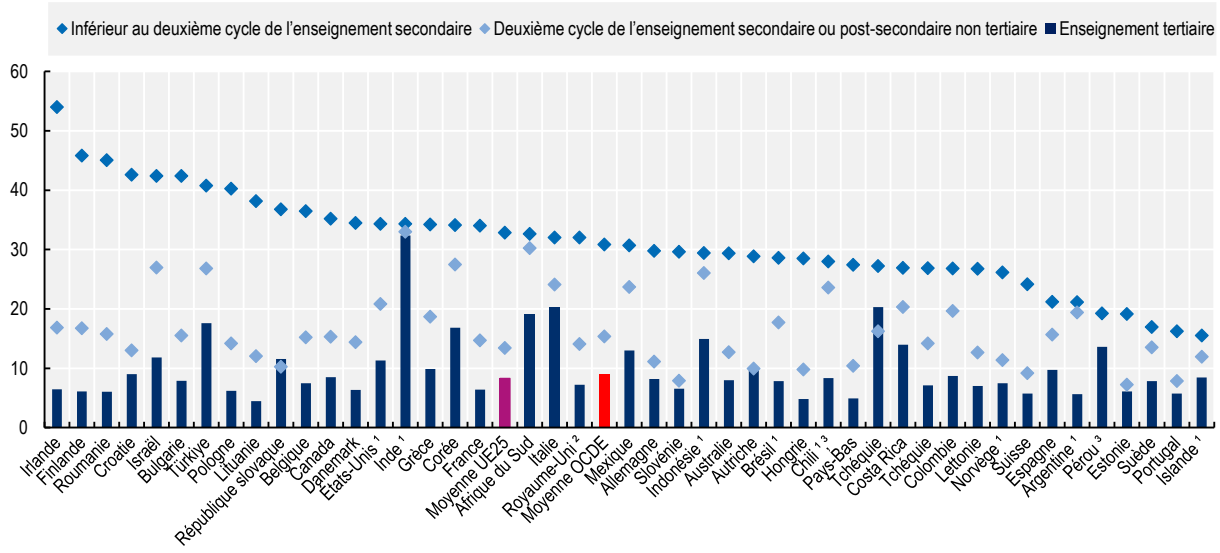
Niveau de formation et adultes en dehors de la population active

L'inactivité sur le marché du travail, c'est-à-dire les personnes qui n'ont pas d'emploi et ne cherchent pas de travail, varie aussi sensiblement en fonction du niveau de formation. En moyenne, le taux d'inactivité des jeunes adultes (25-34 ans) en 2024 était de 9 % pour les diplômés de l'enseignement tertiaire contre 15 % pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou les diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 31 % pour les diplômés de l'enseignement inférieur (Graphique A3.). Ces différences mettent en évidence les désavantages persistants auxquels sont confrontés les individus peu qualifiés sur le marché du travail. En particulier, les jeunes adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus de trois fois plus susceptibles d'être en dehors de la population active que leurs homologues diplômés de l'enseignement tertiaire.

Malgré la moyenne relativement faible des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, le taux d'inactivité sur le marché du travail de ce groupe peut varier considérablement entre les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE – de 4 % en Lituanie à 32 % en Inde (Tableau A3.). Un taux d'inactivité élevé peut être le signe de problèmes structurels profonds, comme une exclusion à long terme du marché du travail, une inadéquation des compétences, des inégalités en matière de santé ou des systèmes inefficaces de mise en correspondance des offres et des demandes d'emploi. Ces conditions peuvent réduire la production économique, aggraver les inégalités et éroder le bien-être individuel. Un taux d'inactivité élevé peut également refléter des normes sociales autour des rôles dévolus aux hommes et aux femmes et des responsabilités familiales.

Graphique A3.7. Pourcentage des 25-34 ans en dehors de la population active, selon le niveau de formation (2024)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2024.
2. Les données relatives au deuxième cycle du secondaire incluent l'achèvement d'un nombre suffisant de programmes de niveau intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).
3. L'année de référence diffère de 2019.

Voir le Tableau A3.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

L'inactivité sur le marché du travail est corrélée à des maladies prolongées. Des études indiquent une forte corrélation entre mauvaise santé et inactivité, plus d'un tiers des personnes économiquement inactives au Royaume-Uni étant confrontées à des problèmes de santé de longue durée (Crawshaw et al., 2024[7]). Les personnes atteintes de

maladies de longue durée affichent systématiquement un taux d'activité plus faible et un taux de chômage plus élevé que leurs homologues en meilleure santé. Parmi les personnes économiquement inactives, celles qui sont malades de longue durée sont plus susceptibles de vouloir travailler, mais moins susceptibles de chercher activement du travail ou d'en trouver, et le passage au télétravail pendant la pandémie n'a pas réduit ces disparités (Haskel et Martin, 2022[8]).

Encadré A3.2. Situation au regard de l'emploi selon le niveau de formation et les compétences en numératie

Avant l'Évaluation des compétences des adultes (menée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, PIAAC), peu d'études s'étaient intéressées au rendement des compétences sur le marché du travail indépendamment du niveau de formation. Les diplômes servent généralement d'indicateur du niveau de compétence, ce qui brouille la distinction entre ce que les individus savent et les diplômes qu'ils possèdent (OECD, 2024[9] ; Barro et Lee, 2013[10] ; Hanushek et Woessmann, 2011[11]). Bien qu'il existe des raisons théoriques valables d'escompter une corrélation – les individus plus qualifiés sont plus susceptibles de poursuivre des études, et l'éducation elle-même développe les compétences – cette relation n'est pas déterministe. L'éducation peut également être un indicateur de l'aptitude ou un moyen de s'y retrouver dans les processus de sélection des employeurs, plutôt qu'un simple indicateur de l'acquisition de compétences (OECD, 2024[9]).

Le deuxième cycle du PIAAC (OECD, 2024[9]) confirme que la formation et les compétences ont toutes deux une incidence positive sur la situation professionnelle. Les individus plus compétents sont plus susceptibles d'occuper un emploi, et l'emploi lui-même peut offrir d'autres possibilités pour développer les compétences. Toutefois, la force de cette association varie d'un pays à l'autre, ce qui peut refléter des différences en termes de la « transparence des compétences » des qualifications – c'est-à-dire la précision avec laquelle les diplômes officiels signalent les compétences réelles.

Dans les pays et autres entités de l'OCDE participant à l'enquête, le PIAAC a montré que les compétences moyennes en littératie, en numératie et en résolution adaptative de problèmes sont systématiquement plus élevées chez les adultes actifs occupés que chez les chômeurs ou les inactifs. Les individus hautement qualifiés sont également moins susceptibles d'être confrontés au chômage. En moyenne, une augmentation d'un écart-type des compétences en numératie (58 points) est associée à une augmentation de 4 points de pourcentage de la probabilité d'être actif (OECD, 2024[9]). Toutefois, le lien entre compétences, formation et emploi s'est affaibli par rapport à il y a dix ans, lorsque la plupart des pays ont participé au premier cycle de l'Évaluation. L'analyse montre que dans les pays où le chômage a reculé entre 2012 et 2023, la corrélation entre les compétences en numératie et l'emploi a également diminué. Cela suggère que le resserrement des marchés du travail en 2022/23 a peut-être réduit l'avantage relatif des compétences plus élevées, ce qui a permis à davantage de personnes d'accéder à l'emploi indépendamment de leurs compétences. Il convient toutefois de noter que tous les effets constatés ne sont pas statistiquement significatifs au seuil de 5 %(OECD, 2024[9]).

Les données du deuxième cycle du PIAAC confirment le lien entre la situation au regard de l'emploi et le niveau de formation et de compétences en numératie. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et au niveau 4 ou au-dessus sont nettement plus susceptibles d'occuper un emploi, tandis que ceux qui ont un faible niveau de formation et au niveau 1 ou en deçà sont beaucoup plus exposés au risque de chômage ou d'exclusion du marché de travail. Ces conclusions réaffirment la double importance des qualifications formelles et des compétences fonctionnelles pour assurer l'employabilité et la résilience du marché du travail (OECD, 2024[9]).

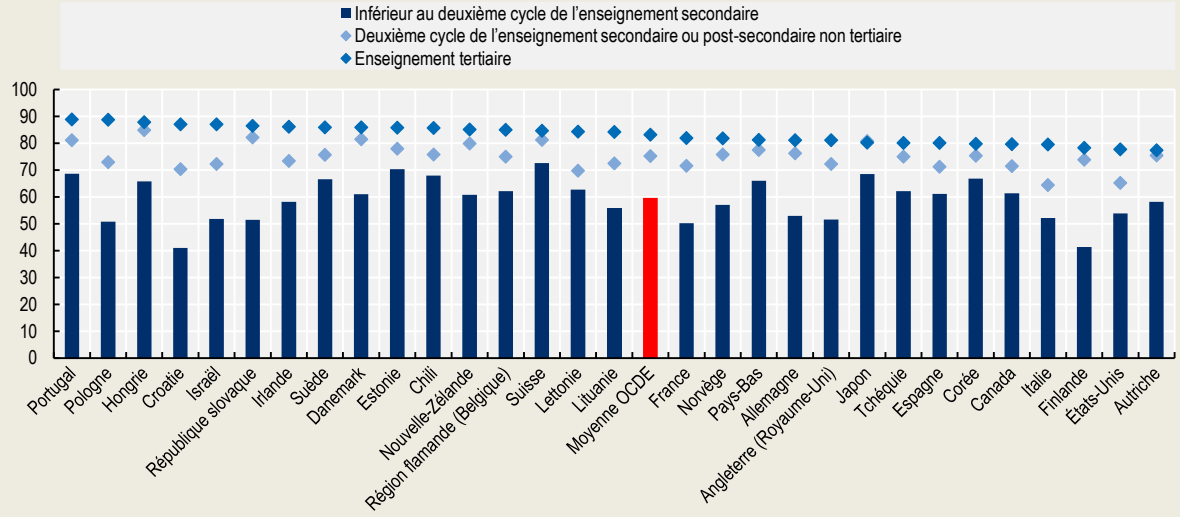
Le Graphique A3. illustre la corrélation positive entre le niveau de formation et l'emploi chez les 25-64 ans. Dans les pays et autres entités participant au deuxième cycle du PIAAC, le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation, même lorsque les compétences en numératie sont identiques ou inférieures au niveau 2 : 60 % des individus non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 75 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire, et 83 % des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Il existe également une corrélation positive entre les compétences en numératie et l'emploi chez les 25-64 ans. Dans les pays et autres entités participant au deuxième cycle du PIAAC, le taux d'emploi augmente avec chaque niveau de compétences et de formation. Ce fort gradient reflète le rôle central des compétences pour permettre aux adultes d'obtenir de bons résultats sur le marché du travail. En moyenne dans l'OCDE, le taux d'emploi des adultes dont les compétences en numératie sont inférieures ou égales au niveau 1 varie de 56 % pour ceux non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 70 % pour ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 77 % pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Pour les adultes dont les compétences en numératie se situent aux niveaux 2 et 3, les taux d'emploi vont de 67 % (niveau 2) et 73 % (niveau 3) pour les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 85 % (niveau 2) et 89 % (niveau 3) pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Aux niveaux de compétences les plus élevés (au niveau 4 ou au-dessus), le taux d'emploi atteint 88 % en moyenne pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 92 % pour les diplômés de l'enseignement tertiaire (Tableau A3.7, disponible en ligne).

Bien que l'on observe une corrélation positive entre la formation, les compétences et les perspectives d'emploi dans tous les pays participants, l'ampleur de l'écart varie considérablement. En Croatie et en Israël, le taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieur d'au moins 30 points de pourcentage à celui des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à tous les niveaux de compétences en numératie – ce qui suggère un fort impact du niveau de formation. En revanche, en Autriche, aux Pays-Bas et en Tchéquie, les adultes dont le niveau de compétences en numératie est égal ou supérieur au niveau 4 affichent un taux d'emploi supérieur d'au moins 24 points de pourcentage à celui des adultes se situant au niveau 1 ou en deçà, quel que soit leur niveau de formation. Dans ces pays, la corrélation entre les compétences et les résultats sur le plan de l'emploi semble plus forte que dans le cas des qualifications formelles (Tableau A3.7, disponible en ligne).

Graphique A3.8. Taux d'emploi des adultes dont les compétences en numératie sont inférieures ou égales au niveau 2, selon le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; en pourcentage



Remarque : Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des 25-64 ans ayant un niveau de compétences en numératie inférieur ou égal au niveau 2 parmi ceux qui n'ont pas été diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui ont suivi des études secondaires ou post-secondaires non tertiaires, et ceux qui ont suivi des études tertiaires.
Voir le Tableau A3.11 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Évolution de l'emploi, selon le niveau de formation et les compétences en numératie

Le Tableau A3.8 (disponible en ligne), suit l'évolution des taux d'emploi entre 2012 et 2023 pour les différents niveaux de formation et de compétences en numératie. Dans l'ensemble, les adultes plus instruits et plus compétents étaient plus susceptibles de connaître une situation stable ou une amélioration sur le marché du travail. Dans de nombreux pays, le taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dont les compétences se situent au niveau 3 ou au-dessus a augmenté, même dans un contexte de perturbations économiques mondiales. En revanche, le taux d'emploi a stagné ou diminué pour les adultes peu compétents (de niveau 1 ou en deçà), en particulier parmi les non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les données par pays font apparaître d'importantes différences. En Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Suède, le taux d'emploi des adultes peu instruits ayant un niveau de compétences 3 est resté relativement élevé, ce qui s'explique par des marchés du travail plus inclusifs. En revanche, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Finlande et la France affichent des taux d'emploi toujours faibles chez les adultes ayant un faible niveau de formation et des compétences faibles. Ces variations suggèrent que si les compétences sont universellement importantes, les systèmes d'éducation nationaux et les structures du marché du travail jouent un rôle essentiel dans la manière dont les compétences se traduisent par des possibilités d'emploi (Tableau A3.8, disponible en ligne).

Emploi, selon le domaine d'études et les compétences en numératie

Chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, le domaine d'études influe de manière significative sur les résultats en matière d'emploi, surtout lorsqu'il est associé à des compétences en numératie. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi varie entre 80 % et 94 % chez les adultes ayant étudié dans le domaine de l'éducation, en fonction de leur niveau en numératie ; entre 77 % et 90 % chez ceux ayant étudié les arts et les lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information ; entre 79 % et 92 % pour le commerce, administration et droit ; entre 81 % et 93 % pour les STIM ; et entre 80 % et 93 % pour ceux qui travaillent dans les domaines de la santé et de la protection sociale. Dans chaque pays et parmi les adultes qui ont étudié le même domaine, ceux qui ont un niveau plus élevé de compétences en numératie obtiennent systématiquement des taux d'emploi plus élevés (Tableau A3.10, disponible en ligne).

Les schémas relatifs au domaine d'études diffèrent d'un pays à l'autre, ce qui souligne l'importance d'aligner l'éducation et le développement des compétences sur la demande du marché du travail local. Le domaine d'études semble avoir plus d'importance pour les perspectives d'emploi des adultes peu compétents en numératie que pour ceux plus qualifiés. Parmi les adultes peu compétents, les taux d'emploi varient considérablement en fonction du domaine, avec des taux particulièrement faibles pour les arts et les sciences humaines, ainsi que dans certains pays pour l'éducation et le commerce, l'administration et le droit. En revanche, les taux d'emploi des adultes ayant un niveau élevé de compétences en numératie tendent à converger entre les disciplines, suggérant que des compétences solides en numératie peuvent compenser tout décalage entre la demande sur le marché du travail et les domaines d'études. Ces résultats mettent en évidence le rôle des politiques nationales en matière de formation et de compétences dans l'évolution de la demande de qualifications et de profils de compétences, ainsi que l'importance de cursus d'enseignement et d'orientation professionnelle fondés sur les compétences pour aider les diplômés à réussir sur le marché du travail (Tableau A3.10, disponible en ligne).

Définitions

Groupes d'âge : Par **adultes** on entend la population âgée de 25 à 64 ans. Par **jeunes adultes** on entend la population âgée de 25 à 34 ans. Par **adultes plus âgés** on entend les 55-64 ans.

Par **niveau de formation** on entend le plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés. Voir le Guide du lecteur au début du présent rapport pour une description détaillée des niveaux de la CITE 2011.

Par individus **actifs** on entend les actifs qui, durant la semaine de référence de l'enquête, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire ou un bénéfice ou avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail. Par taux d'emploi, on entend le pourcentage d'actifs occupés dans la population.

L'expression **domaines d'études** désigne les différents domaines d'enseignement et de formation répertoriés dans la CITE-F 2013. Voir le Guide du lecteur pour une liste complète des champs de la CITE utilisés dans ce rapport.

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

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

Par **chômeurs** on entend les actifs qui, durant la semaine de référence de l'enquête, n'ont pas travaillé et ont activement cherché un emploi et étaient disponibles pour commencer à travailler. Par taux de chômage, on entend le 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

Pour plus d'informations sur la méthodologie, voir le Chapitre A1. Le taux d'emploi est estimé abstraction faite du temps de travail.

Pour de plus amples informations, voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[12]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Pour en savoir plus sur les sources, voir le Chapitre A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la *Base de données des statistiques régionales de l'OCDE* (http://oe.cd/geostats).

Les données relatives aux niveaux de compétences et aux scores moyens sont tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012 et 2023). Le PIAAC est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

Références

Auriol, . (2013), *"Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators"*, https://doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-e. [2]

Barro, R. et J. Lee (2013), « A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010 », *Journal of Development Economics*, vol. 104, pp. 184-198, https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001. [10]

Crawshaw, P. et al. (2024), « Health inequalities and health-related economic inactivity: Why good work needs good health », *Public Health in Practice*, vol. 8, https://doi.org/10.1016/j.puhip.2024.100555. [7]

Hanushek, E. et L. Woessmann (2011), « The economics of international differences in educational achievement », dans *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53429-3.00002-8. [11]

Haskel, J. et J. Martin (2022), « Economic inactivity and the labour market experience of the long-term sick », Imperial College. [8]

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://doi.org/10.1787/9789264292116-fr. [12]

OECD (2025), *OECD Data Explorer, Unemployment rates of adults, by educational attainment, age group and gender*, http://data-explorer.oecd.org/s/4s. [6]

OECD (2025), *Research and Innovation Careers Observatory*, https://www.oecd.org/en/networks/research-and-innovation-careers-observatory.html. [1]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [9]

OECD (2023), *OECD Territorial Grids*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/oecd-geographical-definitions/territorial-grid.pdf. [5]

OECD (2023), « Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers », *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, n° 158, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dc21227a-en. [3]

OECD (2021), « Reducing the precarity of academic research careers », *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, n° 113, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en. [4]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre A3

Tableau A3.1.	Taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation (2024)
Tableau A3.	Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2019 et 2024)
Tableau A3.	Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024)
Tableau A3.	Évolution des taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019 et 2024)
Tableau A3.	Taux de chômage des adultes et répartition du chômage par durée, selon le niveau de formation (2024)
WEB Tableau A3.6	Taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024)
WEB Tableau A3.7	Situation au regard de l'emploi, selon le niveau de formation et le niveau de compétences en numératie (2023)
WEB Tableau A3.8	Évolution du taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation et le niveau de compétences en numératie (2012 et 2023)
WEB Tableau A3.9	Situation au regard de l'emploi, selon le sexe, le niveau de formation et le niveau de compétences en numératie (2023)
WEB Tableau A3.10	Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le niveau de compétences en numératie (2023)
WEB Tableau A3.11	Situation au regard de l'emploi selon le niveau de formation et le niveau de compétences en numératie (2023)
WEB Tableau A3.12	Revenus et conditions d'emploi des adultes titulaires d'un master ou d'un doctorat (2023)
WEB Tableau A3.13	Taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation et la région infranationale (2024)

StatLink https://stat.link/zpit2a

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission de données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes des tableaux du Chapter A3

Tableau A3.1. Taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation (2024)

Remarque : Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine, en Inde et en Indonésie les données se basent sur l'Organisation internationale du Travail (OIT).

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2023 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Islande ; et 2022 pour le Chili et l'Indonésie.
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).

Tableau A3. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2019 et 2024)

Remarque : La somme des totaux n'équivaut pas nécessairement 100 % du fait du manque de données sur certains niveaux dans plusieurs pays. Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine, en Inde et en Indonésie les données se basent sur l'Organisation internationale du travail (OIT). Les colonnes indiquant les totaux par catégorie peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2023 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Islande ; et 2022 pour le Chili et l'Indonésie.
2. L'année de référence n'est pas 2019 mais 2022 pour le Pérou et 2020 pour le Chili.
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 (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).

Tableau A3. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024)

Remarque : Les données relatives aux sciences humaines (à l'exception des langues), aux sciences sociales, au journalisme et à l'information peuvent se rapporter au domaine général des sciences sociales, du journalisme et de l'information uniquement. Les données de la colonne 14 peuvent différer des données de la colonne 9 du Tableau A3.1 en raison de différences dans la couverture des pays et les années de référence.

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2021 pour le Canada, le Danemark, l'Irlande et le Royaume-Uni ; et 2022 pour le Chili.

Tableau A3. Évolution du taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019 et 2024)

Remarque : Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine, en Inde et en Indonésie les données se basent sur l'Organisation internationale du travail (OIT).

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2023 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Islande; et 2022 pour le Chili et l'Indonésie.
2. L'année de référence n'est pas 2019 mais 2022 pour le Pérou et 2020 pour le Chili.
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 (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).

Tableau A3. Taux de chômage des adultes et répartition du chômage par durée, selon le niveau de formation (2024)

Remarque : Les données sont basées sur la CITE 2011 dans la plupart des pays. En Argentine, en Inde et en Indonésie les données se basent sur l'Organisation internationale du travail (OIT). Des colonnes présentant des données pour moins de 12 mois et des données pour tous les niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence n'est pas 2024 mais 2021 pour l'Argentine, le Brésil, les États-Unis, l'Indonésie et le Japon ; 2022 pour le Chili ; et 2021 pour la Colombie.
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).

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les

données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* [(https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)

Tableau A3.1. Taux d'emploi des adultes, selon le niveau de formation (2024)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire					Tous niveaux d'enseignement confondus
		Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Enseignement tertiaire de cycle court	Licence ou équivalent	Master ou équivalent	Doctorat ou équivalent	Total	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	62	80	87	81	86	88	91	99	89	83
Autriche	56	78	83	78	86	81	89	91	86	78
Belgique	49	73	86	74	82	86	90	91	88	76
Canada	57	72	82	75	81	84	86 d	x(7)	83	79
Chili[1]	61	71	a	71	80	88	93	95	86	73
Colombie	64	m	x(4)	70 d	x(9)	m	x(9)	x(9)	80	71
Costa Rica	63	71	c	71	72	81	86	c	79	69
Tchéquie	62	86 d	x(2)	86	92	85	90	93	89	85
Danemark	61	82	91	82	87	87	91	94	88	81
Estonie	69	82	83	82	88	88	90	96	89	84
Finlande	52	76	96	77	83	88	91	c	89	79
France	55	75	72	75	86	85	90	93	87	77
Allemagne	66	82	87	84	90	88	89	93	89	82
Grèce	59	69	73	70	57	79	88	91	81	72
Hongrie	62	84	92	85	90	90	93	97	92	84
Islande[1]	77	86	91	86	87	88	94	97	91	86
Irlande	55	75	81	78	83	87	90	93	88	81
Israël	55	74	a	74	85	87	91	88	88	78
Italie	55	74	79	74	75	79	87	94	85	70
Japon	x(2)	82 d	x(5)	m	84 d	90 d	x(6)	x(6)	88	85
Corée	61	72	a	72	79	80	87 d	x(7)	80	76
Lettonie	62	76	77	76	86	87	89	98	88	79
Lituanie	58	74	75	75	a	90	92	96	90	81
Luxembourg	57	73	79	73	80	80	89	88	85	77
Mexique	66	73	a	73	75	81	88	89	81	71
Pays-Bas	68	84	89	84	90	89	92	94	90	84
Nouvelle-Zélande	71	82	86	83	88	90	90	92	90	84
Norvège	63	91	m	91	98	97	m	m	98	90
Pologne	49	75	78	76	76	89	92	97	92	81
Portugal	71	86	86	86	88	88	92	94	91	82
République slovaque	37	81	84	82	c	83	92	97	91	81
Slovénie	56	79	a	79	m	m	m	m	91	81
Espagne	62	74	64	74	82	83	87	91	84	74
Suède	66	84	83	84	83	90	92	93	89	85
Suisse	68	84 d	x(2)	84	m	89	89	93	89	84
Türkiye	52	63	a	63	67	77	85	92	75	61
Royaume-Uni[2]	63	81	a	78	83	87	89	90	87	80
États-Unis[1]	58	70 d	x(2)	70	78	83	86	91	83	76
Moyenne OCDE	60	78	83	78	83	86	90	93	87	79
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine[1]	70	77	a	77	x(6)	88 d	x(6)	m	88	77
Brésil[1]	59	x(6)	x(6)	74	x(6)	85 d	88	93	86	71
Bulgarie	50	81	88r	81	a	89	92	96	91	80
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	42	76	a	76	80	85	92	96	89	76
Inde[1]	67	67	79	68	x(6)	65 d	x(6)	m	65	67
Indonésie[1]	75	73	a	73	75	82	90	95	81	75
Pérou	79	m	a	m	m	81	92 d	x(7)	82	80
Roumanie	48	77	86	78	x(6)	91 d	x(6)	x(6)	91	73
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	36	42	38	41	45	39	45 d	x(7)	40	39
Moyenne UE25	57	78	82	79	83	86	90	94	89	79
Moyenne G20	60	72	75	72	m	80	m	m	81	73

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A3.2. Évolution du taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2019 et 2024)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	74	73	45	54	88	90	70	75	92	94	82	88
Autriche	70	64	46	49	90	87	82	83	88	87	84	85
Belgique	62	61	39	42	87	82	72	71	90	89	86	88
Canada	68	63	41	43	83	82	71	70	89	88	84	84
Chili[1, 2]	68	77	44	46	71	79	51	56	83	91	77	81
Colombie	87	83	44	42	85	85	58	56	87	88	74	76
Costa Rica	86	83	42	45	90	85	60	63	88	85	77	74
Tchéquie	70	78	43	51	95	95	64	63	93	94	67	67
Danemark	64	65	45	48	84	85	72	73	87	90	82	85
Estonie	80	80	44	59	92	89	63	81	96	95	75	84
Finlande	59	50	33	30	82	78	71	72	90	90	82	87
France	63	63	37	43	83	83	68	71	89	89	85	86
Allemagne	70	74	45	50	88	89	80	83	92	92	85	86
Grèce	68	68	35	26	71	78	52	53	80	81	68	77
Hongrie	75	74	41	45	91	90	70	81	94	93	77	93
Islande[1]	79	86	79	68	86	87	80	78	89	91	89	88
Irlande	60	48	33	29	85	83	66	71	91	92	84	88
Israël	69	63	41	42	74	70	65	69	89	88	86	84
Italie	66	72	35	36	74	78	54	58	69	75	67	74
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	94[d]	94[d]	82[d]	87[d]
Corée	73	65	52	60	71	73	56	62	81	82	72	77
Lettonie	74	69	49	51	85	84	70	70	92	93	87	86
Lituanie	67	69	30	19	84	86	71	67	95	94	90	91
Luxembourg	78	59	75	c	87	83	85	80	92	89	86	86
Mexique	91	90	44	47	90	90	55	58	88	90	75	78
Pays-Bas	77	77	57	56	89	90	81	82	93	94	90	91
Nouvelle-Zélande	77	75	61	57	90	91	72	70	93	93	85	88
Norvège	69	78	55	58	88	m	77	m	89	97	90	m
Pologne	61	63	23	38	92	93	60	67	95	95	85	89
Portugal	84	79	71	66	86	88	85	82	85	89	87	89
République slovaque	47	51	19	21	92	91	65	75	93	91	70	83
Slovénie	74	71	44	47	91	93	77	78	92	94	87	88
Espagne	71	70	52	52	75	77	66	67	81	83	76	81
Suède	75	73	51	57	86	84	79	76	89	89	86	86
Suisse	81[b]	79	56[b]	53	88[b]	89	84[b]	84	93[b]	92	87[b]	89
Türkiye	79	82	26	24	82	86	34	37	83	87	62	62
Royaume-Uni[3]	78	69	54	53	92	88	76	77	93	93	88	88
États-Unis	72	73	39	42	81	80	67	67	89	89	82	84
Moyenne OCDE	72	71	45	46	85	85	68	70	89	90	81	84
Moyenne de l'OCDE pour les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années	72	71	45	46	85	85	68	70	89	90	81	84
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine[1]	81	88	42	52	83	85	60	65	94	95	85	88
Brésil[1]	78	80	44	44	85	87	63	64	90	92	83	85
Bulgarie	64	62	33	31	86	86	72	72	93	92	83	89
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	c	c	c	c	86	86	65	73	80	83	80	87
Inde[1]	92	95	25	39	86	93	19	28	77	83	29	30
Indonésie[1]	91	90	49	48	91	90	53	48	91	91	77	74
Pérou[2]	93	91	66	62	m	m	m	m	89	88	74	73
Roumanie	77	64	45	26	90	91	71	68	94	94	89	90
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	47	45	31	38	58	51	44	29	73	66	66	12
Moyenne UE25	69	67	43	42	86	86	70	73	89	90	82	85
Moyenne G20	75	75	41	45	82	83	58	60	86	88	75	74

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A3.3. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2024)

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

		Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration et droit		Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)			Santé et protection sociale		
	Éducation	Arts	Sciences humaines (hors langues), sciences sociales, journalisme et information	Commerce et administration	Droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé (médicale et dentaire)	Santé (soins infirmiers et domaines connexes)	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)
Australie	88	m	86	m	m	86	91	91	m	m	88
Autriche	86	85	84	84	86	83	92	88	88	89	86
Belgique	89	m	86	m	m	84	93	93	m	m	89
Canada[1]	81	76	80	81	82	80	84	83	82	81	80
Chili[1]	86	85	83	84	88	84	88	85	m	m	86
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	74	58	70	55	55	77	88	83	m	m	79
Tchéquie	87	90	87	m	89	90	95	93	91	85	88
Danemark[1]	90	77	86	90	92	82	87	90	x	x	88
Estonie	90	90	91	87	85	89	93	90	91	93	89
Finlande	89	87	89	89	91	88	90	90	96	92	89
France	89	m	82	m	m	91	87	91	m	m	87
Allemagne	88	86	85	88	88	86	91	90	89	87	89
Grèce	78	m	81	m	m	83	88	88	m	m	82
Hongrie	90[r]	c	70	86	c	c	c	74[r]	m	c	76
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	86	x(4)	86	x(7)	x(7)	87	89	95	x(14)	x(14)	87
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	84	75	83	85	86	83	86	88	m	m	85
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	86	81	86	88	89	89	87	89	94	81	88
Lituanie	89	84	93	90	94	91	93	88	95	93	90
Luxembourg	93	m	85	m	m	80	87	80	m	m	86
Mexique	80	81	79	81	82	78	86	85	83	79	81
Pays-Bas	90	90	90	92	90	89	92	92	91	91	91
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	90	87	85	90	m	86	92	92	m	m	89
Pologne	87	91	91	92	92	91	95	94	m	m	92
Portugal	92	m	91	m	m	86	91	92	m	m	91
République slovaque	91	m	90	m	m	87	95	91	m	m	91
Slovénie	88	88	89	91	91	93	93	94	m	m	91
Espagne	82	m	83	m	m	85	87	87	m	m	84
Suède	91	84	89	89	86	85	93	92	90	93	90
Suisse	90	87	87	88	88	88	91	93	90	90	89
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni[1]	83	m	85	m	m	83	85	87	m	m	85
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	87	m	85	m	m	86	90	89	m	m	87
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion											
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	91	m	84	m	m	86	94	92	m	m	90
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	83	m	81	m	m	80	84	88	m	m	82
Roumanie	96	m	91	m	m	92	96	90	m	m	91
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	88	m	86	m	m	87	91	90	m	m	88
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A3.4. Évolution du taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019 et 2024)

Le taux de chômage des personnes qui ne font pas partie de la population active est mesuré en pourcentage de l'ensemble des 25-34 ans ; le taux de chômage est mesuré en pourcentage des 25-34 ans actifs

	Taux de chômage						Taux d'inactivité					
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire		Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire		Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire		Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	10	7	5	4	3	2	32	29	15	13	11	8
Autriche	15	18	4	5	4	5	31	29	10	10	11	10
Belgique	17	17	6	9	4	4	38	36	14	15	9	7
Canada	12	15	7	8	5	6	35	35	15	15	10	9
Chili[1, 2]	17	12	15	11	10	6	33	28	29	24	12	8
Colombie	10	10	12	12	12	11	24	27	18	20	9	9
Costa Rica	14	9	12	8	9	8	22	27	16	20	10	14
Tchéquie	13	10	2	3	1	2	34	27	16	16	21	20
Danemark	10	12	6	6	7	7	37	34	16	14	9	6
Estonie	7	11	5	8	3	6	26	19	14	7	14	6
Finlande	17	23	7	10	5	6	41	46	17	17	11	6
France	24	18	11	10	6	6	33	34	15	15	8	6
Allemagne	12	9	3	3	3	3	33	30	13	11	9	8
Grèce	30	24	26	16	19	12	23	34	16	19	10	10
Hongrie	11	15	3	4	2	2	34	28	16	10	14	5
Islande[1]	6	6	5	4	4	2	16	15	12	12	7	8
Irlande	13	15	6	7	4	4	44	54	19	17	9	6
Israël	4	5	5	4	4	3	40	42	26	27	9	12
Italie	21	15	14	9	12	7	33	32	25	24	23	20
Japon	m	m	m	m	3[d]	3[d]	m	m	m	m	10[d]	7[d]
Corée	6	5	7	4	6	4	34	34	29	27	19	17
Lettonie	14	14	7	10	4	5	24	27	14	13	7	7
Lituanie	19	15	8	10	3	4	33	38	14	12	4	4
Luxembourg	c	c	c	c	4	5	c	c	8	12	7	8
Mexique	3	3	4	4	6	4	31	31	25	24	14	13
Pays-Bas	7	6	4	3	3	3	27	27	11	10	6	5
Nouvelle-Zélande	7	8	4	5	2	3	26	27	15	14	9	7
Norvège	8	7	3	7	3	3	31	26	13	11	8	7
Pologne	13	9	4	4	3	2	46	40	18	14	9	6
Portugal	8	11	6	7	7	6	14	16	9	8	7	6
République slovaque	37	40	6	6	3	3	47	37	14	10	18	12
Slovénie	13	11	6	5	5	4	29	30	9	8	6	7
Espagne	23	21	17	14	12	9	17	21	15	16	11	10
Suède	17	19	5	7	4	5	22	17	13	13	9	8
Suisse	10	11	5	5	4	4	23	24	9	9	6	6
Türkiye	16	11	15	10	15	11	38	41	28	27	15	18
Royaume-Uni[3]	7	9	3	4	2	3	28	32	13	14	7	7
États-Unis[1]	10	9	6	6	2	3	37	34	21	21	13	11
Moyenne OCDE	13	13	7	7	6	5	31	31	16	15	11	9
Moyenne de l'OCDE pour les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années	13	13	7	7	6	5	31	31	16	15	11	9
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine[1]	14	8	11	7	5	4	26	21	20	19	6	6
Brésil[1]	15	10	13	8	8	5	26	29	16	18	7	8
Bulgarie	17	18	5	5	3	2	41	42	16	15	11	8
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	c	c	9	7	11	6	42	43	15	13	10	9
Inde[1]	4	2	9	5	17	14	42	34	38	33	34	32
Indonésie[1]	3	3	4	4	5	5	28	29	23	26	13	15
Pérou[2]	4	5	m	m	6	7	17	19	m	m	13	14
Roumanie	9	18	4	5	2	2	33	45	15	16	7	6
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	43	39	33	43	21	56	31	33	24	30	12	19
Moyenne UE25	16	16	7	7	5	5	33	33	14	13	10	8
Moyenne G20	13	11	10	9	7	8	32	32	21	21	13	13

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Tableau A3.5. Taux de chômage des adultes et répartition du chômage par durée, selon le niveau de formation (2024)

Pourcentage de chômeurs âgés de 25 à 64 ans parmi les 25-64 ans actifs

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
		Distribution du chômage par durée				Distribution du chômage par durée				Distribution du chômage par durée		
	Taux de chômage	Moins de 3 mois	3 mois à moins de 12 mois	12 mois ou plus	Taux de chômage	Moins de 3 mois	3 mois à moins de 12 mois	12 mois ou plus	Taux de chômage	Moins de 3 mois	3 mois à moins de 12 mois	12 mois ou plus
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)
Australie	2.3	m	m	39	2.1	m	m	27	1.3	m	m	15
Autriche	11.1	30	37	34	4.2	41	36	23	3.4	39	40	20
Belgique	10.4	17	22	61	5.5	30	31	39	2.9	34	36	30
Canada	9.7	58	34	8	6.1	53	35	12	4.7	53	37	10
Chili[1]	8.4	88	12	1	8.1	84	15	1	5.5	76	22	2
Colombie[1]	10.3	m	m	15	14.0	m	m	19	11.6	m	m	25
Costa Rica	5.9	80	15	6	6.1	61	26	13	5.4	59	21	20
Tchéquie	10.3	15	31	53	2.1	29	43	29	1.3	40	41	20
Danemark	6.8	34	42	25	4.3	45	38	17	4.6	36	43	21
Estonie	11.5	36	42	22	7.8	34	38	29	4.9	32	39	29
Finlande	16.6	m	m	30	8.2	m	m	26	4.3	m	m	27
France	11.0	30	34	36	6.6	38	33	29	4.4	41	36	23
Allemagne	6.3	26	35	39	2.6	31	35	35	2.5	37	40	24
Grèce	11.7	17	27	56	11.0	14	29	58	6.9	14	29	56
Hongrie	12.1	31	26	43	3.6	35	28	37	1.7	42	28	29
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	5.6	19	31	50	3.9	29	35	36	2.9	43	34	22
Israël	3.0	10	30	60	3.2	11	39	50	2.5	10	39	51
Italie	9.1	19	24	57	5.3	21	26	53	3.2	27	31	41
Japon[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2.0	m	m	m
Corée	3.1	m	m	m	2.7	m	m	m	2.4	m	m	m
Lettonie	14.0	22	33	45	8.0	27	38	36	3.9	33	40	28
Lituanie	13.9	17	33	50	9.1	22	41	37	4.1	27	46	26
Luxembourg	7.0	c	c	c	5.4	c	c	c	4.6	c	48	29
Mexique	1.7	87	11	2	2.5	79	17	3	2.9	74	23	3
Pays-Bas	3.2	41	32	27	2.4	49	31	21	2.4	53	31	16
Nouvelle-Zélande	5.1	37	m	17	3.5	45	m	14	2.3	53	m	9
Norvège	m	57	29	14	m	67	33	m	m	62	23	15
Pologne	8.1	c	34	45	3.0	27	41	32	1.3	39	42	19
Portugal	6.7	m	m	50	5.7	m	m	41	4.0	m	m	32
République slovaque	36.3	3	13	85	4.0	8	29	63	1.9	18	33	49
Slovénie	5.6	17	37	46	3.5	23	35	43	1.9	28	36	36
Espagne	15.6	30	30	41	10.6	34	29	37	6.3	37	32	31
Suède	17.5	21	41	38	4.8	31	40	29	4.6	33	40	26
Suisse	8.0	m	m	45	3.3	m	m	38	3.5	m	m	34
Türkiye	7.3	46	36	19	8.1	40	36	24	7.5	34	39	27
Royaume-Uni[2]	4.7	27	36	38	2.8	40	33	27	2.3	48	35	17
États-Unis[1]	9.9	36	39	25	7.3	37	41	22	4.0	31	42	27
Moyenne OCDE	9.4	34	30	36	5.5	37	33	30	3.8	40	35	25
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine[1]	8.6	m	m	40	7.8	m	m	46	3.1	m	m	43
Brésil[1]	12.5	27	33	40	12.4	21	32	47	6.7	16	36	48
Bulgarie	14.3	23	22	56	3.7	24	24	52	1.6	18	30	52
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	9.4	c	c	c	4.4	18	42	40	2.9	22	45	33
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie[1]	1.6	38	37	25	3.2	24	38	37	3.0	21	34	45
Pérou	4.0	100	m	m	m	m	m	m	5.4	100	m	m
Roumanie	12.0	16	43	41	3.0	16	47	37	1.4	23	38	39
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	46.1	m	m	70	45.5	m	m	72	53.2	m	m	66
Moyenne UE25	9.6	34	30	36	5.5	37	33	31	3.8	40	35	25
Moyenne G20	10.2	35	30	39	5.8	34	34	34	3.8	39	36	28

Remarque : Voir la section Tableaux et notes pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données.

Chapitre A4 : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court gagnent 17 % de plus que les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial atteint 39 % pour les titulaires d'une licence et 83 % pour les titulaires d'un master ou d'un doctorat.
- Dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, le rendement financier privé net d'un homme ou d'une femme qui obtient une licence, un master, un doctorat ou un diplôme équivalent est supérieur à celui d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court. En moyenne, les rendements privés les plus élevés pour un homme ou une femme titulaire d'une licence, d'un master ou d'un doctorat de l'enseignement tertiaire sont observés au Chili.
- En moyenne, parmi les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ceux qui se situent au niveau 4 ou au-dessus (5 étant le niveau le plus élevé) de compétences en numératie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) – ce qui signifie qu'ils peuvent effectuer des tâches nécessitant des concepts mathématiques avancés – gagnent 31 % de plus que ceux qui se situent au niveau 2 (qui ne sont capables d'appliquer que des concepts mathématiques de base). Cette prime atteint 40 % chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

Contexte

Un niveau de formation élevé est le plus souvent synonyme de meilleures débouchés (voir le Chapitre A3) et d'une meilleure rémunération. Conjuguée à d'autres retombées sociales, la perspective de percevoir une rémunération plus élevée et de la voir de surcroît augmenter au fil du temps incite les individus à poursuivre des formations tout au long de leur vie.

L'avantage salarial associé à une élévation du niveau de formation peut toutefois varier. Pour chaque pays, il varie en fonction de l'âge, du sexe, de la filière et du domaine d'études. Le taux d'activité joue également un rôle essentiel : le travail à temps partiel est généralement moins rémunérateur, que ce soit sur le versant de la rémunération globale ou du taux horaire. De la même manière, les travailleurs plus chevronnés ont tendance à être mieux rémunérés. Malgré les progrès réalisés dans le domaine de la formation, le différentiel salarial entre les hommes et les femmes persistent à tous les niveaux de formation et pour tous les cursus suivis.

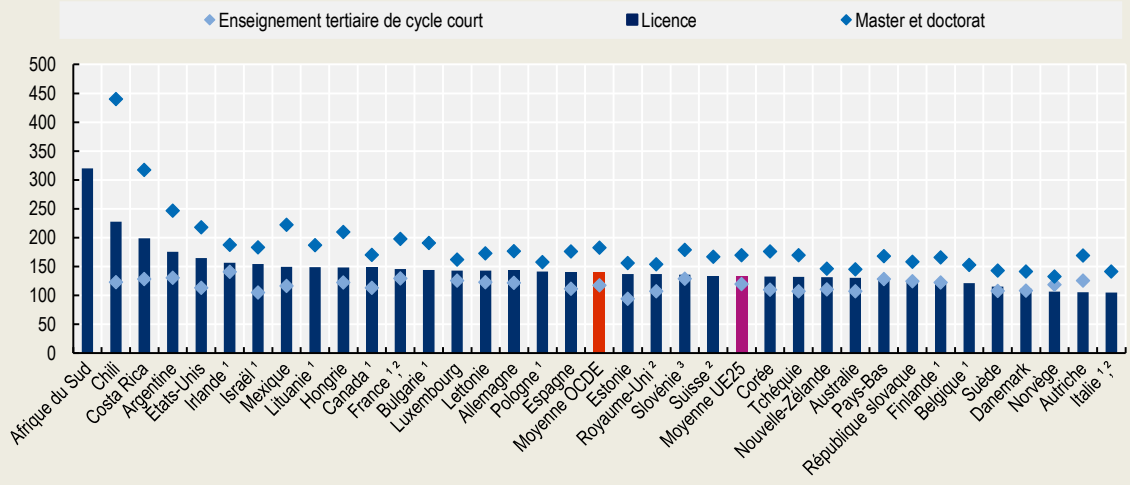
Aujourd'hui, les jeunes adultes sont plus nombreux que jamais à être diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Chapitre A1), et l'enseignement tertiaire continue de se développer. Bien que, dans la plupart des pays, les marchés du travail aient absorbé cette offre croissante de travailleurs très qualifiés, d'importants écarts de rémunération subsistent, en fonction du domaine d'études. Ces différences peuvent refléter des niveaux variables de demande de compétences spécifiques selon les secteurs, ainsi que des facteurs structurels et culturels. À

mesure que les économies évoluent, les systèmes d'éducation doivent veiller à ce que les diplômés soient dotés de connaissances et de compétences correspondant à la fois aux besoins du marché du travail et aux objectifs sociétaux plus larges.

Les disparités salariales sont également déterminées par des facteurs économiques et institutionnels plus larges. Dans certains pays où la proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est plus faible, les rémunérations élevées sont davantage concentrées au sein de ce groupe, ce qui contribue à creuser les inégalités de rémunération et suscite des inquiétudes quant à la mobilité sociale. La rémunération est également influencée par l'interaction entre l'offre et la demande de compétences ; les politiques de salaire minimum ; la réglementation du marché du travail ; et les caractéristiques institutionnelles comme la présence de syndicats, les accords collectifs et la qualité globale des conditions de travail.

Graphique A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation (2023)

Actifs âgés de 25 à 64 ans rémunérés (occupés à temps plein toute l'année), effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire = 100



1. L'année de référence diffère de 2023.
2. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Comprend les actifs à temps partiel et ceux travaillant une partie de l'année.

Voir le Tableau A4.1. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- C'est en Autriche et aux Pays-Bas que les rendements sont les plus élevés pour un homme diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court, tandis qu'ils sont les plus élevés pour une femme en France et au Luxembourg (plus d'USD 250 000).
- Quelques pays comptent une faible proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui bénéficient de rémunération relative élevée en moyenne, tandis que dans d'autres, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux et les écarts de rémunération relative sont plus faibles. Un troisième groupe de pays compte à la fois une faible proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et un avantage salarial faible, ce qui montre qu'il est possible d'améliorer l'attractivité de l'enseignement tertiaire.

- En moyenne, les femmes gagnent moins que les hommes, quel que soit leur niveau de formation ou domaine d'études. Les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire qui ont étudié le commerce, l'administration et le droit gagnent de 10 % à 33 % de moins que leurs homologues masculins, selon les pays. L'écart entre les sexes dans les différents pays peut aller de moins de 1 % à 38 % parmi les personnes ayant étudié les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM), et de 9 % à 43 % pour la santé et la protection sociale.

Remarque

Dans cette analyse, trois rémunérations sont utilisées comme valeur de référence : 1) la rémunération des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 2) la rémunération des hommes ; et 3) la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous les domaines d'études. Dans tous les cas, l'accent est mis sur la rémunération relative, de sorte que la variation des écarts à la hausse ou à la baisse peut s'expliquer par un changement dans le groupe à l'étude (le numérateur) ou le groupe de référence (le dénominateur). Il est recommandé au lecteur de s'en tenir au salaire effectif indiqué dans les Tableaux A.A4.4 et A.A4.5 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* lors de l'interprétation de la rémunération relative (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Étant donné que les méthodes de collecte de données varient entre les pays, l'analyse de la rémunération relative porte sur les actifs occupés à temps plein toute l'année dans un souci de comparabilité internationale. Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) pour de plus amples informations sur les méthodes de collecte de données. Les chiffres sur la rémunération relative des actifs (à temps plein et partiel) peuvent être consultées en ligne (http://data-explorer.oecd.org/s/4s).

Analyse

Rémunération relative par comparaison avec les diplômés de l'enseignement tertiaire

Des niveaux de formation plus élevés se traduisent généralement par une rémunération plus élevée. Les compétences, les connaissances et les aptitudes fondamentales acquises au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont essentielles sur le marché du travail et garantissent que les individus ont atteint un niveau minimum de compétences en littératie et en numératie, qui sont fondamentales pour la plupart des emplois. Sans ces compétences de base, les individus sont souvent cantonnés à des emplois peu rémunérés, même si les filières d'enseignement et de formation professionnels peuvent aussi améliorer les résultats sur le marché du travail, en particulier lorsqu'elles correspondent bien aux besoins des employeurs et donnent accès à des emplois de qualité.

L'enseignement tertiaire favorise la mobilité sociale et économique ascendante, en permettant aux individus d'améliorer leur situation socio-économique grâce à une rémunération plus élevée. Les connaissances approfondies et les compétences spécialisées qu'offrent les programmes d'enseignement tertiaire rendent les individus plus compétitifs sur le marché du travail. Un diplôme de l'enseignement tertiaire ouvre également un éventail plus large de possibilités d'emploi, y compris à des postes professionnels et de direction, qui offrent généralement des salaires plus élevés. Les universités et les établissements d'enseignement post-secondaire offrent également aux étudiants la possibilité de nouer des contacts avec leurs pairs, leurs professeurs et les professionnels du secteur, ce qui peut leur ouvrir de meilleures perspectives d'emploi et leur permettre d'augmenter leurs salaires.

La rémunération moyenne des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année est sensiblement plus élevée que celle des travailleurs n'ayant pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial lié à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est de 54 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les différences sont plus marquées d'un pays à l'autre. L'avantage salarial des travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire est de 25 % ou moins au Danemark, en Norvège et en Suède, mais

de plus de 100 % au Chili et en Colombie parmi les pays de l'OCDE et de plus de 140 % au Brésil et en Afrique du Sud (Tableau A4.1).

Parmi les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, l'avantage salarial tend à augmenter avec le niveau de formation. Dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent plus que les titulaires d'une licence, lesquels gagnent à leur tour plus que les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court gagnent 17 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce chiffre augmentant de 39 % pour les titulaires d'une licence et de 83 % pour les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Chili où l'avantage salarial par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus important pour les diplômés de l'enseignement tertiaire de longue durée (128 % de plus que pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour une licence et 340 % de plus pour un master ou un doctorat), tandis que pour les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court, l'avantage salarial le plus important est en Irlande (41 % de plus) (Graphique A4.1). L'avantage salarial le plus important parmi les pays partenaires est observé au niveau de la licence en Afrique du Sud.

Les avantages salariaux liés au niveau de formation tendent à augmenter chez les actifs âgés. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 39 % de plus que leurs pairs diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que les 45-54 ans gagnent 67 % de plus. Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, l'avantage salarial d'un diplôme de cycle court est de 10 % chez les 25-34 ans, contre 20 % pour les 45-54 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE. Pour un master ou un diplôme supérieur, l'avantage est de 53 % pour le groupe d'âge le plus jeune et de 96 % de plus pour le groupe le plus âgé (Tableau A4.1.).

Investir dans une formation a une incidence significative sur le potentiel de rémunération et les résultats au regard de l'emploi (voir le Chapitre A3). Les disparités en la matière en ce qui concerne le type et le niveau du diplôme de l'enseignement tertiaire obtenu sont flagrantes. À mesure que de plus en plus de personnes poursuivent des études tertiaires, il devient de plus en plus important de comprendre les retombées économiques des différentes filières. L'Encadré A4.1 examine les implications de la poursuite de différents niveaux d'enseignement tertiaire et met en lumière la manière dont ces choix déterminent les trajectoires économiques des individus.

Encadré A4.1. Rendement financier de la formation

Investir du temps et de l'argent dans une formation équivaut à investir en faveur du capital humain. De meilleures perspectives d'emploi (voir Chapitre A3) et un avantage salarial incitent fortement les adultes à poursuivre leurs études et à différer leur entrée dans la vie active. Le rendement de l'éducation ne se limite toutefois pas aux diplômes universitaires de l'enseignement tertiaire. Les cursus professionnels du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire peuvent également offrir de fortes incitations financières, en particulier lorsqu'ils répondent aux besoins du marché du travail et offrent des passerelles vers la formation continue ou la spécialisation (OECD, 2020[1]).

Cet encadré présente les éléments qui peuvent inciter un individu à investir dans une formation à la lumière de trois indicateurs : le rendement financier privé net, le taux de rendement interne et le rapport coûts-avantages. Il examine les conséquences financières liées à la décision d'investir dans les études tertiaires au lieu d'entrer sur le marché du travail avec un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus précisément, les avantages de l'enseignement tertiaire résident dans la différence entre les revenus estimés des actifs diplômés du tertiaire à l'issue de leur carrière (déduction faite de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales) sur l'ensemble de leur vie et ceux des actifs qui sont entrés dans la vie active à l'âge typique de fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Bien que cette analyse se concentre sur les rendements de l'enseignement tertiaire, elle ne tient pas compte des rendements potentiellement élevés d'autres formes d'investissement dans le capital humain, telles que les certifications professionnelles ou les cursus professionnels avancés. Cette analyse tient également compte des coûts

de l'enseignement tertiaire ainsi que du manque à gagner pendant la durée des études tertiaires (voir la section Définitions). Elle estime le rendement financier de l'investissement envers une formation jusqu'à l'âge théorique de départ à la retraite de 64 ans et n'inclut donc pas les pensions de retraite (OECD, 2021[2]). Elle ne tient pas non plus compte des prêts d'études ou des emplois à temps partiel ou saisonniers. Dans la mesure où l'argent gagné demain vaut moins que l'argent gagné aujourd'hui, cette analyse calcule la valeur actuelle nette (VAN) des flux financiers futurs estimés. Dans les résultats ci-dessous, les flux financiers futurs sont actualisés à 2 %.

En moyenne dans l'OCDE, le rendement financier net privé de l'enseignement tertiaire pour un emploi à temps plein toute l'année est d'USD 364 200 pour un homme et d'USD 300 900 pour une femme. Le rendement financier net privé de l'enseignement tertiaire est plus élevé pour les hommes que pour les femmes dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles (Tableau A4.5, disponible en ligne). Malgré ces rendements inférieurs, les jeunes femmes sont plus susceptibles que les jeunes hommes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire (voir le Chapitre A1). Cela tient en partie au fait que les écarts de rémunération et d'emploi entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le niveau d'études tertiaires sont plus importants pour les femmes que pour les hommes.

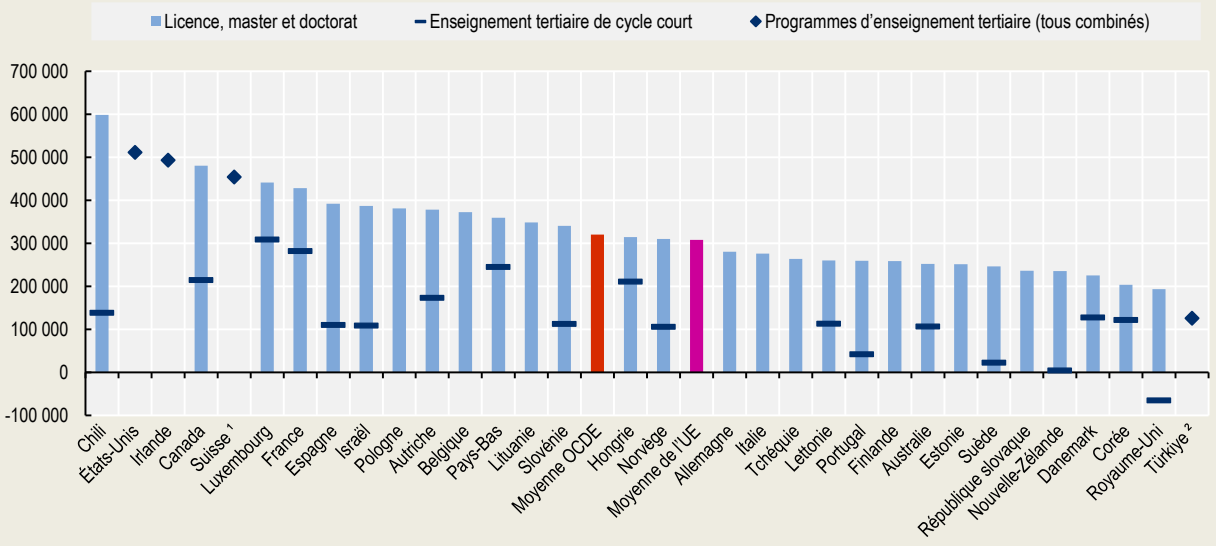
Les rendements les plus élevés pour les hommes comme pour les femmes, tous niveaux de formation confondus, se trouvent aux États-Unis, même si le Chili affiche le ratio avantages-coûts et le taux de rendement interne les plus élevés (c'est-à-dire le taux d'actualisation qui égaliserait la VAN des avantages et des coûts) (Tableau A4.5, disponible en ligne).

Le rendement de l'enseignement tertiaire peut être ventilé entre diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court et titulaires d'une licence, d'un master, ou d'un doctorat ou d'un niveau équivalent. La composition de la population diplômée de chaque niveau de l'enseignement tertiaire varie d'un pays à l'autre (voir le Chapitre A1), et la diversité des qualifications peut avoir un effet significatif sur le rendement financier de l'enseignement tertiaire dans son ensemble. Dans la quasi-totalité des pays pour lesquels des données sont disponibles, le rendement financier net privé de l'obtention d'une licence, d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent est supérieur à celui de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court. Bien que le coût total d'un diplôme de l'enseignement tertiaire soit généralement plus élevé que celui d'un diplôme de cycle court, l'ensemble des avantages obtenus pendant la vie active compense les coûts initiaux plus élevés (Graphique A4.2 et Tableau A4.5, disponible en ligne).

C'est en Autriche et aux Pays-Bas que les rendements sont les plus élevés pour un homme diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court, tandis qu'ils sont les plus élevés pour une femme en France et au Luxembourg (plus d'USD 250 000). Parfois, les données relatives aux rémunérations, à l'emploi et aux coûts ventilées par niveau d'enseignement tertiaire ne concordent pas et les différentes sources de données peuvent pâtir de la petite taille des échantillons, en particulier pour les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court. Cela peut expliquer les chiffres moyens négatifs enregistrés dans certains pays, par exemple pour les hommes en Suède et pour les femmes au Royaume-Uni. Le rendement moyen de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de longue durée (licence, master ou doctorat) est d'USD 394 000 pour un homme et d'USD 320 500 pour une femme, les rendements les plus élevés étant observés au Chili pour les deux sexes (Graphique A4.2 et Tableau A4.5, disponible en ligne).

Graphique A4.2. Rendement financier privé d'une femme diplômée de l'enseignement tertiaire de cycle court ou de niveau licence ou plus (2022)

Par rapport au rendement pour une femme ayant atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et avantages futurs sont actualisés au taux de 2 %



1. L'année de référence diffère de 2022. Pour plus de détails, voir l'Explorateur de données de l'OCDE (http://data-explorer.oecd.org/s/4s).
2. Seuls les revenus nets sont disponibles, c'est pourquoi les calculs utilisent ces valeurs comme s'il s'agissait de revenus bruts.
Pour les données, voir le Tableau A4.5 (disponible en ligne). Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Calculer le rendement financier de l'éducation implique de choisir un taux d'actualisation spécifique pour estimer la valeur actuelle des flux financiers futurs. Le choix du taux d'actualisation est délicat et fait une différence considérable dans l'analyse du rendement des investissements à long terme, comme c'est le cas pour l'investissement dans l'éducation. Le Tableau A4.6 (disponible en ligne) montre l'évolution du rendement financier privé des hommes et des femmes diplômés de l'enseignement tertiaire lorsque trois taux d'actualisation différents sont utilisés. Le passage d'un taux d'actualisation de 2 % (supposé dans l'analyse ci-dessus) à un taux de 3.75 % réduit la VAN des hommes d'au moins 33 % dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. Si l'on applique un taux d'actualisation de 8 %, la VAN diminue de plus de 72 % dans tous les pays. Ces comparaisons mettent en évidence la sensibilité des résultats de la VAN aux variations du taux d'actualisation.

Répartition des revenus d'activité entre les travailleurs selon le niveau de formation

La rémunération relative selon niveau de formation n'est pas seulement une mesure de la manière dont le marché du travail récompense la poursuite des études, mais reflète aussi des tendances plus générales en matière de répartition des revenus et d'inégalités sociales (OECD, 2024[3]). La rémunération relative plus élevée pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire indique de fortes incitations individuelles à poursuivre des études, mais elle peut également être le signe d'inégalités de rémunération plus marquées, ou d'une dispersion des salaires – en particulier lorsque les rémunérations à l'extrémité inférieure de l'échelle des niveaux de formation restent stagnantes. Bien que la formation puisse être un puissant facteur d'égalité, les inégalités d'accès et de résultats peuvent renforcer les disparités socio-économiques existantes (UNESCO, 2020[4]).

Cet arbitrage est évident dans les pays où l'avantage salarial coexiste avec une plus grande inégalité des rémunérations. Par exemple, le Chili, la Colombie et le Costa Rica figurent parmi les pays de l'OCDE où l'avantage salarial des diplômés du tertiaire est le plus élevé, de même que la dispersion des salaires la plus forte. À l'inverse, dans les pays où la structure des salaires est plus compacte, comme les pays nordiques, l'avantage salarial de l'enseignement tertiaire est moindre, mais les inégalités globales de rémunération sont également plus faibles (Tableau A4.1).

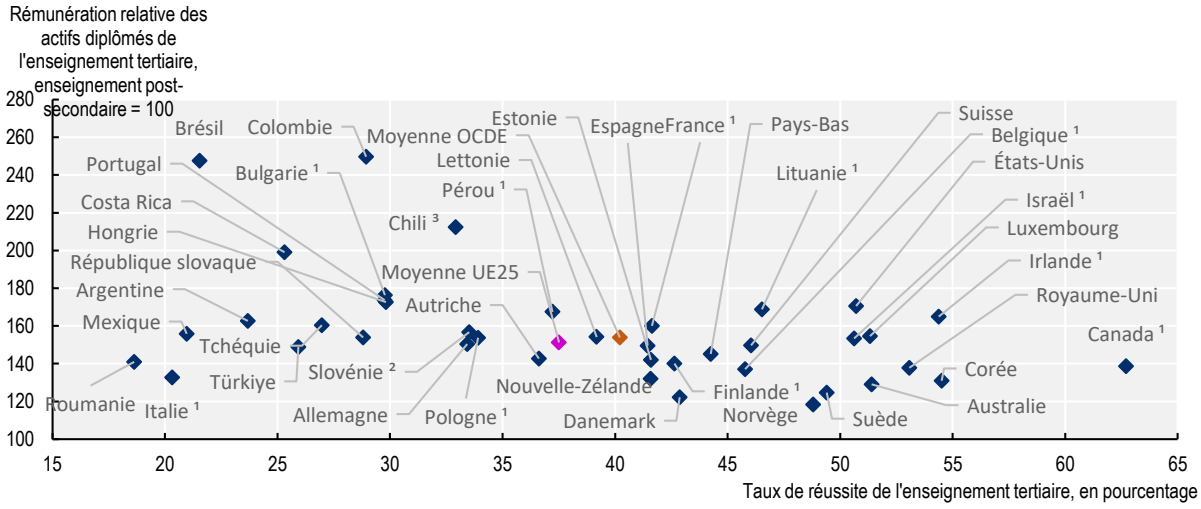
Un indicateur clé des inégalités sur le marché du travail liées à la formation est la proportion d'individus à chaque niveau de formation qui gagnent sensiblement plus ou moins que la médiane. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 28 % des travailleurs ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire perçoivent la moitié ou moins du salaire médian, contre 17 % des travailleurs ayant un niveau d'études inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire et seulement 10 % des travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire. À l'inverse, seuls 26 % des travailleurs ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus que le salaire médian, contre 42 % des travailleurs ayant un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 68 % des travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire (Tableau A4.2).

Ces disparités sont encore plus prononcées au sommet de l'échelle des revenus. En moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 3 % des travailleurs ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus du double du salaire médian, contre 6 % des actifs diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire, et 22 % des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, plus de 40 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus du double du salaire médian en Afrique du Sud, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica (Tableau A4.2).

Le Graphique A4.3 compare la rémunération relative des diplômés de l'enseignement tertiaire avec le taux de personnes e diplômées de l'enseignement tertiaire. Au Brésil, en Colombie et au Costa Rica, où moins de 30 % des adultes sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, ils perçoivent une rémunération relative élevée. Dans ces pays, l'investissement dans la formation est très rentable sur le marché du travail, avec un avantage salarial supérieur de 99 % ou plus au deuxième cycle du secondaire. À l'autre extrémité du spectre se trouvent les pays où le taux de personnes diplômées d'enseignement tertiaire est plus élevé et la dispersion des salaires plus faible, ce qui se traduit par des écarts de rémunération relative plus faibles. C'est le cas en Australie, au Canada, en Corée et au Royaume-Uni, où plus de la moitié des adultes sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, mais l'avantage salarial est inférieur à 40 % – et de même, seule une petite fraction gagne plus du double de la rémunération médiane (Tableau A4.2). Dans ces pays, l'enseignement tertiaire est devenu la norme et va de pair avec une répartition plus équitable des revenus. À l'inverse, dans des pays comme l'Italie et la Roumanie, moins d'un quart des adultes sont diplômés de l'enseignement tertiaire, mais l'avantage salarial n'est pas supérieur à 41 %. Ces pays doivent s'efforcer de renforcer la valeur d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail et de veiller à ce que la situation économique incite les individus à poursuivre des études tertiaires.

Graphique A4.3. Taux de personnes diplômées de l'enseignement tertiaire et rémunération relative des adultes (2023)

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



1. L'année de référence diffère de 2023.
2. Comprend les travailleurs à temps partiel et à l'année partielle.
3. Année de référence du niveau de formation : 2022.

Voir le Tableau A4.1 et l'Explorateur de données : https://data-explorer.oecd.org pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Disparités salariales entre hommes et femmes

Bien que l'augmentation du niveau de formation réduise les différences de taux d'emploi entre les sexes (voir le Chapitre A3), l'écart de rémunération entre les sexes varie peu selon les niveaux de formation. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les diplômées de l'enseignement tertiaire actives occupées à temps plein et toute l'année gagnent 23 % de moins que leurs homologues masculins, tandis que celles qui ont un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non tertiaire gagnent 20 % de moins et celles qui ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 21 % de moins (Tableau A4.3). Les femmes étant plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel ou seulement une partie de l'année, les écarts de rémunération entre les sexes sont plus marqués parmi l'ensemble des actifs que parmi les actifs occupés à temps plein travaillant toute l'année (OECD, 2025[5]).

À tous les niveaux de formation, l'écart de rémunération entre les sexes se creuse avec l'âge jusqu'à 54 ans. Parmi les actifs âgés de 25 à 34 ans occupés à temps plein toute l'année, les jeunes femmes gagnent entre 17 % et 18 % de moins que leurs homologues masculins, en fonction du niveau de formation, tandis que les femmes âgées de 45 à 54 ans gagnent entre 20 % et 24 % de moins. En moyenne, l'écart entre les sexes est plus important de 2 à 7 points de pourcentage pour les femmes âgées de 45 à 54 ans que pour les femmes âgées de 25 à 34 ans. Toutefois, les différences entre les niveaux de formation varient d'un pays à l'autre et sont relativement faibles en moyenne (Tableau A4.3).

Il n'y a pas d'explication unique à la persistance de l'écart de rémunération entre les sexes, bien que les femmes soient plus diplômées que les hommes (voir le Chapitre A1). Elle tient à divers facteurs complexes, notamment la ségrégation professionnelle, des pratiques d'embauche partiales et l'inégalité des chances en matière d'avancement professionnel (World Economic Forum, 2024[6]). Les femmes sont moins susceptibles que les hommes d'être promues ou d'obtenir des augmentations de salaire substantielles lorsqu'elles changent d'employeur. En outre, les interruptions de carrière pour les femmes en âge d'avoir des enfant demeurent un facteur important contribuant aux écarts salariaux

entre les hommes et les femmes dans de nombreux pays de l'OCDE (OECD, 2022[7]) (Rabaté et al., 2021[8]). Les femmes sont plus susceptibles de rechercher des parcours moins concurrentiels et une plus grande flexibilité au travail pour faire face à leurs engagements familiaux. Cela se traduit par des revenus d'activité inférieurs à ceux des hommes ayant le même niveau de formation. Par conséquent, malgré les progrès accomplis en matière d'égalité salariale entre les sexes, d'importantes disparités subsistent à l'échelle mondiale, les femmes gagnant souvent moins que les hommes pour un travail similaire en raison des discriminations et des préjugés structurels persistants (ILO, 2022[9]).

Écarts de rémunération selon le domaine d'études

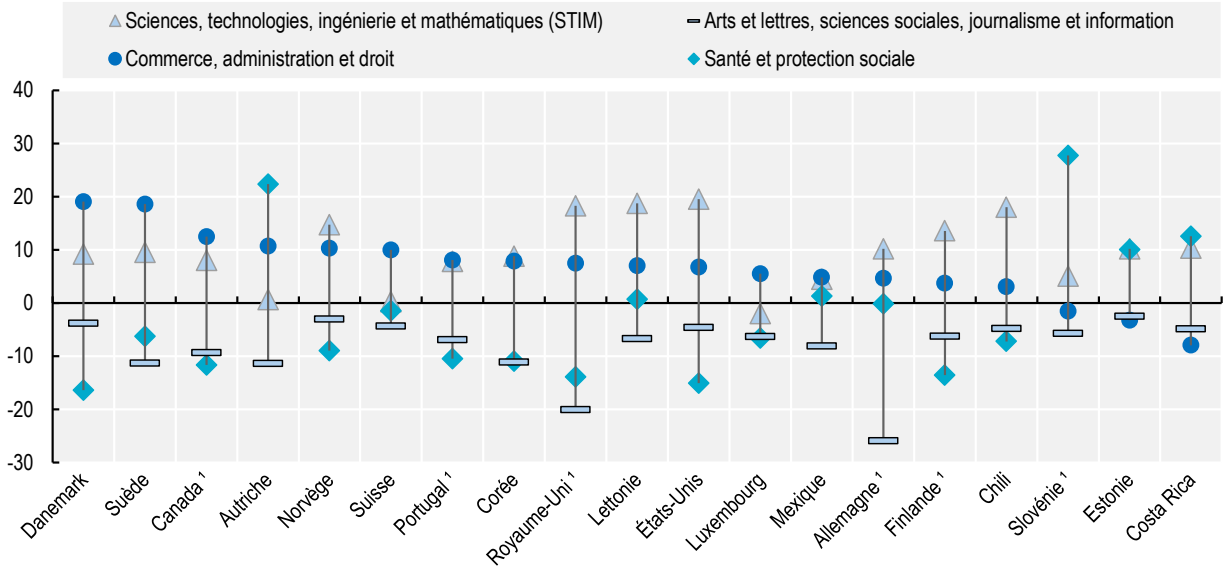
Un diplôme de l'enseignement tertiaire permet de gagner plus d'argent, mais comme le Graphique A4.4 montre, il existe des différences substantielles en fonction du domaine d'études. Parmi les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les disciplines STIM sont les plus souvent associées aux rémunérations les plus élevées. Aux États-Unis, le fait d'être titulaire d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dans un domaine relevant des STIM peut être associé à une rémunération jusqu'à 20 % supérieure à la moyenne. Dans d'autres pays, différents grands domaines attirent les rémunérations relatives les plus élevées. C'est au Danemark et en Suède que l'avantage salarial lié au commerce, l'administration et le droit est le plus élevé par rapport à d'autres domaines (19 % de plus), tandis que la Slovénie est le pays où la santé et la protection sociale offrent la plus forte augmentation relative (28 % de plus). Les salaires les plus bas sont généralement associés à des qualifications dans les domaines des arts et des sciences humaines et de l'éducation (Tableau A4.4.).

Les chiffres sur les rémunérations relatives par domaine d'études fournissent des indications importantes sur la situation des diplômés sur le marché du travail, mais ils doivent être interprétés avec prudence. L'une des principales limites tient au fait que ces chiffres ne reflètent pas nécessairement les revenus d'activité dans le même domaine d'activité. Bien que les diplômés des filières STIM soient plus susceptibles d'occuper un emploi dans ces disciplines, c'est moins le cas dans les autres disciplines. Par exemple, les emplois liés à l'éducation sont souvent occupés par des personnes titulaires de diplômes dans un large éventail de matières – notamment les sciences humaines, les sciences sociales et les langues – en particulier des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire (OECD, 2022[10]).

Les rémunérations relatives élevées associées à certains domaines d'études peuvent être liés à un décalage potentiel entre l'offre de diplômés actuels et les besoins du marché du travail. Avec la transformation numérique rapide, les rémunérations relativement élevées associées à un diplôme en technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent refléter le déséquilibre entre une forte demande de travailleurs des TIC sur le marché du travail et la très faible proportion de diplômés qui ont étudié ce domaine (voir le Chapitre A1). Toutefois, la demande du marché du travail pourrait être satisfaite en explorant d'autres compétences qui pourraient remplacer l'absence de diplôme en TIC. Par exemple, à partir des données sur les offres d'emploi, une étude récente suggère que les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont étudié l'ingénierie ou la gestion d'entreprise possèdent des compétences techniques qui leur permettent de pourvoir des postes vacants dans certaines professions des TIC (Brüning et Mangeol, 2020[11]).

Graphique A4.4. Rémunération relative des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023)

Actifs âgés de 25 à 64 ans travaillant à temps plein toute l'année, écart en pourcentage par rapport au salaire moyen (tous domaines)



1. L'année de référence diffère de 2023.
Voir le Tableau A4.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

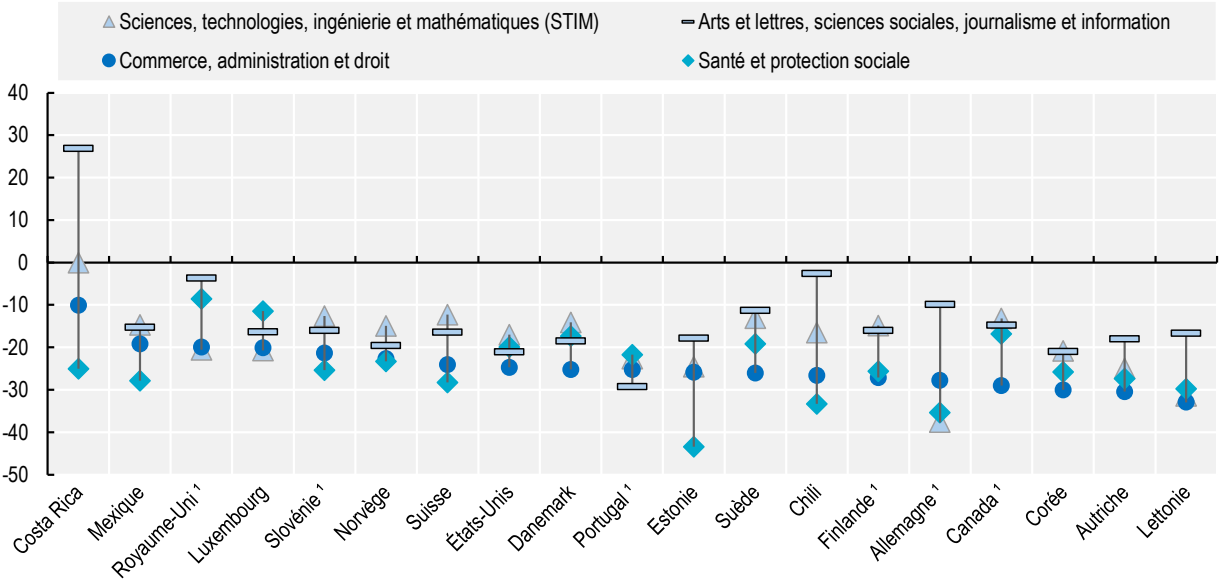
La ventilation des avantages salariaux par domaine d'études permet de mettre en évidence les différences qui peuvent exister au sein d'un domaine plus vaste. Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les écarts de rémunération entre les différentes disciplines STIM sont assez faibles, sauf en Estonie et en Lettonie, où ils sont principalement dus à des taux d'emploi plus élevés pour les diplômés en TIC. Toutefois, il existe de grandes différences dans le vaste domaine de la santé et de la protection sociale. Bien que les rémunérations relatives moyennes soient globalement modestes, cela masque d'importantes variations entre les sous-domaines de la médecine et du dentaire, et des soins infirmiers et des domaines de santé associés (Tableau A4.4).

En outre, les rémunérations relatives par domaine d'études sont étroitement liées à la répartition hommes-femmes dans l'enseignement tertiaire et sur le marché du travail. Les diplômes de médecine débouchent généralement sur des carrières bien rémunérées en tant que médecins, tandis que les diplômes d'infirmier, plus souvent suivis par des femmes, débouchent souvent sur des postes moins bien rémunérés (OECD, 2021[2] ; OCDE, 2023[12]). Dans les pays où la ségrégation professionnelle est forte, ces différences peuvent amplifier les écarts de rémunération entre les sexes et influencer la perception de la valeur de certains domaines.

Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire qui ont étudié le commerce, l'administration et le droit gagnent entre 10 % (Costa Rica) et 33 % (Lettonie) de moins que leurs homologues masculins (Graphique A4.5). L'écart entre les sexes est compris entre moins de 1 % (Costa Rica) et 38 % (Allemagne) pour les personnes issues des filières STIM, et entre 9 % (Royaume-Uni) et 43 % (Estonie) pour celles qui ont étudié la santé et la protection sociale. Les femmes qui ont étudié les arts, les lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information gagnent moins que leurs homologues masculins (jusqu'à 29 % de moins au Portugal) dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Costa Rica, où elles gagnent 27 % de plus.

Graphique A4.5. Rémunération relative des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023)

Actives âgées de 25 à 64 ans occupées à temps plein toute l'année ; différence en pourcentage entre les rémunérations des femmes et des hommes



1. L'année de référence diffère de 2023.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les différences de rémunération relative en fonction du niveau de formation ou du domaine d'études sont des indicateurs fondés sur le fait que le niveau de formation et le domaine d'études sont des indicateurs indirects des niveaux de compétences et, dans ce cas, de la situation des individus dotés de compétences différentes sur le marché du travail. Les données récemment publiées issues du PIAAC, menée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (OECD, 2024[13]) met en lumière les écarts de rémunération en fonction du niveau de compétences (Encadré A4.2).

Encadré A4.2. Rémunération en fonction du niveau de compétences en numératie

Les compétences permettent aux adultes d'effectuer des tâches plus efficacement, ce qui contribue à accroître la productivité et, partant, la rémunération. Le lien entre les compétences et la rémunération est bien établi dans la théorie économique et étayé par des données empiriques. Selon la théorie microéconomique classique, les salaires reflètent la productivité des travailleurs ; les individus plus qualifiés sont donc censés gagner plus. Le premier cycle de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (menée en 2012-17) a confirmé cette corrélation, en montrant que les compétences en littératie et en numératie sont positivement associées à la rémunération, même une fois le niveau de formation pris en compte.

Bien que la formation et les compétences soient corrélées – la formation développe les compétences et les individus plus qualifiés ont tendance à poursuivre des formations plus longues – le niveau de formation dans l'enseignement formel ne permet pas de saisir les différences de qualité des programmes et les différences de compétences individuelles au sein des niveaux. En outre, le rendement de l'éducation peut refléter non seulement les compétences, mais aussi d'autres facteurs tels que la signalisation, le sélection ou l'accès à des opportunités restreintes (OECD, 2024[13]).

Une analyse plus approfondie des données du PIAAC a montré que si l'avantage salarial associé à l'enseignement formel tend à diminuer avec l'expansion du niveau de formation, la corrélation entre les compétences et les salaires reste forte (Araki, 2020[14]). Les compétences gagnent également en importance plus tard dans la vie, car les employeurs passent d'une approche axée sur les diplômes à une approche axée sur les performances réelles – un processus connu sous le nom d'apprentissage par l'employeur (Hanushek et al., 2015[15]).

Les conclusions du PIAAC de 2023 suggèrent que le niveau de formation a davantage d'impact que les compétences en traitement de l'information, même si les deux facteurs restent positivement corrélés avec la rémunération. Cela peut s'expliquer par le fait que les qualifications formelles reflètent non seulement des compétences cognitives, mais aussi un ensemble plus large de compétences, y compris des attributs sociaux et émotionnels tels que la persévérance et le sérieux (OECD, 2024[13]).

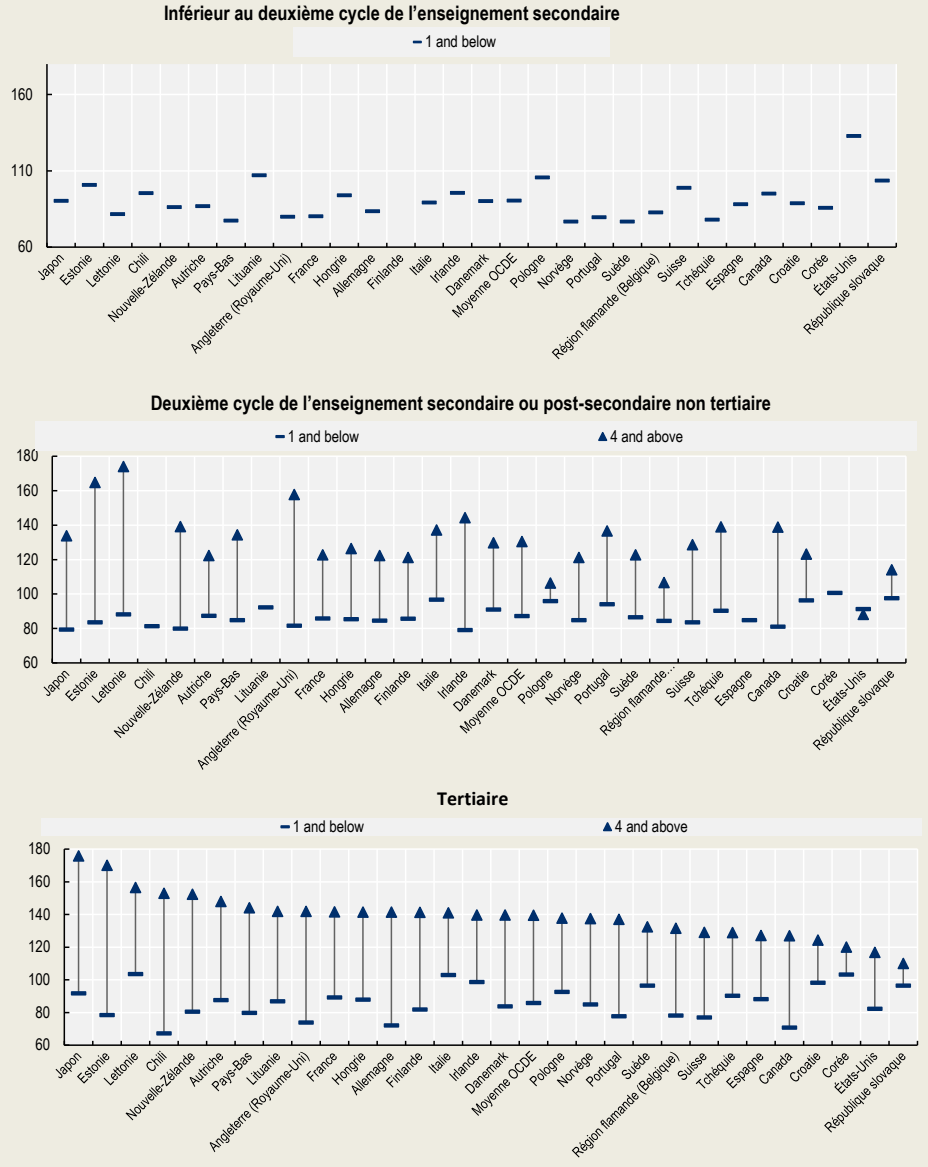
Dans la zone OCDE, le salaire mensuel moyen des adultes âgés de 25 à 64 ans n'ayant pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'échelonne entre USD 3 100 pour ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà en numératie (ceux qui ne sont pas en mesure de réaliser des tâches impliquant l'application de concepts mathématiques de base) et USD 4 200 pour ceux qui se situent au niveau 3 (ceux qui sont en mesure de réaliser des tâches impliquant un raisonnement mathématique plus avancé). Pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, la rémunération moyenne va d'environ USD 3 300 (niveau 1 ou en deçà) à USD 4 900 (niveau 4 ou supérieur, qui inclut les personnes capables d'accomplir des tâches impliquant la résolution de problèmes à l'aide d'informations mathématiques complexes), tandis que pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, la fourchette est comprise entre USD 4 000 et USD 6 400 par niveau de compétence. Par rapport aux adultes âgés de 25 à 64 ans qui ont un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent entre 4 % de moins (niveau 3) et 8 % de moins (niveau 2 ou inférieur), tandis que les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent entre 23 % de plus (niveau 1 ou inférieur) et 34 % de plus (niveau 4 ou supérieur) (Tableau A4.7, disponible en ligne).

En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les personnes très performantes en numératie (au niveau 4 ou au-dessus) gagnent 31 % de plus que celles ayant le niveau 2 de compétences parmi celles qui ont un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 40 % de plus parmi celles qui ont suivi des études tertiaires. Parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont un niveau de compétences élevé, c'est en Estonie et au Japon que la rémunération relative est le plus élevée, avec une prime salariale d'au moins 70 %. Les taux les plus bas sont enregistrés en Corée, aux États-Unis et en République slovaque, avec 20 % ou moins (Graphique A4.6).

À l'autre extrémité du spectre, les individus peu performants en numératie (niveau 1 ou en deçà) gagnent en moyenne 14 % de moins que les individus peu performants en numératie (niveau 2) parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, 13 % de moins parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 10 % de moins parmi les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Graphique A4.6).

Graphique A4.6. Rémunération relative des adultes, selon le niveau de compétences en numératie et le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes ; rémunération des adultes ayant un niveau de compétences 2 = 100 ; 25-64 ans



Voir le Tableau A4.7 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

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. L'analyse du rendement financier de l'éducation porte sur la valeur actuelle nette des revenus acquis tout au long de la vie active, définie comme la période entre 16 et 64 ans.

Le **rapport avantages-coûts** correspond à la différence entre le total des avantages et le total des coûts. Il exprime les avantages financiers découlant de l'élévation du niveau de formation pour chaque USD investi en ce sens.

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes au titre de l'éducation par étudiant pendant la scolarité. Les coûts directs de l'éducation ne comprennent pas les prêts d'études. Les **coûts directs privés** sont les dépenses totales des ménages consacrées à l'éducation. Ils comprennent les paiements nets aux établissements d'enseignement ainsi que les paiements des biens et services d'éducation extérieurs aux établissements d'enseignement (fournitures scolaires, tutorat, etc.). Le **manque à gagner** correspond à la rémunération nette à laquelle un individu pourrait s'attendre s'il ne poursuivait pas ses études.

La **rémunération** comprend les revenus monétaires annuels versés en rémunération directe des services de main-d'œuvre fournis, avant impôts, ainsi que les paiements liés au travail, tels que les primes annuelles, les primes liées aux résultats, les congés payés et les congés de maladie payés par l'employeur. Les bénéfices n'incluent pas les revenus provenant d'autres sources, comme les transferts sociaux publics, les revenus d'investissement, l'augmentation nette de valeur d'une entreprise exploitée par son propriétaire et tout autre revenu non directement lié au travail.

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

Les **domaines d'études** sont classés en fonction des domaines d'enseignement et de formation de la CITE (CITE-F 2013). Voir le Guide du lecteur au début du présent rapport pour une liste complète des champs de la CITE utilisés dans ce rapport.

Les **individus sans revenu** désignent les individus qui perçoivent un revenu, mais dont les activités commerciales génèrent un revenu égal à zéro.

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

L'**avantage salarial brut** correspond à la somme actualisée de l'avantage salarial obtenu tout au long de la vie active en raison de l'élévation du niveau de formation. L'**effet de l'impôt sur le revenu** correspond à la somme actualisée de l'impôt sur le revenu supplémentaire payé par un individu tout au long de sa vie active en raison de l'élévation de son niveau de formation. L'**effet des cotisations sociales** correspond à la somme actualisée des cotisations sociales supplémentaires payées par un salarié tout au long de sa vie active en raison de l'élévation de son niveau de formation.

Le **taux de rendement interne** est le taux d'intérêt réel (hypothétique) susceptible d'équilibrer les coûts et les avantages associés à l'investissement dans une formation. Il peut être interprété comme le taux d'intérêt qu'un individu peut s'attendre à recevoir chaque année de sa vie active sur son investissement en faveur d'une élévation de son niveau de formation.

Niveaux d'enseignement : Les niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011 sont tous décrits dans le Guide du lecteur au début du présent rapport.

Le **rendement financier net** désigne la valeur actuelle nette de l'investissement financier en faveur du niveau de formation, à savoir la différence entre les avantages financiers actualisés et le coût financier de l'éducation actualisé. Il représente la plus-value de l'éducation au-delà des 2 % d'intérêts réels appliqués à ces flux financiers.

Méthodologie

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

La période de référence des données sur les rémunérations est annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays.

Ce chapitre présente des données annuelles ; les données dont la période de référence est inférieure à un an sont ajustées. Pour de plus amples informations sur les méthodes d'ajustement (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en), voir le Tableau A.A4.1 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*. Dans la plupart des pays, les données se rapportent aux revenus avant impôts. La rémunération des travailleurs indépendants est exclue des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de faire la distinction entre la rémunération et le rendement du capital investi dans l'activité.

Ce chapitre ne tient pas compte de l'impact des revenus effectifs générés par les services publics gratuits. En conséquence, la rémunération peut être moins élevée dans certains pays que dans d'autres, mais les soins de santé et l'enseignement peuvent être gratuits. La rémunération moyenne des hommes et des femmes n'est pas la moyenne simple de leur rémunération, mais est calculée sur la base de la rémunération de l'ensemble de la population. Pour calculer cette moyenne globale, la rémunération moyenne des hommes et des femmes est pondérée en fonction du pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation.

Dans les données sur la rémunération, les actifs dont la rémunération est nulle ou négative doivent être considérés comme des actifs rémunérés. Les actifs à rémunération négative sont aussi à prendre en considération dans le calcul de la rémunération médiane. Les données sur les actifs dont la rémunération est nulle ou négative ne sont toutefois pas disponibles dans tous les pays. Les actifs à rémunération nulle sont inclus en Allemagne, en Belgique, au Brésil, au Canada, aux États-Unis, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en Suisse et en République de Türkiye. Les actifs à rémunération négative sont inclus en Belgique, au Canada, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Voir la définition des actifs à rémunération nulle ou négative dans la section Définitions. Il convient d'en tenir compte également au sujet de la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération. Il y a lieu de préciser que les actifs à rémunération nulle ou négative sont très peu nombreux chez les actifs occupés à temps plein toute l'année dans les pays dont les données sont disponibles. La prise en considération ou non des actifs à rémunération nulle ou négative a un effet minime sur la rémunération relative et la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération.

Pour de plus informations, consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OECD, 2018[16]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Pour calculer le rendement de l'éducation, l'Encadré A4.1 s'appuie sur la valeur actuelle nette (VAN) de l'investissement. Afin de pouvoir comparer directement les coûts et les avantages, la VAN exprime la valeur actuelle de transferts pécuniaires qui interviendront ultérieurement. Aussi, les coûts et les avantages cumulés tout au long de de la vie active sont ramenés au début de l'investissement. Pour cela, tous les flux monétaires sont actualisés avec un taux d'intérêt fixe correspondant au début de l'investissement (taux d'actualisation). Le modèle part du principe que les taux d'imposition et les cotisations sociales demeurent identiques à ceux d'aujourd'hui. De même, la rémunération et le taux d'emploi selon l'âge et le niveau de formation sont réputés identiques aux valeurs les plus récentes.

Source

Ce chapitre est basé sur la collecte de données sur l'enseignement et la rémunération du le Réseau de l'OCDE pour l'élaboration de données sur les retombées professionnelles et sociales de l'éducation (Réseau LSO). La collecte de

données porte sur la rémunération des actifs occupés à temps plein ou partiel toute l'année ou une partie de l'année, durant la période de référence. Cette base de données contient des données sur la répartition des travailleurs entre les catégories de rémunération ainsi que sur la rémunération des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données de la plupart des pays proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages, telles que les enquêtes sur la population active, les statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) et d'autres collectes de données spécifiques sur la rémunération. Un quart environ des pays utilisent les données fiscales ou autres. Pour les notes spécifiques aux pays, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). L'Encadré A4.1 relatif au rendement financier de l'éducation fait appel à différentes sources :

- Les coûts directs de l'éducation proviennent de la collecte de données relatives au financement de l'éducation réalisée conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et l'Eurostat (UOE) (dont l'année de référence est 2022 sauf mention contraire dans les tableaux). Les données concernant la rémunération brute proviennent de la collecte de données relatives à la rémunération du Réseau de l'OCDE pour l'élaboration de données sur les retombées professionnelles, économiques et sociales de l'éducation (Réseau LSO), qui ont été compilées à partir d'enquêtes nationales sur la population active, des statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), d'enquêtes sur la structure des salaires et d'autres enquêtes et sondages nationaux. La rémunération dépend de l'âge, du sexe et du niveau de formation.
- Les données relatives à l'impôt sur le revenu sont calculées à l'aide du modèle utilisé dans *Les impôts sur les salaires* de l'OCDE, qui détermine le taux d'imposition en fonction du niveau de rémunération. Ce modèle calcule la tranche d'imposition sur le revenu de plusieurs profils de ménages. Pour cet indicateur, le profil type est celui d'un actif seul et sans enfant. Pour les informations détaillées sur l'impôt sur le revenu dans ce modèle, voir *Les impôts sur les salaires 2025* (OECD, 2025[17]).
- Les cotisations sociales des salariés sont calculées à l'aide du profil d'actif seul de 40 ans sans enfant utilisé dans *Les impôts sur les salaires 2025*. Pour les informations détaillées sur les cotisations sociales des salariés par pays, voir *Les impôts sur les salaires 2025* (OECD, 2025[17]).

Les données relatives aux niveaux de compétences et aux scores moyens sont tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012 et 2023). Le PIAAC est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

Références

Araki, S. (2020), « Educational expansion, skills diffusion, and the economic value of credentials and skills », *American Sociological Review*, vol. 85/1, pp. 128-175, https://doi.org/10.1177/0003122419897873. [14]

Brüning, N. et P. Mangeol (2020), « What skills do employers seek in graduates?: Using online job posting data to support policy and practice in higher education », *OECD Education Working Papers*, n° 231, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/bf533d35-en. [11]

Hanushek, E. et al. (2015), « Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC », *European Economic Review*, vol. 73, pp. 103-130, https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006. [15]

ILO (2022), *Global Wage Report 2022-23: The Impact of Inflation and COVID-19 on Wages and Purchasing Power*, International Labour Organization, Geneva, https://doi.org/10.54394/ZLFG5119. [9]

OCDE (2023), *Panorama de la santé 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5108d4c7-fr. [12]

OECD (2025), *Education and earnings*, OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/4s. [5]

OECD (2025), *Taxing Wages 2025: Decomposition of Personal Income Taxes and the Role of Tax Reliefs*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b3a95829-en. [17]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [13]

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en. [3]

OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en. [10]

OECD (2022), « Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level », *Policy Brief*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/same-skills-different-pay_a4d18506-en.html. [7]

OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en. [2]

OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/69096873-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [16]

Rabaté, S. et al. (2021), « The Child Penalty in the Netherlands and its Determinants The Child Penalty in the Netherlands and its Determinants * », https://doi.org/10.34932/trkz-qh66. [8]

UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, https://doi.org/10.54676/jjnk6989. [4]

World Economic Forum (2024), *Global Gender Gap Report 2024*, World Economic Forum, https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/ (consulté le 10 juin 2025). [6]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre A4

Tableau A4.1.	Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)
Tableau A4.2.	Répartition des actifs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2023)
Tableau A4.3.	Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)
Tableau A4.4.	Rémunération relative des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023)
WEB Tableau A4.5.	*Coûts et avantages privés pour un homme ou une femme diplômé de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation (2022)*
WEB Tableau A4.6.	*Rendement financier net pour un homme et une femme diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le taux d'actualisation (2022)*
WEB Tableau A4.7.	*Rémunération mensuelle, primes comprises, pour les actifs salariés et les actifs indépendants en fonction du niveau de formation et de compétences en numératie (2023)*

StatLink https://stat.link/x78130

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission de données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre A4

Tableau A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Remarque : Les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Les chiffres sur la rémunération relative des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et des 45-54 ans peuvent être consultées en ligne.

1. Année de référence : 2022.
2. L'indice 100 correspond aux niveaux combinés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveaux 3 et 4 de la CITE 2011).
3. Comprend les travailleurs à temps partiel et ceux travaillant une partie de l'année.
4. Les données renvoient aux revenus nets d'impôts sur le revenu en Türkiye et aux revenus bruts (actifs indépendants) et nets (actifs salariés) confondus en Argentine.

Tableau A4.2. Répartition des actifs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2023)

Remarque : Les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. La somme des pourcentages par catégorie de rémunération selon le niveau de formation n'est pas nécessairement égale à 100 % du fait des données manquantes. Les chiffres ventilés par sexe peuvent être consultés en ligne.

1. Année de référence : 2022.
2. Les données renvoient aux revenus nets d'impôts sur le revenu en Türkiye et aux revenus bruts (actifs indépendants) et nets (actifs salariés) confondus en Argentine.

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

Remarque : Les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Les chiffres relatifs à d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne.

1. Année de référence : 2022.
2. Comprend les travailleurs à temps partiel et ceux travaillant une partie de l'année.
3. Les données renvoient aux revenus nets d'impôts sur le revenu en Türkiye et aux revenus bruts (actifs indépendants) et nets (actifs salariés) confondus en Argentine.

Tableau A4.4. Rémunération relative des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023)

Remarque : Les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Voir la section Méthodologie pour de plus amples informations. Les chiffres relatifs aux totaux et d'autres ventilations des données peuvent être consultées en ligne.

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Finlande et 2020 pour l'Allemagne, l'Australie, le Canada, le Portugal, le Royaume-Uni et la Slovénie.
2. Les revenus se rapportent uniquement aux programmes universitaires.
3. Les arts et lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information n'incluent pas le sous-domaine des langues.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau A4.1. Rémunération relative par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire							
					Enseignement tertiaire de cycle court		Licence ou équivalent		Master, doctorat ou équivalent		Total	
	25-34 ans	25-64 ans	25-34 ans	25-64 ans	25-34 ans	25-64 ans	25-34 ans	25-64 ans	25-34 ans	25-64 ans	25-34 ans	25-64 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(3)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
Australie	95	97	108	106	98	107	120	130	118	145	116	129
Autriche	84	78	119	115	111	126	112	105	136	169	121	143
Belgique[1]	c	82	c	c	c	c	116	121	140	153	129	137
Canada[1]	88	85	124	114	112	113	135	148	145	170	129	139
Chili	84	76	a	a	114	123	197	228	263	440	176	212
Colombie[2]	72	70	m	m	m	m	m	m	m	m	205	250
Costa Rica	84	81	c	c	135	128	191	199	c	317	182	199
Tchéquie	83	79	m	m	97	107	123	132	143	170	135	160
Danemark	93	91	c	123	102	108	109	112	128	141	116	122
Estonie	78	85	93	93	m	94	123	137	151	156	135	142
Finlande[1]	100	100	112	117	c	122	113	122	143	166	124	140
France[1, 2]	c	86	m	m	120	129	118	146	169	198	144	160
Allemagne	74	73	139	122	123	122	133	142	146	176	135	150
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	78	77	117	124	109	122	132	148	172	210	150	173
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	c	90	103	99	c	141	151	156	196	188	168	165
Israël[1]	77	78	a	a	103	105	145	154	142	183	135	153
Italie[1, 2]	95	81	m	m	m	m	118	105	129	141	125	133
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	109	84	a	a	104	110	116	133	152	176	114	131
Lettonie	62	84	86[r]	96	96	123	133	143	156	172	135	154
Lituanie[1]	88	93	100	104	a	a	145	149	171	187	152	169
Luxembourg	79	75	c	115	115	125	143	143	157	162	151	155
Mexique	85[r]	81[r]	a	a	c	c	143[r]	149[r]	c	222[r]	145[r]	156[r]
Pays-Bas	91	86	114	110	109	129	119	129	142	168	129	145
Nouvelle-Zélande	99	91	104	101	110	110	123	131	119	146	121	132
Norvège	84	86	106	99	104	118	99	106	115	133	106	118
Pologne[1]	89	86	98	103	a	a	133	142	139	158	137	154
Portugal	87	84	115	114	119	113	m	m	m	m	158	174
République slovaque[2]	92	84	m	m	106	124	115	125	129	158	127	154
Slovénie[3]	85	83	a	a	113	129	125	136	151	179	133	157
Espagne	90	82	c	96[r]	116	111	139	140	168	176	145	149
Suède	91	86	96	113	104	108	107	115	124	143	112	125
Suisse[2]	83	82	m	m	x(13, 16)	x(15, 18)	127[d]	134[d]	144[d]	167[d]	135	150
Türkiye[2, 4]	81	77	a	a	m	m	m	m	m	m	133	149
Royaume-Uni[2]	57	72	a	a	106	107	128	137	157	154	135	138
États-Unis	100	79	m	m	111	113	157	164	195	218	157	171
Moyenne OCDE	85	83	106	109	109	117	131	139	151	183	138	154
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine[4]	90	87	a	a	126	130	157	175	240	246	151	163
Brésil[2]	77	74	a	a	m	m	m	m	m	m	213	248
Bulgarie[1]	63	71	c	117[r]	a	a	133	144	173	191	151	176
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[1, 2]	76	73	m	m	m	m	m	m	m	m	146	167
Roumanie	96	91	123	124	m	m	m	m	m	m	138	141
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	60[r]	54[r]	c	203[r]	c	c	c	320[r]	c	c	294[r]	351[r]
Moyenne UE25	85	84	m	111	110	120	126	133	151	170	137	151
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A4.2. Répartition des actifs entre les niveaux de formation et les catégories de rémunération dérivées de la rémunération médiane (2023)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Pas plus de la moitié de la rémunération médiane	Entre la moitié de la rémunération médiane et la rémunération médiane	Entre la rémunération médiane et 1.5 fois la rémunération médiane	Entre 1.5 fois la rémunération médiane et le double de la rémunération médiane	Plus du double de la rémunération médiane	Pas plus de la moitié de la rémunération médiane	Entre la moitié de la rémunération médiane et la rémunération médiane	Entre la rémunération médiane et 1.5 fois la rémunération médiane	Entre 1.5 fois la rémunération médiane et le double de la rémunération médiane	Plus du double de la rémunération médiane	Pas plus de la moitié de la rémunération médiane	Entre la moitié de la rémunération médiane et la rémunération médiane	Entre la rémunération médiane et 1.5 fois la rémunération médiane	Entre 1.5 fois la rémunération médiane et le double de la rémunération médiane	Plus du double de la rémunération médiane
Pays de l'OCDE	(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)	(37)	(40)	(43)
Australie	19	46	22	7	6	17	44	23	10	7	12	32	27	15	13
Autriche	30	46	19	3	1	17	33	31	12	7	13	20	22	20	26
Belgique	28	52	17	2	1	16	48	28	6	3	7	26	38	17	12
Canada[1]	38	31	19	8	5	29	29	22	10	10	22	22	21	16	19
Chili	29	50	15	4	2	16	44	22	9	8	6	18	19	16	42
Colombie	44	35	13	6	2	23	31	26	14	6	7	13	15	22	43
Costa Rica	25	46	23	4	2	17	37	30	10	7	6	12	22	14	47
Tchéquie	14	64	18	3	1	6	52	32	8	3	2	21	39	18	20
Danemark	33	38	23	4	2	17	38	33	8	4	14	26	37	13	10
Estonie	23	45	21	6	5	20	40	23	9	8	13	23	27	16	20
Finlande[1]	31	38	22	6	4	20	41	29	7	3	12	24	33	17	15
France[1]	33	38	22	5	3	20	33	32	9	5	10	16	30	20	25
Allemagne	44	40	13	2	2	19	41	28	7	4	12	21	29	18	20
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	27	54	15	3	1	9	48	28	10	6	4	21	31	17	28
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	36	33	18	7	7	24	35	24	9	9	14	20	20	19	27
Israël[1]	27	47	18	5	3	20	41	21	9	9	11	23	24	15	27
Italie[1]	28	37	24	7	4	19	31	29	12	9	12	23	28	17	20
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	22	56	19	c	c	11	50	29	7	3	6	33	34	14	13
Lettonie	26	46	20	c	c	15	49	22	8	5	5	29	29	16	21
Lituanie[1]	20	51	21	6	2	17	48	23	8	4	12	22	25	18	22
Luxembourg	34	54	c	c	c	16	46	24	9	c	5	19	28	26	21
Mexique	28	39	22	7	5	16[r]	34[r]	29[r]	10[r]	11[r]	7[r]	16[r]	29[r]	16[r]	32[r]
Pays-Bas	32	37	23	6	2	21	37	26	11	5	12	21	28	19	19
Nouvelle-Zélande	26	37	26	7	5	22	34	27	10	8	15	24	27	16	18
Norvège	53	30	13	3	1	24	37	28	8	4	17	24	37	13	10
Pologne[1]	0	74	19	4	2	0	61	26	8	4	0	30	35	16	19
Portugal	9	57	24	6	3	7	46	30	9	8	3	15	27	20	36
République slovaque	27	45	21	5	2	m	m	m	m	m	9	16	27	22	27
Slovénie	9	71	17	2	1	6	56	29	7	3	3	24	31	22	20
Espagne	28	42	22	5	3	22	36	23	9	9	12	22	21	17	27
Suède	25	46	23	4	1	16	37	34	9	4	13	25	37	15	10
Suisse	27	54	17	1	c	21	42	30	5	2	9	23	34	19	15
Türkiye[2]	28	50	17	3	2	17	40	26	11	7	12	19	24	23	23
Royaume-Uni	18	58	18	3	2	14	51	25	6	4	7	34	32	14	13
États-Unis	42	42	11	2	2	25	42	19	7	6	12	24	22	16	25
Moyenne OCDE	28	47	19	5	3	17	42	27	9	6	10	22	28	17	22
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine[2]	35	34	18	7	5	24	34	25	8	8	12	20	22	18	28
Brésil	57	25	10	4	3	35	29	17	8	11	17	11	14	12	45
Bulgarie[1]	43	38	13	4	1	18	38	24	11	9	7	20	19	19	36
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[1]	48	18	16	9	9	34	14	20	14	18	26	8	14	12	40
Roumanie	c	73	20	7	c	0	59	29	11	0	c	18	34	46	2
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	35[r]	40[r]	12[r]	5[r]	8[r]	13[r]	29[r]	14[r]	7[r]	37[r]	3[r]	6[r]	4[r]	5[r]	83[r]
Moyenne UE25	26	49	20	5	2	15	43	28	9	5	9	22	29	19	21
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2023)

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

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans	25-64 ans	25-34 ans	45-54 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)	(9)	(11)	(12)	(14)
Australie	89	100	92	83	85	85	86	92	88
Autriche	80	82	80	85	85	81	77	86	79
Belgique[1]	78[r]	c	c	81	92[r]	76[r]	85	91	88
Canada[1]	73	74	77	72	71	73	77	84	76
Chili	83	83	82	79	84	74	73	85	69
Colombie	86	82	88	85	89	83	80	87	75
Costa Rica	84	93	80	85	89	78	92	77	95
Tchéquie	85	91	82	84	84	82	74	80	70
Danemark	81	79	80	80	79	78	78	86	74
Estonie	75	82	66	73	71	72	77	82	77
Finlande[1]	81	88	78	79	83	75	76	85	72
France[1]	80	c	82	79	81	76	73	82	67
Allemagne	79	c	c	81	78	84	74	88	61
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	87	93	86	86	85	86	68	75	64
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande[1]	71	c	c	89	98[r]	91	68	78	75
Israël[1]	65	c	c	69	68	64	68	64	72
Italie[1]	80	79	81	84	87	83	76	85	74
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	75	c	75	75	85	70	74	88	70
Lettonie	64	c	c	71	60	80	71	67	67
Lituanie[1]	84	81	79	83	80	81	80	82	79
Luxembourg	79	c	77	91	89	97	82	90	83
Mexique	79[r]	79[r]	78[r]	79[r]	78[r]	83[r]	82[r]	86[r]	76[r]
Pays-Bas	87	100	80	85	87	86	82	90	88
Nouvelle-Zélande	82	80	86	81	78	83	80	89	74
Norvège	83	84	80	79	78	78	77	86	76
Pologne[1]	76	77	74	78	77	76	72	76	70
Portugal	82	90	78	79	85	75	73	80	72
République slovaque	79	89	81	79	79	78	75	81	72
Slovénie[2]	85	86	84	85	82	85	82	79	83
Espagne	76	77	75	79	83	79	81	88	79
Suède	85	85	83	83	84	81	80	86	76
Suisse	84	91	84	85	92	83	82	92	84
Türkiye[3]	73	76	74	78	79	78	81	88	83
Royaume-Uni	73	65	69	75	70	80	80	80	81
États-Unis	72	57	85	77	82	75	75	79	69
Moyenne OCDE	79	83	80	80	82	80	77	83	76
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion									
Argentine[3]	55	55	51	72	71	79	75	75	78
Brésil	75	78	71	71	79	65	68	73	68
Bulgarie[1]	99	90[r]	93	85	88	81	78	64	84
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[1]	66	58	69	73	71	65	78	82	78
Roumanie	83	81	84	88	87	89	93	88	94
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	69[r]	c	67[r]	78[r]	79[r]	75[r]	76[r]	c	c
Moyenne UE25	81	85	80	82	83	81	77	82	76
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A4.4. Rémunération relative des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2023)

Actifs occupés à temps plein toute l'année, 25-64 ans ; toutes disciplines = 100

		Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information			Commerce, administration et droit		Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)			Santé et protection sociale		
	Éducation	Arts	Sciences humaines (hors langues)	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce et administration	Droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé (médicale et dentaire)	Santé (soins infirmiers et domaines connexes)	Autres domaines
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)
Australie[1]	88	m	m	96	m	m	103	99	110	m	m	84
Autriche	83	m	m	94	m	m	102	106	100	m	m	76
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada[1]	85	74	91	98	110	141	105	108	109	120	88	84
Chili	70	m	m	112	m	m	125[r]	106	120	m	m	73
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	107	71	53	101	91	99	138	118	100	m	m	79
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	81	m	m	107	m	m	111	105	110	m	m	92
Estonie	83	76	84	112	95	105	105	167	95	178	91	88
Finlande[1]	85	81	88	106	100	146	103	113	116	166	78	90
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne[1, 2]	73	68	71	81	105	108	97	96	120	139	117	78
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	92	84	86	100	m	m	106	106	110	m	m	86
Lettonie	74	75	108	100	110	98	93	167	105	110	102	84
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	99	65	108	95	102	118	94	102	97	m	m	90
Mexique	84	93	93	93	108	97	109	101	106	119	90	88
Pays-Bas	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
Norvège	78	78	85	107	110	114	111	107	119	141	82	101
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[1, 3]	70	70	81	93	108	112	101	113	108	m	m	78
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie[1]	84	89	79	96	97	110	108	107	104	169	112	89
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	79	82	86	92	117	125	100	104	112	131	85	92
Suisse	84	73	96	107	108	124	104	107	98	140	80	76
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni[1]	83	m	m	91	m	m	92	117	122	m	m	84
États-Unis	65	77	96	101	107	90	117	118	122	m	m	80
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	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 UE25	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 : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Chapitre A5. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des formations ?

Faits marquants

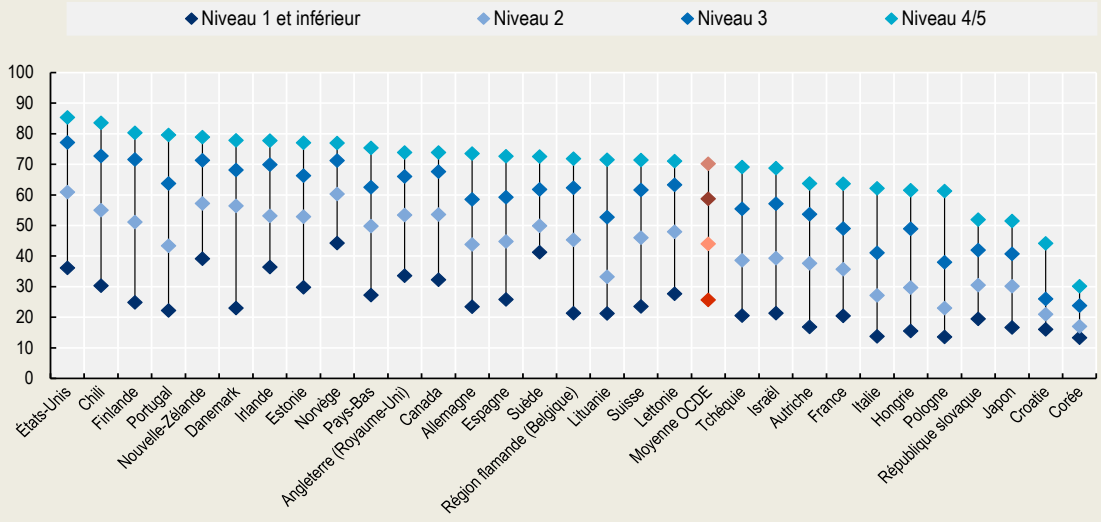
- En moyenne, il existe un écart de 45 points de pourcentage dans les taux de participation à la formation des adultes entre ceux qui ont des niveaux de compétences en littératie les plus élevés (au niveau 4 ou au-dessus) et ceux qui ont des niveaux les plus bas (au niveau 1 ou en deçà), tel que déterminé par l'Évaluation des compétences des adultes.
- Même à niveau de formation égal, la maîtrise des compétences contribue à motiver les adultes à suivre une formation. En moyenne, 74 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ayant les niveaux les plus élevés de compétences en résolution adaptative de problèmes (niveau 4) ont suivi une formation, contre seulement 42 % de leurs pairs ayant un niveau de formation similaire et les niveaux de compétences les plus faibles (niveau 1 ou en deçà).
- Le niveau de formation renforce le lien entre l'utilisation régulière des compétences et la participation à la formation des adultes. Parmi les adultes qui lisent le plus fréquemment dans leur vie quotidienne, 68 % des diplômés de l'enseignement tertiaire suivent une formation, contre seulement 42 % de ceux dont le diplôme le plus élevé est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Contexte

La participation à la formation des adultes permet à ceux qui ont terminé leur formation initiale d'acquérir des compétences supplémentaires qui peuvent les aider à rester connectés à un paysage technologique en constante évolution. Dans l'économie mondiale actuelle, il est probable que les adultes devront continuer de se perfectionner et de se recycler tout au long de leur vie pour faire face à cette évolution technologique rapide et conserver ainsi une position favorable sur le marché du travail (Kazepov, Cefalo and Pot, 2019[1]). Outre les avantages qu'elle procure en améliorant le capital humain et l'employabilité, la formation des adultes peut aussi avoir des retombées non monétaires, comme une plus grande participation à la vie civique, qui favorise elle-même souvent la cohésion sociale au niveau de la société (Rüber, Rees and Schmidt-Hertha, 2018[2]). Ces avantages économiques et sociaux soulignent l'importance de la formation des adultes en tant que composante essentielle des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Graphique A5.1. Pourcentage d'adultes en formation, selon le niveau de compétences en littératie (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; participation au cours des 12 derniers mois ; en pourcentage



Voir le Tableau A5.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

De nombreux pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE ont reconnu l'importance de la formation des adultes, ou de la formation tout au long de la vie, pour la croissance économique et l'égalité des chances. Par exemple, le Plan d'action sur le socle européen des droits sociaux a fixé pour objectif que 60 % de l'ensemble des adultes de l'Union européenne participent à des activités de formation d'ici 2030 (European Commission, 2021[3]). La Loi sur l'innovation et les possibilités d'emploi de la main-d'œuvre (*Workforce Innovation and Opportunity Act*) aux États-Unis et les initiatives régionales de formation des adultes au Canada visent à améliorer l'accès au marché du travail et à suivre le succès de ces initiatives (Sekmokas et al., 2024[4]).

Les programmes et initiatives de formation des adultes ne garantissent pas nécessairement de combler les lacunes en matière de formation et de compétences (Lee and Morris, 2016[5]). Bien que la formation des adultes puisse contribuer à combler ces écarts et à mieux préparer la main-d'œuvre, les disparités en matière de compétences persistent et les inégalités sont manifestes en ce qui concerne la maîtrise des compétences et la participation à la formation des adultes (Janmaat and Green, 2013[6]). Il existe plusieurs sources de données disponibles sur les indicateurs comparables à l'échelle internationale de la participation à la formation des adultes, dont trois sont examinées dans l'Encadré A5.1. Ce chapitre présente les résultats de l'Enquête 2023 sur les compétences des adultes (menée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, PIAAC), qui donne un aperçu de la participation à la formation des adultes en lien avec la maîtrise et l'utilisation des compétences (OECD, 2024[7]).

Autres faits marquants

- Les taux de participation à la formation des adultes varient selon le PIAAC, l'Enquête de l'UE sur l'éducation des adultes (EU-AES) et l'Enquête de l'UE sur les forces de travail (EU-LFS) ; toutefois, les tendances démographiques mises en évidence par ces données sont cohérentes entre les trois enquêtes (Encadré A5.1).

- Les travaux menés par le Nordic-Baltic PIAAC Network pour relier les données du PIAAC aux données des registres nationaux montrent que les individus ayant obtenu des notes plus élevées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de faire preuve d'un niveau de compétences en numératie égal ou supérieur au niveau 3 de l'Évaluation des compétences des adultes (Encadré A5.2).
- L'utilisation des compétences et la participation à la formation des adultes présentent des tendances similaires quel que soit le contexte d'utilisation des compétences. Les adultes qui utilisent peu leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne participent à peu près autant à la formation à l'âge adulte (24 %) que ceux qui déclarent les utiliser peu fréquemment dans le cadre professionnel (27 %), en moyenne dans l'OCDE.

Analyse

L'apprentissage à l'âge adulte se situe à l'intersection du développement du capital humain et de l'inclusion sociale. La participation à la formation formelle et/ou non formelle peut permettre aux adultes d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour réussir et s'épanouir sur le marché du travail. Les études, cependant, révèlent la persistance de « l'effet Matthew » de l'avantage et du désavantage cumulés. En raison d'obstacles persistants et de l'absence de participation, les adultes peu compétents ou ayant un faible niveau de formation formelle ont toujours du mal à se former, tandis que ceux dont les compétences sont plus élevées et le niveau de formation plus élevé peuvent continuer de bénéficier de réseaux de formation bien établis (Broek et al., 2023[8]).

Ce défi est aujourd'hui aggravé par la diffusion rapide de l'intelligence artificielle (IA), à la fois sur le lieu de travail et dans la vie quotidienne. Bien que le débat reste ouvert sur la manière précise dont l'IA affectera le marché du travail et les compétences requises, tout le monde s'accorde à dire que des transformations vont avoir lieu – et ont d'ailleurs déjà commencé. Il est probable que l'IA modifiera les tâches effectuées dans le cadre professionnel et, partant, les compétences dont les individus ont besoin. Il s'agira notamment de renforcer les besoins en compétences numériques de base et en science des données, associées à des compétences cognitives complémentaires (OECD, 2023[9]). D'autres études sur l'évolution des tâches en milieu professionnel entre 2012 et 2024 montrent que la demande a particulièrement augmenté pour des tâches qui étaient déjà importantes en 2012, comme les tâches analytiques comme les mathématiques et la résolution de problèmes, les données indiquant que les compétences en résolution de problèmes s'améliorent principalement grâce à la formation informelle des adultes en milieu professionnel (Weel, 2025[10]). À l'ère de l'IA, ces compétences, ainsi que les compétences en littératie, en numératie et en résolution adaptative de problèmes, resteront essentielles pour les individus et les économies (OECD, 2024[7]). De récents travaux de l'OCDE sur les indicateurs des capacités de l'IA ont mis en place un cadre permettant d'évaluer le développement de l'IA par rapport aux capacités humaines, ce qui aide les décideurs à anticiper quelles compétences humaines resteront essentielles ou deviendront plus utiles à mesure que les systèmes d'IA progressent (OECD, 2025[11]).

Participation à la formation des adultes et maîtrise des compétences

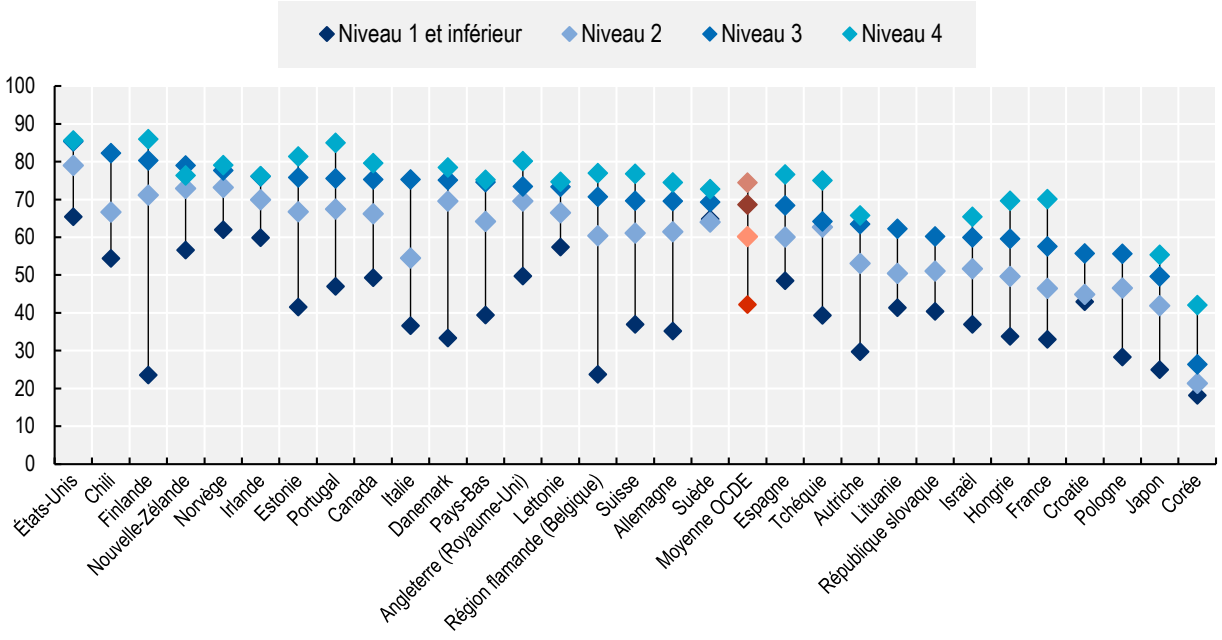
Pour se préparer à l'évolution des besoins en compétences, il est utile de comprendre la relation entre la maîtrise des compétences et la participation à la formation des adultes. Les adultes plus compétents en littératie affichent des taux de participation à la formation plus élevés dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, 26 % des adultes ayant un faible niveau de compétences en littératie (niveau 1 ou en deçà) suivent une formation, contre 70 % des adultes ayant un niveau de compétences en littératie élevé (niveau 4 ou supérieur). Cela multiplie par plus de 2.5 la probabilité que les adultes très compétents en littératie participent à une formation formelle et/ou non formelle. S'il est vrai que dans tous les pays de l'OCDE la participation augmente avec le niveau de compétences, on observe des différences dans les taux globaux de participation entre les pays. Par exemple, en Corée, même les adultes dont le niveau de compétences en littératie est supérieur ou égal au niveau 4 suivent une formation moins souvent que la moyenne de l'OCDE des adultes de niveau 2 (Graphique A5.1). Cela pourrait s'expliquer par la pratique courante consistant à

travailler de longues heures, ce qui réduit le temps disponible pour suivre une formation (Hijzen and Thewissen, 2020[12]).

Les adultes ayant un niveau de formation plus élevé sont également plus susceptibles de suivre une formation, mais en isolant les taux de participation à un niveau de formation donné, il est possible de constater que la relation entre les compétences et la formation persiste. Dans tous les pays et autres entités de l'OCDE à l'étude, on observe des différences selon le niveau de compétences chez les personnes ayant le même niveau de formation. Par exemple, en moyenne, 74 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ayant atteint le niveau 4 de compétences en résolution adaptative de problèmes suivent une formation formelle et/ou non formelle, soit 32 points de pourcentage de plus que les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dont les compétences se situent au niveau 1 ou en deçà (42 %). Dans la plupart des pays, l'écart de taux de participation est plus faible entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ayant les niveaux de compétences 2, 3 ou 4, et plus prononcé entre ces trois niveaux de compétences et ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà. Il est important de noter que des facteurs sociodémographiques, tels que la maîtrise de la langue et le statut au regard de l'immigration, peuvent influer sur les résultats de l'évaluation des compétences. Ces facteurs peuvent varier d'un pays à l'autre et pourraient expliquer en partie les différences de taux de participation parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire en fonction du niveau de compétences (Graphique A5.2).

Graphique A5.2. Participation à la formation des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de compétences en résolution adaptive de problèmes (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; participation au cours des 12 derniers mois ; en pourcentage



Voir le Tableau A5.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Un niveau de formation plus élevé n'est pas synonyme de taux de participation, car la maîtrise des compétences continue de favoriser l'engagement. La confiance en ses capacités, ou en son efficacité personnelle, est une motivation essentielle pour suivre une formation tout au long de la vie, et les personnes moins compétentes peuvent se sentir moins confiantes pour améliorer ou recycler leurs compétences (Boeren, 2017[13]). En outre, les adultes moins compétents sont plus susceptibles d'être en dehors de la population active ou d'occuper des emplois précaires

offrant des possibilités de formation moins fréquentes ou incohérentes (Cedefop, 2017[14]). Il est donc essentiel de comprendre comment les adultes naviguent dans les systèmes de formation, car cela montre comment élaborer des politiques qui à la fois donnent aux apprenants les moyens d'agir et renforcent la capacité du système de formation à offrir une mise à niveau efficace des compétences (Broek et al., 2023[8]).

Encadré A5.1. Comparaison des taux de participation à la formation des adultes dans les différentes enquêtes internationales

Il est essentiel d'étudier la participation à la formation des adultes pour élaborer des politiques efficaces en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Les enquêtes internationales sont des outils précieux pour élaborer des indicateurs pertinents de la formation des adultes, mais les différences méthodologiques affectent considérablement la comparabilité des enquêtes. Comprendre ces différences permettrait de renforcer l'élaboration d'indicateurs relatifs à la formation des adultes et de clarifier les cas d'utilisation optimale des données de chaque enquête.

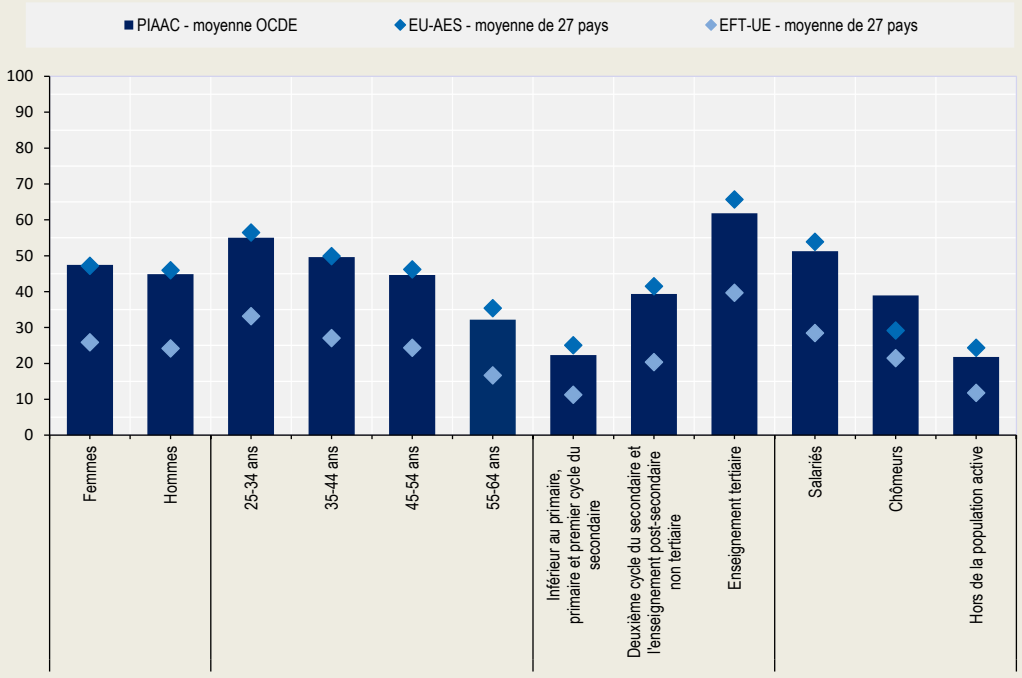
Les trois enquêtes couvertes dans cet encadré – l'Enquête sur les compétences des adultes (PIAAC), l'Enquête de l'UE sur l'éducation des adultes (EU-AES) et l'Enquête de l'UE sur les forces de travail (EU-LFS) – couvrent toutes les personnes âgées de 25 à 64 ans et fournissent les taux de participation à la formation formelle et/ou non formelle sur une période de 12 mois. Historiquement, l'EU-LFS mesurait la participation au cours des 4 semaines précédant l'enquête ; toutefois, depuis 2021, elle est tenue de collecter au moins deux fois par an des données sur la participation au cours des 12 derniers mois (Règlement (UE) 2019/1700). En conséquence, cet encadré utilise les données de l'EU-LFS basées sur la période de référence de 12 mois.

Dans l'ensemble, les trois enquêtes diffèrent par leurs définitions, la formulation des questions, la conception de l'enquête, les objectifs principaux et les méthodes de collecte des données. Ces différences méthodologiques peuvent entraîner des différences dans le taux de participation déclaré d'une enquête à l'autre. En outre, si l'Évaluation des compétences des adultes est harmonisée en ce qui concerne les intrants (à l'aide de questionnaires et de méthodes identiques dans tous les pays), l'EU-AES et l'EU-LFS sont harmonisées en ce qui concerne les extrants, ce qui permet d'adapter les méthodes de collecte des données et l'ordre des questions à l'échelle nationale, ce qui peut avoir une incidence supplémentaire sur la comparabilité.

L'une des importantes différences entre ces trois enquêtes tient à la prise en compte de la formation encadrée en milieu de travail, une forme de formation en entreprise dans laquelle le stagiaire reçoit un retour d'information en temps réel ou des démonstrations dans l'exercice de ses fonctions. Le PIAAC et l'EU-AES comptabilisent toutes deux la formation encadrée en milieu de travail, contrairement à l'EU-EFT, ce qui peut créer une source d'incohérence entre les niveaux de participation déclarés. Cette différence est manifeste dans la plupart des pays participant aux trois enquêtes.

Graphique A5.3. Participation à la formation des adultes, selon l'enquête, le sexe, le groupe d'âge, le niveau de formation et le statut au regard de l'emploi

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 2023 ; EU-AES 2022 et EU-LFS 2022



Remarque : La formation désigne la formation formelle et/ou non formelle. L'EU-AES est l'Enquête de l'UE sur l'éducation des adultes ; l'EU-LFS est l'Enquête de l'UE sur les forces de travail. Les données du graphique se rapportent à la participation au cours des 12 derniers mois pour les trois enquêtes.

En dépit des différences de taux de participation entre les trois enquêtes, elles montrent toutes les tendances démographiques suivantes en matière de participation à la formation (Graphique A5.3) :

- Sexe : Dans toutes les enquêtes, les femmes affichent généralement des taux de participation légèrement supérieurs à ceux des hommes. L'Estonie, la Finlande, la Lettonie et la Suède affichent systématiquement d'importantes différences en faveur des femmes, tandis que l'Italie et la Tchéquie affichent des taux plus élevés pour les hommes.
- Âge : Les jeunes adultes (25-34 ans) affichent systématiquement un taux de participation à la formation des adultes plus élevé que les adultes plus âgés (55-64 ans). Les taux de participation à la formation des adultes diminuent avec l'âge dans toutes les enquêtes et tous les pays.
- Niveau de formation : Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont un taux de participation à la formation des adultes plus élevé que ceux dont le niveau de formation est plus bas, ce qui souligne la persistance des disparités. C'est ce qui ressort de toutes les enquêtes et de tous les pays.
- Situation au regard de l'emploi : Les actifs occupés participent beaucoup plus à la formation des adultes que ceux qui sont au chômage ou en dehors de la population active. C'est ce qui ressort de la quasi-totalité des enquêtes et des pays.

Ces tendances démographiques cohérentes montrent qu'en dépit des différences de taux déclarés, les trois enquêtes sont en mesure de saisir les tendances sous-jacentes importantes de la participation à la formation des adultes. Néanmoins, il est important de mettre en évidence les points forts de chaque enquête afin de tirer le meilleur parti de ses données pour élaborer des indicateurs pertinents sur la formation des adultes. Selon

l'Eurostat, par exemple, l'EU-AES fournit généralement une mesure plus précise de la participation globale à la formation des adultes, tandis que l'EU-LFS pourrait être particulièrement utile pour analyser les tendances et mener des analyses transversales détaillées en raison de la taille plus importante de l'échantillon et de la collecte plus fréquente des données (Eurostat, 2024[15]). Parallèlement, le PIAAC établit un lien unique entre la participation à la formation des adultes et la maîtrise et l'utilisation des compétences, ce qui apporte des éclairages que les deux autres enquêtes ne peuvent pas apporter.

Compte tenu des différences de taux déclarés, des efforts sont en cours au niveau européen pour améliorer les méthodes de collecte des données, notamment en révisant les instruments d'enquête. La Belgique, par exemple, a récemment apporté des modifications à l'enquête de 2024 sur la population active afin d'améliorer la prise en compte de la formation non formelle, ce qui pourrait entraîner une rupture de série, mais améliorera la mesure de la formation des adultes au fil du temps (Statistics Belgium, 2025[16]). Des données de meilleure qualité sont essentielles pour parvenir à une compréhension plus complète et plus nuancée des modalités, des lieux et des raisons qui incitent les adultes à se former tout au long de leur vie.

Participation à la formation des adultes et utilisation fréquente des compétences dans la vie quotidienne

L'utilisation de compétences essentielles en dehors du cadre professionnel, comme la lecture d'instructions, la gestion de finances personnelles ou la navigation sur Internet, renforce l'apprentissage tiré de la formation initiale. Les études suggèrent que la relation entre les compétences et l'engagement dans la pratique est réciproque, ce qui signifie qu'une utilisation accrue d'une compétence est susceptible d'augmenter les compétences d'un individu, ce qui augmente encore la probabilité de cet individu de continuer à utiliser la compétence et à suivre une formation (Reder, Gauly and Lechner, 2020[17]).

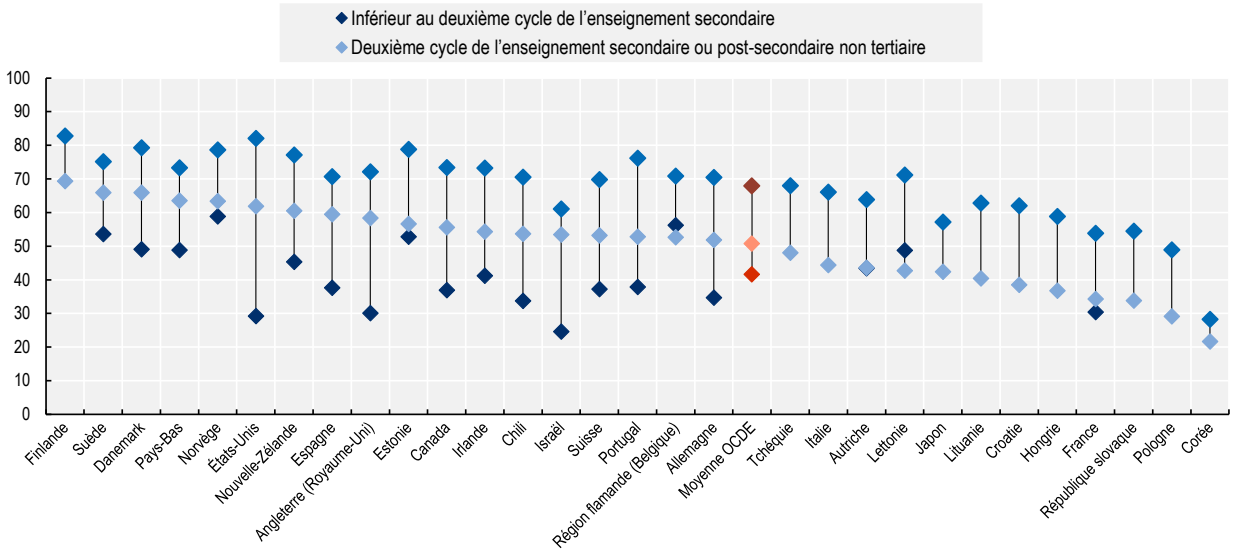
À tous les niveaux de formation, les adultes qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en lecture dans leur vie quotidienne sont environ 2.4 fois plus susceptibles de suivre une formation que ceux qui les utilisent le moins fréquemment. Cependant, comme le montre, le niveau de formation augmente encore la participation à la formation des adultes parmi les personnes qui utilisent fréquemment leurs compétences. En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE, 68 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui font un usage intensif de leurs compétences en lecture suivent une formation, contre environ 42 % des adultes qui les utilisent le plus fréquemment mais dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit d'un écart de 26 points de pourcentage entre le niveau de formation le plus élevé et le niveau le plus faible (Graphique A5.5 et Tableau A5.2.).

Le même phénomène est observé chez les adultes qui utilisent le moins leurs compétences en lecture dans le contexte de la vie quotidienne. En moyenne, 44 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui utilisent le moins fréquemment leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne suivent une formation, contre seulement 14 % des adultes se trouvant dans la même situation et n'ayant pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau A5.2.).

Les écarts de taux de participation fondés sur la fréquence d'utilisation quotidienne des compétences chez des adultes de même niveau de formation montrent comment ces deux facteurs agissent ensemble pour stimuler l'engagement. Par exemple, parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, ceux qui lisent le moins souvent dans la vie quotidienne sont environ 1.6 fois moins susceptibles de suivre une formation que leurs pairs qui lisent le plus fréquemment. Cet écart est environ 2.1 fois plus faible pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 3 fois plus faible pour ceux qui n'ont pas atteint ce niveau (Tableau A5.2.).

Graphique A5.4. Participation à la formation des adultes qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne, selon le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; participation au cours des 12 derniers mois ; en pourcentage

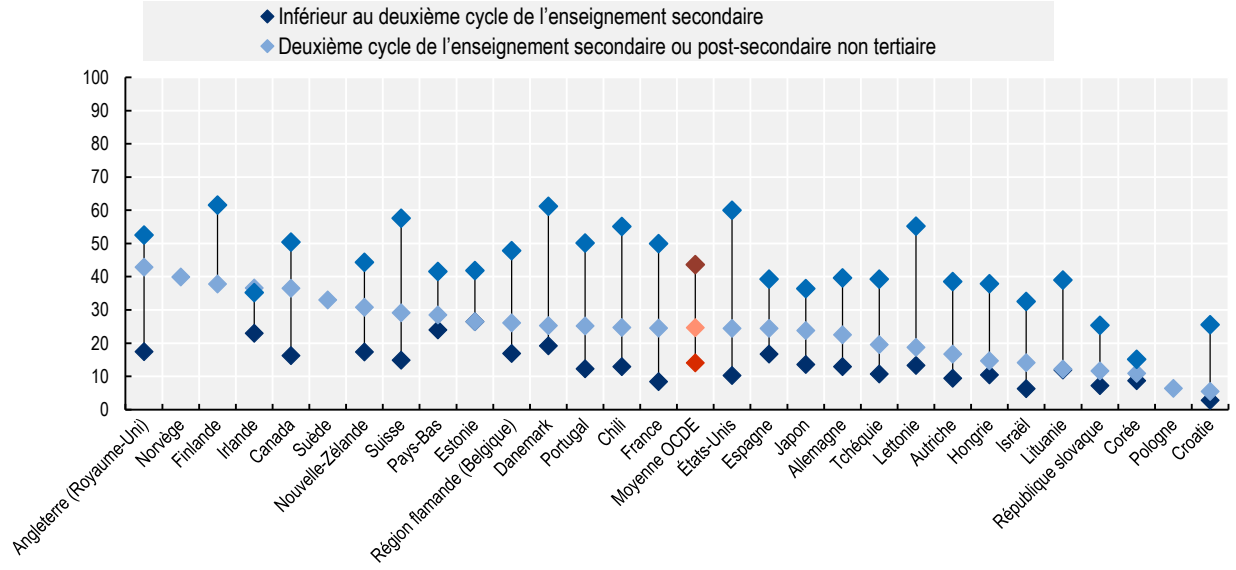


Voir le Tableau A5.2. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les écarts de taux de participation fondés sur la fréquence d'utilisation quotidienne des compétences chez des adultes

Graphique A5.5. Participation à la formation des adultes qui utilisent le moins fréquemment leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne, selon le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; 25-64 ans ; participation au cours des 12 derniers mois ; en pourcentage



Voir le Tableau A5.2. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Encadré A5.2. Suivi des répondants au PIAAC à l'aide des données des registres : Analyse du Danemark, de la Norvège et de la Suède

L'intégration des données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) avec celles des registres nationaux – bases de données publiques centralisées contenant des informations sur la démographie, l'état civil et le lieu de résidence – fournit des outils d'analyse puissants pour étudier la relation entre les compétences des adultes, les résultats scolaires et les trajectoires sur le marché du travail. Le Nordic-Baltic PIAAC Network a été le premier à utiliser ces données couplées, ce qui a permis d'améliorer la profondeur et la précision des analyses longitudinales. Cet encadré montrera par des exemples comment ces données combinées peuvent être utiles pour comprendre les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie.

L'approche mise au point par le réseau consiste à rapprocher les personnes ayant répondu à l'enquête de leurs données de registre correspondantes à l'aide de numéros d'identification personnels. Cette méthode permet de suivre les parcours éducatifs et les expériences professionnelles des individus sur une longue période, de 1990 à 2023. Les registres fournissent des informations générales précieuses, telles que les moyennes par classe du premier cycle du secondaire.

Les analyses montrent qu'il est possible de combiner les données transversales du PIAAC avec les données administratives annuelles des registres pour obtenir une image longitudinale des individus avant et après leur participation à l'évaluation :

- Avant de participer : parcours scolaires du premier cycle du secondaire à l'enseignement tertiaire, moyenne des notes du premier cycle du secondaire et expérience professionnelle.
- Informations du PIAAC : informations détaillées tirées du questionnaire de base et des compétences des adultes mesurées.
- Après la participation : participation à une formation complémentaire (deuxième chance, enseignement post-secondaire et supérieur), sans-emploi ni scolarisés, ni en formation (NEET), situation au regard de l'emploi, liens ténus ou forts avec le marché du travail, nombre total d'heures travaillées, et rémunération.

Les analyses fondées sur les données du deuxième cycle du PIAAC (2023) en Suède ont révélé des relations importantes (Graphique A5.6) (Statistics Sweden, n.d.[18]):

- Il existe un lien étroit entre les moyennes par classe à la fin du premier cycle du secondaire (15-16 ans) et les compétences des adultes (16-29 ans). Les individus qui avaient des meilleures moyennes par classe au premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de faire preuve d'un niveau supérieur ou égal au niveau 3 de compétences en numératie à l'âge adulte.
- À l'inverse, les adultes qui avaient des moyennes par classe plus basses à l'adolescence (15-16 ans) sont plus susceptibles d'avoir un niveau de compétences en numératie de niveau 1 ou en deçà, ce qui souligne le caractère prédictif des compétences précoces.
- Indépendamment des moyennes par classe, une plus grande proportion des 25-29 ans atteignait ou dépassait le niveau 3 de compétences en numératie, par rapport à la cohorte des 16-19 ans.

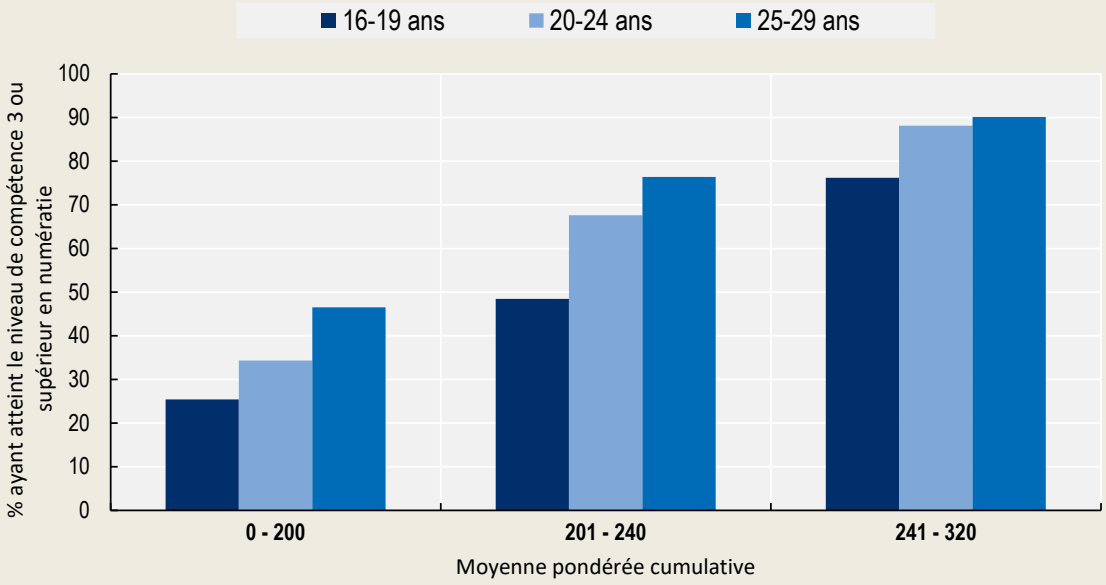
Deux autres études ont également combiné des données du premier cycle du PIAAC avec des données de registre : une réalisée au Danemark et une en Norvège (Nordic Baltic PIAAC Network, 2024[19]).

L'étude norvégienne a examiné la relation entre les compétences des 16-24 ans, telles que mesurées au cours du cycle 1 du PIAAC, et leur situation de NEET en 2013, deux ans après la réalisation du cycle (Barth et al., 2019[20]). Les analystes ont constaté que les compétences des jeunes adultes mesurées au cours du cycle 1 du PIAAC sont fortement corrélées avec les compétences acquises tôt dans la vie, mesurées par l'écart entre le niveau de formation et le niveau de formation à la fin de la scolarité obligatoire. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'étude suédoise basée sur le cycle 2 du PIAAC. L'étude a également constaté que les compétences des jeunes

enfants, telles que mesurées par l'écart entre les sexes, les protègent davantage de devenir NEET en 2013 que les compétences des adultes mesurées au cours du cycle 1 du PIAAC, bien que ces compétences aient été mesurées plus récemment.

Graphique A5.6. Pourcentage de jeunes adultes en Suède dont le niveau de compétences en numératie est égal ou supérieur au niveau 3, selon le niveau du premier cycle du secondaire et le groupe d'âge (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Remarque : Les écarts de rémunération dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont compris entre 0 et 320.
Source : Registre national suédois.

L'étude danoise a cherché à déterminer si les niveaux de compétences et l'utilisation des compétences avaient une incidence sur l'emploi des travailleurs peu qualifiés. La population cible de l'étude était les chômeurs peu qualifiés du premier cycle du PIAAC. L'étude a combiné des données du premier cycle avec des données de registre sur le nombre total d'heures travaillées sur la période 2012-19 (Rotger, Jeppesen and Larsen, 2022[21]). L'étude a montré que l'utilisation des compétences informatiques en dehors du travail était l'un des facteurs les plus prédictifs du nombre d'heures travaillées par ce groupe au cours de cette période. Plus ces personnes utilisaient leurs compétences informatiques en dehors de leur travail, plus elles étaient susceptibles de travailler de nombreuses heures entre 2012 et 2019. D'autres facteurs ont une incidence positive sur la probabilité : le salaire horaire du salarié dans son emploi précédent, le nombre d'activités de recherche d'emploi dans les quatre semaines et le fait qu'il ait ou non occupé un emploi à temps plein avant de se retrouver au chômage.

En résumé, la mise en relation des données du PIAAC et des registres offre des possibilités de recherche uniques. La relation entre les compétences acquises tôt dans la vie, les compétences des adultes et les résultats ultérieurs sur le marché du travail souligne l'intérêt d'investir dans l'éducation des jeunes enfants et le développement continu des compétences par le biais d'initiatives d'apprentissage tout au long de la vie.

Participation à la formation des adultes et utilisation fréquente des compétences dans le cadre professionnel

Les adultes occupant un poste qui correspond bien à leurs compétences seront amenés à utiliser fréquemment leurs compétences dans le cadre de leur travail. Cela leur donne une motivation structurelle à utiliser leurs compétences par rapport à leur vie quotidienne, où ils auront une plus grande autonomie quant aux choix des compétences et à la fréquence à laquelle ils le font. Malgré cela, l'utilisation des compétences tant dans le cadre professionnel que dans la vie quotidienne produit des schémas similaires en matière de participation à la formation des adultes. En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE, 59 % des adultes qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne suivent une formation, contre 66 % de ceux qui le font dans le cadre professionnel. Le taux participation à la formation tombe à 24 % chez les adultes qui utilisent le moins fréquemment leurs compétences en lecture dans la vie quotidienne et à 27 % chez ceux qui les utilisent rarement ou jamais dans le cadre professionnel (Tableau A5.2. et Tableau A5.3.).

La motivation, les opportunités et l'engagement forment un système interconnecté qui couvre à la fois la vie quotidienne et le lieu de travail, et les récentes évolutions technologiques ne font que renforcer ce lien. Alors que le télétravail et le travail hybride transforment de nombreux foyers en bureaux, la frontière entre les contextes d'apprentissage personnel et professionnel commence à s'estomper. Dans le même temps, la révolution numérique et l'expansion de l'accès au numérique ont transformé les modalités de création et de prestation des programmes de formation des adultes, en permettant aux programmes d'atteindre les apprenants où qu'ils se trouvent et en aidant à atteindre les individus les plus difficiles à atteindre (ITC, 2021[22]). Toutefois, la technologie à elle seule ne suffit pas à transformer les systèmes de formation des adultes. Bien que la participation varie en fonction du niveau de compétences et du niveau de formation, la participation à la formation des adultes reste insuffisante à tous les niveaux, car la formation peine à suivre le rythme du changement technologique. Pour être efficaces, les systèmes de formation des adultes doivent associer l'ensemble de la population en offrant des possibilités de formation accessibles et de qualité, qui répondent à des besoins divers face à des demandes qui évoluent rapidement.

Définitions

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

L'apprentissage à l'âge adulte (ou la formation des adultes) renvoient aux activités d'apprentissage suivies par les adultes tout au long de la vie. Dans ce chapitre, le terme « apprentissage à l'âge adulte » est utilisé de manière interchangeable avec le terme « formation » et désigne des formations formelles et/ou non formelles. La formation des adultes désigne généralement les activités d'apprentissage suivies à la fin de l'enseignement initial. La participation à des activités de formation couvre la participation à des formations formelles et non formelles, définies par la Classification des activités d'apprentissage (CLA) (Eurostat, 2016[23]) comme suit :

- Par **formations formelles** on entend les formations relevant de « l'enseignement qui est institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et entités privés reconnus qui ensemble constitue le système d'éducation formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités compétentes en matière d'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire tout autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial [...]. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système d'éducation formel. Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans le champ d'application de la CITE. On parle d'enseignement institutionnalisé lorsqu'une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation ou une interaction entre élèves et enseignants, spécialement conçus pour l'éducation et l'apprentissage ».
- Par **formations non formelles** on entend les formations relevant de « l'enseignement institutionnalisée, volontaire et planifiée par un prestataire d'enseignement ». La caractéristique déterminante de la formation

non formelle est qu'elle constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à la formation formelle dans le cadre du processus de formation tout au long de la vie des individus. Elle est souvent dispensée afin de garantir le droit d'accès à la formation pour tous. Elle s'adresse à des personnes de tous âges, mais n'applique pas nécessairement une structure de parcours continu ; elle peut être de courte durée ou de faible intensité ; et elle est généralement dispensée sous la forme de cours, d'ateliers ou de séminaires de courte durée. L'enseignement non formel débouche le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire à aucune certification. Néanmoins, il est possible d'obtenir des certifications formelles reconnues en participant exclusivement à des programmes d'enseignement non formel spécifiques : cela se produit souvent lorsque le programme non formel vient compléter les compétences obtenues dans un autre contexte. »

Méthodologie

Pour des informations méthodologiques, voir l'*Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 2023 : Manuel à l'usage des lecteurs* (OECD, 2024[24]).

Les tableaux de ce chapitre ne présentent que les pourcentages estimés. Les erreurs-types correspondantes sont disponibles dans la version en ligne des tableaux, accessible via les StatLinks fournis dans la section Tableaux et notes. Les lecteurs sont vivement encouragés à consulter ces tableaux en ligne, car la précision des estimations varie et, dans certains cas, les erreurs-types sont relativement importantes.

Source

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), deuxième cycle (2023).

Références

Barth, E. et al. (2019), "NEET status and early versus later skills among young adults: Evidence From linked register-PIAAC data", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 65/1, pp. 140-152, https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659403. [20]

Boeren, E. (2017), "Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem", *Studies in Continuing Education*, Vol. 39/2, pp. 161-175, https://doi.org/10.1080/0158037x.2017.1310096. [13]

Broek, S. et al. (2023), "What makes adults choose to learn: Factors that stimulate or prevent adults from learning", *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 29/2, pp. 620-642, https://doi.org/10.1177/14779714231169684. [8]

Cedefop (2017), "Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU", *Cedefop Research Paper*, No. 60, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2801/23250. [14]

European Commission (2021), *European Pillar of Social Rights Action Plan*, https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/ (accessed on 1 May 2025). [3]

Eurostat (2024), "Participation in education and training during the last 12 months – differences between data available from two sources", *Information Note*, European Commission, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser-backend/api/public/explanatory-notes/get/Info_note_TRNG_AL_20240423.pdf. [15]

Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA) Manual: 2016 Edition*, Publications Office of the Euorpean Union, https://doi.org/10.2785/874604. [23]

Hijzen, A. and S. Thewissen (2020), "The 2018-2021 working time reform in Korea: A preliminary assessment", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 248, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0e828066-en. [12]

ITC (2021), *Digital Inclusion in Adult Learning: Practices and Recommendations*, International Training Center of the ILO, https://www.itcilo.org/sites/default/files/2021-04/Digital%20Inclusion%20publication_Final_0.pdf. [22]

Janmaat, J. and A. Green (2013), "Skills inequality, adult learning and social cohesion In The United Kingdom", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61/1, pp. 7-24, https://doi.org/10.1080/00071005.2012.756161. [6]

Kazepov, Y., R. Cefalo and M. Pot (2019), "A social investment perspective on lifelong learning:", in *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe*, Policy Press, https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z.9. [1]

Lee, M. and P. Morris (2016), "Lifelong learning, income inequality and social mobility in Singapore", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 35/3, pp. 286-312, https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1165747. [5]

Nordic Baltic PIAAC Network (2024), *Main findings from Nordic studies combining PIAAC and other data sources*, https://nll.org/artikler/main-findings-from-nordic-studies-combining-piaac-and-other-data-sources (accessed on 26 May 2025). [19]

OECD (2025), *Introducing the OECD AI Capability Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be745f04-en. [11]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [7]

OECD (2024), *Survey of Adult Skills – Reader's Companion: 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en. [24]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/08785bba-en. [9]

Reder, S., B. Gauly and C. Lechner (2020), "Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency", *International Review of Education*, Vol. 66/2-3, pp. 267-288, https://doi.org/10.1007/s11159-020-09830-5. [17]

Rotger, G., T. Jeppesen and M. Larsen (2022), *The importance of basic skills for employment*, VIVE, https://www.vive.dk/da/udgivelser/basale-faerdigheders-betydning-for-beskaeftigelse-yxdj10xg/ (accessed on 1 May 2025). [21]

Rüber, I., S. Rees and B. Schmidt-Hertha (2018), “Lifelong learning – lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning”, *International Review of Education*, Vol. 64/5, pp. 543-562, https://doi.org/10.1007/s11159-018-9738-6. [2]

Sekmokas, M. et al. (2024), “Updated framework for monitoring adult learning: Enhancing data identification and indicator selection”*, OECD Education Working Papers*, No. 317, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en. [4]

Statistics Belgium (2025), *Break in the time series of lifelong learning in 2024*, https://statbel.fgov.be/sites/default/files/files/documents/Werk%20%26%20opleiding/9.3%20Opleidingen%20onderwijs/9.3.6%20Levenslang%20leren/Nota%20breuk%20LLL%202024%20gebruikers-E.pdf (accessed on 18 June 2025). [16]

Statistics Sweden (n.d.), *PIAAC Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter [PIAAC The International Adult Skills Survey]*, https://www.scb.se/contentassets/43fec92b83c24a60aebb22150d6d59fa/uf0546_2022a01_br_a40br2404.pdf (accessed on 17 June 2025). [18]

Weel, B. (2025), *TAKEN EN VAARDIGHEDEN OP HET WERK, 2012-2024 [Tasks and skills at work, 2012-2024]*, https://www.seo.nl/publicaties/taken-en-vaardigheden-op-het-werk-2012-2024-ontwikkeling-van-vraag-en-aanbod-van-werktaken-op-basis-van-de-nederlandse-skills-survey/ (accessed on 10 June 2025). [10]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre A5

Tableau A5.1.	Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de compétences et le niveau de formation (2023)
Tableau A5.2.	Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en TIC et en lecture dans la vie quotidienne (2023)
Tableau A5.3.	Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en lecture et en numératie dans le cadre professionnel (2023)

StatLink https://stat.link/583dnw

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapter A5

Tableau A5.1. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de compétences et le niveau de formation (2023)

Remarque : Ne sont pas inclus les adultes à qui l'entretien rapide a été réalisé uniquement en raison d'une barrière de la langue. Formation désignent la formation formelle et/ou non formelle. Les compétences en littératie sont évaluées sur une échelle de six niveaux de compétences, le niveau en deçà du niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5 le plus élevé. Les compétences en résolution adaptative de problèmes sont évaluées sur une échelle de cinq niveaux de compétences, le niveau 4 étant le plus élevé. Ce tableau est agrégé en deçà du niveau 1 et le niveaux 1, et les niveaux 4 et 5. Des colonnes indiquant les erreurs-types ainsi que les chiffres relatifs à tous les niveaux de formation et de compétences en résolution adaptative de problèmes peuvent être consultées en ligne.

Tableau A5.2. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en TIC et en lecture dans la vie quotidienne (2023)

Remarque : Ne sont pas inclus les adultes à qui l'entretien rapide a été réalisé uniquement en raison d'une barrière de la langue. Formation désigne la formation formelle et/ou non formelle. La fréquence d'utilisation reflète la fréquence à laquelle les répondants déclarent effectuer des tâches liées à chaque domaine de compétences. Dans ce tableau, la pratique la plus faible correspond aux 20 % de répondants situés dans le bas de l'échelle d'utilisation des compétences, tandis que la pratique la plus élevée correspond aux 20 % de répondants situés dans le haut de l'échelle (80 % et plus). Les colonnes présentant les erreurs-types et les chiffres relatifs à tous les niveaux de formation peuvent être consultées en ligne.

Tableau A5.3. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en lecture et en numératie dans le cadre professionnel (2023)

Remarque : Ne sont pas inclus les adultes à qui l'entretien rapide a été réalisé uniquement en raison d'une barrière de la langue. Formation désigne la formation formelle et/ou non formelle. La fréquence d'utilisation reflète la fréquence à laquelle les répondants déclarent effectuer des tâches liées à chaque domaine de compétences. Dans ce tableau, la pratique la plus faible correspond aux 20 % de répondants situés dans le bas de l'échelle d'utilisation des compétences, tandis que la pratique la plus élevée correspond aux 20 % de répondants situés dans le haut de l'échelle (80 % et plus). Les colonnes présentant les erreurs-types et les chiffres relatifs à tous les niveaux de formation peuvent être consultées en ligne.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau A5.1. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de compétences en littératie et le niveau de formation (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; en pourcentage ; 25-64 ans

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Niveau 1 ou inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 ou inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveau 1 ou inférieur	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	8	26	55	c	18	34	44	46	33	52	61	67
Canada	16	32	29	c	31	48	57	59	47	63	74	77
Chili	18	9	c	c	32	45	66	c	51	67	76	86
Tchéquie	8	22	c	c	22	35	50	62	24	60	64	73
Danemark	16	44	46	c	31	49	62	79	25	69	73	78
Estonie	27	48	53	c	28	45	56	68	35	63	73	80
Finlande	11	23	44	c	40	50	68	76	17	64	77	84
France	13	23	25	c	23	33	40	51	31	44	54	66
Allemagne	14	20	39	c	25	42	50	68	39	55	68	76
Hongrie	9	15	c	c	16	23	36	57	31	47	57	62
Irlande	26	36	c	c	38	46	55	77	55	65	76	78
Israël	7	18	22	c	20	31	55	78	33	48	59	67
Italie	6	13	c	c	23	26	36	56	32	50	65	73
Japon	7	18	31	c	20	28	34	42	24	38	46	54
Corée	9	12	c	c	13	13	20	c	17	20	25	30
Lettonie	14	26	c	c	21	33	47	58	58	67	70	75
Lituanie	14	21	c	c	16	23	33	c	39	45	62	75
Pays-Bas	22	35	41	c	34	51	55	68	30	59	71	78
Nouvelle-Zélande	30	30	46	c	43	56	58	75	49	68	80	80
Norvège	31	48	50	c	42	55	62	79	64	70	78	77
Pologne	10	9	c	c	11	16	25	45	26	40	54	69
Portugal	17	27	29	c	34	42	55	c	39	66	74	82
République slovaque	7	12	19	c	21	25	31	38	35	50	59	60
Espagne	18	28	34	c	32	44	52	68	44	58	67	74
Suède	29	37	46	c	40	49	57	72	59	58	69	73
Suisse	13	35	c	c	28	40	53	61	33	57	68	74
États-Unis	17	33	c	c	35	52	67	72	60	77	83	88
Autres économies												
Angleterre (RU)	18	28	34	c	39	51	59	67	47	67	73	76
Comm. flamande (Belgique)	20	32	46	c	22	42	55	60	22	56	67	74
Moyenne OCDE	16	26	37	m	28	39	50	64	38	57	66	73
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	5	3	3	c	14	14	14	25	40	47	47	61

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A5.2. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en TIC et en lecture dans la vie quotidienne (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; en pourcentage ; 25-64 ans

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Compétences en TIC		Compétences en littératie		Compétences en TIC		Compétences en littératie		Compétences en TIC		Compétences en littératie	
	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	10	c	9	43	20	46	17	44	43	64	39	64
Canada	17	30	16	37	31	57	37	56	37	74	50	73
Chili	14	30	13	34	27	47	25	54	47	69	55	71
Tchéquie	8	c	11	c	26	47	20	48	46	67	39	68
Danemark	18	66	19	49	30	58	25	66	58	79	61	79
Estonie	26	51	27	53	30	62	26	57	52	73	42	79
Finlande	10	c	c	c	42	71	38	69	63	86	62	83
France	13	24	8	30	26	38	25	34	46	53	50	54
Allemagne	14	c	13	35	29	54	23	52	44	73	40	70
Hongrie	7	c	10	c	14	44	15	37	34	63	38	59
Irlande	23	44	23	41	36	58	37	54	57	73	35	73
Israël	9	5	6	25	17	42	14	54	38	57	33	61
Italie	5	c	c	c	19	47	c	44	33	71	c	66
Japon	10	c	14	c	24	43	24	42	39	53	36	57
Corée	8	15	9	c	9	21	11	22	17	24	15	28
Lettonie	17	29	13	49	19	43	19	43	58	68	55	71
Lituanie	15	c	12	c	10	36	12	40	39	64	39	63
Pays-Bas	19	37	24	49	31	59	29	64	54	70	42	73
Nouvelle-Zélande	20	39	17	45	49	55	31	61	63	75	44	77
Norvège	26	45	c	59	43	66	40	63	72	78	c	79
Pologne	9	c	8	c	9	29	6	29	33	40	24	49
Portugal	12	33	12	38	35	46	25	53	56	71	50	76
République slovaque	10	c	7	c	19	34	12	34	46	57	25	54
Espagne	18	30	17	38	30	49	24	60	36	67	39	71
Suède	33	48	c	54	46	54	33	66	59	71	c	75
Suisse	16	52	15	37	31	53	29	53	59	70	58	70
États-Unis	15	33	10	29	27	63	24	62	67	83	60	82
Autres économies												
Angleterre (RU)	18	30	17	30	32	59	43	58	48	75	53	72
Comm. flamande (Belgique)	23	51	17	56	28	53	26	53	47	73	48	71
Moyenne OCDE	15	36	14	42	27	49	25	51	48	67	44	68
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	6	c	3	c	5	29	6	39	31	57	26	62

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A5.3. Taux de participation à la formation des adultes, selon le niveau de formation et la fréquence d'utilisation des compétences en lecture et en numératie dans le cadre professionnel (2023)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ; en pourcentage ; 25-64 ans

	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Compétences en littératie		Compétences en numératie		Compétences en littératie		Compétences en numératie		Compétences en littératie		Compétences en numératie	
	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée	Pratique la plus faible	Pratique la plus élevée
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Autriche	9	c	11	c	21	53	25	45	29	67	54	65
Canada	19	c	31	45	34	71	49	60	49	79	62	77
Chili	12	c	17	21	24	55	32	49	46	73	63	74
Tchéquie	11	c	22	c	23	66	30	57	61	77	64	79
Danemark	27	c	32	47	43	71	56	58	34	80	71	81
Estonie	34	c	37	55	30	68	37	62	38	81	68	74
Finlande	c	c	c	c	46	73	58	78	c	82	75	82
France	22	c	23	51	26	44	32	40	38	62	44	56
Allemagne	11	c	10	c	22	63	35	59	43	73	56	69
Hongrie	12	c	11	c	15	51	18	44	33	60	46	60
Irlande	43	c	54	c	40	62	46	64	68	78	68	79
Israël	11	c	14	15	24	50	31	45	31	63	48	54
Italie	8	c	c	c	25	47	27	48	c	67	51	64
Japon	5	c	12	c	15	56	21	50	22	64	39	61
Corée	8	c	13	c	13	19	12	18	16	26	22	24
Lettonie	20	c	13	47	20	61	22	42	48	77	71	70
Lituanie	14	c	22	c	12	42	23	44	23	66	49	61
Pays-Bas	22	56	21	61	40	65	45	61	c	76	60	71
Nouvelle-Zélande	20	66	14	70	30	70	58	73	39	81	63	76
Norvège	c	c	44	c	46	74	59	68	66	81	75	79
Pologne	13	c	12	c	13	26	13	22	27	50	35	46
Portugal	17	43	14	42	26	61	30	57	54	77	59	78
République slovaque	11	c	6	c	19	38	19	35	41	58	48	59
Espagne	19	44	22	39	39	60	42	61	52	73	59	72
Suède	30	c	41	c	45	66	57	64	41	72	60	69
Suisse	13	c	17	c	26	55	40	52	44	72	62	70
États-Unis	26	c	18	43	33	75	44	68	74	90	77	87
Autres économies												
Angleterre (RU)	20	c	25	22	31	67	53	62	37	80	66	77
Comm. flamande (Belgique)	24	c	30	c	26	62	34	62	57	74	59	71
Moyenne OCDE	18	m	22	m	28	58	36	53	43	71	58	68
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Croatie	5	c	9	c	7	33	12	29	23	54	44	56

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

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

Faits marquants

- Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (25-64 ans) font état d'une meilleure perception de leur santé que ceux dont le niveau de formation est plus faible. En moyenne, 51 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire jugent leur état de santé très bon ou excellent, contre seulement 26 % des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- La prévalence du tabagisme varie considérablement selon le pays, le niveau de formation et l'âge. Les individus peu qualifiés ont tendance à fumer plus souvent que leurs homologues diplômés de l'enseignement tertiaire, ce qui témoigne de disparités socio-économiques persistantes en matière de comportements liés à la santé. En moyenne, environ 11 % des adultes diplômés du tertiaire fument chaque jour, contre environ 38 % des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En règle générale, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de déclarer profiter de la vie, mais la différence entre eux et les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est très faible. Il est plus important chez les adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire : 61 % des adultes ayant un niveau d'études inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent profiter de la vie la plupart du temps, contre environ 74 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

Contexte

La santé n'est pas seulement un moyen de participation économique, mais aussi une pierre angulaire du bien-être humain. Une bonne santé permet aux individus de s'épanouir, de poursuivre leurs objectifs personnels, et de s'engager pleinement auprès de leur famille et de leur communauté, favorisant ainsi la résilience psychologique et l'inclusion sociale (Arslan, 2021[1]). Les élèves en bonne santé physique et mentale sont plus investis dans leur éducation et plus susceptibles de la poursuivre, ce qui sous-tend le développement de leurs compétences et leur employabilité à long terme (Kharroubi et al., 2024[2]). L'intégration d'indicateurs de la santé dans les indicateurs internationaux de l'éducation fournit un cadre plus complet pour suivre les environnements d'apprentissage et cibler les interventions qui font le lien entre la formation et les résultats sur le marché du travail.

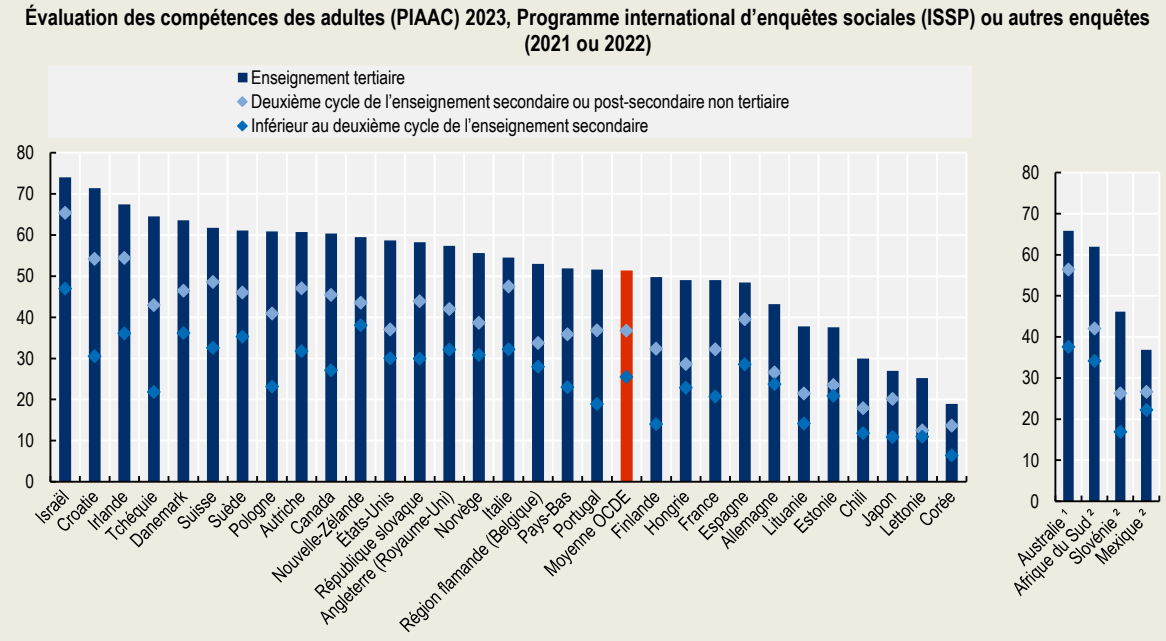
À l'issue de la scolarité obligatoire, l'état de santé peut avoir une forte incidence sur la participation des individus au marché du travail et sur leur potentiel de rémunération (Jusot, Or et Sirven, 2012[3]). Une mauvaise santé physique ou mentale peut nuire à la capacité des individus à travailler ou à suivre une formation, limitant ainsi les possibilités de développer leurs compétences. Professions hautement qualifiées – allant de fonctions de direction à des professions spécialisées dans des secteurs tels que la santé, l'éducation, et les technologies de l'information et des communications (TIC) (OECD, 2024[4]) – sont généralement moins exigeantes physiquement, et ces postes sont plus souvent occupés par des personnes aux revenus élevés qui ont généralement un meilleur accès aux services de santé (Aggarwal et al., 2011[5]). À l'inverse, les personnes peu qualifiées sont plus souvent exposées à des tâches physiquement exigeantes et aux risques sanitaires associés, ce qui peut aggraver encore les

inégalités existantes (ILO, 2021[6]). Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes de santé mentale en raison d'une plus grande exposition aux facteurs de stress et d'un accès limité aux traitements et aux ressources de soutien. Ces handicaps peuvent créer une boucle de rétroaction négative, dans laquelle une mauvaise santé mentale sape la participation à l'école, ce qui renforce encore les disparités socio-économiques et éducatives.

La santé mentale joue un rôle essentiel dans les résultats sur le marché du travail, les troubles mentaux ayant un impact négatif sur le taux d'emploi, le taux d'activité et le maintien dans l'emploi. Les personnes souffrant de troubles mentaux sont plus susceptibles de travailler moins de semaines par an et ont un taux d'absentéisme plus élevé (OECD, 2021[7]). En outre, les troubles mentaux limitent considérablement la participation au marché du travail et la progression professionnelle (OECD, 2021[7]). Les effets d'une mauvaise santé mentale sur l'activité professionnelle sont particulièrement prononcés chez les femmes et les seniors (OECD, 2021[8]). Le présent chapitre examine la relation entre la formation et un certain nombre d'indicateurs clés de la santé.

Graphique A6.1. Pourcentage d'adultes ayant déclaré être en excellente ou très bonne santé au cours de la semaine écoulée (2021 ou 2023)

En pourcentage ; 25-64 ans



1. La source est l'Enquête nationale sur la santé (2022) de l'Australie.
2. La source est le Programme international d'enquêtes sociales pour l'Afrique du Sud, le Mexique et la Slovénie.
Voir le Tableau A6.1. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Un niveau de formation plus élevé est associé à une meilleure santé mentale lorsqu'on examine les symptômes dépressifs. En moyenne, les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent des indicateurs de bien-être mental plus favorables sur cette mesure que les individus moins diplômés.
- En Suède et en Pologne, les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent les niveaux les plus élevés de joie de vivre, ce qui indique que d'autres facteurs que l'éducation peuvent jouer un rôle important sur le niveau moyen de bien-être mental.

- Le lien entre un niveau de formation élevé et un taux de tabagisme plus faible chez les 25-64 ans se retrouve également dans la population des jeunes adultes (18-24 ans), bien que les données relatives au niveau d'études tertiaires dans ce groupe d'âge doivent être interprétées avec prudence, car beaucoup de jeunes n'ont pas encore terminé leurs études.

Remarque

La prudence est de mise lorsqu'il s'agit d'interpréter les résultats provenant de différentes enquêtes, car des différences dans les méthodes de collecte des données et les périodes de référence peuvent affecter la comparabilité. Cela est particulièrement important lors de l'examen des données sur l'état de santé mentale des individus (Tableau A6. et Graphique A6.) lorsque le calendrier et la couverture géographique de la collecte de données peuvent influer sur les résultats communiqués.

Dans le Tableau A6., les données sur la fréquence du tabagisme provenant de la plupart des sources font spécifiquement référence au tabagisme, mais les données des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) incluent l'utilisation de cigarettes électroniques (vapoteuses).

Analyse

Le niveau de formation influe sur la santé (physique et mentale) de multiples façons. Les individus ayant un niveau de formation plus élevé sont plus susceptibles d'être bien informés des conséquences de leurs choix sur leur santé et ont donc un comportement plus positif en matière de santé, probablement en raison d'un meilleur accès à l'éducation pour la santé ou d'une meilleure littératie en santé (Murakami, Kuriyama et Hashimoto, 2023[9]). Les personnes ayant un niveau de formation plus élevé sont également plus susceptibles d'exercer des professions à forte intensité de connaissances, qui sont généralement moins exigeants sur le plan physique. Ces professions peuvent réduire le risque d'accidents du travail et favoriser la santé mentale en offrant des environnements intellectuellement stimulants (Ford et Wiggins, 2012[10]). Les effets conjugués de ces deux facteurs peuvent protéger les adultes plus instruits contre certains des effets négatifs sur la santé subis par les individus moins instruits, mais ces premiers peuvent néanmoins être confrontés à d'autres problèmes liés à la santé, comme la sédentarité, des niveaux de stress élevés ou de longues heures de travail (Waters et al., 2016[11]).

Un niveau de formation plus élevé est également souvent associé à un potentiel de rémunération plus élevé (voir le Chapitre A4), ce qui peut permettre un meilleur accès aux services de santé, notamment aux soins préventifs et aux traitements spécialisés (Jusot, Or et Sirven, 2012[3]). Des études indiquent que ce potentiel de rémunération plus élevée facilite également l'accès à une meilleure nutrition, car les individus peuvent se permettre une alimentation de meilleure qualité, qui est souvent plus coûteuse (Aggarwal et al., 2011[5]).

Outre ces avantages tangibles, une rémunération plus élevée est associée à une amélioration du bien-être subjectif et de la santé mentale, en particulier aux niveaux de revenu faibles à moyens, où la sécurité matérielle joue un rôle déterminant dans la satisfaction des besoins fondamentaux (OECD, 2023[12]). En outre, la perception de la sécurité financière par rapport à la comparaison sociale entre pairs peut influer sur le bien-être mental, soulignant que ce n'est pas seulement la rémunération absolue, mais aussi le statut relatif, qui façonne les résultats psychologiques (OECD, 2009[13]).

À l'inverse, les personnes ayant un faible niveau de formation peuvent se heurter à des obstacles pour accéder aux soins de santé et à une alimentation nutritive, ce qui peut exacerber les disparités en matière de santé. Le lien entre le niveau de formation et la santé liée à la nutrition a fait l'objet de nombreuses études. Une étude menée au Brésil a constaté que les quartiers classés comme déserts alimentaires – c'est-à-dire ceux où les détaillants alimentaires sont peu ou pas du tout accessibles – ont des revenus par habitant plus faibles et un nombre moyen d'individus instruits plus faible (Honório et al., 2021[14]). Un accès plus large aux soins de santé et une amélioration de la qualité des aliments contribueraient à réduire les inégalités en matière de santé entre les individus ayant des niveaux de formation

différents, favorisant ainsi de meilleurs résultats pour l'ensemble de la population. Il est essentiel de s'attaquer à ces disparités pour améliorer la santé publique et garantir que tous les individus aient la possibilité d'atteindre un état de santé optimal, quel que soit leur niveau de formation (WHO, 2010[15]).

Auto-déclarations de l'état de santé et du niveau de formation

L'état de santé auto-déclaré est un indicateur indirect de l'état de la santé physique et mentale. Il reflète également la prise de conscience par les individus de leur propre état de santé. Étant donné que l'état de santé auto-déclaré est influencé par des facteurs tels que la formation, la rémunération et les conditions de travail, il constitue un outil important pour identifier les inégalités en matière de santé entre les groupes socio-économiques et, dans ce contexte, entre les individus ayant des niveaux de formation différents (Schram et al., 2021[16]).

Le Graphique A6. présente le pourcentage d'adultes (25-64 ans) qui ont déclaré que leur santé physique et mentale était « très bonne » ou « excellente » dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), à partir de la question : « En général, diriez-vous que votre santé est excellente, très bonne, bonne, moyenne ou mauvaise ? ». Les données relatives aux autres pays figurant dans le diagramme de droite du Graphique A6. proviennent du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) ou d'autres sources avec des questions comparables.

Les résultats indiquent qu'en moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE participant au PIAAC, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont la perception la plus positive de leur santé (physique et mentale), environ 51 % d'entre eux déclarant être en excellente ou très bonne santé, suivis par les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (37 %). En revanche, seulement 26 % environ des adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent être en très bonne ou excellente santé. Les pays affichant les pourcentages les plus élevés de personnes se déclarant en très bonne ou excellente santé dans ce groupe étaient Israël (47 %), l'Australie et la Nouvelle-Zélande (38 %), et le Danemark et l'Irlande (36 %). Les pourcentages les plus faibles sont observés en Corée (6 %), au Japon et en Lettonie (11 %), et au Chili (12 %) (Graphique A6.).

Il est important de noter la légère différence de relation entre le niveau de formation et la santé physique et mentale (auto-déclarée) entre le Graphique A6. et celle présentée dans le Graphique A6., qui interroge les adultes sur leur joie de vivre. Le Graphique A6. montre un gradient net : plus le niveau de formation est élevé, plus le pourcentage d'individus se déclarant en excellente ou en très bonne santé est élevé. Le Graphique A6. montre une situation plus nuancée, avec plusieurs pays où les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ne déclarent pas les niveaux de joie de vivre les plus élevés dans certains cas, et ceux dont le niveau de formation est le plus faible déclarent un plus grand jouie de vivre.

Comportements en matière de santé et niveau de formation des adultes

Les comportements en matière de santé jouent un rôle crucial dans l'état de santé général d'un individu, car ils reflètent à la fois la conscience d'habitudes saines et la capacité à maintenir un mode de vie sain.

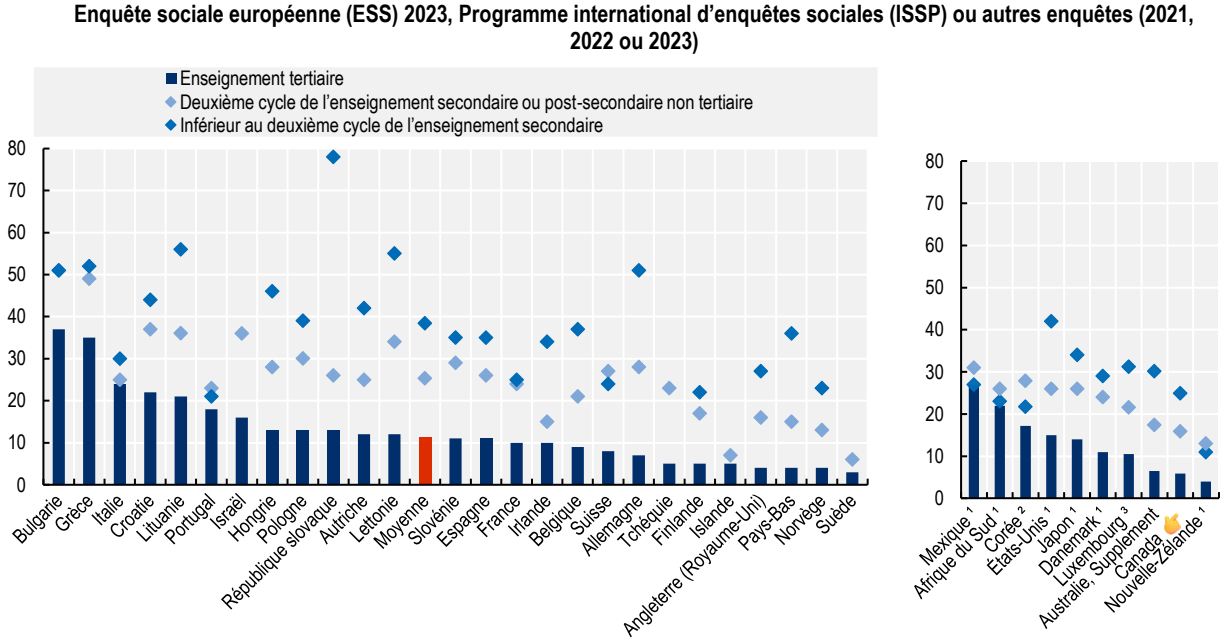
Le tabac et l'alcool sont des facteurs de risque majeurs pour au moins deux des principales causes de mortalité prématurée – les maladies cardiovasculaires et le cancer. En outre, des recherches menées dans le cadre de l'étude sur la charge mondiale de morbidité ont révélé que le tabagisme et le tabac sont fortement associés à huit effets négatifs sur la santé, dont le cancer du poumon, le cancer du larynx et les maladies des artères (Dai et al., 2022[17]). Ces dix dernières années, le taux de tabagisme quotidien chez les adultes a considérablement diminué dans la plupart des pays de l'OCDE, à l'exception du Luxembourg, de la République slovaque et de la République de Türkiye (OECD, 2024[4]). Ce recul est peut-être dû à la généralisation des politiques de lutte antitabac, même si le tabagisme est peut-être encore culturellement ancré dans de nombreux pays (OECD, 2023[18]).

Le Graphique A6. présente la proportion de fumeurs quotidiens parmi la population adulte dans les différents pays et autres entités de l'OCDE, ventilée selon le niveau de formation. Elle exclut les vapoteurs, sauf au Luxembourg, dont l'enquête couvre également les adultes qui utilisent des cigarettes électroniques. La prévalence du tabagisme diminue

à mesure que le niveau de formation augmente. Dans les pays et autres entités de l'OCDE pour lesquels on dispose de données issues de l'Enquête sociale européenne (ESS), environ 38 % des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fument au quotidien, contre environ 25 % des personnes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou d'un enseignement post-secondaire non tertiaire, et environ 11 % de celles qui ont suivi des études tertiaires.

Graphique A6.2. Pourcentage d'adultes qui fument tous les jours, selon le niveau de formation (2021, 2022 ou 2023)

En pourcentage ; 25-64 ans



Remarque : La moyenne ne comprend que les pays ayant participé à l'Enquête sociale européenne de 2023, et pas tous les pays de l'OCDE.
1. La source est le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) pour l'Afrique du Sud, le Danemark, les États-Unis, le Japon, le Mexique et la Nouvelle-Zélande.
2. Enquête coréenne par panel sur le bien-être (2023).
3. La source est les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2022).
4. La source est l'Enquête nationale sur la santé de l'Australie (2022).
5. La source est l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) (2023).
Voir le Tableau A6.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Bien que la moyenne globale des pays de l'OCDE soit faible, la proportion d'adultes fumant tous les jours est très variable d'un pays à l'autre. Parmi les pays disposant de données de l'ESS, c'est la Bulgarie qui affiche la plus forte proportion de fumeurs quotidiens parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (37 %), tandis que la Suède affiche la plus faible proportion (3 %), suivie de l'Angleterre (Royaume-Uni) puis des Pays-Bas et de la Norvège (4 %). Parmi les pays disposant de données du Programme international d'enquêtes sociales, le pourcentage des fumeurs quotidiens va de 4 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire en Nouvelle-Zélande à 27 % au Mexique. Pour chaque source de données, le taux de tabagisme diminue à mesure que le niveau de formation augmente dans la plupart des pays, mais pas dans tous (Graphique A6.2).

On observe une tendance parallèle, le niveau de formation étant évident chez les personnes n'ayant jamais fumé : le pourcentage de celles qui déclarent n'avoir jamais fumé augmentant à mesure que le niveau de formation augmente. Environ 34 % des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent n'avoir jamais

fumé, contre environ 39 % des personnes ayant suivi des études secondaires ou post-secondaires non tertiaires et environ 50 % de celles ayant suivi des études tertiaires (Tableau A6.2).

La Bulgarie (29 %) et la Grèce (34 %) affichent les pourcentages les plus élevés de jeunes adultes (18-24 ans) diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui fument quotidiennement. Parmi les jeunes adultes ayant un niveau d'études inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est en Hongrie que la proportion de fumeurs quotidiens est la plus élevée (45 %) et en Tchéquie qu'elle est la plus faible (5 %) (Tableau A6.2).

Les données relatives aux jeunes de 18 à 24 ans diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus difficiles à interpréter en raison de la petite taille des échantillons et du fait qu'une partie de cette tranche d'âge peuvent poursuivre activement des études tertiaires sans avoir encore obtenu de diplôme (Tableau A6.2).

Ces schémas mettent en évidence la relation entre le tabagisme et le niveau de formation, ce qui suggère qu'un niveau de formation plus élevé peut être associé à une plus grande sensibilisation aux risques du tabagisme pour la santé et à une plus grande adhésion à des modes de vie plus sains.

Santé mentale et niveau de formation

Depuis la pandémie de COVID-19, la santé mentale a suscité une attention considérable dans les pays de l'OCDE, devenant un sujet crucial pour l'élaboration des politiques. Les mesures de confinement mises en place pendant la pandémie ont eu un impact négatif sur la santé mentale, entraînant une hausse des taux d'anxiété, de dépression et d'autres troubles mentaux (OECD, 2021[8]).

Les travaux antérieurs de l'OCDE sur la santé mentale se sont appuyés sur la définition largement reconnue de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), qui définit la santé mentale comme « un état de bien-être dans lequel l'individu réalise ses propres capacités, peut faire face au stress normal de la vie, peut travailler de manière productive et fructueuse, et est capable de contribuer à sa communauté » (OECD, 2023[19]).

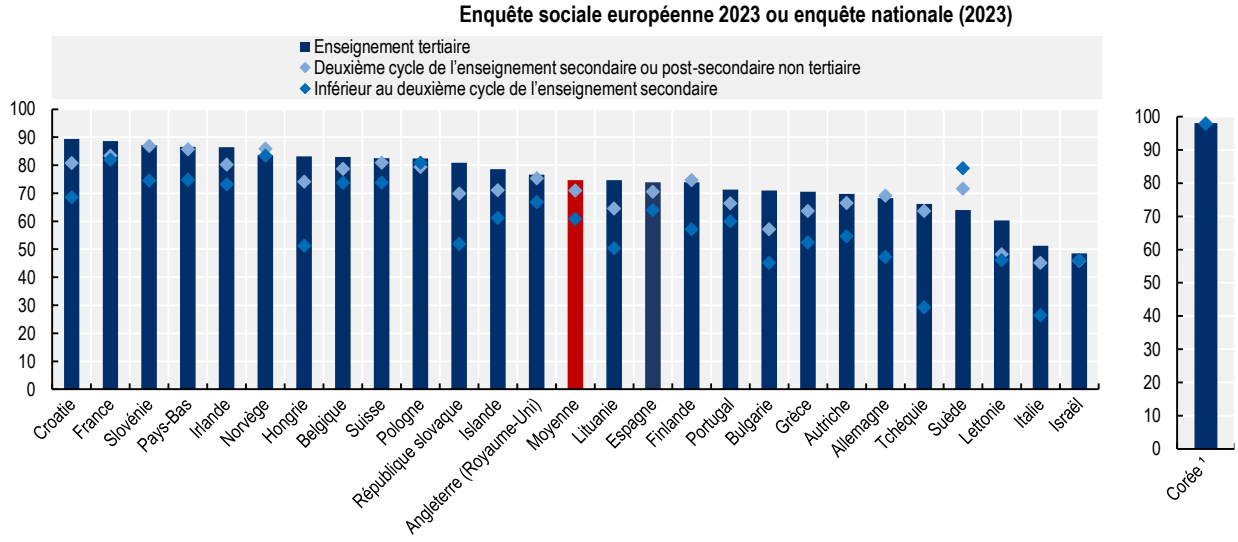
Malgré une reconnaissance croissante de son importance, les soins de santé mentale restent exclus de l'accès universel des soins de santé publique dans de nombreux pays de l'OCDE, ce qui exacerbe les disparités liées au statut socio-économique et au sexe, les femmes présentant des taux plus élevés d'anxiété et de dépression (OECD, 2021[8]). Les personnes à faible revenu se heurtent également à des obstacles pour accéder aux soins, car le reste à charge rend le traitement inabordable lorsqu'il n'est pas couvert par l'assurance (Reiss et al., 2021[20]). La stigmatisation entourant la santé mentale demeure également un obstacle à la recherche d'aide pour de nombreuses personnes. Dans certains pays, on estime que le fait de discuter de troubles mentaux ou de consulter un thérapeute est un signe de faiblesse, qui peut dissuader les individus de suivre les soins dont ils ont besoin (Corrigan, 2004[21]). Par conséquent, les personnes souffrant de troubles mentaux ont encore plus de difficultés à accéder à la formation et à participer pleinement au marché du travail, ce qui ne fait qu'aggraver les obstacles à leur inclusion sociale et économique.

La relation entre le niveau de formation et les résultats en matière de santé mentale est bien établie. Des études indiquent que les individus moins instruits sont plus susceptibles de souffrir de troubles mentaux et ont moins accès à des traitements efficaces (Demange et al., 2023[22] ; Silverman et Teachman, 2022[23]). Les perspectives sociologiques, comme le modèle de processus de stress de Pearlin, montrent que les facteurs de stress qui contribuent aux problèmes de santé mentale ne sont pas distribués de manière aléatoire, mais sont façonnés par les conditions sociales et économiques (Pearlin, 1989[24]). Les personnes ayant un faible niveau de formation ou appartenant à des catégories socio-économiques défavorisées sont souvent confrontées à des facteurs de stress plus fréquents et plus graves, tout en disposant de moins de ressources personnelles et sociales pour amortir leur impact. Cette répartition inégale contribue à la persistance des disparités, qui nuit à la fois à la motivation et à la volonté de poursuivre des études, et crée une boucle de rétroaction négative dans la relation entre la santé mentale et l'engagement scolaire (Brännlund, Strandh et Nilsson, 2017[25]).

Le Graphique A6. illustre le pourcentage d'adultes ayant déclaré avoir profité de la vie au cours de la semaine écoulée, basé sur des données de l'ESS, sur la base de l'échelle CES-D 8, qui est utilisée pour évaluer les symptômes dépressifs (voir la section Définitions). Le CES-D 8 est une échelle normalisée, comparable à l'échelle internationale et très fiable (OECD, 2023[19]).

Graphique A6.3. Pourcentage d'adultes ayant déclaré avoir profité de la vie au cours de la semaine écoulée, selon le niveau de formation (2023)

En pourcentage ; 25-64 ans ; personnes qui ont profité de la vie « tout le temps », « presque tout le temps » ou « la plupart du temps »



Remarque : La moyenne ne comprend que les pays ayant participé à l'Enquête sociale européenne de 2023, elle ne comprend pas tous les pays de l'OCDE.
1. La source est l'Enquête coréenne par panel sur le bien-être (2023).
Voir le Tableau A6. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Parmi les pays et autres entités pour lesquels des données de l'ESS sont disponibles, les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire affichent généralement les taux les plus élevés de satisfaction à l'égard de la vie, 75 % d'entre eux en moyenne déclarant profiter de la vie presque tout ou la plupart du temps. Cette proportion diminue avec le niveau de formation, 71 % des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et 61 % de ceux qui n'ont pas atteint ce niveau déclarant profiter de la vie presque tout le temps ou la plupart du temps Tableau A6.3).

Dans de nombreux pays, un niveau de formation plus élevé n'est pas corrélé avec une plus grande joie à vivre. Par exemple, en Suède, seuls 64 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire déclarent profiter de la vie, contre 84 % de ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 79 % diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce faible niveau relatif de plaisir chez les diplômés de l'enseignement tertiaire pourrait s'expliquer en partie par le niveau élevé de stress et d'implication au travail (Azila-Gbettor, Atsu et Quarshie, 2022[26]) (Graphique A6.3et Tableau A6.3

Ces résultats peuvent refléter la nature multidimensionnelle, dépendante du contexte, de la santé subjective. Bien qu'un niveau de formation élevé soit souvent associée à de meilleurs résultats sur le plan de la santé physique et mentale – grâce à une rémunération plus élevé, à un meilleur accès aux soins de santé et à des choix de modes de vie plus sains – la joie de vivre dépend d'un plus large éventail de facteurs sociaux, culturels et psychologiques (Aggarwal et al., 2011[5] ; Jusot, Or et Sirven, 2012[3]). Par exemple, les personnes ayant un faible niveau de formation peuvent bénéficier de réseaux sociaux locaux plus solides et d'une plus grande dépendance à l'égard du soutien de

la communauté, facteurs de protection susceptibles de favoriser un plus grand sentiment d'appartenance et une plus grande stabilité émotionnelle. La satisfaction à l'égard de l'existence est également influencée par les attentes personnelles et les normes culturelles, qui peuvent varier considérablement d'un groupe socio-économique à l'autre. Dans certains milieux, les groupes peu instruits peuvent adopter des définitions plus pragmatiques ou axées sur la communauté de la réussite et du bonheur, ce qui peut contribuer positivement à leur sentiment de plaisir (Maass et al., 2016[27] ; Inaba et al., 2015[28]). Ainsi, bien que la formation améliore souvent le bien-être matériel et la santé, sa relation avec la joie de vivre subjective est plus complexe et pas nécessairement linéaire.

Les données du Programme international d'enquêtes sociales donnent un aperçu de la part des individus qui ont déclaré s'être sentis déprimés au cours des quatre dernières semaines, par niveau de formation. Parmi les personnes n'ayant pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux le plus élevé a été observé en Corée (27 %), tandis que le plus faible a été observé en Afrique du Sud (4 %). Pour les personnes ayant suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un enseignement post-secondaire non tertiaire, c'est la Corée qui affiche le taux le plus élevé (21 %) et le Mexique le plus faible (3 %). Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, les taux étaient généralement plus faibles, allant de 17 % en Corée à seulement 1 % aux États-Unis. Ces données sont cohérentes avec celles de l'ESS, qui a systématiquement constaté des taux plus élevés d'adultes déclarant se sentir déprimés parmi les personnes non diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (Tableau A6.3).

Définitions

Groupe d'âge : Bien qu'il soit fait explicitement référence aux 18-24 ans tout au long de ce chapitre, le terme **adulte** est utilisé que pour les 25-64 ans.

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

Niveaux d'enseignement : Voir le Guide du lecteur au début du présent rapport pour une présentation de tous les niveaux de la CITE 2011.

La santé mentale permet aux individus de gérer les difficultés de la vie, de réaliser leur potentiel, d'apprendre et de travailler efficacement, et de contribuer à la vie de leur communauté. Il s'agit d'une composante essentielle de la santé globale qui soutient les capacités individuelles et collectives à prendre des décisions, à nouer des relations et à façonner le monde qui nous entoure (WHO, 2022[29]).

L'état de santé auto-déclaré désigne l'évaluation que fait un individu de son état de santé, généralement au moyen d'une enquête ou d'un questionnaire. Elle est généralement évaluée sur une échelle (par exemple de « excellente » à « mauvaise ») et reflète la perception qu'a la personne de sa santé physique et mentale.

Le CES-D-8 est une version en huit items de l'échelle du Centre d'études épidémiologiques pour l'évaluation des symptômes dépressifs. L'échelle est utilisée pour mesurer la fréquence et la gravité des sentiments dépressifs. Il a été demandé aux répondants d'indiquer à quelle fréquence, au cours de la semaine précédant l'enquête, ils se sentaient ou se comportaient : déprimés, pensaient que toute action demandait un effort, dormaient mal, se sentaient seuls, tristes, ne réussissaient pas à avancer, profitaient de la vie, se sentaient heureux. Les répondants ont choisi leur réponse sur une échelle de Likert à 4 degrés, allant de « jamais » ou « très rarement » à « tout le temps » ou « presque tout le temps ». Les scores sur l'échelle sont évalués en utilisant une somme non pondérée de 0 à 24, les scores les plus élevés indiquant une fréquence et une gravité plus élevées des symptômes dépressifs. Le Tableau A6.3 présente les autres éléments du barème.

Méthodologie

Différentes questions ont été posées aux répondants à l'enquête, en fonction de la source de données :

Tableau A6.1.

1. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2023) question : « *En général, comment qualifieriez-vous votre état de santé : excellent, très bon, bon, moyen ou mauvais ? ».*
2. Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) question : « *En général, diriez-vous que votre santé est : excellente, très bonne, bonne, moyenne, mauvaise, ne vous permet pas de choisir ?* ».
3. Enquête de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2024) question *: « Comment va votre santé en général ? Est-ce... très bonne, bonne, moyenne, mauvaise, très mauvaise ?».*

Tableau A6.2.

1. Question du 11e cycle de l'Enquête sociale européenne (ESS) (2023) : « *En ce qui concerne le tabac. Laquelle des descriptions sur cette carte décrit le mieux votre consommation de tabac ? »* L'enquêteur a proposé différentes options.
2. Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) question : « *Fumez-vous des cigarettes et, dans l'affirmative, combien par jour ?* » L'enquêteur a proposé différentes options.
3. Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2022) question *:* « *Au cours des 12 derniers mois, avez-vous consommé du tabac (y compris des pipes à eau, du tabac chauffé, du tabac à mâcher, etc.) ou tout autre produit connexe (cigarettes électroniques avec ou sans nicotine, sachets de nicotine, etc.) ?* ». Les catégories de réponse sont les suivantes : « Oui, tous les jours ; Oui, quelques fois par semaine ; Oui, quelques fois par mois ; Oui, quelques fois par an ; Pas du tout ».

Tableau A6.3.

1. Question du 11e cycle de l'Enquête sociale européenne (ESS) (2023) : « *Combien de temps au cours de la semaine écoulée vous êtes-vous sentis ainsi... vous vous êtes sentis déprimés ?, vous ne pouviez pas vous lancer ?, vous avez profité la vie ?, vous avez senti que toute action vous demandait un effort ?, vous étiez heureux ?, vous vous êtes senti seul ?, vous vous êtes senti triste ?, votre sommeil était agité ? ».* Les répondants pouvaient choisir entre les options suivantes : « Jamais ou très rarement », « Parfois », « La plupart du temps », « Tout ou presque tout le temps ».
2. Question du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) : « *Au cours des 4 dernières semaines, à quelle fréquence... vous êtes-vous senti(e) malheureux(e) et déprimé(e) ?* ». Les répondants pouvaient choisir entre les réponses suivantes : « très souvent », « souvent », « parfois », « rarement », « jamais », « ne peut pas choisir ».

Sources

- Enquête nationale sur la santé de l'Australie (2022) – **Tableaux A6.1 et A6.2.**
- Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) (2023) – **Tableaux A6.2 et A6.3.**
- Enquête sociale canadienne (2023) – **Tableau A6.3.**
- Enquête sociale européenne (ESS), cycle 11 (2023) – **Tableaux A6.2 et A6.3.**
- Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2024) – **Tableau A6.1.**
- Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2022) – **Tableau A6.2.**
- Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) – **Tableaux A6.1, A6.2 et A6.3.**
- Enquête coréenne par panel sur le bien-être (2023) menée par l'Institut coréen de la santé et des affaires sociales (KIHASA) – **Tableau A6.2.**
- Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), deuxième cycle (2023) – **Tableau A6.1.**

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Références

Aggarwal, A. et al. (2011), « Does diet cost mediate the relation between socioeconomic position and diet quality? », *European Journal of Clinical Nutrition*, vol. 65/9, https://doi.org/10.1038/ejcn.2011.72. [5]

Arslan, G. (2021), « School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness », *Australian Journal of Psychology*, vol. 73/1, pp. 70-80, https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499. [1]

Azila-Gbettor, E., E. Atsu et A. Quarshie (2022), « Job stress and job involvement among tertiary interns: The buffering role of perceived coworker support », *Heliyon*, vol. 8/9, p. e10414, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10414. [26]

Brännlund, A., M. Strandh et K. Nilsson (2017), « Mental-health and educational achievement: The link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades », *Journal of Mental Health*, vol. 26/4, https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1294739. [25]

Corrigan, P. (2004), « How stigma interferes with mental health care », *American Psychologies*, vol. 59/7, pp. 614-625, https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614. [21]

Dai, X. et al. (2022), « Health effects associated with smoking: A burden of proof study », *Nature Medicine*, vol. 28/10, pp. 2045-2055, https://doi.org/10.1038/s41591-022-01978-x. [17]

Demange, P. et al. (2023), « Evaluating the causal relationship between educational attainment and mental health », *European Neuropsychopharmacology*, vol. 75, https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2023.08.044. [22]

Ford, M. et B. Wiggins (2012), « Occupational-level interactions between physical hazards and cognitive ability and skill requirements in predicting injury incidence rates », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 17/3, https://doi.org/10.1037/a0028143. [10]

Honório, O. et al. (2021), « Social inequalities in the surrounding areas of food deserts and food swamps in a Brazilian metropolis », *International Journal for Equity in Health*, vol. 20/1, https://doi.org/10.1186/s12939-021-01501-7. [14]

ILO (2021), *World Employment and Social Outlook: Trends 2021*, International Labour Organization, Geneva, https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-trends-2021. [6]

Inaba, Y. et al. (2015), « Which part of community social capital is related to life satisfaction and self-rated health? A multilevel analysis based on a nationwide mail survey in Japan », *Social Science and Medicine*, vol. 142, pp. 169-182, https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.007. [28]

Jusot, F., Z. Or et N. Sirven (2012), « Variations in preventive care utilisation in Europe », *European Journal of Ageing*, vol. 9/1, pp. 15-25, https://doi.org/10.1007/s10433-011-0201-9. [3]

Kharroubi, S. et al. (2024), « Assessing the relationship between physical health, mental health and students' success among universities in Lebanon: A cross-sectional study », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 21/5, p. 597, https://doi.org/10.3390/ijerph21050597. [2]

Maass, R. et al. (2016), « The impact of neighborhood social capital on life satisfaction and self-rated health: A possible pathway for health promotion? », *Health and Place*, vol. 42, pp. 120-128, https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.09.011. [27]

Murakami, K., S. Kuriyama et H. Hashimoto (2023), « Economic, cognitive, and social paths of education to health-related behaviors: Evidence from a population-based study in Japan », *Environmental Health and Preventive Medicine*, vol. 28/0, pp. 9-9, https://doi.org/10.1265/ehpm.22-00178. [9]

OECD (2024), *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/918d8db3-en. [4]

OECD (2023), *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en. [18]

OECD (2023), *How to Make Societies Thrive? Coordinating Approaches to Promote Well-being and Mental Health*, https://doi.org/10.1787/fc6b9844-en. [12]

OECD (2023), *Measuring Population Mental Health*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5171eef8-en. [19]

OECD (2021), *Fitter Minds, Fitter Jobs: From Awareness to Change in Integrated Mental Health, Skills and Work Policies*, Mental Health and Work, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a0815d0f-en. [7]

OECD (2021), *Health at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en. [8]

OECD (2009), *Income distribution and subjective happiness: a survey*, https://doi.org/10.1787/218860720683. [13]

Pearlin, L. (1989), « The sociological study of stress », *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 30/3, pp. 241-256, https://doi.org/10.2307/2136956. [24]

Reiss, V. et al. (2021), « The influence of socio-economic factors on community mental health », *Jurnal Sosial, Sains, Terapan dan Riset (Sosateris)*, vol. 10/1, https://doi.org/10.35335/v2zpxv28. [20]

Schram, J. et al. (2021), « Working conditions and health behavior as causes of educational inequalities in self-rated health: An inverse odds weighting approach », *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, vol. 47/2, pp. 127-135, https://doi.org/10.5271/sjweh.3918. [16]

Silverman, A. et B. Teachman (2022), « The relationship between access to mental health resources and use of preferred effective mental health treatment », *Journal of Clinical Psychology*, vol. 78/6, pp. 1020-1045, https://doi.org/10.1002/jclp.23301. [23]

Waters, C. et al. (2016), « Assessing and understanding sedentary behaviour in office-based working adults: A mixed-method approach », *BMC Public Health*, vol. 16/1, https://doi.org/10.1186/s12889-016-3023-z. [11]

WHO (2022), *Mental health*, World Health Organization, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response. [29]

WHO (2010), « A conceptual framework for action on the social determinants of health », *Social Determinants of Health Discussion Paper*, n° 2, World Health Organization, Geneva, https://www.who.int/publications/i/item/9789241500852. [15]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre A6

Tableau A6.1	État de santé auto-déclaré, selon le niveau de formation (2021, 2022, 2023 ou 2024)
Tableau A6.2	Tabagisme auto-déclaré, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021, 2022 ou 2023)
Tableau A6.3	Pourcentage d'adultes ayant répondu « tout ou presque tout le temps » ou « la plupart du temps » à des questions évaluant leur santé mentale au cours de la semaine écoulée, selon le niveau de formation (2021 ou 2023)

StatLink https://stat.link/m6ny83

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre A6

Tableau A6.1.. État de santé auto-déclaré, selon le niveau de formation (2021, 2022, 2023 ou 2024)

Remarque : La question de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) est la suivante : « La question suivante concerne votre santé. Dans l'ensemble, diriez-vous que votre santé est excellente, très bonne, bonne, moyenne ou mauvaise ? Par santé, nous entendons la santé physique et mentale ». Ne sont pas inclus les adultes ayant seulement passé l'enquête rapide en raison d'une barrière de la langue.

La question posée dans le cadre du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) est la suivante : « En général, diriez-vous que votre état de santé est excellent, très bon, bon, moyen, mauvais, vous ne pouvez pas choisir ».

La question posée dans l'enquête EU-SILC est la suivante : « Comment va votre santé en général ? Est-ce... très bonne, bonne, moyenne, mauvaise, très mauvaise ? ».
Les colonnes présentant les erreurs-types, les catégories très bonne et excellente, et celles présentant des données pour tous les niveaux de formation peuvent être consultées en ligne.

1. La source est l'Enquête nationale sur la santé (2022) de l'Australie, qui se réfère aux erreurs-types relatives.
2. La source est les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2024).

Tableau A6.2 **Tabagisme auto-déclaré, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021, 2022 ou 2023)**

Remarque : La question posée dans le cadre du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) est la suivante : « Fumez-vous des cigarettes et, dans l'affirmative, combien de cigarettes par jour ? », avec les options de réponse suivantes : Je ne fume pas et je n'ai jamais fumé ; Je ne fume pas maintenant mais j'ai fumé dans le passé ; Je fume

1-5 cigarettes par jour ; Je fume 6-10 cigarettes par jour ; Je fume 11-20 cigarettes par jour ; Je fume 21-40 cigarettes par jour ; Je fume plus de 40 cigarettes par jour ; Je ne peux pas choisir.
La question posée dans l'EU-SILC est la suivante : « Au cours des 12 derniers mois, avez-vous consommé du tabac (y compris des pipes à eau, du tabac chauffé, du tabac à mâcher, etc.) ou tout autre produit connexe (cigarettes électroniques avec ou sans nicotine, sachets de nicotine, etc.) ? » Les catégories de réponse sont les suivantes : Oui, tous les jours ; Oui, quelques fois par semaine ; Oui, quelques fois par mois ; Oui, quelques fois par an ; Pas du tout.
Les chiffres relatifs aux 18-24 ans et à tous les niveaux de formation peuvent être consultées en ligne. Dernière consultation du site web de l'ESS : 2 juin 2025.

1. La source est l'Enquête nationale sur la santé (2022) de l'Australie.
2. La source est l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) (2023).
3. La source est l'Enquête coréenne par panel sur le bien-être (2023).
4. La source est les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) (2022).

Tableau A6.3 **Pourcentage d'adultes ayant répondu « tout ou presque tout le temps » ou « la plupart du temps » à des questions évaluant leur santé mentale au cours de la semaine écouleé, selon le niveau de formation (2021 ou 2023)**

Remarque : La question posée dans l'Enquête sociale internationale (ISSP) est la suivante : « Au cours des quatre dernières semaines, à quelle fréquence vous êtes-vous senti(e) triste(e) et déprimé(e) ? « Les pourcentages indiquent les personnes qui ont répondu « très souvent ».
Les chiffres relatifs aux réponses « Impossible d'avancer », « Toute action demande un effort », et « Été triste » et à tous les niveaux de formation peuvent être consultées en ligne. Dernière consultation du site web de l'ESS : 2 juin 2025.

1. La source est l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) et l'Enquête sociale canadienne (2023).
2. La source est l'Enquête coréenne par panel sur le bien-être (2023).

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau A6.1. État de santé auto-déclaré, selon le niveau de formation (2021, 2022, 2023 ou 2024)

En pourcentage ; 25-64 ans

	Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2023)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Autriche	10	22	36	24	8	5	16	32	30	17	1	10	28	40	21
Canada	15	19	39	20	7	5	17	33	30	16	2	9	29	40	20
Chili	10	45	33	5	7	4	34	44	11	7	2	20	48	21	9
Tchéquie	10	30	37	14	7	4	13	40	29	14	1	5	29	44	21
Danemark	13	28	23	25	12	6	20	27	32	14	3	11	23	41	23
Estonie	12	34	32	14	7	8	31	37	16	8	3	19	40	28	10
France	14	28	36	13	7	9	21	38	23	10	3	12	36	32	17
Finlande	6	39	41	10	4	4	20	44	24	8	1	11	38	35	14
Allemagne	14	32	30	17	6	9	24	40	20	6	4	15	38	31	12
Hongrie	12	38	27	13	10	6	26	39	17	11	1	13	36	32	17
Irlande	12	19	33	27	9	3	12	31	37	17	2	7	23	44	24
Israël	12	17	24	17	30	5	10	20	25	41	2	6	18	31	43
Italie	4	21	43	24	8	2	12	38	36	12	1	13	32	41	14
Japon	17	37	36	9	2	7	30	42	15	5	6	23	44	21	6
Corée	23	46	25	6	1	11	46	29	11	3	6	37	37	15	4
Lituanie	16	43	27	7	7	8	35	35	12	10	3	20	39	26	12
Lettonie	14	43	32	7	4	9	41	38	10	2	2	22	51	20	5
Pays-Bas	8	28	42	15	8	5	18	42	21	14	3	12	34	31	21
Nouvelle-Zélande	14	19	29	27	11	5	18	34	29	14	3	10	28	36	24
Norvège	15	26	29	21	10	8	17	36	29	9	4	10	31	38	17
Pologne	8	21	48	20	3	2	10	47	35	6	0	3	36	50	11
Portugal	11	38	32	12	7	4	19	40	24	13	2	13	33	36	15
République slovaque	8	22	41	21	9	3	13	41	33	11	1	9	32	41	17
Espagne	8	24	39	20	9	4	16	40	28	12	3	14	35	36	12
Suède	8	29	28	24	12	7	15	32	31	15	2	10	27	40	21
Suisse	7	21	39	26	7	3	12	36	35	13	1	7	30	41	20
États-Unis	7	30	33	19	11	6	22	35	26	11	3	11	28	38	21
Autres économies															
Angleterre (RU)	18	22	28	22	10	8	18	32	28	14	4	11	28	37	20
Comm. flamande (Belgique)	10	20	42	21	7	4	20	42	25	9	3	11	34	36	17
Moyenne OCDE	12	29	34	17	8	6	21	37	25	12	2	13	33	35	17
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Croatie	11	23	36	19	11	4	11	30	33	21	1	7	20	42	30

	Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) ou autres enquêtes (2022 ou 2024)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent	Mauvais	Assez bon	Bon	Très bon	Excellent
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Australie[1]	28	x(1)	35	25	13	13	x(7)	31	38	18	9	x(13)	25	41	25
Luxembourg[2]	16	40	37	7	m	7	22	58	13	a	2	14	57	27	m
Mexique	8	41	29	13	10	1	30	42	20	7	1	18	44	32	5
Slovénie	14	21	49	2	15	5	26	43	22	5	1	9	44	37	10
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Afrique du Sud	5	24	36	23	12	3	15	41	28	14	1	4	32	31	31

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A6.2. Tabagisme auto-déclaré, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2021, 2022 ou 2023)

En pourcentage

	Enquête sociale européenne (ESS) (2023)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé
Pays de l'OCDE	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
Autriche	42	2	11	3	42	25	3	26	9	36	12	7	21	5	54
Belgique	37	8	23	6	26	21	4	21	11	42	9	3	18	16	53
Tchéquie	c	c	c	c	c	23	5	22	9	41	5	4	19	17	55
Finlande	22	0	44	8	25	17	8	36	17	23	5	4	27	24	40
France	25	3	26	7	39	24	3	33	6	35	10	4	23	14	49
Allemagne	51	4	12	7	26	28	5	24	10	34	7	6	21	18	48
Grèce	52	1	14	5	28	49	3	14	6	28	35	3	17	5	40
Hongrie	46	5	6	3	39	28	3	10	7	52	13	4	14	8	62
Islande	c	c	c	c	c	7	2	42	13	36	5	1	28	19	46
Irlande	34	1	17	4	44	15	3	22	4	56	10	3	19	8	59
Israël	c	c	c	c	c	36	3	10	2	49	16	4	10	6	64
Italie	30	4	16	9	41	25	4	17	9	44	24	5	13	10	48
Lettonie	55	0	6	4	34	34	6	24	6	29	12	10	24	13	41
Lituanie	56	6	8	13	17	36	9	14	16	25	21	9	22	22	26
Pays-Bas	36	7	25	7	25	15	4	32	9	39	4	5	27	17	47
Norvège	23	3	40	10	23	13	3	34	15	35	4	3	27	22	45
Pologne	39	1	30	6	24	30	4	23	8	36	13	4	19	12	52
Portugal	21	1	13	1	64	23	1	12	2	62	18	2	16	5	59
République slovaque	78	5	5	0	12	26	7	18	7	41	13	5	18	10	55
Slovénie	35	4	21	7	33	29	5	19	9	38	11	7	15	11	57
Espagne	35	3	27	3	32	26	4	21	6	43	11	4	24	10	52
Suède	c	c	c	c	c	6	2	37	22	33	3	2	25	34	35
Suisse	24	8	14	6	49	27	6	20	10	38	8	7	18	18	49
Autres économies															
Angleterre (RU)	27	3	19	3	48	16	3	26	6	48	4	4	22	14	56
Moyenne OCDE	38	3	19	6	34	25	4	22	9	39	11	5	20	14	50
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Bulgarie	51	4	11	5	28	51	5	16	6	22	37	9	21	6	26
Croatie	44	1	13	7	34	37	3	14	6	40	22	6	16	7	49

	Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) ou autres enquêtes (2022 ou 2024)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé	Quotidien	Fréquemment	Je fumais mais je ne fume plus	J'ai déjà fumé plusieurs fois	Je n'ai jamais fumé
Pays de l'OCDE	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
Australie[1]	30	x(6)	35	m	35	17	x(16)	32	m	51	7	x(26)	25	m	69
Canada[2]	25	2	29	5	39	16	3	27	8	46	6	3	18	12	62
Danemark	29	m	35	m	36	24	m	32	m	44	11	m	27	m	62
Japon	34	m	49	m	17	26	m	27	m	48	14	m	24	m	62
Corée[3]	22	m	0	m	78	28	m	0	m	72	17	m	0	m	83
Luxembourg[4]	31	4	a	1	65	22	5	a	4	69	11	5	a	4	81
Mexique	27	m	22	m	51	31	m	19	m	51	27	m	16	m	57
Nouvelle-Zélande	11	m	48	m	41	13	m	41	m	46	4	m	14	m	82
États-Unis	42	m	4	m	54	26	m	24	m	50	15	m	21	m	65
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Afrique du Sud	23	m	4	m	72	26	m	4	m	70	22	m	12	m	66

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau A6.3. Pourcentage d'adultes ayant répondu « tout ou presque tout le temps » ou « la plupart du temps » à des questions évaluant leur santé mentale au cours de la semaine écoulée, selon le niveau de formation (2021 ou 2023)

En pourcentage ; items de l'échelle CES-D 8 évaluant la santé mentale des individus ; 25-64 ans

	Enquête sociale européenne (ESS) (2023)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité
Pays de l'OCDE	(1)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(24)
Autriche	8	55	55	11	20	2	66	75	3	7	4	70	77	5	10
Belgique	11	74	72	11	33	10	79	79	10	28	3	83	86	4	19
Tchéquie	16	29	56	29	27	12	64	77	8	11	9	66	81	7	6
Finlande	3	57	60	3	17	3	75	73	3	13	1	74	73	2	9
France	11	82	78	14	35	6	83	78	7	29	5	89	83	4	18
Allemagne	17	47	51	12	41	9	69	73	4	27	3	68	78	3	13
Grèce	5	52	53	12	6	4	64	59	7	7	3	71	68	6	7
Hongrie	21	51	55	10	28	8	74	80	8	16	3	83	85	7	10
Islande	13	61	68	14	24	8	71	83	3	26	5	79	84	4	18
Irlande	5	73	73	5	14	4	80	81	4	14	1	86	87	3	13
Israël	12	46	42	12	38	16	46	46	12	21	8	49	54	8	17
Italie	6	26	51	11	11	3	45	64	5	6	1	51	72	3	4
Lettonie	7	46	42	4	21	11	48	57	8	19	5	60	65	4	13
Lituanie	14	50	51	11	32	9	64	63	8	15	3	75	79	4	9
Pays-Bas	7	75	77	7	24	2	86	86	2	18	3	87	89	1	17
Norvège	7	83	67	3	27	2	86	74	4	13	2	84	72	3	11
Pologne	11	81	70	12	22	9	79	77	8	16	7	82	80	6	14
Portugal	15	60	61	14	29	5	66	68	7	20	3	71	73	5	17
République slovaque	11	52	55	13	10	5	70	70	7	10	4	81	77	2	7
Slovénie	4	75	73	5	25	3	87	89	3	14	3	87	88	4	14
Espagne	9	64	70	8	23	6	70	77	6	21	5	74	82	4	17
Suède	5	79	68	5	16	5	72	77	5	16	3	64	77	3	14
Suisse	4	74	80	4	20	6	81	85	4	15	2	82	83	4	15
Autres économies															
Angleterre (RU)	12	67	65	8	34	8	75	75	7	28	5	77	78	4	18
Moyenne OCDE	10	61	62	10	24	7	71	74	6	17	4	75	78	4	13
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Bulgarie	9	45	42	9	13	6	57	56	9	12	4	71	68	9	11
Croatie	10	69	80	10	23	5	81	89	4	10	1	89	90	3	9

	Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2021) ou autres enquêtes (2023)														
	Inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire					Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire				
	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité	Se sentait déprimé	A profité de la vie	Se sentait heureux	Se sentait seul	Sommeil agité
Pays de l'OCDE	(1)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(24)
Canada[1]	10	m	m	20	21	9	m	m	15	20	6	m	m	11	16
Danemark	11	m	m	m	m	4	m	m	m	m	3	m	m	m	m
Japon	6	m	m	m	m	5	m	m	m	m	5	m	m	m	m
Corée	27	98	99	26	41	21	98	99	17	30	17	98	99	12	27
Mexique	11	m	m	m	m	3	m	m	m	m	3	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	8	m	m	m	m	5	m	m	m	m	4	m	m	m	m
États-Unis	5	m	m	m	m	5	m	m	m	m	1	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Afrique du Sud	4	m	m	m	m	5	m	m	m	m	4	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes ci-dessus.

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

Chapitre B1. En quoi l'offre et la fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants varient-elles selon les pays ?

Faits marquants

- Bien que la plupart des enfants entre l'âge de 3 et 5 ans (85 %) fréquentent des services d'éducation de la petite enfance (EPE) dans les pays de l'OCDE, en moyenne, seuls 29 % des moins de 2 ans fréquentent une structure d'EPE.
- La fréquentation des structures d'EPE a progressé au cours de la dernière décennie, avec une hausse de 9 points de pourcentage pour atteindre 29 % chez les enfants de moins de 3 ans, et une hausse de 5 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE pour les enfants de 3 ans et plus, pour atteindre 85 %.
- Entre 2013 et 2023, de nombreux pays ont connu une stabilisation ou une baisse de la population d'enfants de moins de 5 ans, et les projections démographiques pour la période 2023-33 suggèrent que le nombre de jeunes enfants continuera de diminuer dans la plupart des pays de l'OCDE.

Contexte

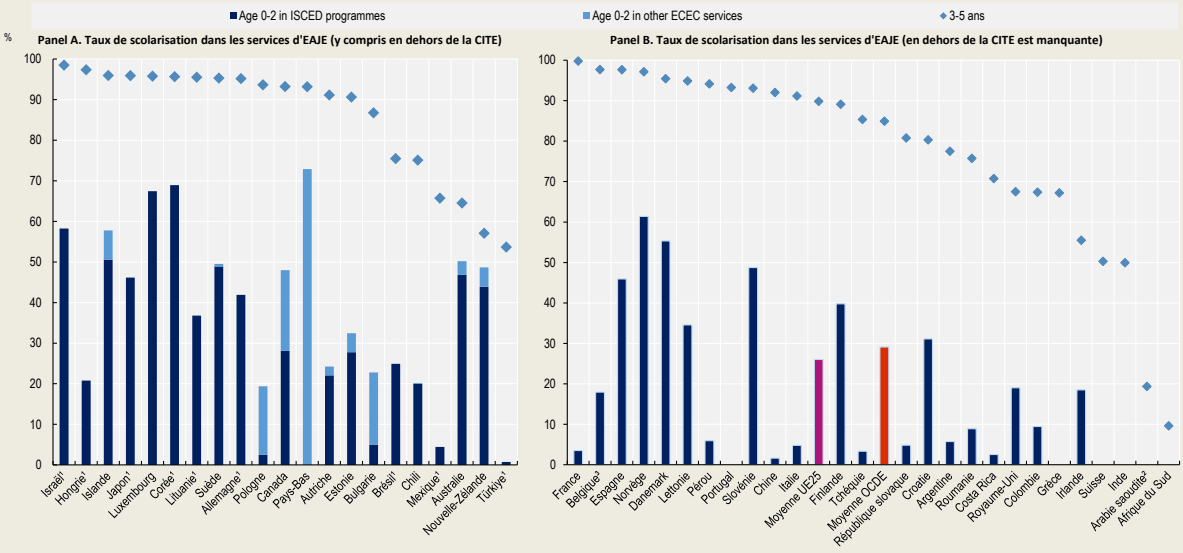
L'éducation pendant la petite enfance joue un rôle crucial dans le développement et le bien-être des enfants. Un corpus croissant de recherches scientifiques montre que les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) améliorent sensiblement les compétences linguistiques, cognitives, sociales et émotionnelles des enfants tout en leur permettant de développer la maîtrise de soi et la confiance propices à un passage en douceur vers l'enseignement primaire à court terme, en particulier pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (Yoshikawa, Weiland and Brooks-Gunn, 2016[1]; Shuey and Kankaraš, 2018[2]; OECD, 2020[3]; OECD, 2021[4]). En outre, la façon dont les enfants progressent durant leurs premières années peut avoir un impact durable sur leur niveau de formation, leurs résultats scolaires, leur bien-être et leur rémunération plus tard dans la vie (García et al., 2020[5]; Heckman and Karapakula, 2019[6]).

Les services d'EAJE varient d'un pays à l'autre, en raison de la diversité des structures organisationnelles, des mécanismes de financement et des modèles de gouvernance. Selon les systèmes nationaux, la prestation de services peut se faire à l'intérieur et à l'extérieur des limites formelles des classifications de la CITE. Dans certains pays, les programmes d'EAJE relèvent du niveau 0 de la CITE, tandis que dans d'autres, les services tels que les centres d'accueil ou les services d'accueil familial de jour, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans, ne sont pas considérés comme faisant partie du système d'éducation. La portée et les mécanismes d'assurance

qualité qui régissent ces divers services peuvent varier considérablement, influant sur l'accès, les inscriptions et les résultats (OECD, 2017[7]).

Si le taux de fréquentation dans des structures d'EAJE a considérablement augmenté au cours de la dernière décennie dans de nombreux pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, des différences subsistent, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans. La fréquentation varie également en fonction du milieu socio-économique, les enfants issus de familles défavorisées – qui ont le plus à gagner à fréquenter une structure d'EAJE – étant les moins susceptibles d'en bénéficier (OECD, 2025[8]; OECD, 2024[9]). Ces écarts sont souvent influencés par des facteurs tels que la disponibilité, l'accessibilité financière, les préférences culturelles et les priorités de l'action publique.

Graphique B1.1. Taux de scolarisation des enfants dans les structures d'éducation des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) et d'autres services d'EAJE (en dehors de la CITE), selon le groupe d'âge (2023)



Remarque : Certains pays disposent d'autres services d'EAJE agréés qui sont considérés comme faisant partie intégrante de leur offre d'EAJE, mais qui ne satisfont pas à tous les critères du niveau 0 de la CITE 2011 pour être considérés comme des programmes d'enseignement. Le panneau gauche présente les pays qui disposent de données sur les inscriptions à ces autres services d'EAJE agréés ou qui n'ont pas mis en place de tels programmes. Le panneau droit montre les pays où de tels programmes existent mais où les données sur les inscriptions ne portent que sur les programmes du niveau 0 de la CITE.
1. Il n' a pas de services d'EAJE qui ne relèvent pas de la CITE.
2. L'année de référence n'est pas 2023.
3. L'éducation des jeunes enfants exclut les programmes de développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE).
Voir le Tableau B1.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

L'évolution démographique des jeunes enfants pose également des défis importants au secteur de l'EAJE. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la baisse du taux de natalité a entraîné une diminution de la population de jeunes enfants, ce qui a pesé sur la demande de services d'EAJE (OECD, 2024[10]). Si la baisse de la population infantile peut atténuer les pressions sur les ressources dans certains contextes, elle peut également poser des problèmes de viabilité financière pour les prestataires et réduire les économies d'échelle. Dans le même temps, l'évolution démographique offre des possibilités d'améliorer la qualité des services en réduisant la taille des groupes et en permettant une attention plus individualisée si les ressources sont effectivement réaffectées.

Autres faits marquants

- Dans 24 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, il existe différents programmes pour les enfants âgés de 0 à 2 ans et pour ceux de 3 à 5 ans, tandis que 16 pays ont des systèmes intégrés fournissant un cadre d'EAJE unique de la naissance ou de l'âge de 1 an jusqu'au début de l'enseignement primaire.
- Le taux d'inscription des enfants entre l'âge de 0 et 2 ans varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre, avec plus de 60 % en Corée, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas, et moins de 5 % au Mexique et en République de Türkiye, même s'ils augmentent sensiblement avec l'âge des enfants.
- C'est au Costa Rica, en Croatie, en Pologne et en Türkiye que les taux d'inscription des enfants âgés de 3 à 5 ans ont le plus augmenté au cours de la dernière décennie, avec une hausse de plus de 20 points de pourcentage due à des politiques telles que l'extension de l'enseignement préprimaire obligatoire et l'accès garanti aux services d'EAJE.
- Au cours de la prochaine décennie, des pays comme l'Argentine, la Corée, la Grèce, l'Italie et le Japon devraient voir la baisse du nombre de jeunes enfants ralentir, tandis que les pays d'Europe de l'Est comme la Bulgarie, la Pologne et la République slovaque pourraient connaître une baisse de la population de jeunes enfants de plus de 15 % en raison de la faiblesse de la fécondité et de l'émigration. En Israël, en revanche, la population jeune devrait croître de 15 %, en raison d'un taux de fécondité élevé.

Remarque

Ce chapitre porte uniquement sur l'éducation et l'accueil dans le cadre institutionnel. Les services de garde informels (généralement des services de garde non réglementés organisés par les parents de l'enfant soit à domicile soit ailleurs, par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) en sont exclus (voir la section Définitions pour plus de détails). Dans certains pays, les enfants de moins de 3 ans sont également susceptibles d'être inscrits dans d'autres services d'EAJE agréés qui ne satisfont pas aux critères de la CITE 2011 en la matière. La prudence est de rigueur pour interpréter le taux de fréquentation de ces enfants en raison du manque de données relatives à ces services. Par conséquent, l'analyse de ce chapitre se concentre sur les enfants d'au moins 3 ans dans l'enseignement préprimaire, niveau pour lequel les données sont davantage disponibles et comparables.

Analyse

Différences structurelles entre les systèmes d'EAJE

À la lumière des nombreux effets positifs de la participation aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), tous les pays de l'OCDE reconnaissent le caractère nécessaire de services d'EAJE de qualité. On observe toutefois des différences notables dans la façon dont les systèmes d'EAJE sont structurés ; les types de services proposés ; et les politiques plus générales en matière de congé parental, d'aide sociale et d'aide à la famille conçues pour encourager la participation.

Une distinction essentielle au niveau systémique réside dans la gouvernance et l'organisation des services d'EAJE, en particulier selon qu'ils sont administrés par un système scindé ou intégré. Dans les systèmes scindés, des services d'EAJE distincts sont proposés aux enfants plus jeunes et plus âgés, ce qui divise souvent le groupe à l'âge de 3 ans, avant l'école primaire. En revanche, les systèmes intégrés offrent une approche continue de l'EAJE pour toute la tranche d'âge 0-5 ou 0-6 ans, dans un cadre unifié jusqu'à l'école primaire.

Vingt-quatre pays membres et partenaires de l'OCDE utilisent des systèmes scindés, avec des programmes distincts pour les 0-2 ans et les 3-5 ans. Cette distinction n'est pas faite uniquement à des fins de reporting internationale, mais reflète les cadres nationaux d'EAJE. Par exemple, l'Espagne organise l'éducation des jeunes enfants en deux cycles

: le premier couvre les enfants de 0 à 3 ans et le second ceux de 3 à 6 ans. Dans bon nombre de ces pays, il est courant que différents ministères ou autorités régissent les services destinés à différents groupes d'âge. En règle générale, les services destinés aux groupes plus âgés sont régis par le ministère de l'Éducation, tandis que ceux destinés aux enfants plus jeunes sont gérés par d'autres organismes, comme le ministère de la Santé ou de la Protection sociale. Dans de nombreux cas, ils sont proposés dans des établissements différents et les qualifications requises pour les enseignants diffèrent.

En revanche, 16 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE ont adopté des systèmes intégrés, offrant un cadre unique pour l'EAJE entre la naissance ou l'âge d'un an et le début de l'enseignement primaire. Par exemple, en Estonie et en Lettonie, il existe un programme d'EAJE unique pour les enfants âgés de 1.5 à 7 ans, qui est proposé dans des structures en centre et est également réglementé par un cadre pédagogique unique. Une instance publique y est chargée de gérer le système d'EAJE dans son ensemble et de la continuité et de la qualité entre les groupes d'âge. Cette instance est souvent le ministère de l'Éducation. Toute distinction entre les services d'EAJE en fonction des groupes d'âge (par exemple les niveaux 01 et 02 de la CITE) est généralement faite pour faciliter les comparaisons à l'échelle internationale plutôt que pour refléter les divisions de gouvernance ou structurelles au sein du système national. En outre, des systèmes scindés et intégrés coexistent dans certains pays.

Système scindé : Autriche, Belgique, Brésil, Bulgarie, Chili, Colombie, Corée, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Italie, Mexique, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Roumanie, Suisse, Tchéquie et Türkiye.

Système intégré : Australie, Canada, Costa Rica, Croatie, Danemark, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, Norvège, Royaume-Uni, Slovénie et Suède.

Coexistence des deux systèmes : Allemagne et Japon.

Il existe des différences dans plusieurs autres aspects des systèmes d'EAJE, notamment l'âge auquel les enfants entrent dans l'EAJE, le nombre d'heures qu'ils y passent et la personne responsable de la réglementation des services. Des différences peuvent également être observées dans le lieu où les services sont fournis – que ce soit dans des centres spécialisés, des écoles ou des structures à domicile – ainsi que dans le fait que les services comprennent des activités éducatives structurées (Encadré B1.1).

Diversité des services d'EAJE selon les pays

Autres services d'EAJE agréés (hors CITE) pour les enfants de moins de 3 ans

Selon les définitions de la CITE 2011, un programme/service d'EPE doit répondre à des critères spécifiques pour être classé au niveau 0 de la CITE. Il s'agit notamment d'avoir une composante éducative intentionnelle (comme un programme ou des objectifs d'apprentissage définis), d'avoir un cadre institutionnel (en centre ou à domicile, mais structuré pour un groupe d'enfants), de maintenir un niveau minimum d'intensité de la composante éducative (au moins 2 heures par jour pendant 100 jours par an), d'être régis par une autorité axée sur l'éducation et d'être doté d'éducateurs possédant des qualifications définies (UNESCO UIS, 2012[11]). De nombreux services d'accueil des enfants de moins de 3 ans ne remplissent pas tous ces critères. Par exemple, une assistante maternelle à domicile privée peut assurer une excellente prise en charge, mais ne suivre aucun programme ni aucune ligne directrice structurés. De même, une crèche gérée par un ministère des Affaires sociales pourrait donner la priorité à la nutrition et à l'accueil plutôt qu'aux résultats d'apprentissage. Même si ces services ne sont pas formellement considérés comme « éducatifs », ils favorisent inévitablement le développement des enfants : par le jeu, les interactions sociales et la routine, les enfants apprennent la motricité, le langage et les normes sociales. Ces types de services d'EAJE sont considérés comme des « autres services d'EAJE agréés » en dehors du niveau 0 de la CITE.

Dans 10 pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, tous les services d'EAJE destinés aux enfants de moins de 3 ans sont dispensés par l'intermédiaire de services extérieurs à la CITE. Par exemple, la France et la Communauté française de Belgique ont des systèmes séparés : les services d'accueil des jeunes enfants (comme les crèches, les halte-garderies ou l'accueil familial) sont gérés par les autorités sociales ou familiales et ne sont pas

considérés comme des services du niveau 0 de la CITE, tandis que les écoles maternelles (à partir de 2.5 ou 3 ans) relèvent des autorités éducatives et sont considérées comme des services du niveau 0 de la CITE. Par conséquent, même si ces pays proposent de nombreux services de garde d'enfants, leur gouvernance et leur contenu éducatif les distinguent de services similaires dans d'autres pays. De même, la Bulgarie, les Pays-Bas, la Pologne et la Suisse assurent principalement l'accueil des jeunes enfants par le biais de services qui ne relèvent pas de la CITE (Tableau B1.3).

Dans certains pays, les programmes d'EAJE ne relevant pas du niveau 0 de la CITE remplissent d'autres fonctions que celle de principale structure accueillant les enfants de moins de 3 ans. Par exemple, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, ces services fonctionnent souvent en libre-service et sont conçus pour compléter le principal système d'EAJE. Leur rôle principal est d'aider les parents, en particulier ceux qui travaillent ou étudient, en leur proposant des solutions de garde souples et sûres. En tant que services d'accueil en libre-service, ils permettent une prise en charge flexible en fonction des besoins des familles, offrant une forme plus adaptable d'aide à l'accueil des jeunes enfants (Tableau B1.3).

Il existe également des services en dehors du système formel d'éducation des jeunes enfants qui peuvent remplacer les services classiques d'accueil des jeunes enfants. Si bon nombre de ces services sont dispensés à domicile ou dans d'autres structures assimilables à un domicile réglementé, dans plusieurs pays, ces structures sont couvertes par un programme officiel et peuvent donc être classées au niveau 0 de la CITE. Ces programmes sont conçus pour élargir l'éventail des choix qui s'offrent aux familles. Au Portugal, par exemple, les *amas* fonctionnent comme des assistantes maternelles à domicile réglementées qui fournissent des services d'EAJE essentiels pour un maximum de quatre enfants simultanément. Leur rôle est complémentaire des options de garde d'enfants en centre, et consiste à s'assurer que les familles ont des choix variés et adaptables pour répondre à leurs besoins spécifiques. En Australie, les services d'accueil à domicile fournissent des services de garde d'enfant par des éducateurs agréés au domicile de l'enfant. Elle est réservée aux familles qui ne peuvent pas accéder à d'autres types de services de garde d'enfant agréés en raison d'horaires de travail atypiques ou variables, de l'isolement géographique par rapport à d'autres types de garde, ou de besoins complexes ou difficiles. L'Australie propose également un autre modèle de garde à domicile, baptisé Family Day Care (accueil familial de jour). Ces modèles à domicile séduisent de nombreuses familles en raison de leur cadre intime, qui ressemble souvent à un cadre familial, et qui s'accorde plus étroitement avec l'environnement de vie quotidien de l'enfant. Par rapport aux structures plus grandes, les services à domicile impliquent généralement moins d'enfants, ce qui permet aux assistantes maternelles d'offrir une attention plus personnalisée et de renforcer les relations. Ces structures à domicile sont particulièrement appréciées pour leur capacité à répondre plus efficacement aux besoins individuels de chaque enfant. En outre, les groupes d'âge mixte sont fréquents dans les services de garde à domicile, ce qui permet de s'occuper des frères et sœurs ensemble et d'offrir aux parents des horaires et une logistique plus pratiques (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025[12]).

Services d'EAJE spécifiques à certains groupes

Si les services d'EAJE ordinaires visent à répondre aux besoins de la population générale des jeunes enfants, de nombreux pays ont mis au point des services spécialisés pour répondre aux besoins de groupes qui peuvent nécessiter différentes formes de soutien, d'adaptation ou d'accès. Ces types distincts de services d'EAJE témoignent d'efforts plus larges en faveur de l'inclusion, de l'équité et de la réactivité à divers contextes familiaux et sociétaux.

Dans plusieurs pays, des programmes d'EAJE ciblés ont été mis en place pour aider les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. En Tchéquie, les enfants de 4 à 6 ans atteints de handicap physique, mental ou sensoriel peuvent participer à la phase préparatoire de l'école élémentaire spéciale, qui offre un soutien personnalisé pour préparer les enfants à l'entrée dans la scolarité obligatoire (Eurydice, 2025[13]). La Communauté flamande de Belgique propose une éducation préscolaire spéciale qui propose des services d'EAJE adaptés aux enfants âgés de 2.5 à 6 ans ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ce système est conçu pour aider les enfants dont les besoins de développement ne peuvent pas être correctement satisfaits dans les structures d'EAJE ordinaires (Eurydice, 2025[14]). Au Japon, les départements d'écoles maternelles pour enfants ayant des besoins spécifiques font partie intégrante

du système d'éducation japonais et offrent des services d'éducation et d'accueil personnalisés aux 3-5 ans atteints de divers handicaps (NIC-Japan, 2025[15]).

Des services d'EAJE ciblés existent également pour les enfants issus de minorités ethniques, linguistiques et culturelles. Aux Pays-Bas, *Voorschoolse educatie* est conçu pour aider les enfants âgés de 2.5 à 4 ans qui risquent d'être défavorisés sur le plan éducatif, en particulier en ce qui concerne le développement du langage. Ce programme vise à préparer les enfants à un bon départ à l'école primaire en améliorant leurs compétences linguistiques, sociales et cognitives grâce à un apprentissage structuré fondé sur le jeu (Government of the Netherlands, 2022[16]). En Colombie, par exemple, l'*Etnoeducación Preescolar* est une approche spécialisée de l'éducation de la petite enfance conçue pour servir les communautés autochtones, afro-colombiennes et autres communautés ethniques. Ancré dans l'engagement du pays envers la diversité et l'inclusion culturelles, ce modèle intègre les connaissances ancestrales, les langues autochtones et les valeurs communautaires dans l'expérience éducative des enfants de 3 à 5 ans. De même, en Nouvelle-Zélande, le *Kōhanga Reo* (qui signifie « nid linguistique ») est un centre d'EAJE qui immerge les enfants de la naissance à l'âge scolaire dans *le reo māori* (la langue maorie) et le *tikanga māori* (les coutumes maories), dans le but de revitaliser la langue et la culture par transmission intergénérationnelle (Government of New Zealand, 2025[17]).

Il existe également un certain nombre de dispositifs d'EAJE uniques et spécifiques au contexte. En Hongrie, les crèches proposent des formules souples de garde d'enfants à proximité du lieu de travail des parents, ce qui facilite l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Au Luxembourg, la scolarisation à domicile est reconnue comme un dispositif d'apprentissage précoce sous certaines conditions, ce qui permet aux familles de jouer un rôle moteur dans l'éducation préscolaire de leur enfant. En outre, les écoles maternelles européennes en Belgique et au Luxembourg offrent des services d'EAJE multilingues et multiculturels aux enfants des employés des institutions de l'Union européenne, en accord avec le programme et la gouvernance des écoles européennes (pour plus d'informations sur tous ces dispositifs, voir l'Encadré B1.1).

Encadré B1.1. Visualisations interactives de la structure des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Une plateforme interactive en ligne fournit des informations contextuelles complémentaires sur les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Il fournit des informations sur les différents types de programmes, leur durée et leur âge de démarrage, ainsi que sur leur gouvernance, les cadres pédagogiques et les méthodes de suivi.

La plateforme est accessible via le Tableau de bord des systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

Fréquentation avant l'âge de 3 ans

Les enfants de moins de 2 ans affichaient le taux de participation le plus faible aux structures formelles de développement éducatif de la petite enfance dans les pays de l'OCDE – seulement 21 % en moyenne en 2023. Le taux de fréquentation des plus jeunes enfants peut être influencé par divers facteurs, notamment le nombre de places disponibles, le taux d'emploi et le congé parental, ainsi que le coût des services d'EAJE ou leur gratuité. Certains pays, dont la Corée, l'Israël et le Luxembourg, font état d'une participation nettement plus élevée des enfants de moins de 2 ans, avec un taux de fréquentation supérieur à 45 %. Pour les enfants de 2 ans, le taux moyen de fréquentation dans les pays de l'OCDE atteint 52 %, même si ce chiffre masque d'importantes différences. Si certains pays, comme l'Inde, les Pays-Bas et la Suisse, ne proposent pas de programmes d'EAJE classés dans la CITE pour les enfants de 2 ans, le taux d'inscription dans les services formels dépasse 90 % en Corée, en Islande, en Norvège et en Suède (Tableau B1.1).

Certains pays affichent des taux élevés de fréquentation dans d'autres services d'EAJE agréés faisant partie intégrante de l'offre d'EAJE sans pour autant répondre aux critères d'EAJE (niveau 0 de la CITE) (à l'image des crèches en France et les *amas* au Portugal). Aux Pays-Bas, par exemple, 88 % des enfants de 2 ans et 65 % des moins de 2 ans fréquentent une structure de ce type. Bien que ces services existent dans de nombreux pays, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans, dans de nombreux pays, tous ne sont pas en mesure de chiffrer leur taux de fréquentation (Tableau B1.1).

Même en tenant compte de tous les services d'EAJE, qu'ils répondent aux critères de la CITE ou non, le taux de fréquentation des jeunes enfants varie considérablement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. En Corée, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas, ce taux est relativement élevé chez les enfants les plus jeunes, avec plus de 60 % des moins de 3 ans fréquentant une structure d'EAJE. En revanche, le taux de fréquentation reste inférieur à 5 % au Mexique et en Türkiye pour ce groupe d'âge, bien qu'il augmente sensiblement à mesure que les enfants grandissent (Tableau B1.2 et Graphique B1.1).

Bien que la quasi-totalité des pays de l'OCDE proposent un accès gratuit à au moins un an d'EAJE avant l'entrée dans l'enseignement primaire (Tableau annexe X1.3), ces services ne sont généralement pas entièrement pris en charge par l'État pour les enfants de moins de 3 ans. En effet, lorsque les budgets publics consacrés à l'EAJE sont limités, c'est souvent à l'enseignement préprimaire qui passe en priorité (OECD, 2017[18]; OECD, 2024[19]). Par conséquent, le reste à charge peut constituer un obstacle important à la scolarisation dans de nombreux pays de l'OCDE, en particulier pour les ménages modestes. À l'inverse, dans les 11 pays membres et partenaires de l'OCDE qui assurent la gratuité des services d'EAJE avant l'âge de 3 ans (Tableau annexe X1.3), le taux de fréquentation est particulièrement élevé pour ce groupe d'âge. Par exemple, les enfants ont droit à des services d'EAJE gratuits dès la naissance en Corée, où le taux de fréquentation de ces services est de 95 % pour les enfants de 2 ans (Tableau B1.1).

D'autres facteurs, tels que ceux liés au taux d'emploi des femmes, la durée et la disponibilité du congé parental, et l'existence de réseaux sociaux informels pour la garde des enfants, interviennent vraisemblablement dans le taux de fréquentation des structures d'EAJE. Le rôle traditionnel des femmes en tant que principales responsables de l'éducation des enfants peut être un facteur déterminant dans le recours à des services de garde. À titre de comparaison, relativement peu d'enfants en bas âge fréquentent une structure d'EAJE dans des pays où le taux d'emploi des femmes est relativement faible, comme le Mexique (47 %) et la Türkiye (36 %) (International Labour Organization, 2025[20]). La durée du congé parental est un autre déterminant important. En Hongrie et en République slovaque les mères ont droit à plus de trois ans de congé rémunéré, le taux de fréquentation des enfants de moins de 3 ans s'élevait donc à 21 % en Hongrie et à 5 % en République slovaque en 2023 (OECD, 2025[21]) (Tableau B1.2). Enfin, dans certains pays, la moindre fréquentation des structures d'EAJE formelles peut s'expliquer par le recours généralisé à des dispositifs informels de garde d'enfants, souvent assurés par les membres de la famille, des voisins ou des amis. Ces mécanismes informels peuvent considérablement compléter ou remplacer les services d'EAJE formels.

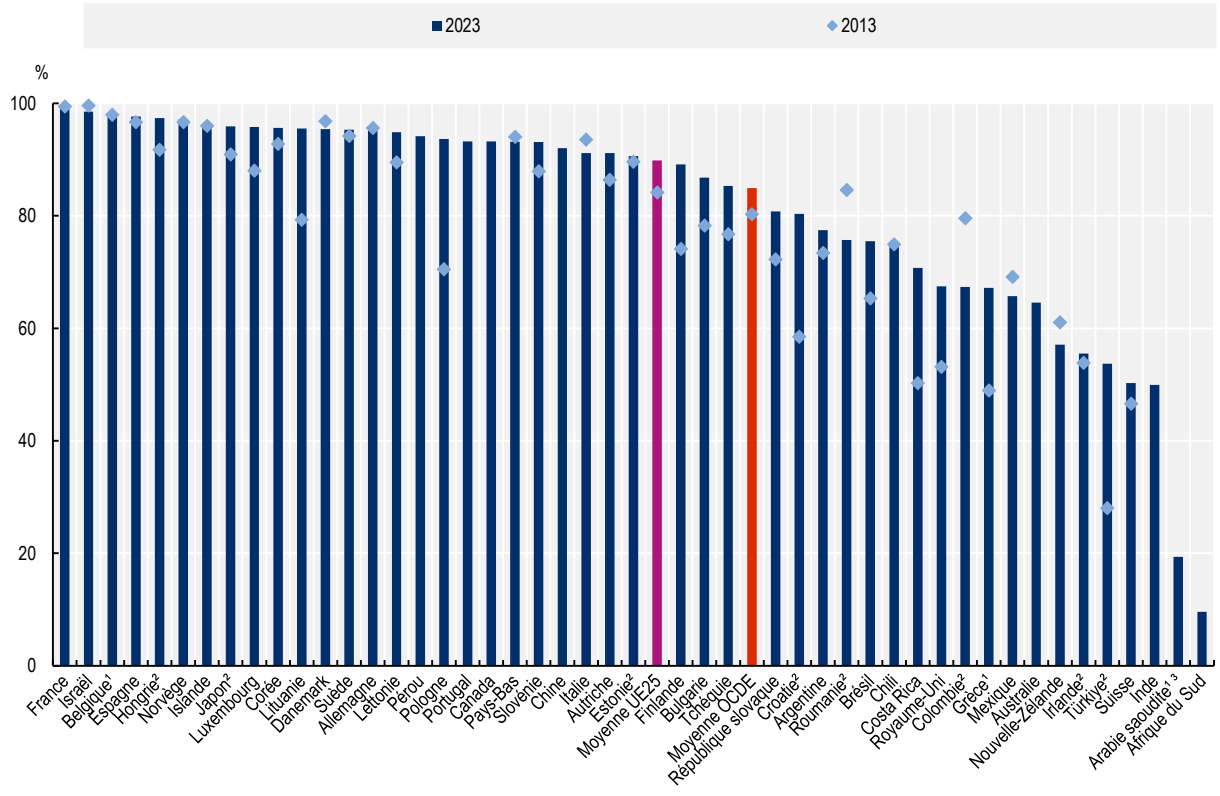
Évolution de la fréquentation avant l'âge de 3 ans

Les taux de fréquentation des structures de développement éducatif des enfants de moins de 3 ans ont augmenté de 9 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE au cours de la dernière décennie, pour atteindre 29 % en 2023. Cette augmentation est particulièrement marquée en Corée, en Hongrie, en Israël et en Lituanie, qui ont tous connu une hausse d'au moins 15 points de pourcentage (Tableau B1.2). En Corée, cette hausse résulte en grande partie d'une hausse substantielle des dépenses publiques consacrées à l'EAJE, qui a permis d'accroître l'offre de services et d'alléger le reste à charge des familles. En outre, le programme politique plus large du gouvernement visant à lutter contre la faiblesse persistante du taux de fécondité comprend des mesures renforcées de soutien aux parents, notamment en améliorant les services d'accueil des jeunes enfants et en réduisant les coûts liés à l'éducation (Yang, Hwang and Pareliussen, 2024[22]). De même, en Lituanie, des initiatives publiques ont permis de proposer des services d'EAJE dès la naissance, soutenues par un financement public important qui compense une grande partie du coût pour les familles. Les pouvoirs publics ont également pris des mesures ciblées pour réduire les inégalités

entre les zones urbaines et rurales en créant des centres multifonctionnels dans les communautés rurales et en mettant à disposition des transports dédiés pour améliorer l'accès (OECD, 2017[23]).

Dans bon nombre de pays européens, ces hausses ont connu un nouvel élan à la faveur de la révision des cibles définies lors de la réunion du Conseil européen de Barcelone en 2002. L'Union européenne visait initialement un taux de fréquentation d'au moins 33 % chez les enfants de moins de 3 ans à l'horizon 2010. Ces objectifs ont été révisés en 2022 dans le cadre de la Stratégie européenne en matière des soins (European Care Strategy) afin d'accroître la fréquentation des services d'EAJE, favoriser le développement social et cognitif des enfants issus de milieux défavorisés, et encourager la participation des parents au marché du travail. Les objectifs révisés pour 2030 visent un minimum de 45 % des enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'accueil formelles (European Comission, 2023[24]).

Graphique B1.2. Évolution du taux de fréquentation des enfants âgés de 3 à 5 ans (niveau 0 de la CITE) (2013 et 2023)



1. L'éducation des jeunes enfants exclut les programmes de développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE).
2. L'année de référence n'est pas 2013.
3. L'année de référence n'est pas 2023.
Voir le Tableau B1.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans

Bien que la fréquentation d'une structure d'EAJE ne soit pas obligatoire dans tous les pays de l'OCDE, la scolarisation des enfants de 3 ans et plus est très répandue. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 79 % des enfants de 3 ans, 90 % des enfants de 4 ans et 86 % des enfants de 5 ans sont inscrits en EAJE. Le taux comparativement plus faible des enfants de 5 ans reflète les différences nationales dans l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire. Dans des pays comme l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, l'enseignement primaire commence généralement à l'âge de 5 ans (Encadré B1.2), qui transfère une partie des inscriptions de l'EAJE à l'enseignement

primaire. Si l'on tient compte de la fréquentation totale des enfants de 5 ans, qu'ils soient inscrits en EAJE ou dans l'enseignement primaire, le taux de fréquentation moyen dans les pays de l'OCDE atteint 97 % (Tableau B1.1).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans est quasi universelle, atteignant au moins 90 % (Tableau B1.2). C'est au Costa Rica, en France, en Israël et au Pérou que les taux de fréquentation des enfants de 4 ans dans l'EAJE ou dans l'enseignement primaire sont les plus élevés, à 99 % ou plus. En revanche, 50 % ou moins des individus sont scolarisés en Suisse et en Türkiye (Tableau B1.1). En Suisse, ce taux plus faible peut s'expliquer en partie par les différences entre les cantons, chaque canton fixant son propre âge de début de la scolarité obligatoire. Dans certains cantons, les enfants commencent l'enseignement formel plus tard que dans d'autres, ce qui a une incidence sur le taux de fréquentation au niveau national. En Türkiye, si le taux de fréquentation des enfants de 4 ans reste inférieur à 50 %, il atteint 98 % pour les enfants de 5 ans (Tableau B1.1). Cette hausse notable s'explique par les politiques nationales d'éducation qui donnent la priorité à l'éducation préscolaire des enfants de 5 ans, un an avant le début de la scolarité obligatoire.

Évolution de la fréquentation des enfants âgés de 3 à 5 ans

Entre 2013 et 2023, le taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans a augmenté de 5 points de pourcentage, pour atteindre 85 % dans les pays de l'OCDE. Les hausses les plus notables ont été enregistrées au Costa Rica, en Croatie, en Pologne et en Türkiye, où les inscriptions ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage. L'un des principaux facteurs expliquant cette amélioration au Costa Rica est la politique de 2018 qui abaissé l'âge de la scolarisation obligatoire de deux ans, de 6 à 4 ans. Par conséquent, le taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans est passé de 50 % à 71 % au cours de la dernière décennie (Tableau B1.2). Les gains les plus importants ont été enregistrés chez les enfants âgés de 4 ans et plus, avec plus de 95 % de fréquentation, ce qui a effectivement permis d'atteindre la couverture universelle. Toutefois, le taux de fréquentation des enfants de 3 ans reste relativement faible, à 6 % en 2023 (Tableau B1.1). Cela montre comment les réformes de l'enseignement obligatoire dans l'enseignement préprimaire peuvent accélérer avec succès la croissance de la fréquentation, en veillant à ce que davantage d'enfants bénéficient d'opportunités d'apprentissage précoce essentielles pendant leurs années fondamentales. En Pologne, la hausse du taux de fréquentation des 3-5 ans, qui est passé de 71 % en 2013 à 94 % en 2023, s'explique par l'extension progressive du droit légal à l'âge de 3 ans à partir de 2014, conjuguée au plafonnement des frais pour les heures supplémentaires au-delà de l'offre gratuite standard et à l'extension des infrastructures d'EAJE (Polish Eurydice Unit, 2014[25]; UNHCR, 2025[26]; Eurydice, 2025[27]).

Encadré B1.2. Programmes éducatifs spécifiques visant à faciliter le passage à l'enseignement primaire

Tous les pays de l'OCDE ont mis en place des programmes d'enseignement préprimaire pour favoriser le développement, le bien-être et l'apprentissage précoce des jeunes enfants. L'un des principaux objectifs de ces programmes est de faciliter un passage en douceur et en toute confiance de l'éducation des jeunes enfants à l'enseignement primaire. Bien que cet objectif soit inhérent à la plupart des structures préprimaires, certains pays proposent un programme préparatoire spécifique (généralement d'un an) immédiatement avant l'entrée à l'école primaire. Ces programmes, souvent appelés « accueil », « année de transition » ou simplement la dernière année de maternelle, sont conçus pour développer les compétences de base essentielles. Ils mettent l'accent sur la socialisation, la littératie, l'écriture et la numératie précoces, l'acquisition du langage et les comportements en classe comme le respect des routines et la participation à des activités structurées. L'objectif est de veiller à ce que les enfants soient bien préparés et entament leur parcours scolaire dans de bonnes conditions.

En Australie, l'année de base sert de point d'entrée officiel dans l'enseignement primaire pour les enfants d'environ 5 ans. Si la scolarisation est facultative dans plusieurs états et territoires, les enfants commencent généralement l'école vers l'âge de 5 ans, la scolarité obligatoire commençant à l'âge de 6 ans. L'année de base vise à établir les compétences essentielles en littératie, en numératie et en socialisation par le biais d'activités structurées mais

centrées sur l'enfant. Ce modèle place fermement la phase préparatoire dans le cadre de l'enseignement primaire (Australian Curriculum, 2025[28]).

Au Danemark, la classe préprimaire (*Børnehaveklasse*) accueille les enfants de 6 ans et fait office de passerelle obligatoire entre l'éducation des jeunes enfants et l'école primaire depuis 2009. Le Danemark se distingue par le fait qu'il met fortement l'accent sur l'apprentissage par le jeu, en favorisant le développement social et émotionnel parallèlement à l'exposition scolaire précoce (Blomgren, 2022[29]).

La classe préparatoire roumaine *(Clasa Pregătitoare*), introduite en 2012 pour les enfants de 6 ans, officialise ce qui était auparavant une phase de transition informelle. Le modèle roumain est en étroite adéquation avec les objectifs de maturité scolaire, l'accent étant mis sur la réduction de l'écart entre le jardin d'enfants et l'école formelle grâce à des bases en matière d'alphabétisation, de numératie et de normes comportementales (Eurydice, 2025[30]).

À l'inverse, l'Irlande met en œuvre un système de préparation en deux étapes dans le cadre de son cycle d'enseignement primaire : les programmes pour les nourrissons juniors et seniors, qui s'étendent sur les âges de 4 à 6 ans. Ce modèle se distingue par le fait qu'il permet aux enfants d'accéder à l'enseignement formel plus tôt que la plupart des autres enfants de l'OCDE, en associant le jeu à un apprentissage structuré pour cultiver à la fois les compétences cognitives et les compétences sociales (Government of Ireland, 2025[31]).

De même, en Angleterre et au Pays de Galles (Royaume-Uni), le programme Early Years of Foundation Stage dans l'enseignement primaire s'étend sur deux ans et sert de transition entre l'école maternelle basée sur le jeu et la scolarité formelle. Sa deuxième année est également connue sous le nom d'année d'accueil. Elle favorise un développement global dans les domaines personnel, social, émotionnel et scolaire, en conciliant apprentissage structuré et exploration à l'initiative de l'enfant (UK Government, 2025[32]).

Stratégies d'action publique visant à accroître la fréquentation des structures d'EAJE

Les bienfaits de l'EAJE pour le développement, le bien-être et le passage à l'école primaire ont conduit de nombreux responsables publics à adopter des mesures ciblées pour accroître la fréquentation. Il s'agit notamment d'abaisser l'âge de début de la scolarité obligatoire, d'établir les droits légaux aux services d'EAJE, d'offrir des heures gratuites ou d'apporter une aide financière substantielle aux services de garde d'enfants. Les pays peuvent adopter différentes mesures ou combinaisons de mesures, adaptées à des groupes d'âge et des populations cibles spécifiques. D'autres stratégies complètent ces mesures, notamment la planification des réseaux d'EAJE, les mécanismes de données et de suivi pour l'identification des besoins, la flexibilité de la prestation des services d'EAJE, les services d'information et l'accessibilité administrative, et les efforts visant à favoriser la participation et la confiance des familles et de la collectivité (OECD, 2025[8]).

Élargissement de l'enseignement primaire obligatoire à une partie de l'enseignement préprimaire

L'instauration d'une obligation légale de fréquenter une structure d'EAJE en abaissant l'âge de début de la scolarité obligatoire pour couvrir une partie de l'enseignement préprimaire est devenue une stratégie commune pour accroître le taux de fréquentation, plusieurs pays ayant adopté cette approche au cours de la dernière décennie. Le Costa Rica et la Hongrie ont abaissé l'âge du début de la scolarisation obligatoire de deux ans, de 6 à 4 ans, tandis que huit autres pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE l'ont abaissé d'un an. Les pays où les taux de fréquentation sont déjà élevés au niveau national peuvent mettre en œuvre de telles politiques afin de cibler stratégiquement les sous-populations défavorisées. Par exemple, la Belgique vise à accroître la fréquentation scolaire régulière des enfants d'immigrés dont les parents ont un faible niveau de formation dans les grandes villes en intégrant une année d'enseignement préprimaire dans l'enseignement obligatoire (European Commission, 2019[33]). De même, à partir de l'année scolaire 2019/20, la France a abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire, rendant l'éducation de la petite enfance obligatoire pour les enfants âgés de 3 à 5 ans afin d'en garantir l'accès à tous. Cette mesure,

associée à des classes moins nombreuses dans l'enseignement préprimaire, vise à renforcer l'apprentissage de base et à réduire les inégalités dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) (OECD, 2020[34]). La Lituanie a également adopté une approche ciblée, rendant obligatoire l'éducation préscolaire pour les enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages à risque socio-économique (Eurydice, 2023[35]).

En conséquence, l'enseignement préprimaire est désormais obligatoire pendant un ou plusieurs ans dans 24 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE. L'âge de début de la scolarité obligatoire varie. Dans 11 pays, elle commence juste un an avant l'entrée dans l'enseignement primaire, tandis que dans d'autres, elle débute plus tôt – à 3 ans en France, en Hongrie, en Israël et au Mexique ; à 4 ans en Argentine, au Brésil, en Bulgarie, au Costa Rica, en Grèce et au Luxembourg ; et entre 4 et 5 ans en Suisse (Tableau B1.2).

Droit légal à des places d'EAJE garanties

La préscolarisation n'est obligatoire avant l'âge de 3 ans dans aucun pays de l'OCDE. Toutefois, certains pays prévoient un droit légal à une place dans une structure d'EAJE, obligeant les autorités publiques à garantir l'accès aux services pour tout enfant de la tranche d'âge concernée, à la demande des parents (Eurydice, 2023[36]). Par exemple, la Pologne et la Tchéquie ont progressivement étendu le droit de commencer à partir de l'âge de 3 ans (pleinement mis en œuvre en Pologne à partir de 2017 et en Tchéquie à partir de 2018), bien qu'un an seulement d'enseignement préprimaire soit obligatoire avant l'enseignement primaire (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025[12]). D'autres pays, dont le Brésil, le Canada, la Corée, la Hongrie, le Mexique et la Nouvelle-Zélande, offrent ce droit légal dès la naissance. Cette approche permet aux familles de choisir les options d'éducation préscolaire qui répondent à leurs besoins tout en favorisant une large participation (Tableau d'annexe X1.3.).

Renforcer les capacités pour accroître le nombre de places dans les services d'EAJE

Les pays déploient également des efforts considérables pour accroître les capacités afin d'accroître le taux de fréquentation des enfants de 3 ans et moins. Par exemple, l'Espagne utilise les fonds de la Facilité européenne pour la reprise et la résilience (FRR) pour créer plus de 60 000 places d'ici 2025. Cette initiative vise à répondre à toutes les demandes d'éducation préscolaire des enfants de moins de 3 ans et à réduire les disparités régionales en matière de fréquentation (Government of Spain, 2024[37]).

Heures gratuites d'EAJE

L'accessibilité financière joue un rôle essentiel pour faire en sorte que les services d'EAJE soient accessibles au plus grand nombre d'enfants possible. Ces dernières années, de nombreux pays, en particulier en Europe, ont mis en place des services d'EAJE gratuits ou partiellement subventionnés, ciblant souvent les groupes défavorisés. Au Luxembourg, par exemple, les enfants âgés de 1 à 4 ans ont droit à 20 heures d'EAJE gratuites par semaine, les parents payant les heures supplémentaires éventuelles. En Lituanie, les enfants bénéficient de 20 heures gratuites par semaine de la naissance jusqu'à l'école primaire, les éventuels coûts supplémentaires étant couverts par les fonds publics et municipaux. La Roumanie propose des services d'EAJE gratuits pour tous les enfants dès la naissance, à la fois pour le programme d'une journée complète (10 heures) et pour le programme court (5 heures). En 2022, la Bulgarie a supprimé les frais d'EAJE pour tous les enfants à partir de 3 ans (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025[12]). La Suède oblige les communes à fournir des places d'EAJE aux enfants, indépendamment de la durée de leur séjour dans le pays ou du fait que les parents aient formellement demandé l'inscription. En Croatie, les parents roms sont exonérés des frais de maternelle (Eurydice, 2023[36]).

Mécanismes de soutien financier visant à améliorer l'accessibilité financière

Dans les pays dotés de systèmes d'EAJE intégrés, des mesures supplémentaires ont été prises pour améliorer l'accessibilité financière et l'accessibilité par le biais d'aides financières et de subventions substantielles aux parents. Au Danemark, par exemple, bien que les services d'EAJE ne soient pas entièrement gratuits avant l'âge de 6 ans, les frais à la charge des parents sont plafonnés à 25 % des coûts de fonctionnement bruts estimés de l'établissement.

Des allocations financières sont également prévues pour les familles à faible revenu, qui peuvent couvrir tout ou partie du versement parental (*økonomisk fripladstilskud*). En Islande, les décisions relatives aux redevances parentales sont prises par chaque municipalité, mais ne peuvent pas être supérieures au coût total des services fournis. Toutefois, dans les plus grandes communes, il est fréquent que les parents paient 10-20 % du coût des services d'EAJE. En août 2024, la Finlande a plafonné les frais mensuels à EUR 311, plus de la moitié des familles étant exonérées de toute charge. En Suède, la majorité du financement de l'EAJE pour les enfants âgés de 1 à 6 ans provient des budgets municipaux. Les parents versent une contribution modeste en fonction de leur revenu, qui est plafonnée en fonction du nombre d'enfants par ménage (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025[12]).

Depuis 2006, le Japon a créé des centres d'éducation et d'accueil de la petite enfance (*Nintei Kodomo-en*). Ces centres combinent les avantages des jardins d'enfants (*yōchien*) et des garderies, remplissant des fonctions telles que : fournir une éducation et des soins aux enfants d'âge préscolaire, que leurs tuteurs travaillent ou non, et soutenir les parents dans la communauté grâce à des services tels que des consultations parentales et des lieux où les parents et les enfants peuvent se réunir (Imoto, 2007[38]). Cette réforme a été mise en œuvre à la lumière de la diversification des besoins en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Évolution démographique des jeunes enfants

De 2013 à 2023, de nombreux pays ont connu une stabilisation voire une baisse de la population d'enfants de moins de 5 ans. En particulier, plusieurs pays d'Asie (par exemple la Chine, la Corée et le Japon) et d'Europe du Sud (par exemple l'Espagne, la Grèce et l'Italie) ont enregistré des baisses substantielles de la population de ce groupe d'âge, allant de 22 % à 40 % (Graphique B1.3). Si certaines de ces évolutions sont dues à des facteurs propres à chaque pays, comme l'émigration, elles reflètent largement les tendances mondiales de la baisse des taux de natalité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de fécondité est passé d'environ 1.7 au début des années 2010 à environ 1.5 en 2022 (OECD, 2024[39]). Quelques pays ont connu une croissance de la population de jeunes enfants entre 2013 et 2023, souvent en raison d'une hausse de la fécondité ou de l'immigration. Par exemple, l'Israël a maintenu un taux de fécondité proche de 3, ce qui s'est traduit par une augmentation de la population des moins de 5 ans (OECD, 2024[39]). En Allemagne, en Autriche, au Luxembourg et en Suisse, malgré la faiblesse persistante des taux de fécondité, la population de jeunes enfants a augmenté, principalement en raison de l'immigration (Graphique B1.3). L'Autriche, le Luxembourg et la Suisse enregistrent certaines des proportions les plus élevées d'enfants non nationaux parmi les moins de 5 ans, avec 21 % des 0-4 ans en Autriche, 28 % au Luxembourg et 47 % en Suisse (Eurostat, 2025[40]).

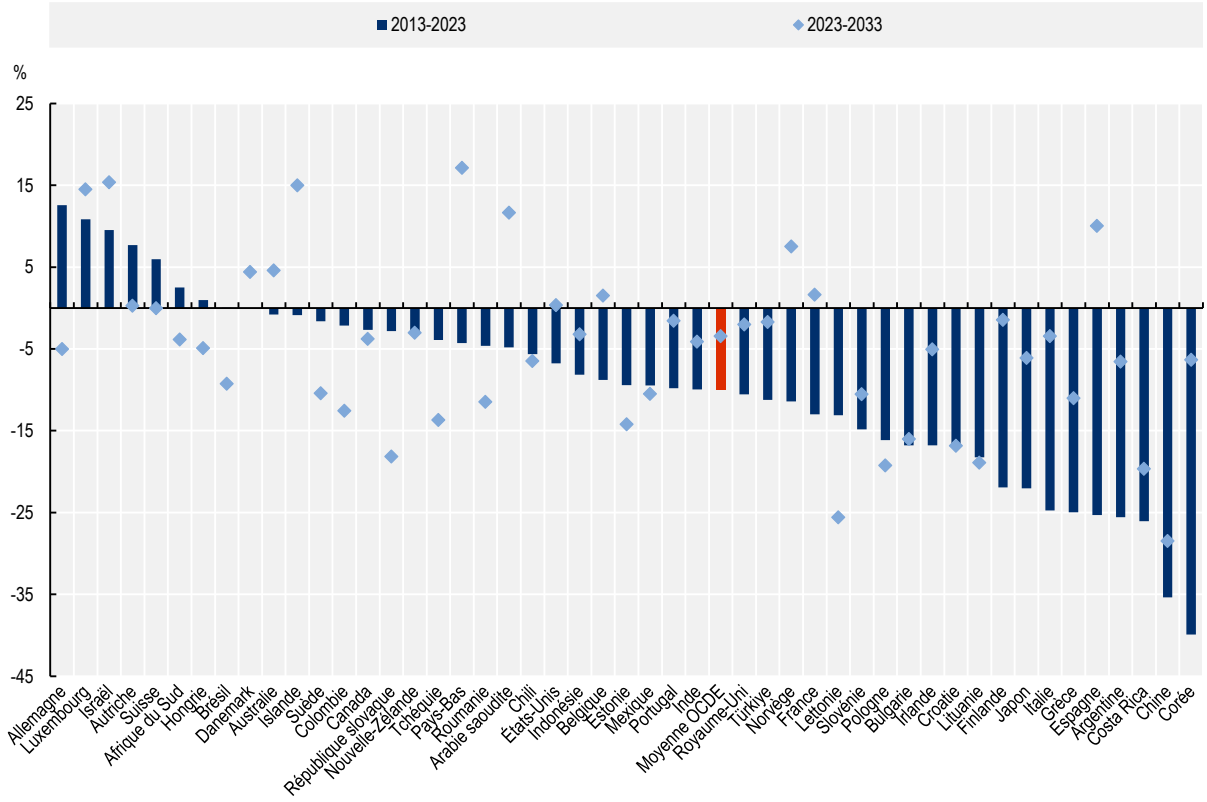
D'après les projections démographiques, ces tendances devraient se poursuivre sur la période 2023-33, la plupart des pays de l'OCDE devant enregistrer de nouvelles baisses de la population de jeunes enfants. Toutefois, l'ampleur de ces baisses variera d'un pays à l'autre. En Corée, en Grèce, en Italie et au Japon, le rythme de diminution devrait ralentir par rapport à la décennie précédente. En revanche, plusieurs pays d'Europe orientale, dont la Bulgarie, la Pologne et la République slovaque, devraient enregistrer des baisses plus marquées, de plus de 15 %, en raison de la faiblesse persistante de la fécondité et de l'émigration. De même, des pays d'Amérique latine comme l'Argentine, le Brésil, la Colombie et le Costa Rica devraient enregistrer une baisse de plus de 9 % de leur population de jeunes enfants, en grande partie due à la baisse des taux de natalité. Parallèlement, la population jeune en Israël devrait continuer de croître de 15 % en raison de son taux de fécondité élevé. En outre, plusieurs pays d'Europe du Nord (comme le Danemark, l'Islande, la Norvège et les Pays-Bas), ainsi que l'Australie, pourraient compenser le faible taux de fécondité par l'immigration, en stabilisant, voire en augmentant, le nombre d'enfants de moins de 5 ans (Graphique B1.3).

La baisse du nombre de jeunes enfants peut poser certains problèmes dans les systèmes d'EAJE. Dans les zones où les populations d'enfants tombent en dessous de niveaux viables, les centres d'EAJE, en particulier les prestataires privés qui dépendent des revenus de la redevance, peuvent avoir du mal à rester opérationnels, ce qui peut entraîner des inégalités d'accès à une éducation préscolaire de qualité (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025[12]).

Malgré la baisse des inscriptions dans l'enseignement préprimaire dans de nombreux pays, les tendances récentes indiquent que les dépenses publiques par enfant inscrit dans une structure d'EAJE ont augmenté (voir le

Graphique C2.3 au Chapitre C2). C'est l'occasion d'optimiser les systèmes d'éducation en réaffectant plus efficacement les ressources, en privilégiant la qualité sur la quantité (OECD, 2024[10]). La taille réduite des groupes peut permettre de réduire le taux d'encadrement, de mieux gérer la charge de travail, de réduire le stress du personnel et d'améliorer les environnements d'apprentissage (voir le Chapitre D2). Par conséquent, l'évolution démographique pourrait se traduire par une plus grande importance accordée par les pouvoirs publics à l'amélioration de la qualité.

Graphique B1.3. Évolution historique et prévisions démographiques de la population âgée de 0 à 4 ans (2013-2023 et 2023-2033)



Pour les données, voir OCDE (OECD, 2025[41]).

La répartition géographique de l'évolution démographique est un autre élément à prendre en considération. Même si le nombre de jeunes enfants diminue au niveau national, certaines villes (souvent des capitales ou des régions économiquement fortes) peuvent encore connaître une augmentation en raison de migrations internes ou de modèles de fécondité différents, tandis que d'autres régions connaissent une forte baisse. Cette disparité régionale souligne la nécessité d'apporter des réponses ciblées pour relever les défis démographiques spécifiques dans les différents domaines. Par exemple, en Allemagne, certains *Länder* de l'est ont connu des baisses constantes de la population infantile, tandis que de grandes villes comme Munich et Berlin ont connu des baby-boomers certaines années, ce qui a entraîné une demande inégale de services d'EAJE (Pastuszka, 2023[42]).

Définitions

Éducation de la petite enfance (EAJE) : Les services d'EAJE conformes aux critères énoncés dans la définition des niveaux 01 et 02 de la CITE 2011 sont réputés relever des programmes d'éducation de la petite enfance (EPE) et sont donc inclus dans cette catégorie dans ce chapitre. D'autres services d'EAJE agréés sont considérés comme faisant

partie intégrante de l'offre d'EAJE des pays, mais ne respectent pas tous ces critères. Le terme EPE exclut donc les programmes qui ne répondent pas aux critères de la CITE 2011.

Le **niveau 01 de la CITE** correspond au **développement éducatif de la petite enfance** qui s'adresse principalement aux enfants de 0 à 2 ans et le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'**enseignement préprimaire** qui s'adresse principalement aux enfants âgés de 3 à 5 ans.

Services d'EAJE : Les types de services et de structures d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des services et structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)) :

1. **Centres d'EAJE ordinaires :** Les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes :
   a. *Centres d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans :* ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur l'accueil. Elles proposent souvent un accueil à temps partiel et sont souvent implantées dans les établissements scolaires, mais ils s'agit parfois de centres d'EAJE spécifiques.
   b. *Centre d'EAJE pour les enfants à partir de 3 ans :* ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionalisées et sont souvent liées au système d'éducation.
   c. *Centres d'EAJE institutionnalisées pour les enfants entre la naissance ou l'âge d'un et le début de l'enseignement primaire :* ces structures proposent une démarche complète d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).
2. **Garde d'enfants dans les structures d'EAJE :** Il s'agit de services d'EAJE à domicile, très fréquents pour les enfants de moins de 3 ans. Ces services n'ont pas nécessairement de vocation pédagogique et ne font pas nécessairement partie du système d'EAJE ordinaire.
3. **Centres d'EAJE institutionnels ou haltes-garderies :** Ils offrent une solution complémentaire aux parents qui font garder leur enfant à domicile par des proches, car se sont des services institutionnalisés à la carte (sans place attitrée). Ces structures accueillent souvent des enfants de toute la tranche d'âge de l'EAJE, voire au-delà.

Services de garde informels : Les services informels organisées 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.

Méthodologie

Taux de fréquentation

Les taux nets de fréquentation sont calculés comme suit : l'effectif de l'EAJE à l'âge ou dans le groupe d'âge considéré est divisé par la population totale de cet âge ou groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la fréquentation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, même si des décalages sont possibles en raison du manque de données et des différentes sources utilisées. Les données démographiques sont donc ajustées lors du calcul du taux de fréquentation en fonction de l'âge : si les données cumulées sur la fréquentation à tous les niveaux de la CITE dépassent les données démographiques pour un âge donné, celles-ci sont ajustées pour correspondre à la fréquentation totale à cet âge.

Source

Les données se rapportent à l'année 2023 (année scolaire 2022/23) et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2025. Pour plus de précisions, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)*.

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 sur l'évolution historique et prévisions démographiques de la population des 0-4 ans sont disponibles dans les *Statistiques de l'OCDE sur la société* (OECD, 2025[41]).

Références

Australian Curriculum (2025), *F-10 Curriculum Overview*, https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/ (accessed on 12 May 2025). [28]

Blomgren, H. (2022), "Let's hide it! – Unfolding play and peer culture in a Danish prep class", *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, Vol. 38/66, p. 18, https://doi.org/10.7146/buks.v38i66.133775. [29]

European Comission (2023), *Education and Training Monitor 2023*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2766/810689. [24]

European Commission (2019), *Education and Training Monitor 2019: Belgium*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2766/64426. [33]

European Commission / EACEA / Eurydice (2025), "Key data on early childhood education and care in Europe - 2025", *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2797/004435. [12]

Eurostat (2025), *Population on 1 January by age, sex and broad group of citizenship*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_pop2ctz__custom_16540148/default/table?lang=en (accessed on 12 May 2025). [40]

Eurydice (2025), *Belgium - Flemish Community -Separate special education needs provision in early childhood and school education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-flemish-community/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and. [14]

Eurydice (2025), *Czechia - Separate special education needs provision in early childhood and school education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/czechia/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education. [13]

Eurydice (2025), *Poland - Early childhood education and care access*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/access (accessed on 12 May 2025). [27]

Eurydice (2025), *Romania - Primary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/primary-education (accessed on 13 May 2025). [30]

Eurydice (2023), *Lithuania - Organisation of the education system and of its structure*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/lithuania/organisation-education-system-and-its-structure (accessed on 22 May 2024). [35]

Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023: Early Childhood Education and Care*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2797/868638. [36]

García, J. et al. (2020), "Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program", *Journal of Political Economy*, Vol. 128/7, pp. 2502-2541, https://doi.org/10.1086/705718. [5]

Government of Ireland (2025), *Education*, Department of Education, https://www.gov.ie/en/department-of-education/policies/education/ (accessed on 13 May 2025). [31]

Government of New Zealand (2025), *Definitions - Early learning services*, https://www.educationcounts.govt.nz/find-an-els/els/definitions (accessed on 25 June 2025). [17]

Government of Spain (2024), *Spain: Biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee*, Ministerio de Juventud e Infancia, https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/infancia/garantia/2025-01-14/Spain.%20Biennial%20progress%20report%20ECG.pdf (accessed on 12 May 2025). [37]

Government of the Netherlands (2022), *Accessing early childhood education (VVE) for native Dutch speaking toddlers and pre-school-age children*, https://www.government.nl/topics/language-disadvantage/early-childhood-education-for-native-dutch-speaking-toddlers-and-pre-school-age-children. [16]

Heckman, J. and G. Karapakula (2019), "The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference", *NBER Working Papers*, No. 25888, National Bureau of Economic Research, https://doi.org/10.3386/w25888. [6]

Imoto, Y. (2007), "The Japanese preschool system in transition", *Research in Comparative and International Education*, Vol. 2/2, pp. 88-101, https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.2.88. [38]

International Labour Organization (2025), *ILO modelled estimates database (ILOEST)*, International Labour Organization, http://ilostat.ilo.org/data. [20]

NIC-Japan (2025), *Overview of the Education System*, National Information Center for Academic Recognition in Japan, https://www.nicjp.niad.ac.jp/en/japanese-system/about.html. [15]

OECD (2025), *Indicator PF2.1. Parental leave systems*, OECD Family Database, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf2_1_parental_leave_systems.pdf (accessed on 16 July 2024). [21]

OECD (2025), *OECD Society Statistics - Demography Indicators*, OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/1u1 (accessed on 15 May 2025). [41]

OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en. [8]

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en. [9]

OECD (2024), “How are demographic changes affecting education systems?”, *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/how-are-demographic-changes-affecting-education-systems_158d4c5c-en.html (accessed on 12 May 2025). [10]

OECD (2024), “International evidence to support the reform of Early Childhood Education and Care in Brazil in 2024”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 97, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b820e627-en. [19]

OECD (2024), *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/918d8db3-en. [39]

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en. [4]

OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3990407f-en. [3]

OECD (2020), “Education policy outlook in France”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 15, OECD, Paris, https://doi.org/10.1787/debad1c1-en (accessed on 12 May 2025). [34]

OECD (2017), *Education in Lithuania*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281486-en. [23]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276116-en. [18]

OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276253-en. [7]

Pastuszka, S. (2023), “Regional demographic differences in Germany”, *Studia Prawno-Ekonomiczne*, Vol. 128, https://doi.org/10.26485/SPE/2023/128/7. [42]

Polish Eurydice Unit (2014), *The System of Education in Poland*, Foundation for the Development of the Education System, Warsaw, https://education.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/the-system_2014_www.pdf (accessed on 12 May 2025). [25]

Shuey, E. and M. Kankaraš (2018), “The power and promise of early learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en. [2]

UK Government (2025), *Early years foundation stage*, https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage (accessed on 13 May 2025). [32]

UNESCO UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [11]

UNHCR (2025), *Poland - Facilities for children aged 3-6*, https://help.unhcr.org/poland/information-for-new-arrivals-from-ukraine/education-in-poland/facilities-for-children-aged-3-6/ (accessed on 12 May 2025). [26]

Yang, Y., H. Hwang and J. Pareliussen (2024), “Korea’s unborn future: Lessons from OECD experience”, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1824, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/75aa749c-en. [22]

Yoshikawa, H., C. Weiland and J. Brooks-Gunn (2016), “When does preschool matter?”, *The Future of Children*, Vol. 26/2, pp. 21-35, https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010. [1]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre B1

Tableau B1.1	Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE), dans les autres services d'EAJE (en dehors de la CITE) et dans l'enseignement primaire, selon l'âge (2023)
Tableau B1.2	Évolution du taux de fréquentation des structures de développement éducatif de la petite enfance et de scolarisation et dans l'enseignement préprimaire, selon le groupe d'âge (2013 et 2023)
Tableau B1.3	Caractéristiques des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants non classés dans la CITE (autres services d'EAJE) (2023)

StatLink https://stat.link/mpa650

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre B1

Tableau B1.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE), dans les autres services d'EAJE (en dehors de la CITE) et dans l'enseignement primaire, selon l'âge (2023)

Remarque : L'éducation de la petite enfance (EPE) correspond au niveau 0 de la CITE ; les autres services agrées d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont les services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0, car ils ne satisfont pas à l'ensemble des critères de la CITE. Pour relever du niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent : 1) comporter des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (généralement cadre scolaire ou autre cadre s'addressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins 2 heures d'activités éducatives par jour pendant 100 jours par an minimum ; 4) être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme pédagogique) ; et 5) employer du personnel formé et agréé (par exemple, qualifications pédagogiques exigées pour les éducateurs).

1. Dans d'autres services d'EAJE agréés, les enfants de 2 ans incluent des enfants plus jeunes, tandis que les enfants de 3 ans incluent des enfants de 3 à 5.2 ans. L'éducation de la petite enfance exclut le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). L'éducation de la petite enfance comprend uniquement les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) pour les enfants de 2 ans et moins.
2. L'éducation des jeunes enfants exclut le développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE).
3. L'éducation de la petite enfance comprend uniquement le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) pour les enfants de 2 ans et moins.
4. La scolarisation des enfants âgés de 2 ans ne concerne que ceux qui ont commencé l'enseignement préprimaire obligatoire avant l'âge théorique de début de scolarité.

5. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite.

Tableau B1.2. Évolution du taux de fréquentation des structures de développement éducatif de la petite enfance et de scolarisation et dans l'enseignement préprimaire, selon le groupe d'âge (2013 et 2023)

Remarque : L'éducation de la petite enfance (EPE) correspond au niveau 0 de la CITE ; les autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont les services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0, car ils ne satisfont pas à l'ensemble des critères de la CITE. Pour relever du niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent : 1) comporter des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (généralement cadre scolaire ou autre cadre s'addressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins 2 heures d'activités éducatives par jour pendant 100 jours par an minimum ; 4) être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme pédagogique) ; et 5) employer du personnel formé ou agréé (par exemple, qualifications pédagogiques exigées pour les éducateurs).

1. L'âge officiel du début de la scolarité obligatoire est fixé à 6 ans, mais les enfants ont le droit d'être scolarisés dès 5 ans, et la plupart le sont.
2. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Croatie, l'Estonie, le Japon et la Türkiye ; 2015 pour la Colombie, la Hongrie et la Roumanie ; et 2017 pour l'Irlande.
3. La scolarisation des enfants de 2 ans ne concerne que ceux qui ont commencé l'enseignement préprimaire obligatoire avant l'âge théorique de début de scolarité.
4. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite.

Tableau B1.3. Caractéristiques des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants non classés dans la CITE (autres services d'EAJE) (2023)

Remarque : Le tableau exclut les programmes en dehors de la CITE conçus pour être dispensés avant/après l'école et pendant les vacances scolaires. Davantage de données sur les programmes extérieurs à la CITE sont disponibles dans le Tableau de bord sur les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Un cadre réglementaire pour les programmes de niveau 0 de la CITE est défini comme une législation, des lignes directrices, des normes, ou des instructions émises ou reconnues par l'autorité compétente qui régit l'offre de programmes éducatifs aux très jeunes enfants (par exemple, un ministère de l'Éducation, un autre ministère compétent ou un établissement affilié). Les activités éducatives sont des activités conçues et organisées en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou d'accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives sur une période prolongée. Il s'agit d'activités délibérées visant à favoriser l'apprentissage. Elles sont planifiées selon un schéma ou une séquence avec des objectifs explicites ou implicites, faisant intervenir un organisme fournisseur (personne/organisme) qui facilite un environnement d'apprentissage, et une méthode d'enseignement.

1. Il existe toutefois une charte nationale qui doit s'appliquer à tous les plans de garde d'enfants. Cette charte énonce les principes applicables à la garde des jeunes enfants, quel que soit le type de garde, en application de l'article L. 214-1-1 du Code de l'action sociale et des familles.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau B1.1. Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE), dans les autres services d'EAJE (en dehors de la CITE) et dans l'enseignement primaire, selon l'âge (2023)

	Moins de 2 ans		2 ans		3 ans		4 ans		5 ans	
	Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	Autres services agréés d'EAJE	Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	Primaire	Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	Primaire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	37	4	67	3	79	3	91	1	24	76
Autriche[1]	8	x(4)	49	7[d]	81	1[d]	94	0	98	0
Belgique[2]	m	m	54	m	98	m	98	0	98	1
Canada[3]	20	18	45	23	m	m	m	0	93	0
Chili	14	0	32	0	53	0	81	0	92	0
Colombie	3	m	21	m	47	m	71	0	84	16
Costa Rica	2	m	4	m	6	m	100	0	97	0
Tchéquie	a	m	10	m	74	m	88	0	94	0
Danemark	40	m	87	m	95	m	96	0	95	1
Estonie	8	3	65	8	87	4	92	0	92	0
Finlande	23	m	74	m	86	m	90	0	91	0
France[4]	a	m	10	m	100	m	100	0	99	1
Allemagne	26	a	72	a	92	a	96	0	98	0
Grèce	m	m	m	m	m	m	99	0	100	0
Hongrie	5	a	52	a	97	a	98	0	98	0
Islande	29	11	95	0	96	0	96	0	96	1
Irlande	12	m	32	m	91	m	76	18	1	98
Israël	50	a	76	a	100	a	99	0	96	1
Italie	0	m	14	m	91	m	94	0	89	7
Japon	32	a	74	a	91	a	98	0	99	0
Corée	55	a	95	a	98	a	95	0	95	0
Lettonie	10	m	80	m	92	m	95	0	98	0
Lituanie	12	a	84	a	94	a	96	0	97	0
Luxembourg	60	0	81	0	91	m	98	0	98	1
Mexique	3	a	8	a	41	a	81	0	75	24
Pays-Bas	a	65	a	88	86	4	95	0	98	0
Nouvelle-Zélande	32	5	66	5	80	4	84	0	8	88
Norvège	45	m	95	m	97	m	97	0	97	0
Pologne	a	11	7	27	85	3	96	0	100	0
Portugal	m	m	m	m	83	m	97	0	100	0
République slovaque	a	m	14	m	69	m	81	0	92	0
Slovénie	31	m	84	m	91	m	94	0	95	0
Espagne	33	m	71	m	97	m	98	0	98	0
Suède	27	0	91	1	94	1	96	0	96	0
Suisse	a	m	0	m	2	m	49	0	99	1
Türkiye	0	a	2	a	15	a	43	0	98	2
Royaume-Uni	1	m	54	m	100	m	98	2	0	100
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	0	m	4
Moyenne OCDE	22	m	52	m	79	m	90	1	86	11
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	2	m	12	m	47	m	90	0	94	0
Brésil	15	a	42	a	60	a	76	0	91	1
Bulgarie	a	5	15	43	81	0	86	0	93	0
Chine	a	m	5	m	76	m	95	a	100	0
Croatie	18	m	57	m	76	m	81	0	85	0
Inde	a	m	a	m	36	m	63	45	51	60
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	3	m	13	m	83	m	99	0	100	0
Roumanie	2	m	22	m	68	m	78	0	81	0
Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	m	m	a	m	5
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	a	m	0
Moyenne UE25	20	m	51	m	87	m	92	1	91	4
Moyenne G20	17	m	41	m	71	m	85	3	77	18

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B1.2. Évolution du taux de fréquentation des structures de développement éducatif de la petite enfance et de scolarisation et dans l'enseignement préprimaire, selon le groupe d'âge (2013 et 2023)

	Âge du début de la scolarité obligatoire	Âge ordinaire d'entrée dans l'enseignement primaire	Moins de 3 ans						De 3 à 5 ans					
			Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)		Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)		Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)		Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)		Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)		Éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)	
	2023		2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie[1]	6	5	m	47	m	0	m	47	m	1	m	64	m	65
Autriche	5	6	12	20	2	2	15	22	3	5	83	86	86	91
Belgique	5	6	m	m	17	18	m	m	a	a	98	98	m	m
Canada	6	6	m	28	m	m	m	m	m	0	m	93	m	93
Chili	6	6	17	20	1	0	18	20	2	2	73	73	75	75
Colombie[2]	5	6	33	9	0	0	33	9	0	0	80	67	80	67
Costa Rica	4	6	1	3	0	0	1	3	2	2	48	69	50	71
Tchéquie	5	6	a	a	6	3	6	3	a	a	77	85	77	85
Danemark	6	6	60	55	0	0	61	55	2	1	95	95	97	95
Estonie[2]	7	7	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	23	28	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	90	91
Finlande	6	7	28	40	0	0	28	40	0	0	74	89	74	89
France[3]	3	6	a	a	4	4	4	4	a	a	99	100	99	100
Allemagne	6	6	33	42	0	0	33	42	0	0	96	95	96	95
Grèce	4	6	m	m	0	0	m	m	m	m	49	67	m	m
Hongrie[2]	3	6	5	21	0	0	5	21	1	4	91	93	92	97
Islande	6	6	44	51	0	0	44	51	0	0	96	96	96	96
Irlande[1, 2]	6	5	m	18	0	0	8	18	m	0	54	55	54	55
Israël	3	6	31	58	0	0	31	58	0	0	100	99	100	99
Italie	6	6	a	a	5	5	5	5	a	a	94	91	94	91
Japon[2]	6	6	a	43	0	3	0	46	a	0	91	96	91	96
Corée	6	6	52	69	0	0	52	69	0	0	93	96	93	96
Lettonie	5	7	24	35	0	0	24	35	0	0	90	95	90	95
Lituanie	6	7	21	37	0	0	21	37	0	0	79	96	79	96
Luxembourg	4	6	a	67	2	0	2	67	a	0	88	96	88	96
Mexique	3	6	2	3	0	1	2	4	1	0	68	65	69	66
Pays-Bas	5	6	a	a	0	0	0	0	a	a	94	93	94	93
Nouvelle-Zélande[1]	6	5	39	44	0	0	39	44	0	0	61	57	61	57
Norvège	6	6	55	61	0	0	55	61	0	0	97	97	97	97
Pologne	6	7	a	a	2	2	2	2	a	a	71	94	71	94
Portugal	6	6	m	m	0	0	m	m	m	m	88	93	m	93
République slovaque	5	6	a	a	4	5	4	5	a	a	72	81	72	81
Slovénie	6	6	37	49	0	0	37	49	0	0	88	93	88	93
Espagne	6	6	32	46	0	0	32	46	0	0	97	98	97	98
Suède	6	7	46	49	0	0	46	49	0	0	94	95	94	95
Suisse	4-5	6	a	a	0	0	0	0	a	a	47	50	47	50
Türkiye[2]	5.75	6	0	1	0	0	0	1	0	0	28	54	28	54
Royaume-Uni	5	5	11	19	0	0	11	19	0	0	53	67	53	67
États-Unis	5	6	m	m	0	0	m	m	m	m	64	64	m	m
Moyenne OCDE			28	36	1	1	20	29	1	1	79	84	80	85
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion														
Argentine	4	6	4	6	0	0	5	6	1	0	73	77	73	77
Brésil	4	6	16	25	0	0	16	25	16	23	50	53	65	75
Bulgarie	4	7	a	a	3	5	3	5	a	a	78	87	78	87
Chine	6	6	a	a	m	2	m	2	a	a	m	92	m	92
Croatie[2]	5.5	7	17	28	2	3	19	31	1	3	57	77	59	80
Inde	6	6	a	a	m	m	m	m	a	a	m	50	m	50
Indonésie	7	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	5	6	m	6	m	0	m	6	m	0	m	94	m	94
Roumanie[2]	4	6	3	4	4	5	7	9	0	0	84	75	85	76
Arabie saoudite[4]	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	13	19	m	m
Afrique du Sud	7	7	m	m	m	0	m	m	m	m	m	10	m	m
Moyenne UE25			27	36	2	2	17	26	1	1	83	89	84	90
Moyenne G20			17	28	m	1	m	24	2	2	m	68	m	79

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B1.3. Caractéristiques des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants non classés dans la CITE (autres services d'EAJE) (2023)

Pays de l'OCDE	Nom du programme en anglais	Âge théorique de départ (en années)	Durée théorique (en années)	Exigence d'un niveau minimum de participation	Pratique générale en matière de niveau de participation	Type de structure institutionnelle	Existence d'un cadre réglementaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Australie	In home care	0	5	Non	m	Au domicile de l'enfant	Oui
Autriche	Regulated home-based care	0	6	Non	m	À domicile	Oui
Canada	Child care programmes	0-2	1-3	m	m	À domicile ou en centre	m
Costa Rica	National Child Care and Development Network	0	m	m	m	m	m
	Child Care and Protection	0.5	m	m	m	m	m
Tchéquie	Day nursery	0	2	m	m	m	m
	Centre-based setting	0	3	m	m	m	m
Danemark	Private childcare arrangements	0.5	5.5	Non	Assouplissement des modalités de fréquentation en fonction des besoins des parents	À domicile ou en centre	Oui
Estonie	Childcare service	0	3	Non	Assouplissement des modalités de fréquentation en fonction des besoins et de l'âge de l'enfant, décidé par le prestataire de services et les parents	Au domicile de l'enfant ou dans un autre lieu adapté à la garde des enfants	Oui
Finlande	Open ECEC activities	0-6	a	Non	Fréquentation généralement aléatoire	m	Oui
France[1]	Creches	0	3	Non	m	Centre	Oui
	Micro-creches	0	3	Non	m	Centre	Oui
	Childminders	0	3	Non	m	À domicile	Oui
Grèce	Child centre	2.5	3.5	Oui	Minimum 4.5 heures par jour/225 jours par an selon la décision des parents	m	Oui
Islande	Home-based provision	1	0.8-5	Non	89 % des enfants restent 8 heures ou plus par jour, jusqu'à 48 semaines par an, selon la décision des parents	À domicile	Oui
Lettonie	Child supervision services	1.5	3.5	Non	Temps partiel jusqu'à 4 heures par jour, ou temps plein plus de 4 heures par jour selon la décision des parents	À domicile ou en centre	Oui
Pays-Bas	Private day care centres	0	3	Non	Moins de 40 heures par semaine, selon le nombre d'heures de travail des parents	Centre	Oui
	In-home care by childminders	0	4	Non	Moins de 40 heures par semaine, selon le nombre d'heures de travail des parents	À domicile	Oui
Nouvelle-Zélande	Playgroups	0-4	a	Non	Maximum 4 heures par jour	Organisations communautaires et parentales	Oui
Norvège	Open kindergartens	1	m	Non	Assouplissement des modalités de fréquentation en fonction des besoins des parents	Centre	Non
Pologne	Care for children aged 0-3 years	0-3	2.0	Non	m	À domicile ou en centre	Oui
Portugal	Day care, home-based provision (childminder)	0	3	Non	m	À domicile	m
République slovaque	Childcare facilities up to 3 years of age	0.0	3.0	Non	m	Centre	Oui
Slovénie	Care of preschool children	1	5	Non	m	À domicile	Oui
Espagne	Centre-based provision	0.0	3.0	Non	m	Centre	Non
Suède	Pedagogical care	1	5	Non	Assouplissement des modalités de fréquentation en fonction des besoins des parents	À domicile	Oui
Suisse	Centre-based ECEC	0.5	3.5	Non	m	Centre	Oui
	Home-based ECEC	0.5	3.5	Non	m	À domicile	Oui
États-Unis	Day care	0-5	1-3	Non	m	À domicile, en milieu communautaire ou en centre	Non
Autres économies							
Comm. française (Belgique)	Home-based settings	0	2.5	Non	Généralement 2 jours/semaine et jusqu'à 5 jours/semaine selon la décision des parents	À domicile	Oui
	Centre-based settings	0	2.5	Non	Généralement 2 jours/semaine et jusqu'à 5 jours/semaine selon la décision des parents	Centre	Oui
Angleterre (RU)	Non-registered providers	0	5	Non	m	a	Non
Irlande du Nord (RU)	Sure Start	0	3	Non	m	Centre	Oui
Pays de Galles (RU)	Full day care	0	5	Non	Période continue de 4 heures ou plus par jour	Centre	Oui
	Sessional day care	0	5	Non	Période continue de 4 heures ou moins par jour, principalement pour les enfants âgés de 3 à 5 ans plutôt que pour les bébés ou les enfants en bas âge	Centre	Oui
	Creches	0	5	Non	Assouplissement des modalités de fréquentation en fonction des besoins des parents	Centre	Oui
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion							
Bulgarie	Day nursery	0.25	2.6	Non	En cas d'absence, un document certifié par l'autorité chargée des composants doit être présenté	Centre	Oui
Roumanie	Day care centres	0	1.5	Non	m	Centre	Oui

Pays de l'OCDE	Organisme de réglementation	Activités éducatives	Nombre d'étudiants inscrits	Finalité du programme
	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie	Une combinaison de cadres infranationaux et nationaux	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Solution de remplacement pour les parents qui n'ont pas accès à d'autres services de garde agréés
Autriche	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	7 370	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Canada	m	Recommandées mais non obligatoires	219 100	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Costa Rica	m	m	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
	m	m	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Tchéquie	m	m	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
	m	m	m	
Danemark	Ministère de l'Éducation	Recommandé mais non obligatoire	m	Fonctionnement en libre-service pour les parents et en complément du secteur principal de l'EAJE
Estonie	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	2 729	Autre secteur d'EAJE ou complémentaire pour les parents
Finlande	Ministère de l'Éducation	Activités obligatoires prescrites	m	Solution alternative pour les parents qui s'occupent de leur enfant à la maison au lieu de l'inscrire dans le secteur principal de l'EAJE
France[1]	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	
Grèce	Ministère de l'Éducation	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Islande	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	1 013	Possibilité pour les parents d'utiliser l'éducation préscolaire après la fin du congé parental
Lettonie	Une combinaison de cadres infranationaux et nationaux	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Pays-Bas	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	m	Principales structures d'EAJE destinées aux enfants de moins de 3 et 4 ans et ne présentant pas de risque de désavantage
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	m	
Nouvelle-Zélande	Ministère de l'Éducation	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Fonctionnement en libre-service pour les parents et en complément du secteur principal de l'EAJE
Norvège	Non réglementé par un cadre reconnu au niveau national	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Fonctionnement en libre-service pour les parents et en complément du secteur principal de l'EAJE
Pologne	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	186 317	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
Portugal	m	Recommandées mais non obligatoires	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
République slovaque	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Activités obligatoires prescrites	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
Slovénie	Ministère de l'Éducation	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Espagne	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Suède	Ministère de l'Éducation	Recommandées mais non obligatoires	6 810	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Suisse	Une combinaison de cadres infranationaux et nationaux	Recommandées mais non obligatoires	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 4 ans
	Une combinaison de cadres infranationaux et nationaux	Recommandées mais non obligatoires	m	
États-Unis	Non réglementé par un cadre reconnu au niveau national	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 2.5 ans
Autres économies				
Comm. française (Belgique)	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 2.5 ans
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandées mais non obligatoires	m	
Angleterre (RU)	Non réglementé par un cadre reconnu au niveau national	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents
Irlande du Nord (RU)	Ministère de l'Éducation	Activités obligatoires prescrites	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
Pays de Galles (RU)	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandé mais non obligatoire	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Recommandé mais non obligatoire	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Fonctionnement en libre-service pour les parents et en complément du secteur principal de l'EAJE
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion				
Bulgarie	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Principale offre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans
Roumanie	Un autre ministère concerné (par exemple, celui de la Santé ou de la Protection sociale)	Aucune activité pédagogique prescrite	m	Autre solution de garde approuvée pour les parents

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Chapitre B2. Comment les différents systèmes d'éducation façonnent-ils les parcours des élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

Faits marquants

- La plupart des pays de l'OCDE sont parvenus à une scolarisation quasi universelle des enfants âgés de 6 à 14 ans, avec des taux de scolarisation supérieurs à 98 %.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 2 % des élèves de l'enseignement primaire et environ 4 % de ceux des filières générales du premier cycle de l'enseignement secondaire ont dépassé l'âge prévu pour leur année d'études, ce qui signifie qu'ils ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour cette année d'études. Cela est principalement dû au redoublement et, dans une moindre mesure, à l'entrée tardive à l'école.
- Les pays qui proposent des programmes d'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire ciblent des populations différentes et poursuivent des objectifs divers, en fonction des besoins et des attentes des groupes concernés, notamment les élèves suivis de manière précoce dans le cadre de filières générales par rapport aux filières professionnelles dans la formation initiale, les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et les apprenants adultes.

Contexte

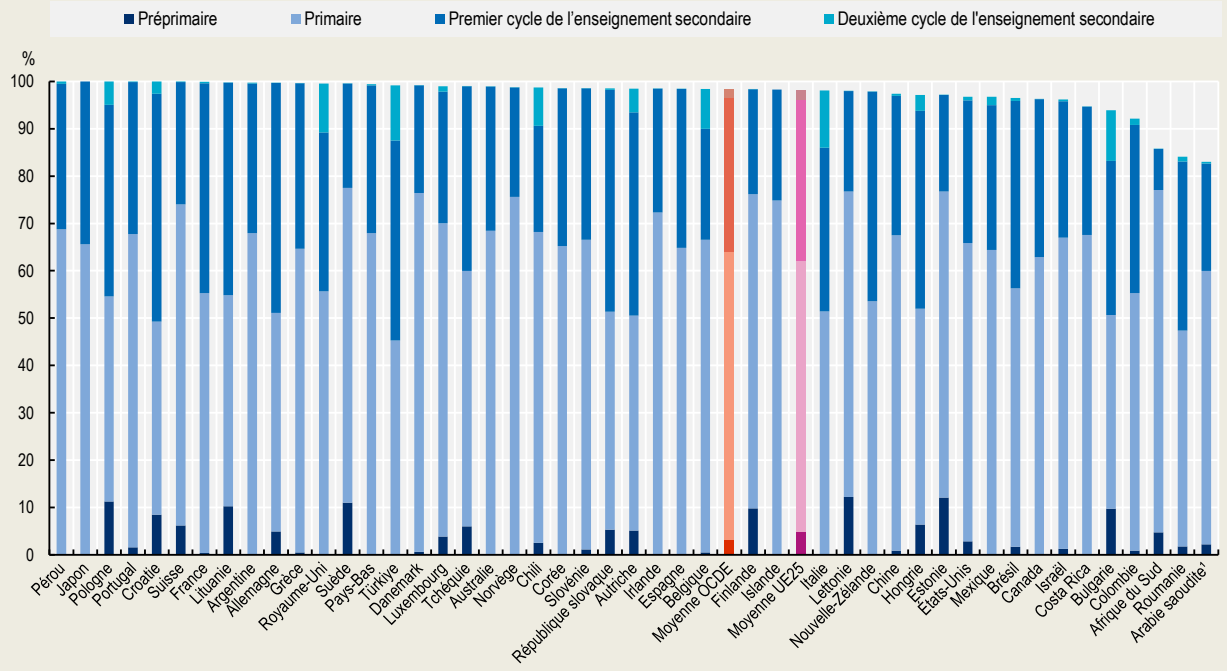
La façon dont les systèmes d'éducation structurent et gèrent l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire a une influence profonde sur le développement des parcours des élèves. Ces étapes s'étendent généralement de 6 à 14 ans et jettent les bases de la réussite scolaire future, du développement personnel et des transitions vers la formation continue. Les différences entre les politiques de scolarisation, les critères de progression et les systèmes d'aide déterminent si les élèves restent sur la bonne voie ou s'ils sont confrontés à des perturbations précoces de leur parcours d'apprentissage. Pour comprendre comment ces systèmes façonnent les parcours, il faut commencer par analyser comment les élèves entrent dans ces étapes fondamentales, les traversent et les terminent.

L'un des marqueurs visibles de la variation du système est l'harmonisation des classes d'âge. Alors que la plupart des enfants des pays de l'OCDE sont scolarisés avant l'âge de 6 ans, certains systèmes offrent une certaine souplesse

quant à l'âge de début de la scolarité, et les pratiques en matière de redoublement varient considérablement. Dans les pays où les redoublements sont fréquents, les élèves risquent davantage de prendre du retard par rapport à leurs camarades et de perdre leur motivation. En revanche, les systèmes qui favorisent la progression automatique mettent souvent en œuvre des mécanismes de soutien pour faire en sorte que les élèves acquièrent les compétences attendues sans être freinés. Ces choix reflètent des divergences de vues sur la meilleure façon de soutenir l'apprentissage et de remédier aux résultats insuffisants, et ils façonnent les expériences des élèves dès les premières années de scolarité.

La structure du premier cycle de l'enseignement secondaire est un autre facteur déterminant des parcours des élèves. Certains pays proposent une filière unique commune à tous les élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, tandis que d'autres introduisent l'orientation ou la différenciation des programmes – parfois dès l'âge de 10 ou 11 ans. L'orientation précoce dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est le plus souvent mise en œuvre sous la forme d'une différenciation selon l'orientation du programme, par exemple entre filières générales et filières professionnelles, à l'instar de ce que l'on observe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Elle peut orienter les élèves vers des filières d'enseignement plus spécialisées, mais elle peut aussi restreindre la flexibilité et renforcer les disparités socio-économiques. L'existence et la conception d'une offre d'enseignement spécialisé, et la mesure dans laquelle les élèves ayant des besoins supplémentaires sont inclus dans les structures ordinaires ou placés dans des programmes distincts, reflètent également les approches nationales en matière d'équité et de diversité des élèves.

Graphique B2.1. Taux de scolarisation des 6-14 ans, selon le niveau de formation (2023)



1. L'année de référence diffère de 2023.

Voir le
Tableau B2.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Le passage du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un moment charnière qui soit maintient, soit modifie la trajectoire définie aux premiers stades de la scolarité. Dans certains systèmes, cette transition est automatique ; dans d'autres, elle est sélective et fondée sur les résultats scolaires ou les capacités institutionnelles. La manière dont les pays gèrent cette transition – par le biais de conseils, de l'harmonisation des programmes ou

d'options de programmes flexibles – peut faire la différence entre une progression en douceur et un désengagement précoce. Ainsi, l'analyse de ces mécanismes apporte des éclairages essentiels sur la façon dont les systèmes d'éducation influent sur la continuité, la qualité et l'équité des parcours des élèves (Santos et Vitoria, 2023[1]).

Autres faits marquants

- Dans certains pays, le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué ; par exemple, des réformes ciblées visant à limiter le redoublement ont réduit ce pourcentage d'environ 2 points de pourcentage au Chili, de 4 points de pourcentage en Belgique et de 5 points de pourcentage en Espagne.
- En 2023, en moyenne, 7 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE étaient scolarisés dans des filières professionnelles. En grande partie du fait de l'inclusion de certains programmes pour adultes dans la classification, ces filières desservent une tranche d'âge plus large – l'âge moyen allant de 11 ans dans certains pays à 45 ans, contre 12-18 ans dans les filières générales. Elles tendent également à être davantage dominées par les hommes, alors que les filières générales sont plus équilibrées entre les sexes.
- Le pourcentage d'élèves de quatrième année déclarant être absents de l'école au moins une fois par semaine a légèrement augmenté, passant de 11 % en moyenne en 2019 à 13 % en 2023. Ce taux est nettement plus élevé en Arabie saoudite (32 %) et dépasse 15 % en Afrique du Sud, au Brésil et au Chili. C'est en Corée et au Japon que l'absentéisme était le plus faible, avec des taux inférieurs à 5%.
- En Irlande, en Islande, au Japon, en Norvège et en Pologne, plus de 95 % des élèves commencent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge prévu, ce qui témoigne d'une forte adéquation entre l'âge et la classe d'âge. À l'inverse, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suisse, 35 % ou moins de ces personnes le font, ce qui suggère un retard généralisé de l'entrée sur le marché.

Analyse

Scolarisation des élèves âgés de 6 à 14 ans

La tranche d'âge de 6 à 14 ans correspond globalement à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, qui font partie de la scolarité obligatoire dans tous les pays de l'OCDE. Cela a contribué à la réalisation effective de la scolarisation universelle dans ce groupe d'âge, deux tiers des pays accueillant plus de 98 % des 6-14 ans. Ce taux de scolarisation élevé est une conséquence directe des politiques visant à assurer la gratuité et la scolarité obligatoire de l'enseignement de base, ainsi qu'un investissement cohérent dans les ressources physiques et humaines. Des lacunes mineures dans la scolarisation peuvent être le signe de difficultés spécifiques. Par exemple, si le taux de scolarisation des 6-14 ans dans un pays est légèrement inférieur à 100 %, cela peut indiquer que le système scolaire n'atteint pas pleinement certains groupes (peut-être les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, ou ceux vivant dans des communautés isolées ou issus de familles à faible revenu). Bien que la plupart des pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion aient comblé l'écart en matière de scolarisation de base, certains continuent de rencontrer des difficultés pour atteindre les enfants restants. Cela inclut l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Inde et la Roumanie, où le taux de scolarisation dans ce groupe d'âge est inférieur à 90 % (Graphique B2.1).

La ventilation des effectifs scolarisés selon le niveau d'enseignement reflète les différences structurelles des systèmes d'éducation. En règle générale, l'enseignement primaire dure six ans dans les pays de l'OCDE, mais il varie de quatre ans dans plusieurs pays (comme l'Autriche et la Hongrie) à huit ans en Irlande. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure généralement trois ans, allant de deux ans en Belgique et au Chili à six ans en Allemagne et en Lituanie (Tableau annexe X1.3). En conséquence, environ deux tiers des élèves âgés de 6 à 14 ans sont inscrits dans l'enseignement primaire en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les pays où l'enseignement primaire commence plus tard, ou où l'enseignement secondaire du deuxième cycle commence plus tôt, pourraient enregistrer une plus forte

proportion d'élèves de 6 à 14 ans inscrits dans l'enseignement préprimaire ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par exemple, en Finlande et en Suède, l'enseignement primaire commence à l'âge de 7 ans et plus de 10 % des élèves âgés de 6 à 14 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire dans ces pays. De même, dans tous les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire débute à l'âge de 14 ans, plus de 8 % des élèves âgés de 6 à 14 ans sont inscrits dans le deuxième cycle du secondaire (Graphique B2.1).

L'organisation et la durée de l'enseignement primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'un pays (par exemple, 4+4+4 ou quatre ans à chaque niveau, 6+3+3 ou 4+6+3) peuvent refléter une combinaison de facteurs historiques et de philosophies éducatives. En Allemagne, par exemple, le système 4+6+3 (quatre ans d'enseignement primaire, six ans de premier cycle de l'enseignement secondaire et trois ans de deuxième cycle de l'enseignement secondaire) prolonge la phase d'enseignement secondaire du premier cycle, qui favorise l'orientation précoce, les élèves commençant à se spécialiser dans des filières scolaires ou professionnelles à un âge relativement jeune. À l'inverse, la Finlande reporte l'orientation jusqu'au bout de neuf ans d'enseignement complet (c'est-à-dire 6+3+3), ce qui permet à tous les élèves de recevoir le même enseignement avant de se spécialiser. Dans le même temps, des pays comme la Hongrie et la République de Türkiye ont adopté la structure 4+4+4, ce qui reflète une répartition plus égale du temps passé dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau annexe X1.3).

Au cours de la dernière décennie, la Pologne s'est distinguée parmi les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE car elle est le seul à avoir sensiblement modifié la structure de son enseignement primaire et secondaire. En 2017, le pays a mis en œuvre une réforme majeure qui a restructuré son système d'éducation. Auparavant organisait selon un modèle 6+3+4, le nouveau système a adopté une structure 8+4. Cette réforme a porté à huit ans la durée de l'enseignement primaire, instauré un programme uniforme pour toute cette période et supprimé les établissements du premier cycle du secondaire *(gimnazjum*). Dans un souci de comparabilité internationale, toutefois, les données relatives à l'éducation en Pologne sont ventilées en 4+4+4, ce qui redistribue les données sur les effectifs entre le primaire et le premier cycle du secondaire (Tableau B2.1). Le principal objectif de la réforme était de doter les élèves d'un socle solide d'enseignement général propice à leur épanouissement personnel et répondant aux exigences d'un marché du travail moderne (Wojniak et Majorek, 2018[2]).

La décision de la Pologne s'inscrit dans une tendance plus générale dans les pays nordiques, qui privilégient depuis longtemps des systèmes éducatifs complets et retardent l'orientation scolaire jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par exemple, la Suède dispose déjà d'un système d'enseignement primaire complet sur neuf ans et prévoit d'introduire un modèle décennal d'ici 2028, en intégrant la dernière année actuelle d'éducation et d'accueil obligatoires des jeunes enfants dans la première année d'enseignement primaire (Government of Sweden, 2024[3]).

Étudiants ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études dans la formation initiale

En 2023, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 2 % des élèves de l'enseignement primaire et environ 4 % de ceux des filières générales du premier cycle de l'enseignement secondaire étaient plus âgés que l'âge prévu pour leur année d'études, ce qui signifie qu'ils ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour cette année d'études. Le pourcentage d'élèves plus âgés varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Au niveau primaire, plus de 6 % des élèves ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour leur année d'études en Colombie, en Hongrie et en République slovaque. À l'inverse, dans des pays comme l'Irlande, l'Islande, le Japon, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède, la quasi-totalité des élèves avancent dans l'enseignement primaire à l'âge prévu ou seulement un an plus tard. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, plus de 8 % des élèves des filières générales ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour leur année d'études en Autriche, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie et au Luxembourg, tandis que ce pourcentage est négligeable en Corée, en Irlande et en Suède (Tableau B2.2).

Dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, le redoublement est la principale raison pour laquelle les élèves sont plus âgés que l'âge prévu pour leur année d'études (voir la section suivante), mais d'autres politiques et facteurs peuvent aggraver les taux. Si les élèves dépassent l'âge prévu pour leur

année d'études dans l'enseignement primaire, quelle qu'en soit la raison, habituellement cette tendance perdure dans les niveaux d'enseignement suivants. L'une des raisons pour lesquelles les enfants sont plus âgés que l'âge prévu est parce qu'ils ont été scolarisés plus tard que l'âge théorique du début de la scolarisation. Cela peut être dû au fait que les parents choisissent de retarder l'entrée à l'école ou à un manque d'accès à l'éducation à l'âge approprié pour commencer. Dans certains pays, la réglementation relative à l'âge du début de la scolarisation varie d'une région à l'autre (par exemple d'un canton à l'autre en Suisse), ce qui permet une entrée souple dans l'enseignement primaire. Ces différences régionales peuvent contribuer à accroître la proportion d'élèves plus âgés dans l'enseignement primaire. Les régions qui autorisent une entrée plus tardive à l'école que la moyenne nationale peuvent donc avoir un pourcentage plus élevé que la moyenne nationale d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études.

Les classes d'accueil ou d'intégration pour les élèves immigrés nouvellement arrivés peuvent également contribuer à cette tendance. Par exemple, en Suisse, les nouveaux arrivants non germanophones/francophones/italophones, parfois âgés de 13 ans, peuvent être placés en 2e à 6e année de l'*Aufnahmeklassen* (classes d'admission) pendant une durée maximale de deux ans afin d'acquérir des compétences linguistiques avant de rejoindre des classes adaptées à leur âge, ce qui augmente la proportion d'élèves plus âgés dans l'enseignement primaire (Canton of Zurich, 2025[4]). De même, au Luxembourg, la présence d'une population étudiante diverse, en particulier celle issue de l'immigration, confrontée à la barrière de la langue et à des ajustements culturels, se traduit souvent par un début de scolarisation tardif ou une inscription tardive aux cours d'accueil (cours de bienvenue), ce qui contribue au fort pourcentage d'élèves plus âgés (Government of Luxembourg, 2025[5]).

Redoublants

Il y a redoublement lorsqu'un élève ne remplit pas les conditions requises pour passer à l'année suivante et doit redoubler, ce qui creuse les disparités d'âge au fur et à mesure qu'il progresse dans le système éducatif. En 2023, en moyenne, 1.4 % des élèves du primaire dans les pays de l'OCDE et 2.5 % des élèves du premier cycle du secondaire dans les filières générales redoublaient. Ce chiffre marque une légère augmentation au niveau du primaire par rapport à 2015 (passant de 1.3 % à 1.4 %), mais une baisse au niveau du premier cycle du secondaire (passant de 3.0 % à 2.5 %). Des pays comme la Belgique, le Chili et l'Espagne, qui affichaient traditionnellement des taux de redoublement élevés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ont connu des baisses régulières en raison de réformes ciblées. En conséquence, dans ces systèmes, les élèves étaient moins nombreux à avoir dépassé l'âge prévu pour leur année d'études en 2023 qu'en 2015. La Colombie fait toutefois exception. Malgré l'augmentation des redoublements dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire général, due en partie aux problèmes de l'après-pandémie, la proportion d'élèves plus âgés a diminué. Ce schéma atypique peut s'expliquer par les progrès accomplis dans la prise en compte d'autres facteurs qui contribuent au dépassement de l'âge, comme l'amélioration de l'accès à l'éducation à l'âge théorique du début de la scolarisation (Graphique B2.2).

Politiques de redoublement

Dans certains pays, le concept de redoublement soit n'existe pas, soit est très rare dans la pratique. Par exemple, dans de nombreux systèmes d'éducation nordiques, les élèves passent automatiquement à la classe supérieure à la fin de l'année scolaire, tant dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire, quels que soient leurs résultats scolaires (OECD, 2023[6]). Par conséquent, la proportion d'étudiants ayant dépassé l'âge prévu est proche de zéro, sauf lorsque les enfants ont commencé leur scolarité tardivement ou s'ils ont changé d'établissement scolaire. Bien que le redoublement soit légalement autorisé dans des pays comme la Finlande et la Suède, il est rarement mis en œuvre. Au lieu, les élèves qui obtiennent de mauvaises notes se voient généralement proposer un soutien scolaire – comme une école d'été ou un tutorat supplémentaire – pour les aider à rattraper leur retard sans avoir à redoubler l'année (Finnish National Agency for Education, 2025[7] ; Jönsson, 2018[8]).

Parmi les pays qui ont recours au redoublement et pour lesquels des données sont disponibles, 17 appliquent des restrictions à cette pratique. Ces restrictions peuvent s'appliquer à certaines classes ou à certains types de programmes ou d'établissements, ou il peut y avoir des limites quant au nombre de fois qu'un élève peut redoubler une classe au cours de son niveau d'études actuel (voir le Tableau B3.4.2 de l'OCDE (OECD, 2023[9])). Par exemple,

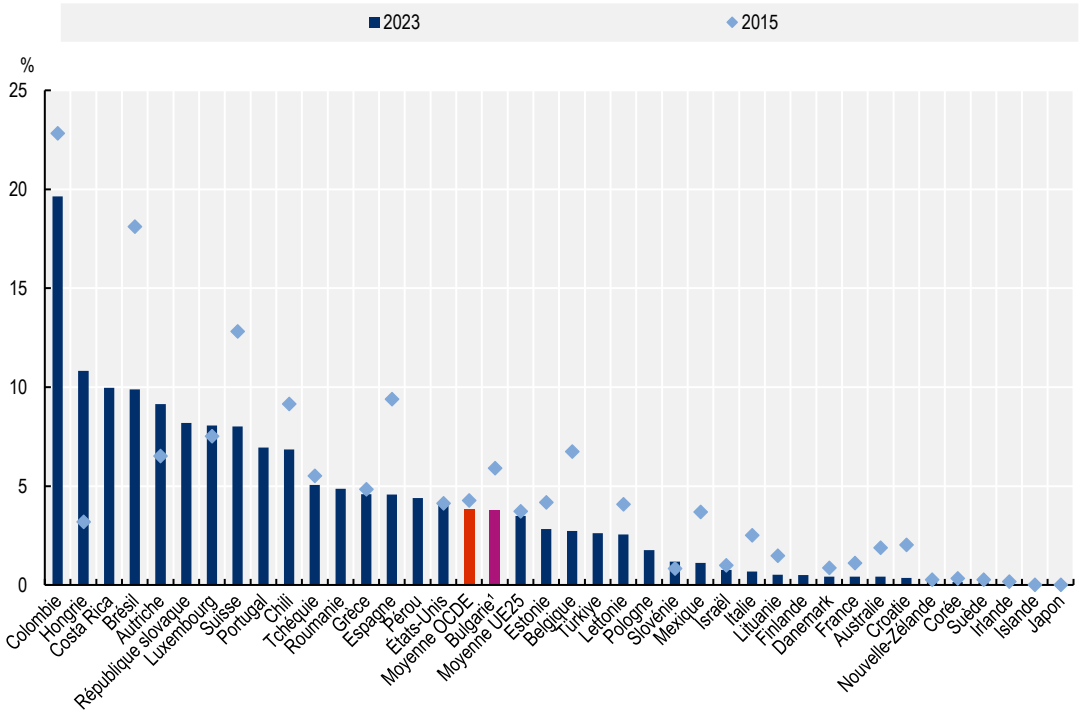
en Roumanie, le redoublement n'est pas autorisé dans les deux premières années de l'enseignement primaire, alors qu'en Allemagne, il n'est généralement pas autorisé pendant ces premières années. En Allemagne comme en France, le redoublement est généralement limité à une fois par cycle d'enseignement (primaire ou premier cycle du secondaire, par exemple) (DEPP, 2014[10] ; Eurydice, 2025[11]). En Espagne, les élèves sont autorisés à redoubler deux fois au maximum pendant toute la durée de leur scolarité obligatoire (Eurydice, 2025[12]).

À l'inverse, certains systèmes d'éducation ont toujours eu davantage recours au redoublement. Toutefois, même dans ces systèmes, les nouvelles réglementations adoptées au cours de la dernière décennie ont sensiblement réduit le recours au redoublement. Le Chili et l'Espagne rencontrent des difficultés avec la scolarisation des élèves ayant dépassé l'âge prévu en raison à la fois du redoublement et d'un début de scolarisation tardif. Au Chili, une loi de 2018 a supprimé le redoublement automatique. Bien que le nouveau règlement n'interdise pas purement et simplement le redoublement, il prévoit qu'il ne doit être utilisé qu'à titre exceptionnel (López, Vandecandelaere et Allende González, 2025[13]). De même, en Espagne, le redoublement est désormais considéré comme une solution de dernier recours, appliquée uniquement une fois que toutes les mesures ordinaires de renforcement et de soutien ont été épuisées pour remédier aux difficultés d'apprentissage d'un élève (Eurydice, 2025[12]).

Impact du redoublement et du fait d'avoir dépassé l'âge prévu sur les résultats scolaires

Le redoublement a pour but d'aider les élèves en difficulté avant qu'ils ne passent à l'année suivante. Toutefois, son efficacité est contestée et peut dépendre du niveau de formation atteint. Les études montrent que, en deçà du deuxième cycle du secondaire, le redoublement entraîne principalement des résultats négatifs pour les élèves. Les élèves qui redoublent à leur niveau d'enseignement actuel obtiennent généralement de moins bons résultats scolaires, ont une attitude plus négative à l'égard de l'école à l'âge de 15 ans, sont moins susceptibles d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur, et sont plus susceptibles d'abandonner purement et simplement leurs études, même après prise en compte du milieu socio-économique et des caractéristiques individuelles (OECD, 2023[6] ; Moulin et Sari, 2025[14]). D'autres études montrent que les effets négatifs sont disproportionnés pour les élèves défavorisés et les élèves issus de minorités ethniques (Education Endowment Foundation, 2025[15]). Les élèves qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire en raison d'un redoublement peuvent se sentir stigmatisés ou isolés, ce qui peut contribuer à ce un décrochage scolaire (UNESCO-UIS, 2012[16]). Les enseignants peuvent également rencontrer des difficultés pour enseigner dans des classes d'âge mixte, car ils doivent gérer un éventail plus large de niveaux de maturité et de compétences (Cronin, 2019[17]).

Graphique B2.2. Évolution du pourcentage d'élèves du premier cycle du secondaire ayant dépassé l'âge légal pour leur année d'études (2015 et 2023)



1. L'année de référence diffère de 2015.
Voir le Tableau B2.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Profil des élèves du premier cycle du secondaire

Dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, le premier cycle de l'enseignement secondaire est complet et tous les élèves suivent un programme général. Toutefois, dans certains systèmes, les élèves sont orientés plus tôt vers différents programmes. L'orientation précoce est le plus souvent mise en œuvre sous la forme d'une différenciation selon l'orientation du programme, par exemple entre filières générales et filières professionnelles, même avant le début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En outre, plusieurs pays proposent des programmes d'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire spécifiquement conçus pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et les apprenants adultes. En 2023, 7 % en moyenne des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE étaient inscrits dans des filières professionnelles. Dans les pays où ces filières sont disponibles, on observe des différences notables dans les profils des élèves entre les filières générales et professionnelles. En général, les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus jeunes, l'âge moyen des élèves étant compris entre 12 et 18 ans dans les différents pays. En revanche, les filières professionnelles du premier cycle du secondaire couvrent une tranche d'âge plus large, l'âge moyen s'échelonnant de 11 à 45 ans, en grande partie du fait de l'inclusion de certains programmes pour adultes dans la classification. La répartition par sexe varie également. Les hommes et les femmes sont représentés à parts à peu près égales dans les filières générales du premier cycle du secondaire, tandis que les hommes représentent une plus grande part des élèves inscrits dans les filières professionnelles du premier cycle du secondaire (Tableau B2.3).

Groupes cibles et objectifs des programmes de formation professionnelle du premier cycle du secondaire

Les pays qui proposent des programmes d'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire ciblent des populations différentes et poursuivent des objectifs divers, en fonction des besoins et des attentes des groupes cibles concernés. Parmi les principaux groupes cibles figurent souvent les élèves en début de scolarité, ceux qui ont des besoins éducatifs spécifiques et les apprenants adultes.

Orientation précoce dans la formation initiale

Les programmes qui sont principalement conçus pour les élèves ayant suivi une orientation précoce peuvent avoir pour objectif de fournir des compétences pratiques liées à l'emploi dès le plus jeune âge et d'améliorer l'implication de l'établissement grâce à un apprentissage plus pratique et plus pertinent. Ils visent également à faire coïncider l'enseignement avec les besoins du marché du travail local et national en remédiant aux pénuries de compétences et en créant une voie claire vers l'enseignement professionnel ou technique du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plutôt que de se contenter de préparer les élèves à un emploi immédiat.

Au Costa Rica, un cinquième des élèves du premier cycle du secondaire suivaient une filière professionnelle dans leur formation initiale en 2023 (Tableau B2.3). La plupart des écoles techniques proposant ces programmes offrent un cursus mixte de matières académiques et professionnelles aux élèves âgés de 12 à 14 ans. En Croatie, environ 10 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans un programme d'enseignement artistique (musique et danse), classé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire professionnel. Les étudiants qui souhaitent poursuivre une carrière artistique et répondre aux exigences de la scolarité obligatoire doivent suivre ce programme spécialisé.

En Allemagne, l'orientation précoce concerne tous les élèves après la quatrième année (à quelques exceptions près dans certains *Länder*). Les élèves sont répartis en trois filières distinctes du premier cycle du secondaire, dont deux sont spécifiquement conçues pour déboucher sur un enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire. Environ 4 % des élèves du premier cycle du secondaire sont inscrits dans des filières professionnelles qui les préparent à l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire et soutiennent ceux qui n'ont pas achevé le premier cycle du secondaire général. La plupart de ces programmes préprofessionnels d'un an sont destinés aux élèves qui ont achevé 9 ou 10 ans d'enseignement général mais n'ont pas obtenu de place dans le système dual – le modèle de formation professionnelle allemand qui associe formation en entreprise et enseignement professionnel essentiellement public. Ces programmes préparent les élèves à l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire et soutiennent également ceux qui n'ont pas achevé le premier cycle du secondaire mais doivent encore satisfaire aux exigences de la scolarité obligatoire.

L'orientation précoce vers les filières professionnelles soulève d'importantes préoccupations concernant les résultats des élèves et l'équité. Diviser les élèves en filières distinctes à un jeune âge peut renforcer les écarts de résultats existants et exacerber les inégalités sociales. Les élèves issus de milieux défavorisés ou ceux qui ont des difficultés d'apprentissage sont souvent beaucoup plus souvent orientés vers les filières professionnelles, tandis que les élèves favorisés sur le plan scolaire ont tendance à dominer les filières générales. Cette stratification peut limiter les débouchés à long terme des élèves des filières professionnelles, en particulier si ces filières sont perçues comme étant de moindre qualité ou manquent d'un solide contenu académique. Des données internationales suggèrent que dans les systèmes où les élèves sont sélectionnés dans différents programmes à un plus jeune âge, il existe généralement une corrélation plus forte entre le milieu socio-économique et les résultats scolaires. Il a été démontré que l'orientation précoce accroît à la fois les inégalités globales et l'influence du milieu familial sur les résultats scolaires (OECD, 2023[6] ; Contini et Cugnata, 2020[18] ; Piopiunik, 2013[19]).

Un autre aspect à prendre en compte est ce qui se passe après le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les systèmes qui utilisent des filières professionnelles précoces, les élèves du premier cycle du secondaire poursuivent généralement leurs études dans le deuxième cycle du secondaire. Si l'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire est de grande qualité et bien aligné sur la poursuite des études et de la formation, les élèves peuvent

encore obtenir de bons résultats, notamment des qualifications reconnues et de meilleures perspectives sur le marché du travail. Des pays comme l'Allemagne et les Pays-Bas, qui disposent de systèmes d'apprentissage bien établis, considèrent souvent les filières professionnelles précoces comme efficaces dans leur contexte. Ces systèmes permettent aux élèves d'obtenir des diplômes professionnels respectés avant l'âge de 18 ans. Néanmoins, même dans ces pays, l'accent est de plus en plus mis sur le maintien de passerelles vers l'enseignement tertiaire, comme des options au niveau tertiaire, pour faire en sorte que les décisions d'orientation précoce ne limitent pas les perspectives futures des étudiants.

Élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les objectifs des cursus d'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques diffèrent souvent de ceux de la population étudiante générale. Ces programmes sont conçus pour offrir un apprentissage personnalisé adapté aux capacités et aux besoins de chaque élève. Elles visent également à favoriser l'inclusion sociale et à préparer les apprenants à poursuivre leurs études, à se former ou à trouver un emploi.

En Tchéquie, les écoles professionnelles spéciales du premier cycle du secondaire proposent des programmes d'un ou deux ans axés sur la formation pratique à des tâches simples. Ces programmes débouchent sur un certificat final mais n'offrent pas l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui reflète l'accent mis sur les compétences fonctionnelles et l'employabilité de base plutôt que sur la progression scolaire.

En Communauté flamande (Belgique), un enseignement professionnel spécial du premier cycle du secondaire est proposé aux enfants qui ont besoin d'une aide complémentaire temporaire ou permanente. Le système est organisé en types d'éducation en fonction de la nature du handicap et des capacités de l'étudiant. Par exemple, l'enseignement de type 3 associe formation générale, formation sociale et formation professionnelle pour faciliter l'intégration des élèves dans la vie quotidienne et sur le marché du travail ordinaire.

En Espagne, les programmes d'enseignement professionnel destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques visent à promouvoir l'égalité des chances et à réduire les inégalités en matière d'éducation. Ces programmes sont adaptés aux besoins individuels et sont également accessibles aux autres apprenants ayant besoin d'un soutien spécifique. Leur objectif est de permettre aux étudiants de poursuivre leurs études et de réussir leur transition vers la formation ou l'emploi.

Formation des adultes

Les programmes professionnels du premier cycle du secondaire offrent souvent une seconde chance aux adultes qui ont quitté l'école prématurément. Ces programmes leur permettent d'acquérir des qualifications de base, d'améliorer leurs perspectives d'emploi ou de changer de carrière. En alignant la formation des adultes sur les priorités économiques nationales et régionales, ces programmes ouvrent la voie à un développement personnel et professionnel continu.

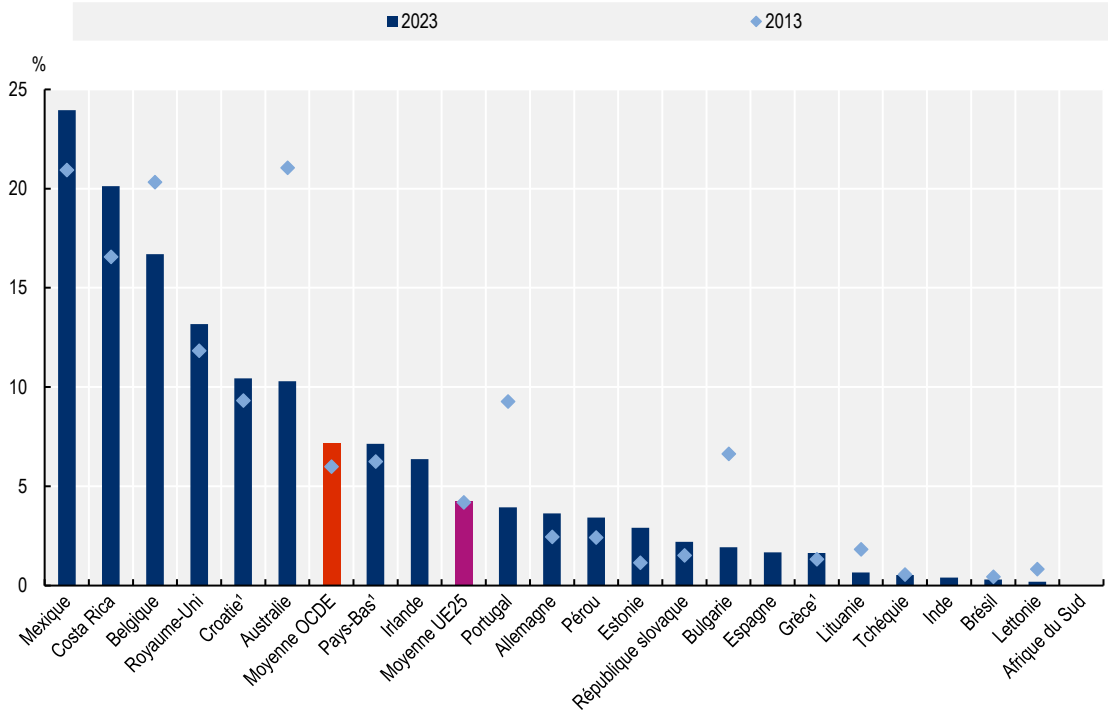
C'est au Mexique que la proportion d'élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire professionnel est la plus élevée parmi les pays membres et partenaire et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, avec 24 % des élèves inscrits dans cette filière (Tableau B2.3). Le Mexique propose un cursus professionnel avancé de trois ans conçu spécifiquement pour les adultes et sanctionné par un diplôme de formation en cours d'emploi. Il met fortement l'accent sur les compétences pratiques et prévoit au moins un an d'expérience pratique. Destiné à faciliter l'entrée directe sur le marché du travail, ce programme ne donne pas accès à l'enseignement tertiaire. L'âge moyen des participants est de 32 ans, ce qui reflète l'accent mis sur les apprenants adultes.

L'Irlande propose une série d'initiatives ciblées pour les apprenants adultes, en particulier ceux qui ont un niveau d'études limité ou ceux qui reprennent une activité professionnelle. L'un des principaux services est la formation communautaire dispensée par le biais de centres de formation communautaires, qui s'adresse aux jeunes de 16 à 21 ans ayant quitté l'école prématurément. Ces centres proposent des plans d'apprentissage personnalisés et

combinent développement personnel, social et professionnel. Les cours passerelles et de base, conçus pour les adultes qui sont restés longtemps en dehors du marché du travail ou du système d'éducation, sont également importants. Ces cours contribuent à renforcer la confiance en soi, favorisent le développement personnel et permettent d'acquérir des compétences professionnelles de base. L'âge moyen des apprenants adultes dans les filières professionnelles irlandaises est d'environ 42 ans, ce qui souligne l'importance de la formation continue dans le pays (Tableau B2.3).

Certains pays regroupent les élèves en formation initiale et les apprenants adultes dans les mêmes filières professionnelles. Au Royaume-Uni, par exemple, les mêmes qualifications professionnelles au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent être acquises à partir de 14 ans ou par des apprenants adultes. L'âge moyen des personnes inscrites dans les filières professionnelles du premier cycle du secondaire est de 24 ans, ce qui est relativement jeune par rapport à d'autres pays. Ces programmes représentent 13 % de l'ensemble des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire et les qualifications sont axées sur les compétences techniques pratiques nécessaires à l'emploi ou à la poursuite des études. De même, en Australie, le système d'enseignement et de formation professionnels (EFP) est ouvert à la fois aux jeunes élèves et aux adultes, 10 % des élèves du premier cycle du secondaire étant inscrits dans des programmes d'EFP. L'âge moyen des participants est de 35 ans, ce qui reflète la forte présence d'apprenants adultes. Contrairement aux modèles traditionnels en milieu scolaire, la plupart des élèves de l'EFP en Australie sont formés par des organismes de formation agréés plutôt que dans des établissements scolaires. Le système offre des passerelles claires vers la formation professionnelle au niveau du deuxième cycle du secondaire, ce qui en fait une approche flexible et inclusive de la formation tout au long de la vie (Tableau B2.3).

Graphique B2.3. Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans les filières professionnelles du premier cycle du secondaire (2013 et 2023)



1. L'année de référence diffère de 2013.
Voir le Tableau B2.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles du premier cycle du secondaire

Le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles du premier cycle du secondaire est restée relativement stable au cours de la dernière décennie, représentant 6 % des élèves du premier cycle du secondaire en 2013 et 7 % en 2023. Certains pays où la part de l'enseignement professionnel du premier cycle du secondaire est historiquement supérieure à la moyenne de l'OCDE ont connu des baisses notables au cours de la dernière décennie. L'Australie, par exemple, a enregistré une baisse de 11 points de pourcentage depuis 2013, tombant à 10 % en 2023, principalement en raison d'une évolution du taux de scolarité vers des filières professionnelles indépendantes et des diplômes du deuxième cycle du secondaire. Des baisses de 5 points de pourcentage ont également été observées en Bulgarie (de 7 % à 2 %) et au Portugal (de 9 % à 4 %) (Graphique B2.3). Au Portugal, cette baisse est en grande partie imputable à de fortes réductions des financements alloués à la formation des adultes. Ces contraintes financières ont conduit à l'arrêt du programme Nouvelles opportunités, à la fermeture des centres de formation des adultes et à une réduction du nombre d'éducateurs pour adultes, ce qui a considérablement affaibli le système national de soutien à la formation professionnelle des adultes (Lindeboom, 2023[20]).

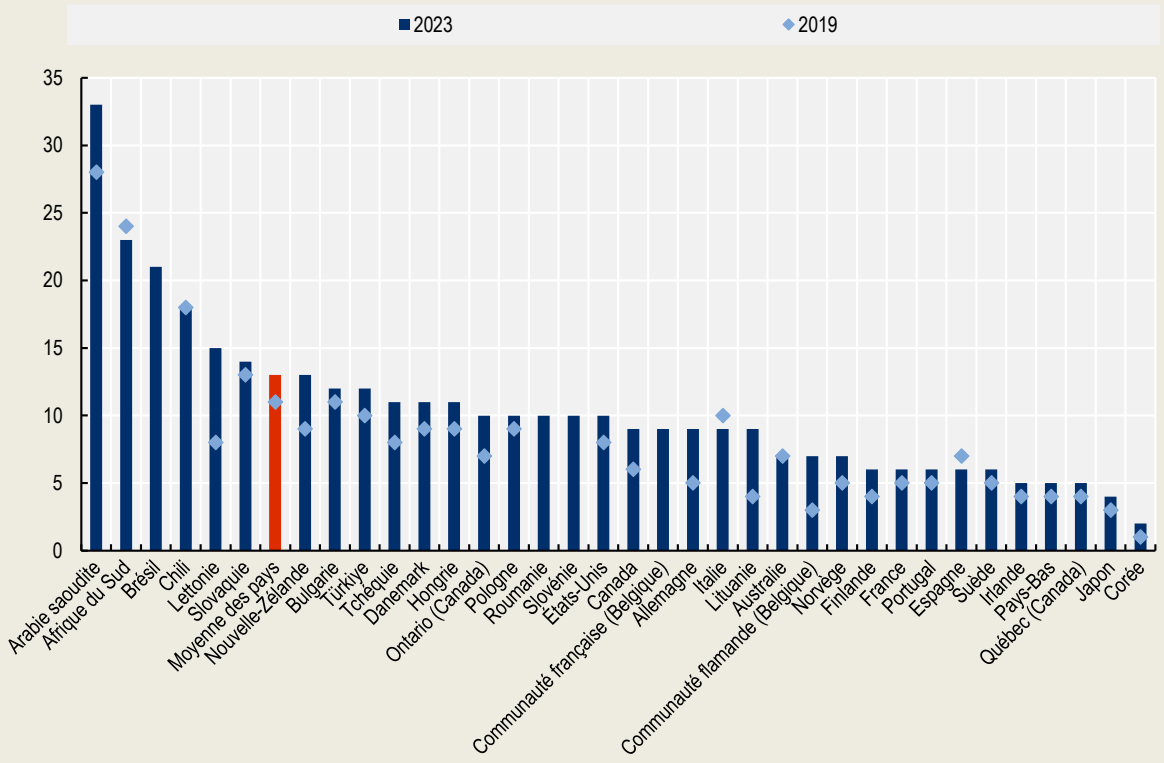
À l'inverse, certains pays ont maintenu, voire accru, les inscriptions dans les filières professionnelles au niveau du premier cycle du secondaire, souvent en raison de liens étroits avec les stratégies nationales d'éducation ou les besoins du marché du travail. Au Costa Rica, les programmes d'orientation précoce – exclusivement destinés aux élèves en formation initiale – ont augmenté de 3 points de pourcentage au cours de la dernière décennie, pour atteindre 20 % en 2023. De même, le programme mexicain de formation professionnelle, conçu spécifiquement pour les apprenants adultes, a augmenté de 3 points de pourcentage et s'établit désormais à 24 %, reflétant l'importance croissante accordée aux parcours professionnels pour adultes (Graphique B2.3).

Encadré B2.1. Absentéisme des élèves et résultats scolaires : Enseignements de TIMSS 2023

Les résultats de l'étude TIMSS (l'Étude international consacrée aux mathématiques et aux sciences) 2023 fournissent de précieux éclairages sur l'ampleur de l'absentéisme des élèves et ses liens avec les résultats scolaires en mathématiques et en sciences des élèves de quatrième et de huitième année d'études. Il est essentiel de comprendre les caractéristiques de l'absentéisme des élèves et sa relation avec les résultats scolaires pour élaborer des politiques visant à améliorer la participation des élèves et leurs résultats scolaires.

Des études suggèrent que l'absentéisme peut résulter de multiples facteurs, notamment les difficultés socio-économiques, les problèmes de santé, le manque d'implication des parents ou leur désengagement vis-à-vis du programme (Akkus et Cinkir, 2022[21] ; Attwood et Croll, 2006[22]). En 2023, c'est en Arabie saoudite que le pourcentage d'élèves de quatrième année déclarant être absents chaque semaine était la plus élevée (32 %), une situation dans laquelle une application laxiste du droit de la concurrence et des absences culturellement tolérées jouaient un rôle (AlSayyari et AlBuhairan, 2020[23]). L'Afrique du Sud, le Brésil et le Chili, où le pourcentage d'élèves absents chaque semaine dépasse 15 %, sont confrontés à des difficultés telles que la pauvreté, les inégalités, des environnements dangereux, ou de longs trajets entre le domicile et le lieu de travail (Moloele et Lekalakala, 2024[24] ; Soto Uribe et al., 2023[25]). La Lettonie et la République slovaque se situent également au-dessus de la moyenne internationale de 13 %, l'absentéisme étant lié au mauvais climat scolaire et à la marginalisation, en particulier parmi les élèves Roms (OECD, 2016[26] ; Vasilevich, 2024[27]). À l'inverse, la Corée et le Japon ont enregistré les niveaux d'absentéisme les plus bas, inférieurs à 5 %, ce qui témoigne d'une forte culture de scolarisation régulière (Graphique B2.4).

Graphique B2.4. Évolution du pourcentage d'élèves de quatrième année absents au moins une fois par semaine (2019 et 2023)



Remarque : Les questionnaires TIMSS 2019 et 2023 demandaient aux élèves d'indiquer la fréquence de leurs absences ; les élèves pouvaient choisir « jamais ou presque jamais », « une fois tous les deux mois », « une fois par mois », « une fois toutes les deux semaines » ou « une fois par semaine ».
Source : von Davier et al. (2024[28]).

Le pourcentage d'élèves de quatrième année déclarant être absents de l'école au moins une fois par semaine a légèrement augmenté en moyenne dans les pays, passant de 11 % en 2019 à 13 % en 2023. Alors que la plupart des pays n'ont enregistré que des changements mineurs au cours de cette période, l'Arabie saoudite, la Lettonie et la Lituanie ont enregistré les plus fortes hausses de l'absentéisme au cours de la période, avec une hausse d'au moins 5 points de pourcentage. En revanche, quelques systèmes ont enregistré de légères améliorations de la scolarisation, l'Afrique du Sud, l'Espagne et l'Italie enregistrant chacune une baisse de l'absentéisme d'1 point de pourcentage (Graphique B2.4).

La pandémie de COVID-19 est considérée comme le principal facteur perturbant la scolarité dans tous les pays de l'OCDE, mais son impact sur l'absentéisme a été inégal (OECD, 2024[29]). Certains des pays où cette hausse a été forte ont connu des périodes prolongées d'apprentissage à distance ; par exemple, l'Arabie saoudite a connu la fermeture d'écoles la plus longue, qui s'est poursuivie bien au-delà de 2021 (Jack et Oster, 2023[30]). À l'inverse, les pays où l'absentéisme a reculé malgré la pandémie, comme l'Espagne et l'Italie, ont mis en œuvre une stratégie de relance post-COVID intense qui a consisté à remédier aux lacunes en matière d'apprentissage, à apporter un soutien correctif ciblé, à mettre en place des incitations financières et à mener des actions de proximité pour remobiliser les élèves vulnérables (OECD, 2021[31]). D'après les recherches, il n'existe pas de relation claire et cohérente entre les niveaux de scolarisation avant la pandémie, la durée des fermetures d'établissements scolaires et les tendances post-pandémie, ce qui suggère qu'il faut prendre en compte davantage de nuances au sujet des dynamiques nationales et de l'efficacité des politiques (OECD, 2024[29]). Cela contribue à expliquer la hausse

moyenne modeste de l'absentéisme à l'échelle internationale malgré le choc mondial du COVID-19, et les profils variés qui se dessinent d'un pays à l'autre.

Des différences dans les niveaux d'absentéisme après la pandémie peuvent également être observées au niveau infranational. Au Canada, par exemple, le taux hebdomadaire d'absentéisme en Ontario est passé à 10 % en 2023, creusant l'écart avec le Québec, où il n'a atteint que 5 % (Graphique B2.4). Cette divergence reflète les différences entre les systèmes éducatifs des provinces, les réponses à la pandémie et le suivi de l'assiduité. L'Ontario a connu des fermetures d'établissements scolaires plus longues et un désengagement plus marqué après la pandémie de COVID-19, tandis que le Québec a donné la priorité à la réouverture des écoles et à l'aide aux élèves. Les différences dans la façon dont l'absentéisme est enregistré et pris en compte contribuent également à cet écart (Gallagher-Mackay et al., 2021[32] ; Mathieu, 2021[33] ; Kom Mogto et al., 2012[34]).

L'absence d'école est négativement corrélée aux résultats scolaires en mathématiques, ce qui met en évidence l'effet cumulatif de l'absentéisme sur les résultats en mathématiques et montre comment les écarts de compétences de base se creusent au fil du temps (Gottfried, 2015[35]). Les résultats de TIMSS 2023 concordent avec les données plus générales qui établissent un lien entre l'absentéisme chronique et les notes inférieures, un risque plus élevé de décrochage et des désavantages à long terme tels que des perspectives d'emploi réduites, une mauvaise santé et une probabilité accrue d'adopter des comportements à risque (OECD, 2024[29]). En 2023, les pays où le pourcentage d'élèves absents au moins une fois par semaine est plus élevée – comme l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite et le Brésil – ont également tendance à faire état de résultats moyens plus faibles en mathématiques, tandis que les systèmes où l'absentéisme est systématiquement faible – comme la Corée, le Japon et les Pays-Bas – ont obtenu des résultats comparativement bons.

L'absentéisme chronique a également des conséquences plus larges, affectant le développement socio-émotionnel des élèves, leur motivation et leur niveau d'études futur. L'absentéisme a un impact négatif sur les résultats scolaires car il affaiblit les relations entre élèves et enseignants, perturbe la gestion de la classe et détourne l'attention des administrateurs scolaires des priorités éducatives (Akkus et Cinkir, 2022[21]). Les handicaps socio-économiques exacerbent l'absentéisme, les élèves issus de milieux modestes, les handicapés et les locuteurs non natifs étant touchés de manière disproportionnée (Santibañez et Guarino, 2021[36]). Les recherches établissent en outre un lien entre l'absentéisme et les revers à long terme en matière d'éducation, notamment des taux d'obtention de diplômes plus faibles et des perspectives d'emploi plus limitées (Ansari, Hofkens et Pianta, 2020[37] ; Hutt et Gottfried, 2019[38]).

Transition vers le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

De nombreux pays de l'OCDE visent à assurer l'achèvement universel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, certains rendant obligatoire tout ou partie de ce niveau. Dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, la scolarité obligatoire prend fin au moins un an après l'âge théorique de début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau annexe X1.3). Néanmoins, le passage du premier au deuxième cycle du secondaire peut être déterminé par divers facteurs contextuels. L'entrée tardive à l'école, le redoublement et les différences dans la structure des programmes peuvent retarder l'entrée de certains élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, ces retards sont souvent dus à des caractéristiques systémiques plutôt qu'à des problèmes liés au processus de transition lui-même.

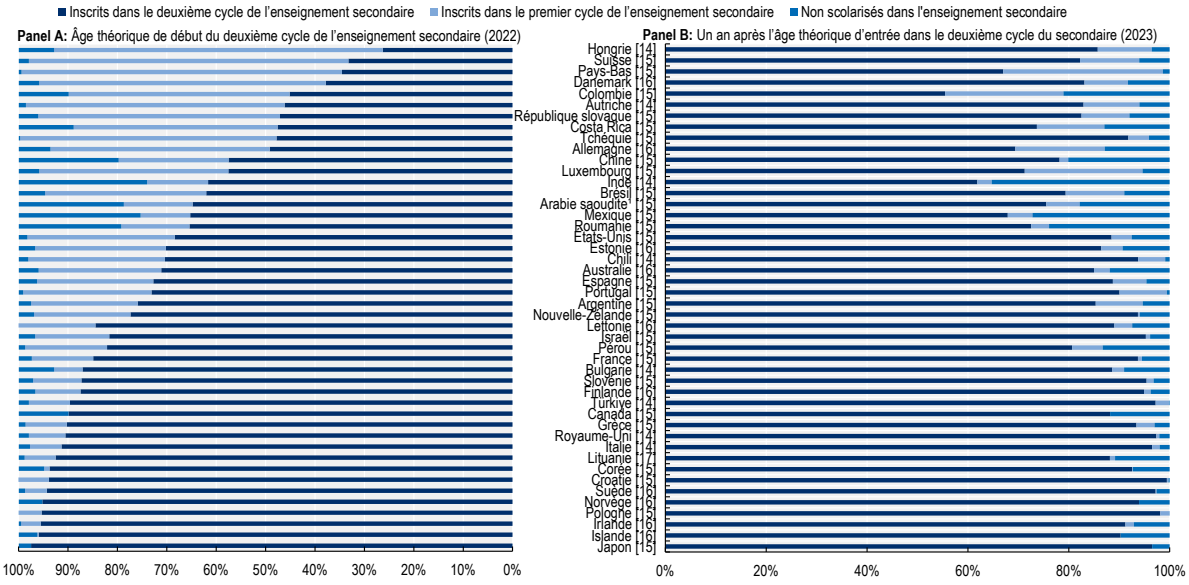
Le Graphique B2.5 met en évidence les taux de scolarisation à l'âge théorique de début du deuxième cycle du secondaire et un an plus tard. Bien que l'âge théorique indique à quel moment les élèves sont censés commencer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la progression effective des élèves varie souvent. En Irlande, en Islande, au Japon, en Norvège et en Pologne, plus de 95 % des élèves qui ont atteint l'âge prévu pour commencer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits à ce niveau, ce qui suggère une corrélation étroite entre l'âge et la progression scolaire. En revanche, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suisse, 35 % ou moins des élèves sont inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la date prévue, ce qui indique un retard d'entrée pour une part importante des élèves. Toutefois, ces entrées différées ne sont pas nécessairement le signe de transitions

médiocres, mais peuvent plutôt refléter une proportion plus élevée d'étudiants plus âgés ou des systèmes où les parcours de progression sont plus flexibles. Par exemple, en Allemagne, en Communauté flamande (Belgique), au Danemark, en Israël et aux Pays-Bas, la durée des programmes du premier cycle du secondaire varie, ce qui ne se reflète pas toujours dans l'âge théorique d'entrée dans le deuxième cycle du secondaire. Par conséquent, des transitions retardées dans ces systèmes seraient souvent attendues et intégrées dans la structure.

Un an après l'âge théorique d'entrée dans la vie active, le taux de scolarisation reflète à la fois un retard dans la progression et un décrochage scolaire précoce. Dans les systèmes où le redoublement est relativement élevé ou où les programmes du premier cycle du secondaire sont étendus, de nombreux élèves entrent dans le deuxième cycle du secondaire après un certain délai, et ces pays enregistrent une hausse du taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire un an après l'année de transition théorique. Dans des pays comme le Danemark, la Hongrie et la Suisse, le taux de scolarisation sur un an augmente de plus de 45 points de pourcentage, suggérant que les retards sont temporaires et que la plupart des étudiants finissent par faire la transition. Au Danemark, par exemple, il est fréquent que les diplômés du premier cycle du secondaire s'inscrivent en 10e année, soit dans un pensionnat, soit dans un établissement local de 10e année. Au cours de l'année scolaire 2022/23, 54 % des diplômés de 9e année se sont inscrits en 10e année l'année suivante. Par conséquent, ce qui apparaît comme une transition tardive dans les données reflète souvent un choix éducatif délibéré plutôt qu'un désintérêt pour l'école. En revanche, dans des pays comme la Colombie, le Luxembourg et les Pays-Bas, plus de 20 % des élèves poursuivent leurs études dans le premier cycle du secondaire un an après la transition attendue, ce qui peut s'expliquer à la fois par des retards structurels et par des problèmes de rétention plus importants (Graphique B2.5).

Dans le même temps, une partie des élèves aura quitté l'école un an après l'âge de transition, que ce soit en raison de l'abandon ou de l'achèvement de programmes courts. Un taux élevé de non-scolarité à ce stade ou un an après est particulièrement préoccupant. En Arabie saoudite, en Chine, en Inde, au Mexique et en Roumanie, plus de 20 % des jeunes en âge de débuter le deuxième cycle du secondaire ne sont scolarisés dans aucun programme d'enseignement secondaire et le taux de non-scolarité augmente généralement après un an. En Colombie, l'abandon scolaire est encore plus prononcé un an après l'âge théorique d'entrée dans le deuxième cycle du secondaire, avec un taux de non-scolarisation de 21 % dans l'enseignement secondaire (Graphique B2.5). Ces chiffres sont particulièrement préoccupants dans les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire. Par exemple, en Roumanie, la scolarité obligatoire s'achève à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De même, au Mexique, elle se termine par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire (OECD, 2024[39]).

Graphique B2.5. Répartition des élèves à l'âge théorique d'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et un an après, selon le statut de scolarité (2022 et 2023)



Lecture du graphique : La partie A présente le taux de scolarité des élèves dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge théorique de début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2022. La partie B montre le taux de scolarité des élèves dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un an après cet âge théorique de début, en 2023. Le pourcentage d'élèves « non scolarisés dans le secondaire » est calculée comme suit : (100 – taux de scolarité dans le premier cycle du secondaire – taux de scolarité dans le deuxième cycle du secondaire), pour les deux parties. En Autriche, par exemple, l'âge théorique de début du deuxième cycle du secondaire est de 14 ans. Par conséquent, la partie A présente le taux de scolarité des jeunes de 14 ans dans le premier et le deuxième cycle du secondaire en 2022, tandis que la partie B présente le taux de scolarité des jeunes de 15 ans en 2023.
Remarque : Les chiffres entre parenthèses indiquent l'âge théorique de début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
1. L'année de référence diffère de 2023.
Voir Statistiques de l'OCDE sur l'éducation et les compétences – Indicateur du taux d'inscription à l'Explorateur de données de l'OCDE.

Définitions

Le **redoublant** désigne un élève qui ne passe pas dans l'année d'études supérieure ou qui n'achève pas un programme d'enseignement et qui doit donc demeurer dans la même année d'études lors de l'année scolaire suivante.

La **formation initiale** est la formation des individus avant leur première entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire au moment où ils suivent normalement des études à temps plein. Elle cible donc les individus considérés comme des enfants, des jeunes et des jeunes adultes par leur société. Elle a généralement lieu dans les établissements d'enseignement, dans un système conçu comme un parcours éducatif continu.

L'**enseignement pour adultes** s'adresse spécifiquement aux personnes considérées comme adultes par leur société pour améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles ; développer leurs capacités ; enrichir leurs connaissances dans le but de compléter un niveau d'éducation formelle ; ou pour acquérir, rafraîchir ou mettre à jour leurs connaissances, compétences et aptitudes dans un domaine particulier. En relèvent également les programmes en lien avec « la formation continue », « la formation récurrente » ou « l'école de la deuxième chance ».

Méthodologie

Les **taux nets de scolarisation** sont calculés en divisant le nombre d'enfants d'un âge ou groupe d'âge particulier scolarisés par la population totale de cet âge ou groupe d'âge. Si les effectifs et la population scolarisés se rapportent

dans la plupart des cas à la même période, des décalages peuvent se produire en raison de la disponibilité des données et de l'utilisation de sources différentes dans certains pays. Par conséquent, les données relatives à la population sont ajustées dans le calcul des taux de scolarisation en fonction de l'âge. Cette méthode d'ajustement garantit que si les données cumulées sur les effectifs scolarisés dans tous les niveaux de la CITE sont supérieures aux données démographiques pour un âge donné, les données démographiques pour cet âge sont ajustées pour correspondre à l'effectif total scolarisé pour l'âge correspondant.

La **proportion d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'étude** est le pourcentage d'élèves de chaque niveau d'enseignement (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire général) qui ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour leur année d'études. L'âge prévu pour une année d'études donnée est l'âge auquel les élèves entreraient dans cette classe s'ils avaient commencé l'école à l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire, avaient étudié à temps plein et avaient progressé sans redoubler ni sauter de classe .

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2023 (année académique 2022/23) et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de la collecte de données statistiques de l'éducation réalisée par l'OCDE en 2025 (pour plus de détails, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* ((https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)

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 sur l'absentéisme des élèves sont disponibles dans les résultats internationaux de l'enquête TIMSS 2023 (von Davier et al., 2024[28]).

Références

Akkus, M. et Ş. Cinkir (2022), « The problem of student absenteeism, its impact on educational environments, and the evaluation of current policies », *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 9, pp. 978-997, https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.957. [21]

AlSayyari, A. et F. AlBuhairan (2020), « Prevalence and correlations of school-absenteeism among intermediate and secondary students in Saudi Arabia », *Children and Youth Services Review*, vol. 111, p. 104778, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104778. [23]

Ansari, A., T. Hofkens et R. Pianta (2020), « Absenteeism in the first decade of education forecasts civic engagement and educational and socioeconomic prospects in young adulthood », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 49/9, pp. 1835-1848, https://doi.org/10.1007/s10964-020-01272-4. [37]

Attwood, G. et P. Croll (2006), « Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives », *Research Papers in Education*, vol. 21/4, pp. 467-484, https://doi.org/10.1080/02671520600942446. [22]

Canton of Zurich (2025), *Admission classes in Switzerland*, https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/schulinfo-schule-migration/schulinfo-einschulung-neuzugezogene/aufnahmeklassen.html (consulté le 19 mai 2025). [4]

Contini, D. et F. Cugnata (2020), « Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments », *Large-scale Assessments in Education*, vol. 8/1, p. 14, https://doi.org/10.1186/s40536-020-00094-x. [18]

Cronin, Z. (2019), « To mix or not to mix: A critical review of literature on mixed-age groups in primary schools », *Cambridge Open-Review Educational Research*, vol. 6, pp. 165-179, https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v62019/CORERJ-Journal-Volume6-10-ToMixOrNotToMix.pdf (consulté le 20 mai 2025). [17]

DEPP (2014), *Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves*, Note d'information No.14.36, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, https://www.education.gouv.fr/forte-baisse-du-redoublement-un-impact-positif-sur-la-reussite-des-eleves-1958 (consulté le 20 mai 2025). [10]

Education Endowment Foundation (2025), *Repeating a year*, https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/repeating-a-year (consulté le 20 mai 2025). [15]

Eurydice (2025), *Germany: Assessment in general lower secondary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/assessment-general-lower-secondary-education (consulté le 20 mai 2025). [11]

Eurydice (2025), *Spain: Assessment in general lower secondary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/assessment-general-lower-secondary-education (consulté le 20 mai 2025). [12]

Finnish National Agency for Education (2025), *Basic information about primary and lower secondary education*, https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/bacic-information-about-primary-and-lower-secondary-education (consulté le 20 mai 2025). [7]

Gallagher-Mackay, K. et al. (2021), « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts », *Science Briefs*, Ontario COVID-19 Science Advisory Table, https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0. [32]

Gottfried, M. (2015), « Can center-based childcare reduce the odds of early chronic absenteeism? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 32, pp. 160-173, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.002. [35]

Government of Luxembourg (2025), *Schooling of newly arrived pupils in primary education*, Ministry of National Education, https://men.public.lu/en/systeme-educatif/scolarisation-eleves-etrangers.html (consulté le 20 mai 2025). [5]

Government of Sweden (2024), *The Government's budget investments in schools in 2025*, Ministry of Education and Research, https://www.regeringen.se/artiklar/2024/09/regeringens-budgetsatsningar-pa-skolan-2025/ (consulté le 23 mai 2025). [3]

Hutt, E. et M. Gottfried (2019), *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Harvard Education Press. [38]

Jack, R. et E. Oster (2023), « COVID-19, school closures, and outcomes », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 37/4, pp. 51-70, https://doi.org/10.1257/jep.37.4.51. [30]

Jönsson, A. (2018), « Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: An interview study », *Frontiers in Education*, vol. 3, https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00063. [8]

Kom Mogto, C. et al. (2012), « School absenteeism as an adjunct surveillance indicator: Experience during the second wave of the 2009 H1N1 pandemic in Quebec, Canada », *PLoS ONE*, vol. 7/3, p. e34084, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034084. [34]

Lindeboom, G. (2023), *Case Study Portugal: The Future of Vocational Education and Training in Europe: Volume 4: Delivering Lifelong Learning: The Changing Relationship Between IVET and CVET*, Cedefop, Thessaloniki, https://www.cedefop.europa.eu/files/portugal_future_of_vet_vol.4.pdf (consulté le 22 mai 2025). [20]

López, V., M. Vandecandelaere et C. Allende González (2025), *Understanding Grade Retention in Chile*, https://ppw.kuleuven.be/onderwijskunde/en/projects/longitudinal-studies-students-school-careers/zittenblijven_Chili (consulté le 20 mai 2025). [13]

Mathieu, S. (2021), « Unpacking the childcare and education policy response to the COVID-19 pandemic: Insights from the Canadian Province of Quebec », *Journal of Childhood Studies*, pp. 63-78, https://doi.org/10.18357/jcs463202120002. [33]

Moloele, R. et M. Lekalakala (2024), « Navigating the dynamics of learner absenteeism in South African urban secondary schools: An in-depth management analysis and strategic framework », *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, pp. 2866-2875, https://doi.org/10.38159/ehass.202451615. [24]

Moulin, L. et F. Sari (2025), « The long-term effects of grade retention: Empirical analysis on French data », *Documents de travail*, n° 301, INED, Aubervilliers, https://doi.org/10.48756/ined-dt-301.0225. [14]

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en. [39]

OECD (2024), « Evaluating post-pandemic education policies and combatting student absenteeism beyond COVID-19 », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 101, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a38f74b2-en. [29]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. [6]

OECD (2023), « PISA 2022 system-level indicators », dans *PISA 2022 Results (Volume II) : Learning During – and From – Disruption*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/86342ac9-en (consulté le 6 juin 2024). [9]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [31]

OECD (2016), *Education in Latvia*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264250628-en. [26]

Piopiunik, M. (2013), « The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria », *ifo Working Paper Series*, n° 153, Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich, https://ideas.repec.org/p/ces/ifowps/_153.html (consulté le 22 mai 2025). [19]

Santibañez, L. et C. Guarino (2021), « The effects of absenteeism on academic and social-emotional outcomes: Lessons for COVID-19 », *Educational Researcher*, vol. 50/6, pp. 392-400, https://doi.org/10.3102/0013189x21994488. [36]

Santos, P. et A. Vitoria (2023), « Managing student transitions into upper secondary pathways », *OECD Education Working Papers*, n° 289, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en. [1]

Soto Uribe, C. et al. (2023), « Chile: Universal collection, open access, and innovation in the use of attendance and absenteeism data », *Orbis Scholae*, vol. 16/3, pp. 45-60, https://doi.org/10.14712/23363177.2023.2. [25]

UNESCO-UIS (2012), « Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving », *Global Education Digest*, UNESCO Institute of Statistics, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en_0.pdf (consulté le 20 mai 2025). [16]

Vasilevich, H. (2024), « Roma educational discrimination in the Czech Republic and Slovakia », dans *Minority Rights and Social Change*, Routledge, London, https://doi.org/10.4324/9781003394280-10. [27]

von Davier, M. et al. (2024), *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*, https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460. [28]

Wojniak, J. et M. Majorek (2018), « Polish education system under 2017 reform: Assumptions, aims and controversies », *SHS Web of Conferences*, vol. 48, p. 01043, https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801043. [2]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre B2

Tableau B2.1	Évolution du taux de scolarisation des 6-14 ans, selon le niveau de formation (2013 et 2023)
Tableau B2.2	Évolution du pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études et du pourcentage de redoublants, selon le niveau de formation (2015 et 2023)
Tableau B2.3	Profil des élèves du premier cycle du secondaire (2023)

StatLink https://stat.link/u2yqkg

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre B2

Tableau B2.1. Évolution du taux de scolarité des 6-14 ans, selon le niveau de formation (2013 et 2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Croatie et l'Estonie ; et 2015 pour l'Afrique du Sud.
2. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite.

Tableau B2.2. Évolution du pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études et du pourcentage de redoublants, selon le niveau de formation (2015 et 2023)

Remarque : Les élèves ont dépassé l'âge prévu de leur année d'études en formation initiale s'ils ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour leur année d'études. L'âge auquel les élèves sont censés entrer dans une année d'études donnée est l'âge auquel ils entreraient dans l'année s'ils avaient commencé l'école à l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire, s'ils avaient étudié à temps plein, et s'ils avaient progressé sans redoubler ni sauter une année d'études.

1. L'année de référence pour les redoublants n'est pas 2015 mais 2016 pour la Colombie, 2017 pour les États-Unis et 2018 pour le Portugal.
2. L'année de référence pour les redoublants n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite et l'Argentine ; et 2021 pour la Chine.

Tableau B2.3. Profil des élèves du premier cycle du secondaire (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Croatie et la Grèce ; et 2015 pour les Pays-Bas.
2. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x** - Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* [(https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)

Tableau B2.1. Évolution du taux de scolarisation des 6-14 ans, selon le niveau d'instruction (2013 et 2023)

	Préprimaire		Primaire		Premier cycle de l'enseignement secondaire		Deuxième cycle de l'enseignement secondaire		Tous niveaux confondus	
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	0	0	73	68	27	30	0	0	100	99
Autriche	5	5	44	45	44	43	6	5	99	98
Belgique	1	1	68	66	23	23	7	8	98	98
Canada	0	0	65	63	34	33	0	0	100	96
Chili	2	3	66	66	21	22	8	8	97	99
Colombie	m	1	59	54	36	36	1	1	96	92
Costa Rica	0	0	65	67	25	27	0	0	91	95
Tchéquie	6	6	57	54	36	39	0	0	99	99
Danemark	1	1	78	76	21	23	0	0	99	99
Estonie[1]	10	12	65	65	18	20	0	0	97	97
Finlande	11	10	66	66	21	22	0	0	99	98
France	0	0	56	55	42	44	0	0	99	100
Allemagne	4	5	44	46	52	49	0	0	99	100
Grèce	0	0	66	64	31	35	0	0	97	100
Hongrie	8	6	44	46	42	42	3	3	97	97
Islande	0	0	77	75	22	23	0	0	99	98
Irlande	0	0	75	72	25	26	0	0	100	98
Israël	2	1	67	66	29	29	0	0	98	96
Italie	0	0	54	51	34	35	10	12	99	98
Japon	0	0	65	66	35	34	0	0	100	100
Corée	0	0	60	65	38	33	0	0	98	99
Lettonie	12	12	67	65	18	21	0	0	98	98
Lituanie	9	10	42	45	48	45	0	0	100	100
Luxembourg	1	4	64	66	31	28	1	1	97	99
Mexique	0	0	69	64	29	31	1	2	98	97
Pays-Bas	0	0	70	68	29	31	0	0	100	99
Nouvelle-Zélande	0	0	55	54	43	44	0	0	98	98
Norvège	0	0	77	76	23	23	0	0	100	99
Pologne	9	11	65	43	22	40	0	5	96	100
Portugal	1	2	69	66	30	32	0	0	100	100
République slovaque	5	5	43	46	47	47	1	0	96	99
Slovénie	1	1	66	65	32	32	0	0	98	99
Espagne	0	0	68	65	29	34	0	0	98	98
Suède	12	11	67	67	20	22	0	0	99	100
Suisse	6	6	63	68	30	26	0	0	100	100
Türkiye	0	0	45	45	45	42	9	12	99	99
Royaume-Uni	0	0	56	56	32	34	10	10	98	100
États-Unis	2	3	65	63	29	30	1	1	98	97
Moyenne OCDE	3	3	62	61	31	32	2	2	98	98
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	0	0	71	68	29	32	0	0	100	100
Brésil	1	2	54	55	39	40	2	1	97	96
Bulgarie	10	10	44	41	36	33	6	11	96	94
Chine	m	1	m	67	28	29	0	0	m	m
Croatie[1]	8	8	42	41	47	48	3	3	99	100
Inde	m	m	52	48	27	28	8	12	m	89
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	0	m	69	m	31	m	0	m	100
Roumanie	2	2	48	46	40	36	2	1	93	84
Arabie saoudite[2]	0	2	52	58	20	23	0	0	92	83
Afrique du Sud[1]	6	5	75	72	11	9	2	0	92	86
Moyenne UE25	5	5	59	57	33	34	2	2	98	98
Moyenne G20	m	1	60	59	33	33	3	3	m	96

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien pour télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B2.2. Évolution du pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur année d'études et du pourcentage de redoublants, selon le niveau de formation (2015 et 2023)

	Pourcentage d'élèves qui ont au moins deux ans de plus que l'âge prévu pour leur année d'études dans la formation initiale				Pourcentage de redoublants				Proportion de garçons parmi les redoublants	
	Primaire		Premier cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		Premier cycle de l'enseignement secondaire		Primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	0.2	0.1	1.9	0.4	m	m	m	m	m	m
Autriche	4.1	5.8	6.5	9.1	2.7	3.3	2.2	3.1	57	58
Belgique	1.4	0.9	6.7	2.7	m	2.2	6.9	4.3	50	57
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	5.4	2.2	9.1	6.8	3.6	1.6	4.2	1.5	61	60
Colombie[1]	14.7	11.7	22.8	19.6	2.0	8.3	3.0	10.5	59	61
Costa Rica	m	3.3	m	10.0	3.1	2.1	12.7	6.2	57	59
Tchéquie	3.4	4.5	5.5	5.1	0.6	0.6	0.9	0.6	55	56
Danemark	0.4	0.2	0.9	0.4	1.0	0.6	1.1	0.8	62	55
Estonie	0.7	0.9	4.2	2.8	0.5	0.6	2.2	1.9	64	57
Finlande	m	0.2	m	0.5	0.3	0.3	0.4	0.3	57	51
France	m	m	1.1	0.4	m	1.1	2.3	1.1	54	58
Allemagne	m	m	m	m	0.4	0.5	2.4	2.5	53	57
Grèce	1.7	1.8	4.8	4.6	0.7	1.3	3.8	5.4	52	63
Hongrie	1.4	7.7	3.2	10.8	1.7	2.1	2.1	1.6	58	59
Islande	0.0	0.0	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	0.0	0.0	0.2	0.1	0.4	0.3	0.1	0.1	53	49
Israël	0.5	0.4	1.0	0.8	1.0	0.8	1.4	1.1	68	68
Italie	0.4	0.2	2.5	0.7	0.4	0.3	3.2	1.6	58	63
Japon	0.0	0.0	0.0	0.0	m	m	m	m	m	m
Corée	0.2	0.1	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	66	67
Lettonie	1.5	0.9	4.1	2.6	0.7	0.8	2.3	1.6	67	63
Lituanie	0.3	0.2	1.5	0.5	0.4	0.3	0.6	0.4	59	72
Luxembourg	m	2.2	m	8.1	4.0	3.4	9.9	9.3	51	57
Mexique	2.3	0.8	3.7	1.1	0.8	0.5	0.7	0.5	55	52
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	0.2	0.3	0.3	0.2	m	m	m	m	m	m
Norvège	0.0	0.0	m	m	0.0	0.0	a	a	a	a
Pologne	m	1.1	m	1.8	0.8	0.9	2.6	1.6	61	62
Portugal[1]	m	2.9	m	7.0	3.7	1.9	6.2	3.2	58	61
République slovaque	m	7.8	m	8.2	3.1	2.2	1.9	1.3	54	55
Slovénie	0.6	1.2	0.8	1.2	0.7	1.3	0.8	1.1	60	63
Espagne	0.2	0.2	9.4	4.6	2.1	1.1	10.1	7.0	56	61
Suède	0.1	0.1	0.3	0.1	0.0	0.2	0.0	0.3	57	49
Suisse	5.1	3.6	12.8	8.0	1.1	1.0	1.5	1.0	53	56
Türkiye	m	2.3	m	2.6	1.8	3.3	2.0	3.5	54	50
Royaume-Uni	0.0	0.0	m	m	0.0	a	a	a	a	a
États-Unis[1]	3.5	4.0	4.1	4.1	1.6	1.8	1.9	1.8	51	55
Moyenne OCDE	1.8	2.0	4.3	3.8	1.3	1.4	3.0	2.5	57	58
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine[2]	m	m	m	m	2.0	2.3	11.0	5.5	50	56
Brésil	8.8	4.0	18.1	9.9	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	1.3	1.1	5.9	3.8	0.1	0.5	3.3	2.3	54	60
Chine[2]	m	m	m	m	0.0	0.0	0.0	0.0	61	58
Croatie	0.3	0.3	2.0	0.4	0.2	0.1	0.4	0.1	26	74
Inde	m	m	m	m	0.8	1.2	0.5	1.0	53	53
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	1.6	m	4.4	3.2	0.2	4.1	0.2	56	52
Roumanie	0.1	3.2	m	4.9	0.9	1.7	3.7	3.6	60	59
Arabie saoudite[2]	m	m	m	m	1.3	0.4	1.5	0.3	68	72
Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	9.2	3.0	16.4	10.6	50	68
Moyenne UE25	1.1	2.0	3.5	3.5	1.2	1.1	2.9	2.3	56	59
Moyenne G20	m	m	m	m	1.7	1.3	3.8	2.6	56	59

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien pour télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B2.3. Profil des élèves du premier cycle du secondaire (2023)

	Pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles du premier cycle de l'enseignement secondaire		Âge moyen dans le premier cycle de l'enseignement secondaire		Pourcentage d'élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire		Groupes cibles et objectif des programmes de formation professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire		
			Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Formation initiale / orientation précoce	Élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques	Formation des adultes
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	21	10	14	35	49	38	Oui	Non	Oui
Autriche	a	a	12	a	48	a	a	a	a
Belgique	20	17	18	m	50	52	Non	Oui	Oui
Canada	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Chili	2	a	13	a	48	a	a	a	a
Colombie	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Costa Rica	17	20	17	13	50	48	Oui	Non	Non
Tchéquie	1	1	13	26	49	42	Non	Oui	Non
Danemark	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Estonie	1	3	14	29	49	45	Oui	Non	Oui
Finlande	a	a	14	a	49	a	a	a	a
France	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Allemagne	2	4	13	17	49	40	Oui	Non	Non
Grèce[1]	1	2	14	17	48	33	Non	Oui	Non
Hongrie	0	a	13	a	48	a	a	a	a
Islande	a	a	14	a	48	a	a	a	a
Irlande	m	6	14	42	49	59	Non	Oui	Oui
Israël	0	a	13	a	49	a	a	a	a
Italie	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Japon	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Corée	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Lettonie	1	0	14	28	49	13	Non	Oui	Oui
Lituanie	2	1	14	21	49	37	Oui	Non	Non
Luxembourg	a	a	14	a	48	a	a	a	a
Mexique	21	24	13	32	50	61	Non	Non	Oui
Pays-Bas[1]	6	7	14	17	48	44	Oui	Oui	Non
Nouvelle-Zélande	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Norvège	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Pologne	1	a	12	a	48	a	a	a	a
Portugal	9	4	14	31	49	50	Oui	Non	Oui
République slovaque	2	2	13	19	49	46	Oui	Oui	Oui
Slovénie	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Espagne	0	2	14	29	48	44	Non	Oui	Oui
Suède	a	a	16	a	50	a	a	a	a
Suisse	0	a	14	a	49	a	a	a	a
Türkiye	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Royaume-Uni	12	13	12	24	49	49	Oui	Non	Oui
États-Unis	a	a	13	a	50	a	a	a	a
Moyenne OCDE	6	7	14	25	49	44			
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion									
Argentine	a	a	15	a	49	a	a	a	a
Brésil	0	0	14	40	49	56	Non	Non	Oui
Bulgarie	7	2	12	45	48	63	Non	Non	Oui
Chine	a	a	13	a	46	a	a	a	a
Croatie[1]	9	10	12	11	49	63	Oui	Non	Non
Inde	a	0	12	20	48	69	a	a	a
Indonésie	a	a	m	a	m	a	a	a	a
Pérou	2	3	14	26	49	57	m	m	m
Roumanie	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Arabie saoudite[2]	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Afrique du Sud	a	a	15	a	49	a	a	a	a
Moyenne UE25	4	4	14	25	49	45			
Moyenne G20	11	7	13	28	49	52			

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien pour télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Chapitre B3. Comment les systèmes d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire soutiennent-ils la progression des élèves vers l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général – 90 % en moyenne – suivent des programmes qui leur permettent d'obtenir une qualification complète et d'accéder à l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 42 % des élèves des filières générales du deuxième cycle du secondaire qui commencent une licence la terminent à temps, contre 39 % des élèves des filières professionnelles, ce qui suggère que les élèves de s filières professionnelles pourraient avoir plus de difficultés à satisfaire les exigences académiques de l'enseignement tertiaire.
- Bien que le taux de réussite en licence s'améliore sensiblement après trois années supplémentaires, des différences persistent selon l'orientation du cursus. Le taux moyen de réussite dans les pays de l'OCDE atteint 72 % pour les élèves des filières générales et 65 % pour ceux des filières professionnelles.

Contexte

Un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) est souvent considéré comme le diplôme minimal pour entrer avec succès sur le marché du travail et comme essentiel pour poursuivre des études tertiaires. Les jeunes qui quittent l'école avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont généralement de moins bonnes perspectives d'emploi (voir les Chapitres A3 et A4).

Pour de nombreux élèves, le passage du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire implique de choisir entre l'enseignement général et l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Ces différentes orientations des programmes varient à la fois en termes de durée et d'orientation scolaire : les filières générales préparent généralement les élèves à l'enseignement tertiaire, tandis que les filières professionnels sont conçus pour développer des compétences spécifiques à une profession en vue d'une entrée directe sur le marché du travail. Toutefois, les systèmes d'éducation proposent de plus en plus des parcours qui permettent aux élèves de passer d'une filière à l'autre, de sorte que les choix précoces ne limitent pas nécessairement les possibilités futures

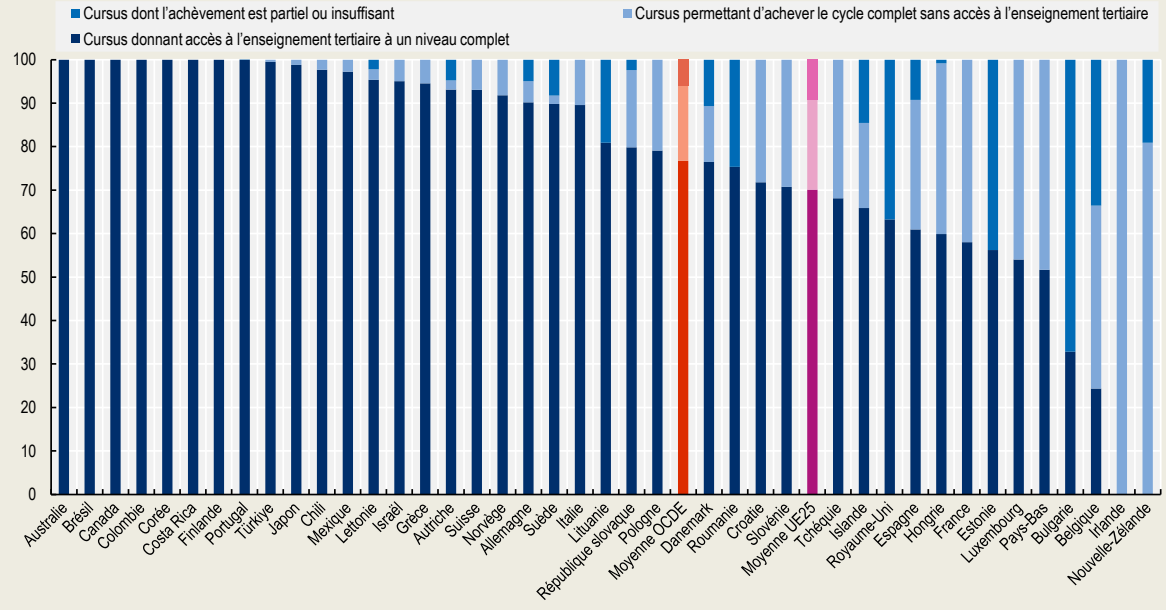
de formations ou de carrière. Il est essentiel de veiller à ce que les élèves soient bien informés de la structure et des implications des différents parcours éducatifs pour faciliter les transitions et réduire le risque de décrochage scolaire.

Outre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, certains pays proposent des programmes post-secondaires non tertiaires, qui délivrent des qualifications professionnelles avancées ou proposent d'autres voies d'accès à la formation continue. Ces programmes se distinguent des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire car ils exigent généralement d'avoir complété le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et proposent des contenus plus spécialisés.

À l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ont le choix entre plusieurs options : entrée sur le marché du travail, poursuite des études ou année sabbatique. Le fait de prendre une année de congé peut avoir des avantages, comme une plus grande maturité, des objectifs scolaires plus clairs et de meilleurs résultats scolaires à l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, elle peut aussi présenter des risques, en particulier pour les élèves des filières professionnelles qui risquent de subir des pressions financières plus fortes ou de perdre leur élan scolaire.

Graphique B3.1. Répartition des élèves inscrits dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire, selon le type de cursus (2023)

En pourcentage



Voir le Tableau B3.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Malgré les avantages de la formation professionnelle, son utilisation dans les cursus d'enseignement professionnel est très variable. Dans certains pays, la formation professionnelle est très répandu, avec 90 % ou plus des élèves étant inscrits dans des programmes associant formation scolaire et formation professionnel, principalement par le biais d'apprentissages.
- Dans les pays de l'OCDE, les étudiantes inscrites dans les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire ont, en moyenne, deux ans de plus que leurs homologues masculins (22 ans contre 20). L'écart

d'âge entre les sexes est supérieur à quatre ans au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, ce qui témoigne d'importantes différences de calendrier de scolarisation entre les sexes.

- Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, la formation professionnelle occupe une place prépondérante dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans les systèmes proposant des cursus de ce niveau, les filières professionnelles représentent une grande majorité des inscriptions, dépassant souvent 80 %.
- Dans les pays de l'OCDE, 44 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire avaient suivi un cursus d'au moins un an après avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce taux étant plus élevé chez les diplômés des filières professionnelles. Si 42 % des élèves des filières générales ont repoussé leur entrée, 58 % des élèves des filières professionnelles l'ont fait.

Analyse

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire diffère des niveaux antérieurs en ce qu'il offre aux élèves un enseignement et des contenus plus variés, spécialisés et approfondis. Elle dure généralement trois ans, mais varie de deux ans (comme en Australie, en Colombie, au Costa Rica, en Irlande, en Lituanie et au Pérou) à cinq ans (comme en Bulgarie et en Italie). L'âge typique de début des études est de 15 ans, mais dans certains pays, les élèves commencent plus tôt, à 14 ans (comme en Autriche, en Belgique, en Bulgarie, au Chili, en Hongrie, en Inde, en Italie, au Royaume-Uni et en République de Türkiye), ou bien plus tard, à 17 ans (comme en Lituanie). Bien que les élèves achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de 17 ou 18 ans dans la plupart des pays, ils le font à 16 ans en Colombie, au Costa Rica et au Pérou, et à l'âge de 19 ans en Islande (Tableau annexe X1.3).

Participation à la formation des 15-19 ans

Le taux de scolarisation des 15-19 ans varie considérablement d'un pays à l'autre, tant en termes de taux de scolarisation globale que de niveau de formation. Le taux moyen de scolarisation dans les pays de l'OCDE est de 84 % – et dans sept pays membres et/ou partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, au moins neuf adolescents sur dix de ce groupe d'âge sont scolarisés. Toutefois, à l'autre extrémité du spectre, dans cinq pays, moins des deux tiers des 15-19 ans sont scolarisés (Graphique B3.2).

Le taux de scolarisation des 15-19 ans reflète les différentes structures des systèmes d'éducation nationaux. Les élèves de ce groupe d'âge peuvent être inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou l'enseignement tertiaire, même si la majorité d'entre eux sont inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est également relativement courante en Afrique du Sud, en Allemagne, en Australie, au Danemark, en Estonie et en Lituanie, où plus d'un quart des 15-19 ans étudient à ce niveau (Graphique B3.2).

Dans 13 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, les cursus de formation professionnelle représentent la plus grande part des inscriptions dans le deuxième cycle du secondaire parmi les 15-19 ans. Dans ces pays, l'EFP est la principale filière du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Nouvelle-Zélande, en revanche, la très faible proportion d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel dans ce groupe d'âge reflète le fait que la formation professionnelle est dispensé en dehors du système d'enseignement initial. Les élèves achèvent généralement le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général puis peuvent suivre un cursus professionnel au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en remplacement de l'enseignement post-secondaire ou tertiaire (Tableau B3.1).

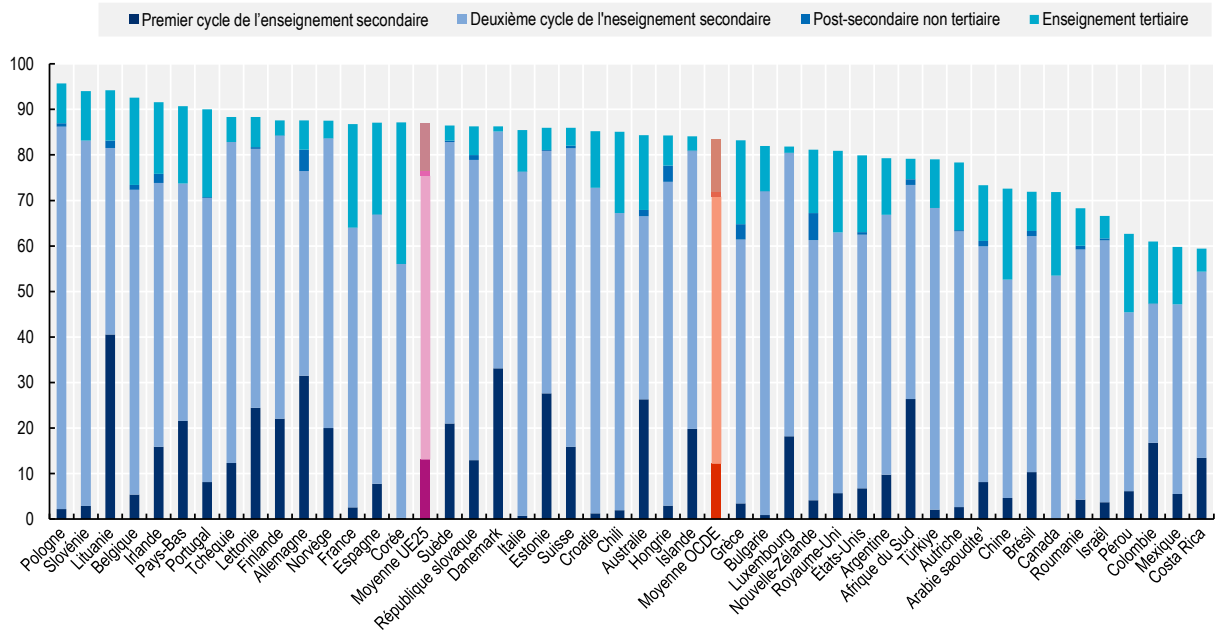
Les cursus post-secondaires non tertiaires, principalement à vocation professionnelle, sont relativement moins répandus dans les pays de l'OCDE que les autres niveaux de formation. Environ 1 % des 15-19 ans étaient inscrits

dans un établissement d'enseignement post-secondaire non tertiaire en moyenne en 2023, 11 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE n'offrant pas du tout ce niveau de formation. En Nouvelle-Zélande, qui compte le plus fort pourcentage de cette tranche d'âge étudiant à ce niveau est la plus élevée (6 %), l'enseignement post-secondaire non tertiaire se compose d'une alternance où une partie de la formation en dehors du travail est proposée aux étudiants (Tableau B3.1).

Le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est limitée dans ce groupe d'âge : en moyenne dans les pays de l'OCDE, elle ne concerne que 11 % des 15-19 ans. Toutefois, le taux varie considérablement, allant de 1 % au Danemark et au Luxembourg à 31 % en Corée, où les inscriptions dans les cursus d'enseignement tertiaire commencent généralement à un âge plus précoce (Tableau B3.1) et une grande majorité de jeunes adultes sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Chapitre A1).

Graphique B3.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau de formation (2023)

En pourcentage



1. L'année de référence diffère de 2023.

Voir le StatLink pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Profil des élèves du deuxième cycle du secondaire

Filières générales

Les filières générales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à l'enseignement tertiaire, en mettant l'accent sur les connaissances théoriques dans un large éventail de matières. Ces cursus ne comportent généralement pas de volet de formation professionnelle et sont structurés de manière à faciliter la progression vers l'enseignement tertiaire.

Sexe et âge moyen

En 2023, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les femmes représentaient 54 % des élèves inscrits dans des filières générales du deuxième cycle du secondaire, ce qui indique un taux de participation plus élevé des femmes dans ces filières à vocation académique. Parmi les pays membres et/ou partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, cette tendance est particulièrement marquée en Croatie, en Italie, en Pologne et en Slovénie, où les femmes représentent plus de 60 % des inscriptions. À l'autre extrémité de l'échelle, aux États-Unis et en Israël, la répartition selon le sexe est favorable aux hommes, les femmes ne représentant que 47 % des élèves (Tableau B3.2).

Dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen des élèves inscrits dans les filières générales du deuxième cycle du secondaire est d'environ 17 ans pour les femmes comme pour les hommes, ce qui indique des différences minimes d'âge entre les sexes à ce niveau de formation. Toutefois, dans quelques pays, il existe des différences notables. En Belgique, au Costa Rica et en Suède, l'âge moyen des étudiantes dépasse de plus d'un an celui des étudiants de sexe masculin. Ces trois pays, ainsi que l'Islande et la Türkiye, affichent également un âge moyen plus élevé de l'ensemble des élèves de ce niveau – plus de 19 ans pour les hommes comme pour les femmes, sauf en Belgique, où l'âge moyen des élèves de sexe masculin est légèrement inférieur à 19 ans. Dans ces pays, l'âge moyen plus élevé peut s'expliquer par le fait que des adultes suivent des études générales du deuxième cycle du secondaire dans le cadre de programmes dédiés, comme l'Académica Nocturna (programme académique du soir) au Costa Rica, le Secundair volwassenenonderwijs (enseignement secondaire pour adultes) en Communauté flamande (Belgique), le Komvux (programme municipal de formation des adultes) en Suède et Açıköğretim Lisesi (lycée ouvert) en Türkiye. Ces types de programmes tendent à attirer une plus forte proportion de femmes que d'hommes, car les hommes sans qualifications sont généralement moins désavantagés sur le marché du travail que les femmes, tant en termes de perspectives d'emploi que de rémunération (Tableau B3.2).

Accès à l'enseignement tertiaire

Le type de diplôme délivré par les filières générales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire joue un rôle crucial dans l'orientation des opportunités éducatives et professionnelles des élèves. Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves inscrits dans les filières générales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – 91 % en moyenne – suivent des programmes qui mènent à l'obtention d'un diplôme et donnent accès à l'enseignement tertiaire. Ces programmes sont conçus pour fournir aux étudiants une base académique complète et une qualification officiellement reconnue pour l'entrée dans l'enseignement tertiaire. À l'inverse, une part notable des élèves – 8 % en moyenne – sont inscrits dans des filières qui aboutissent à un achèvement partiel ou n'offrent pas suffisamment de crédits pour achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et 1 % sont inscrits dans des filières qui permettent d'obtenir un certificat sans pouvoir accéder à l'enseignement tertiaire (Tableau B3.2).

Plusieurs filières générales classées comme n'offrant pas un niveau suffisant présentent des caractéristiques similaires dans les différents pays. La catégorie « insuffisant pour un achèvement de niveau » fait référence aux programmes qui sont trop courts pour répondre aux exigences d'achèvement complet ou partiel du niveau (OECD/Eurostat/UNESCO-UIS, 2015[1]). Ces programmes délivrent aux étudiants un certificat ou un diplôme reconnu après la première phase du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais ne leur permettent pas de terminer leur cursus à temps plein ni d'accéder directement à l'enseignement tertiaire. Les étudiants titulaires de ces certificats peuvent généralement poursuivre leurs études, soit en suivant des programmes d'enseignement général plus poussés, soit en suivant une formation professionnelle. Toutefois, la qualification initiale seule ne permet pas d'accéder directement à l'enseignement tertiaire (voir la section Définitions pour une explication plus détaillée de ces différents types de réussite).

En particulier, six pays se démarquent : la Belgique, la Bulgarie, le Chili, l'Espagne, le Pérou et le Royaume-Uni (Tableau B3.2). Dans ces pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent structuré en deux étapes ou plus : les élèves achèvent généralement une phase initiale qui leur permet d'obtenir une qualification et peuvent poursuivre leur formation par la suite. Les personnes qui souhaitent accéder à l'enseignement tertiaire doivent continuer à suivre l'ensemble du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et satisfaire aux exigences académiques requises pour l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Cette structure contribue au pourcentage plus élevé

d'élèves temporairement enregistrés comme n'ayant complété qu'une partie du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la Communauté flamande (Belgique), cette proportion élevée reflète également la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui est divisé en plusieurs étapes. De nombreux étudiants sont encore dans une étape intermédiaire (*Tweede graad*) qui ne débouche pas encore sur une qualification donnant accès à l'enseignement tertiaire, bien que la plupart d'entre eux continuent jusqu'à la dernière étape (*derde graad*). Dans la Communauté française (Belgique), les étudiants obtiennent le Certificat d'études du deuxième degré (CE2D) à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (après la quatrième année). Si le CE2D certifie l'acquisition des compétences de base, il ne confère pas un diplôme complet du deuxième cycle du secondaire ni un accès direct aux filières de l'enseignement tertiaire. En Espagne, les élèves achèvent l'Educación Secundaria Obligatoria – Segundo ciclo (4º curso) à la fin de la scolarité obligatoire ; toutefois, des études plus poussées dans les filières générales ou professionnelles sont nécessaires pour pouvoir accéder à l'enseignement tertiaire. Au Royaume-Uni, les élèves obtiennent généralement le General Certificate of Secondary Education (GCSE) vers l'âge de 16 ans. Le GCSE marque l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pour accéder à l'enseignement tertiaire, les élèves doivent obtenir d'autres qualifications, comme des diplômes de niveau A ou des programmes professionnels équivalents. Au Chili, le Ciclo General de Enseñanza Media représente le cycle général du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; toutefois, les élèves doivent suivre un cycle supplémentaire de spécialisation pour obtenir un diplôme complet de l'enseignement secondaire. De même, en Bulgarie, les élèves achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire général et spécialisé après la 10e année, qui certifie l'achèvement partiel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais nécessite de passer à un deuxième cycle pour obtenir un diplôme complet.

Veiller à ce que les élèves terminent avec succès les programmes du deuxième cycle du secondaire et puissent prétendre à l'enseignement tertiaire demeure une priorité essentielle pour les systèmes d'éducation. Les responsables de l'action publique devraient accorder une attention particulière à l'accompagnement des élèves en phase de transition, au renforcement des mécanismes d'orientation et à l'offre de parcours flexibles permettant la poursuite des études sans obstacles inutiles. Faciliter le passage d'un niveau de qualification partiel à un niveau de fin d'études secondaires peut contribuer à améliorer le niveau global de formation et l'équité dans l'accès à l'enseignement tertiaire.

L'enseignement et la formation professionnels

Les programmes d'enseignement et de formation professionnels constituent une filière importante au niveau du deuxième cycle du secondaire, car ils permettent aux élèves d'acquérir des compétences pratiques et les préparent à entrer sur le marché du travail. En 2023, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient inscrits dans des filières professionnelles. La participation à l'EFP est particulièrement importante dans certains pays : plus des deux tiers des élèves du deuxième cycle du secondaire suivent des filières professionnelles en Autriche, en Croatie, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque, en Slovénie et en Tchéquie. Globalement, le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles est restée relativement stable dans les pays de l'OCDE depuis 2013. Toutefois, des tendances nationales notables sont apparues. En Hongrie, la proportion d'élèves inscrits dans des programmes d'EFP a doublé au cours de la dernière décennie et représente désormais plus de la moitié de la cohorte du deuxième cycle du secondaire. Cette hausse est due en partie au reclassement de certains filières générales en filières professionnelles, mais elle est aussi en grande partie imputable à une véritable augmentation du nombre d'élèves qui choisissent ces filières. De même, le Brésil a enregistré une forte croissance des inscriptions dans l'EFP, même si cette proportion n'était encore que de 14 % en 2023, soit bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. Cette augmentation est liée aux réformes récentes visant à élargir l'accès à l'enseignement professionnel en le rendant facultatif dans les programmes du deuxième cycle du secondaire et en permettant des programmes plus flexibles et adaptés au contexte local. Toutefois, les progrès ont été variables selon les pays et les autres entités de l'OCDE (OECD, 2023[2]). À l'inverse, la proportion d'élèves des filières professionnelles a diminué dans certains pays : en Suède, par exemple, le pourcentage d'élèves inscrits dans des programmes d'EFP est passée de 47 % à 37 % au cours des dix dernières années (Tableau B3.2). Cette baisse est due en partie au reclassement de certains programmes, comme les études médiatiques de l'enseignement professionnel à l'enseignement universitaire. L'entrée plus sélective dans l'enseignement tertiaire et la suppression de l'admissibilité automatique des programmes d'EFP à l'enseignement tertiaire instaurée par la réforme de 2011 ont

peut-être également découragé les étudiants – en particulier ceux qui obtiennent de bons résultats – de choisir cette filière (Kuczera et Jeon, 2019[3]). Toutefois, une réforme mise en œuvre à l'automne 2023 a rétabli l'accès automatique aux diplômés de l'enseignement professionnel : tous les programmes nationaux d'EFP ont été élargis pour inclure des cours de base en suédois et en anglais, fournissant des *grundläggande behöghtet* – l'admissibilité de base requise pour l'enseignement tertiaire – sans avoir besoin de cours supplémentaires facultatifs (The Swedish Parliament, 2022[4]).

Sexe et âge moyen

En 2023, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les femmes représentaient 45 % des élèves inscrits dans des filières professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui indique une plus faible participation des femmes que dans les filières générales. Cette tendance est particulièrement prononcée dans des pays comme l'Allemagne, l'Inde, l'Islande et la Lituanie, où les femmes représentent 35 % ou moins des inscriptions. En Arabie saoudite, la Société de formation technique et professionnelle (TVTC) propose des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui sont presque exclusivement réservés aux hommes, ce qui reflète une participation très limitée des femmes. À l'inverse, quelques pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, dont le Brésil, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande, font état d'une proportion nettement plus élevée de femmes que d'hommes dans les programmes d'EFP (Tableau B3.2).

L'âge moyen des élèves reflète également des différences entre les sexes. Dans les pays de l'OCDE, les étudiantes inscrites dans les filières professionnelles ont, en moyenne, environ deux ans de plus que leurs homologues masculins (22 ans contre 20). Dans plusieurs pays, l'écart est particulièrement marqué : au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, l'âge moyen des étudiantes dépasse de plus de quatre ans celui des étudiants de sexe masculin. Ces tendances peuvent s'expliquer par le fait que les femmes âgées reprennent leurs études dans le cadre de programmes d'EFP pour adultes ou par les différences de parcours entre les filières de l'enseignement général et professionnel (Tableau B3.2).

Accès à l'enseignement tertiaire

Les programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire visent à préparer les élèves à entrer sur le marché du travail en leur fournissant des compétences pratiques et des connaissances spécifiques à leur profession. Dans le même temps, il est important de veiller à ce que les programmes d'enseignement professionnel, en particulier ceux du deuxième cycle du secondaire, permettent également la progression vers des niveaux d'enseignement plus élevés. Cela est important pour l'attractivité de l'EFP, car sans ces possibilités, les jeunes brillants ne considéreront pas l'EFP comme une option. Cela a également un impact sur l'équité, car personne ne devrait être privé de la possibilité de poursuivre sa formation en raison d'un choix fait lors de la scolarité initiale. Elle encourage également l'apprentissage tout au long de la vie, car l'accès à l'enseignement tertiaire peut permettre aux diplômés de l'EFP d'améliorer leurs compétences ou de se reconvertir plus tard dans leur carrière. Toutefois, les possibilités de progression doivent s'accompagner d'une préparation adéquate. Pour réussir dans l'enseignement tertiaire, les étudiants doivent posséder les compétences académiques et transversales nécessaires à l'achèvement de leurs études. Sans cela, l'accès formel risque de ne pas déboucher sur des résultats positifs. Cette question est examinée plus en détail dans la section sur les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire ci-après. Les pays ont adopté des approches différentes pour structurer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'EFP, ainsi que les possibilités de progression associées.

La plupart des élèves des filières professionnelles sont inscrits dans des programmes qui leur donnent directement accès à l'enseignement tertiaire. En 2023, 77 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel y étaient inscrits (Graphique B3.1). Au sein de cette catégorie générale, les modalités d'accès sont quelque peu nuancées. Dans de nombreux pays, les diplômés de l'EFP peuvent accéder à n'importe quel type de programme de l'enseignement tertiaire, sous réserve des mêmes procédures de sélection que celles applicables aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général. Dans certains pays, toutefois, il existe des parcours de progression distincts pour les diplômés de l'EFP. Par exemple, ils peuvent n'avoir accès qu'à des

programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, qui sont généralement considérés comme faisant partie de l'EFP de niveau supérieur. C'est le cas, par exemple, en Autriche, où les diplômés des filières professionnelles de trois ans (dans les établissements d'enseignement technique supérieur) peuvent passer dans l'enseignement tertiaire de cycle court au sein des mêmes établissements. De même, en Espagne et en Norvège, les diplômés de l'EFP du deuxième cycle du secondaire ont directement accès aux programmes d'enseignement professionnel tertiaire, mais pas aux universités. Dans certains pays, les diplômés de l'EFP ont accès à certains programmes de licence, mais pas à tous. Par exemple, aux Pays-Bas et en Slovénie, ils ont directement accès aux programmes de licence professionnelle, mais pas aux programmes universitaires (Kis, forthcoming[5]).

La plupart des pays disposent d'au moins un programme professionnel du deuxième cycle du secondaire qui permet de compléter le niveau complet sans accès direct à l'enseignement tertiaire. Cette catégorie se rapporte aux programmes qui répondent aux critères requis pour que les diplômés soient considérés comme des « diplômés du deuxième cycle du secondaire », mais la qualification obtenue ne leur permet pas de prétendre à un quelconque type d'enseignement tertiaire. Ces filières représentent une part très élevée des effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel dans les pays où les filières professionnelles s'appuient généralement sur la formation initiale complétée et accueillent généralement des adultes. Par exemple, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, l'âge moyen des élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire est de 30 ans ou plus. La participation à ces programmes est également relativement élevée dans les pays où le deuxième cycle du secondaire compte plusieurs filières professionnelles, comme la Hongrie, les Pays-Bas et la Slovénie. Dans ces pays, une filière professionnelle met davantage l'accent sur les compétences générales et la préparation aux études tertiaires et donne directement accès à l'enseignement tertiaire. Une autre filière est axée sur la préparation professionnelle et ses diplômés n'ont pas directement accès à l'enseignement tertiaire.

Certains pays et autres entités de l'OCDE ont mis en place des programmes de formation professionnelle qui ne mènent pas à l'obtention d'un diplôme de fin d'études de deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cela ne signifie pas que les étudiants ne terminent pas leurs études ou ne terminent qu'une partie de leurs études à ces niveaux. Ces programmes débouchent sur une qualification reconnue mais ne sont pas le programme final d'une série de programmes. C'est le cas de plus d'un tiers des élèves en Belgique, en Bulgarie, en Estonie et au Royaume-Uni. Dans la Communauté flamande (Belgique), les programmes d'achèvement partiel comprennent la deuxième étape de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, qui est reliée à une troisième étape menant à la fin du niveau complet. En Estonie, en revanche, les programmes de cette catégorie ciblent les adultes et, contrairement aux programmes professionnels destinés aux jeunes du même niveau, comprennent un enseignement général limité et sont délibérément axés sur les compétences professionnelles (Tableau B3.2).

Utilisation de l'apprentissage en milieu professionnel

L'intégration d'un volet d'apprentissage en milieu professionnel dans les programmes de formation professionnelle présente de multiples avantages. Les lieux de travail sont des environnements très propices à l'acquisition de compétences techniques et non techniques. Les étudiants peuvent apprendre de leurs collègues expérimentés, sur l'équipement et la technologie actuellement utilisés dans leur domaine. Les compétences non techniques, comme la gestion des conflits, sont plus faciles à développer dans la vie réelle qu'en classe. Dispenser une formation pratique en milieu professionnel peut réduire le coût de la formation à l'école, car les équipements sont souvent coûteux et deviennent rapidement obsolètes. De même, l'intégration d'une forte composante d'apprentissage en milieu professionnel dans l'EFP peut contribuer à remédier aux pénuries d'enseignants si les élèves apprennent auprès de travailleurs qualifiés expérimentés dans les entreprises. Enfin, l'apprentissage en milieu professionnel crée un lien entre l'école et le monde du travail, ainsi qu'entre les élèves et les employeurs potentiels (OECD, 2018[6]).

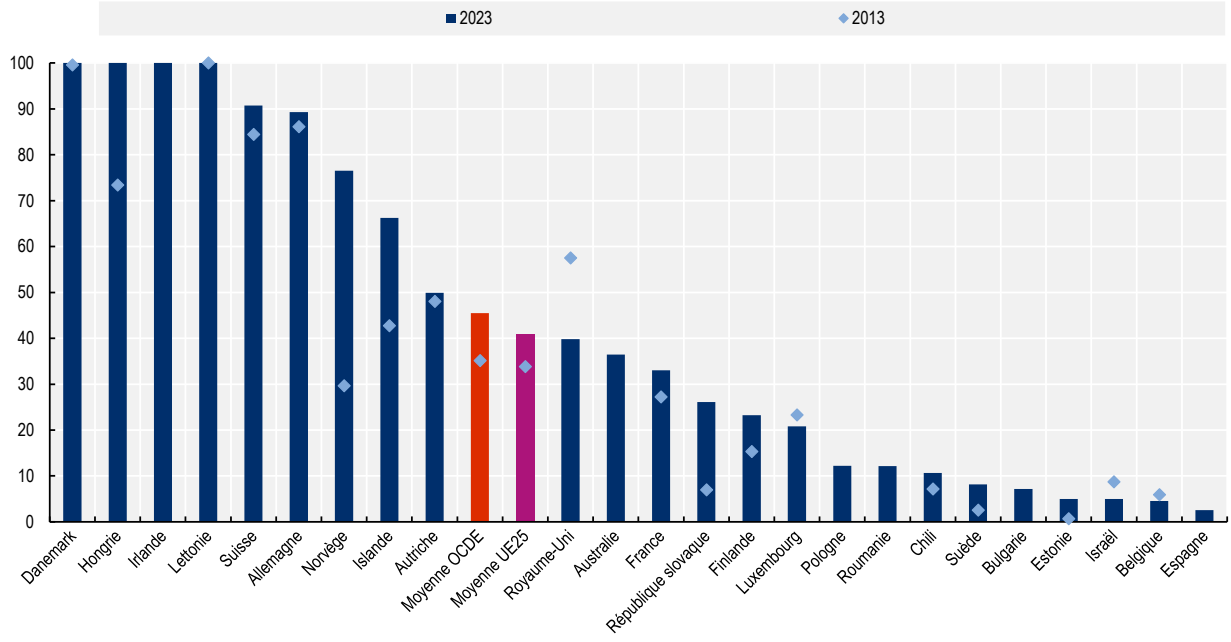
Malgré les avantages reconnus de l'apprentissage en milieu professionnel, son utilisation dans les programmes de formation professionnelle est très variable. Au Danemark, en Hongrie, en Irlande, en Lettonie et en Suisse, l'apprentissage en milieu professionnel est très répandu, 90 % ou plus des élèves étant inscrits dans des programmes de formation en alternance, principalement par le biais de contrat d'apprentissage. Toutefois, les possibilités de formation en milieu professionnel restent limitées dans 11 pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion

de l'OCDE, où moins de 25 % des élèves de l'enseignement professionnel sont inscrits dans ces programmes. Au cours de la dernière décennie, la proportion d'élèves inscrits à des programmes associant formation scolaire et travail a augmenté dans de nombreux pays, avec une croissance particulièrement importante dans certains d'entre eux. En Norvège, par exemple, la proportion d'élèves inscrits à ces programmes a plus que doublé, passant de moins d'un tiers de l'ensemble des élèves de l'enseignement professionnel en 2013 à plus des deux tiers en 2023 (Graphique B3.3).

Les types de programmes proposés varient d'un pays à l'autre : au total, 11 pays de l'OCDE et 4 pays partenaires n'offrent aucun programme de formation en alternance. Dans plusieurs pays, elles coexistent avec les options en milieu scolaire. Dans certains d'entre eux, cela tient à l'existence de voies alternatives à la même qualification. En France, par exemple, les diplômes professionnels du deuxième cycle du secondaire peuvent être acquis soit par le biais de l'apprentissage, soit par le biais d'une filière scolaire avec une composante d'apprentissage en milieu professionnel plus réduite. Dans d'autres pays, l'apprentissage et les programmes scolaires débouchent sur des qualifications différentes. En Autriche, par exemple, les programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire comprennent à la fois des formations en apprentissage et des programmes dans des établissements d'enseignement tertiaire technique et professionnel.

Graphique B3.3. Évolution du pourcentage d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel inscrits dans des programmes associant études et travail (2013 et 2023)

En pourcentage



Voir le Tableau B3.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Profil des étudiants du post-secondaire non tertiaire

Les cursus de l'enseignement post-secondaire non tertiaire occupent une place unique au sein des systèmes d'éducation, entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. Elles sont souvent conçues pour permettre aux étudiants de se spécialiser après avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou pour leur offrir d'autres possibilités d'accès à l'emploi ou à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les programmes post-secondaires non tertiaires restent relativement moins répandus que les programmes

du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement tertiaire, et leur organisation, leur finalité et leur population cible varient considérablement d'un pays à l'autre.

Filières générales

Dans les pays de l'OCDE, un nombre limité de filières générales sont classés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. On les trouve en en Allemagne, en Communauté flamande (Belgique), en Colombie, en France, en Israël, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en Suisse et en Tchéquie, et elles servent généralement de passerelle entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire ou la formation professionnelle spécialisée. En général, ces programmes sont accessibles aux étudiants qui ont achevé avec succès un programme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais qui souhaitent approfondir leurs études générales ou répondre à des critères d'admission spécifiques pour l'enseignement tertiaire. Ils sont souvent utilisés pour consolider les compétences scolaires, remplir des conditions qui ne sont pas remplies au cours de l'enseignement secondaire, ou pour fournir une orientation supplémentaire avant de choisir un domaine d'études spécialisé. Dans la plupart des pays, ils peuvent offrir une voie d'accès à l'enseignement tertiaire à partir des programmes de formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

La durée typique des filières de formation générale post-secondaires non tertiaires est d'environ un an. Citons par exemple le programme Passerelle en Suisse, l'Enseignement pré-universitaire en France, et Mechina Kdam-akademit (programme préparatoire pré-universitaire) ou handasaim (études d'ingénieur associé) en Israël. En Allemagne, plusieurs filières Fachoberschule et Berufsoberschule/Technische Oberschule offrent des possibilités de qualification supplémentaires au-delà de l'enseignement secondaire. En Allemagne, les diplômés de ces programmes ont le droit de suivre des études de premier cycle dans les Fachhochschulen et les universités. Si les filières générales ne sont pas aussi répandues que les filières professionnelles, elles jouent un rôle important en facilitant l'entrée dans l'enseignement tertiaire des étudiants qui ne répondent pas encore à toutes les exigences académiques ou qui souhaitent améliorer leur profil scolaire. Leur durée relativement courte et leur programme ciblé en font un outil efficace pour combler les lacunes dans les connaissances académiques, soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et promouvoir l'accès à l'enseignement tertiaire.

Les femmes représentent la majorité des étudiants inscrits dans les filières générales à ce niveau, bien que leur part varie considérablement d'un pays à l'autre. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 58 % des inscriptions dans les filières générales post-secondaires non tertiaires. Les étudiants inscrits dans ces filières sont généralement relativement âgés par rapport à ceux des autres niveaux de formation : l'âge moyen est de 29 ans pour les hommes comme pour les femmes. Toutefois, la pyramide des âges varie considérablement d'un pays à l'autre, allant de 22 ans en Colombie et en Suisse à près de 50 ans en Belgique. En Belgique, l'âge moyen élevé s'explique en grande partie par le fait que la majorité des étudiants inscrits à ce niveau suivent des programmes d'enseignement pour adultes. La plupart des étudiants des filières générales de ce niveau obtiennent des diplômes équivalents à ceux qui donnent accès à l'enseignement tertiaire, servant souvent de passerelles alternatives aux examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire (Tableau B3.3).

Filières professionnelles

Les filières professionnelles au niveau post-secondaire non tertiaire sont beaucoup plus répandus que les filières générales. Ces programmes s'adressent non seulement aux jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais aussi aux adultes déjà sur le marché du travail qui souhaitent approfondir leurs compétences et connaissances professionnelles. Les personnes inscrites à ces programmes les considèrent souvent comme des voies directes d'accès au marché du travail ou comme une préparation à la poursuite des études tertiaires. En règle générale, la durée des programmes de formation professionnelle post-secondaire non tertiaire varie de six mois à trois ans, selon le pays et le domaine d'études.

Dans la plupart des cas, l'accès à ces cursus nécessite la réussite d'un programme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les élèves qui suivent ces programmes ont déjà acquis une bonne base de formation générale ou professionnelle et cherchent à se spécialiser davantage, à améliorer leur employabilité ou à obtenir des

qualifications supplémentaires reconnues sur le marché du travail. Toutefois, les conditions d'admission varient d'un pays à l'autre et, dans certains cas, les élèves qui n'ont complété que le premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent s'inscrire dans des programmes du deuxième cycle. C'est le cas, par exemple, en Allemagne, où les établissements d'enseignement professionnel à temps plein (*berufsfachschulen*) et les établissements d'enseignement secondaire spécialisé du deuxième cycle (*fachgymnasien*) offrent à la fois l'accès à l'enseignement tertiaire et une qualification professionnelle, ces qualifications combinées conduisant à une allocation à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En Autriche, cela a été possible dans le cadre de programmes tels que la School for Health and Nursing (Schule für Gesundheits- und Krankenpflege), même si cette filière est actuellement en cours de suppression. Ces parcours offrent aux jeunes des possibilités de spécialisation précoce et aident les individus de tous âges à combler l'écart entre la formation initiale et la carrière professionnelle.

Si de nombreux programmes post-secondaires non tertiaires offrent une passerelle vers l'enseignement tertiaire, ils ne permettent pas tous d'accéder à des niveaux d'apprentissage plus élevés. Le programme-cadre pour la formation professionnelle initiale (Рамкови програми) en Bulgarie, le programme de formation à l'entrepreneuriat (Ondernemersopleiding) en Communauté flamande (Belgique), des programmes de 2 et 3 ans dans les professions de la santé et les professions sociales (Zwei- und dreijährige Programme in Gesundheits- und Sozialberufen) en Allemagne, et les établissements d'enseignement post-secondaire *(Szkoła policealna*) en Pologne ont pour principal objectif de préparer les élèves à entrer directement sur le marché du travail sans leur offrir de voie officielle vers l'enseignement tertiaire.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, la formation professionnelle occupe une place prépondérante dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans les systèmes proposant des programmes de ce niveau, les filières professionnelles représentent une grande majorité des inscriptions, 92 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, et 100 % dans 18 d'entre eux. Les femmes ont tendance à être sous-représentées dans les filières professionnelles post-secondaires non tertiaires par rapport à l'enseignement général, ce qui reflète les différences entre les sexes dans les domaines d'études. Les possibilités d'apprentissage en milieu professionnel sont une caractéristique importante des programmes professionnels à ce niveau dans de nombreux pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 42 % des élèves sont inscrits dans des programmes qui associent apprentissage en milieu scolaire et stages structurés, bien que les taux de participation varient considérablement d'un pays à l'autre. Néanmoins, on n'observe pas d'augmentation constante de la part des élèves inscrits dans un programme d'apprentissage en milieu professionnel au fil du temps. En Autriche, par exemple, la proportion d'étudiants inscrits dans ces programmes a fortement diminué, passant de 61 % en 2013 à 28 % en 2023, tandis qu'en Suède, elle a considérablement augmenté au cours de la même période, passant de 61 % à 96 %. Ces tendances contrastées mettent en évidence la dynamique variable de l'apprentissage en milieu professionnel selon les pays. La prudence s'impose dans l'interprétation de ces changements, car le nombre absolu d'élèves inscrits dans des programmes de formation en milieu professionnel reste souvent relativement faible, ce qui rend la part sensible aux fluctuations à court terme. Garantir la durabilité et l'attractivité des parcours de formation en milieu professionnel reste un défi majeur pour les pouvoirs publics dans de nombreux systèmes (Tableau B3.3).

Les étudiants des filières professionnelles post-secondaires non tertiaires ont tendance à être plus âgés que ceux des filières générales. En moyenne, les femmes inscrites dans les filières professionnelles ont 32 ans, contre 30 ans pour les hommes. L'Afrique du Sud et l'Allemagne ont les étudiants les plus jeunes, avec un âge moyen de 23 ans, tandis que l'Espagne et la Finlande ont les étudiants les plus âgés, avec un âge moyen d'environ 40 ans. Ces différences reflètent la nature spécifique des programmes d'enseignement professionnel dans certains pays, où l'offre est ciblée sur des groupes particuliers plutôt que sur la population étudiante générale. Par exemple, en Espagne, les certificats professionnels de niveau 3 (*certificados de profesionalidad de nivel 3*) sont souvent conçus pour les adultes qui cherchent à améliorer leurs compétences ou à se reconvertir, tandis qu'en Finlande, la qualification professionnelle spécialisée (*erikoisammattitutkinto*) s'adresse aux professionnels expérimentés qui souhaitent se spécialiser davantage dans leur domaine. De tels programmes contribuent à relever l'âge moyen des élèves inscrits dans l'enseignement professionnel (Tableau B3.3).

Année sabbatique entre l'école et l'enseignement tertiaire

Prendre une année de congés entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire est une pratique répandue dans de nombreux pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion ainsi que d'autres entités de l'OCDE, même si sa prévalence varie considérablement. Au Brésil, en Finlande, en Israël et en Suède, plus de 70 % des nouveaux inscrits en licence ont attendu au moins un an avant de commencer leurs études tertiaires. En revanche, dans les Communautés flamande et française (Belgique) et aux Pays-Bas, la part est inférieure ou égale à 15 % (Graphique B3.4). Ces différences reflètent un ensemble de facteurs, notamment les systèmes nationaux d'admission, les structures du marché du travail, les normes culturelles relatives aux transitions vers l'âge adulte, et l'existence d'autres possibilités de formation ou de travail entre les niveaux de formation. Dans certains pays, la durée de la transition entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire est influencée par des facteurs structurels et politiques qui ne dépendent pas des choix des élèves. En Autriche, en Corée, en Finlande, en Israël, en Lituanie et en Suisse, service militaire ou civique – généralement exigée des jeunes hommes – retarde généralement le début des études tertiaires.

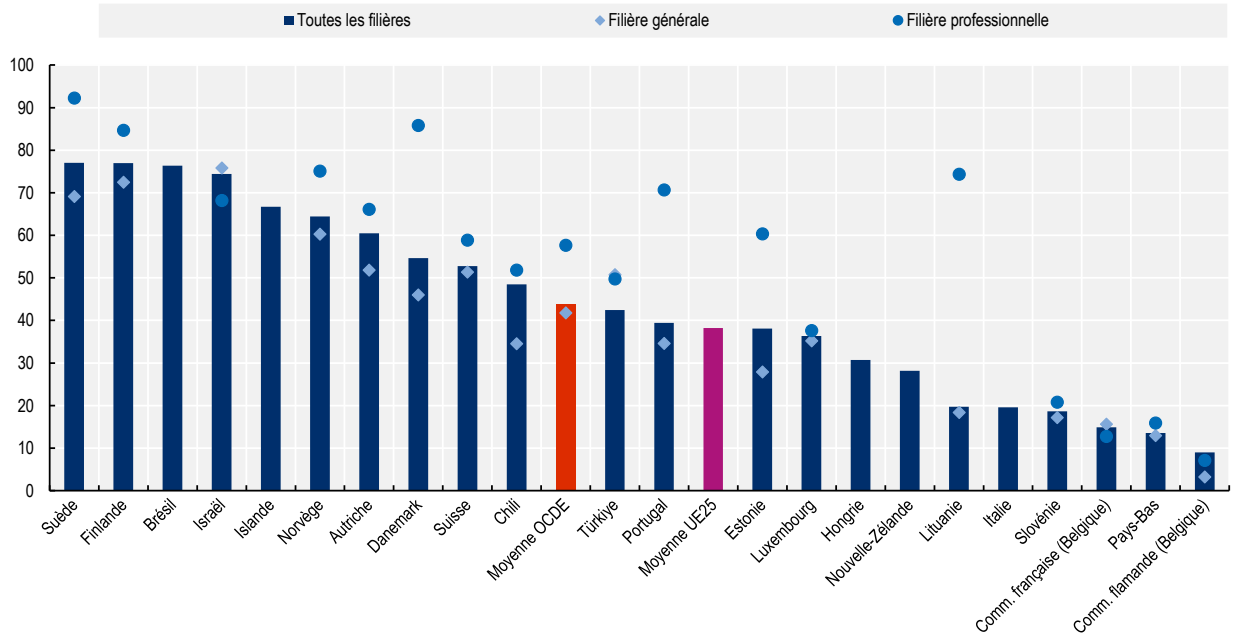
En moyenne, dans les pays et autres entités de l'OCDE, 44 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire avaient repoussé leur entrée d'un an ou plus après avoir terminé leurs études, mais ce taux est nettement plus élevé chez les diplômés des filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire. Alors que 42 % des élèves des filières générales ont retardé leur entrée dans l'enseignement tertiaire, cette proportion atteint 58 % parmi ceux des filières professionnelles. Cela suggère que les élèves de l'enseignement professionnel sont plus susceptibles d'acquérir une expérience professionnelle, d'obtenir des qualifications supplémentaires ou de mener d'autres activités de transition avant de poursuivre leurs études. Au Danemark, en Lituanie et au Portugal, l'écart entre les diplômés des filières professionnelles et ceux des filières générales dépasse 35 points de pourcentage (Graphique B3.4).

Le fait de prendre du temps entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire peut avoir des retombées positives sur les résultats scolaires et personnels lorsque l'écart est bien structuré et soutenu. Les données indiquent que les élèves qui retardent leur entrée dans l'enseignement tertiaire obtiennent souvent de meilleurs résultats que leurs camarades en transition directe, en particulier ceux dont les résultats scolaires sont plus faibles à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Gap Year Association, 2023[7]). Certains pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE ont mis en place des programmes innovants ou compensatoires pour soutenir des transitions significatives au cours de cette période. Au Luxembourg, le programme Diplom+ aide les jeunes diplômés à acquérir des compétences et à améliorer leur employabilité ou leur préparation scolaire pendant cette période (Government of Luxembourg, 2024[8]). Au Pérou, des bourses ciblées et des dispositifs d'aide sociale comme Beca 18 aident les étudiants vulnérables à entrer dans l'enseignement tertiaire (PRONABEC, 2025[9]). Ces exemples suggère que des mécanismes de transition bien conçus – en particulier pour les étudiants issus de milieux défavorisés – peuvent atténuer les risques associés à des décalages temporels longs ou non structurés, améliorant ainsi l'accès, l'équité et la réussite des étudiants dans l'enseignement tertiaire.

Le passage prolongé du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement tertiaire peut également entraîner des coûts scolaires et financiers. De longues pauses peuvent perturber la dynamique scolaire et compliquer la réintégration des élèves dans des environnements d'apprentissage structurés. Les écarts importants peuvent aussi accroître les pressions sur les systèmes d'aide publique, car les individus peuvent avoir besoin d'une aide financière ou d'allocations de chômage pendant cette période. Pour les pouvoirs publics, retarder l'entrée dans l'enseignement tertiaire peut réduire le flux d'individus qualifiés sur le marché du travail. Certains pays ont pris des mesures pour limiter la durée de la transition. En Norvège, par exemple, la réglementation incite les étudiants à entrer dans l'enseignement tertiaire dans les trois ans suivant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 50 % des places étant réservées aux candidats de moins de 21 ans (Sandsør, Hovdhaugen et Bøckmann, 2021[10]). Au Danemark, des incitations similaires ont été mises en place entre 2009 et 2019 pour encourager les élèves à limiter l'écart à deux ans au maximum, même si cette mesure a depuis été abandonnée (Government of Denmark, 2016[11]).

Graphique B3.4. Pourcentage de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire en licence qui ont pris au moins une année d'interruption, selon la filière du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2023)

En pourcentage



Voir le Tableau B3.4 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire selon la filière du deuxième cycle du secondaire

Pour créer des passerelles solides entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire, il faut mettre en place des voies d'accès adaptées et veiller à ce que les étudiants soient bien préparés pour poursuivre leurs études. Par définition, les programmes des filières générales du deuxième cycle du secondaire sont conçus pour doter les élèves des compétences nécessaires à l'enseignement post-secondaire et tertiaire, mais les programmes des filières professionnelles peuvent accorder des degrés divers à la préparation à la poursuite des études. Certains diplômés de l'enseignement professionnel risquent d'être mal préparés à compléter un programme d'enseignement tertiaire. D'un autre côté, les diplômés de l'EFP peuvent avoir un avantage sur leurs homologues des filières générales : lorsqu'ils poursuivent des études dans le même domaine que leur qualification professionnelle et qu'ils disposent d'une expérience professionnelle pertinente, ils pourraient être particulièrement bien préparés et motivés pour réussir leurs études.

Le taux de réussite dans la durée théorique des programmes de licence reste faible dans la plupart des pays et présente des différences marquées selon l'orientation des programmes du deuxième cycle du secondaire. En moyenne, dans les pays et autres entités pour lesquels des données sont disponibles, 42 % des étudiants inscrits en licence dans une filière générale du deuxième cycle du secondaire l'ont complété dans les délais théoriques, contre 39 % des étudiants inscrits dans une filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des systèmes, les élèves des filières professionnelles sont moins susceptibles de compléter leur cursus dans les délais. L'écart est particulièrement important en France (36 % contre 5 %), en Communauté française (Belgique) (28 % contre 14 %) et en Slovénie (53 % contre 29 %), ce qui suggère que les élèves des filières professionnelles pourraient avoir plus de difficultés à s'adapter aux exigences académiques de l'enseignement tertiaire. Seul un petit nombre de pays

(Danemark, Israël, Norvège et Türkiye) font état de taux de réussite supérieur à 50 % pour les deux groupes dans les délais prévus (Graphique B3.5).

Si l'on accorde trois années supplémentaires au-delà de la durée théorique, le taux de réussite global s'améliore sensiblement, même si des différences persistent selon l'orientation des programmes. Le taux de réussite moyen dans la zone OCDE atteint 71 % pour les élèves des filières générales et, dans de nombreux pays et autres entités, l'écart se réduit considérablement avec l'allongement de la période de référence. Toutefois, dans la Communauté française (Belgique), le taux de réussite reste relativement faible même après trois années supplémentaires, en particulier parmi les élèves des filières professionnelles (36 %). Ces constats soulignent l'importance de la flexibilité des parcours scolaires et d'un soutien scolaire adéquat, en particulier pour les étudiants dont la formation initiale n'est pas forcément en adéquation avec les exigences de l'enseignement tertiaire (Graphique B3.5).

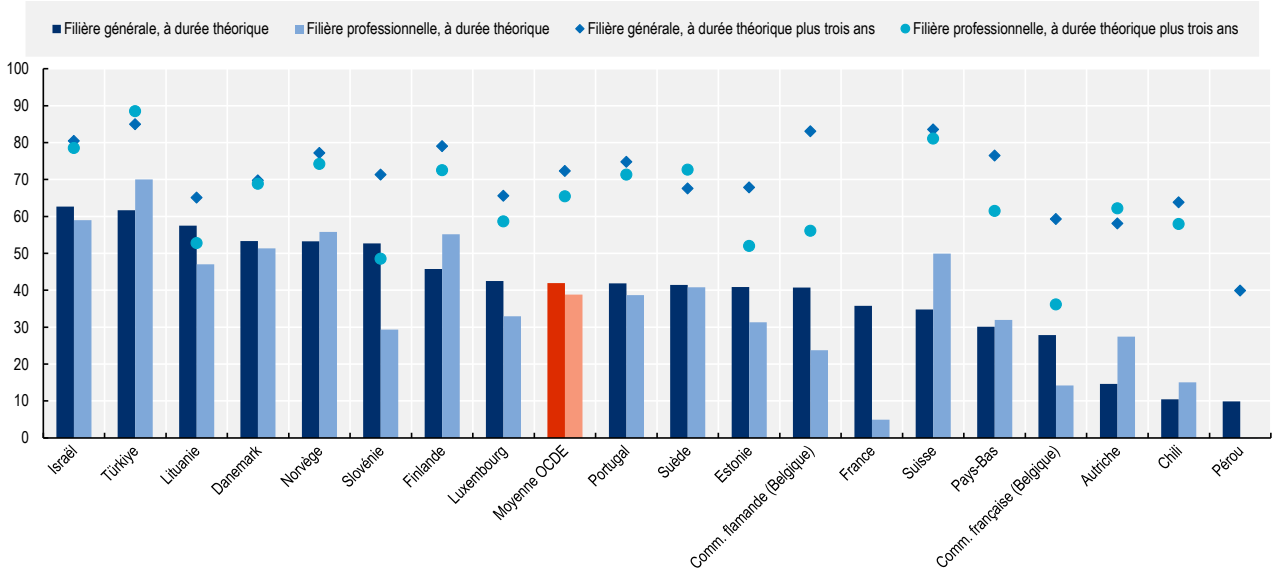
Un élément de contexte important est la part des étudiants en licence qui ont une formation professionnelle. Par exemple, en Lituanie, 47 % des élèves des filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire obtiennent leur diplôme pendant la durée théorique du programme auquel ils ont participé. Toutefois, ces étudiants ne représentent qu'environ 1 % des nouveaux inscrits en licence. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la faible proportion de diplômés de l'EFP parmi les titulaires d'une licence. Dans certains pays, comme la Norvège, seuls les programmes des filières générales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire donnent directement accès à des programmes de licence ou équivalents, à quelques exceptions près. En Estonie, les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire peuvent donner accès à l'enseignement tertiaire, mais l'admission en licence nécessite souvent des résultats aux examens nationaux, qui sont obligatoires dans les filières générales, mais pas dans les filières professionnelles. En conséquence, l'accès peut être plus limité dans la pratique pour les diplômés de l'enseignement professionnel, en fonction des critères d'admission spécifiques fixés par les établissements d'enseignement tertiaire. Les données se rapportent également aux étudiants à temps plein, de sorte qu'elles ne rendent pas pleinement compte des profils de participation dans les pays où les diplômés de l'EFP suivent généralement des programmes de licence à temps partiel (Tableau B3.5, disponible en ligne).

En Autriche, en revanche, une grande partie des étudiants de niveau licence ont une formation professionnelle et leur taux de réussite est plus élevé que celui des diplômés du deuxième cycle du secondaire général (Tableau B3.5, disponible en ligne). Cela s'explique par le vaste système d'EFP du deuxième cycle du secondaire autrichien, qui offre une forte progression du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (années 1 à 3 du *Berufsbildende Höhere Schulen*, BHS) vers des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court (années 4 à 5 du BHS) et des universités de sciences appliquées, ainsi que vers d'autres universités, quoique dans une moindre mesure.

Les retards dans l'achèvement des études alourdissent également la charge financière pour les étudiants et les budgets publics. Chaque année supplémentaire passée dans l'enseignement tertiaire entraîne une hausse des dépenses publiques, en particulier dans les pays où les frais de scolarité sont faibles et les subventions publiques élevées. Les élèves des filières professionnelles sont plus susceptibles de combiner travail et études, et d'être sensibles aux pressions financières, ce qui peut accroître leur risque de décrochage si leurs études s'étendent trop au-delà du calendrier théorique. Des politiques qui améliorent l'orientation, rapprochent les étudiants des programmes appropriés et élargissent l'offre d'enseignement tertiaire professionnel peuvent contribuer à améliorer l'efficience des parcours d'études et l'équité des résultats de l'enseignement tertiaire. Pour y remédier, la France a instauré des quotas pour les étudiants issus de filières professionnelles dans les programmes de techniciens supérieurs, garantissant ainsi un meilleur accès à des parcours tertiaires adaptés à leurs besoins et augmentant leurs chances de réussite en temps voulu (Government of France, 2024[12]).

Graphique B3.5. Taux de réussite des étudiants inscrits dans un cursus de licence, selon l'échéance et l'orientation des programmes du deuxième cycle du secondaire (2023)

En pourcentage



Voir le Tableau B3.5 (disponible en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Définitions

Les données de cet indicateur portent sur les programmes de formation formelle qui représentent au moins l'équivalent d'un semestre (ou de la moitié d'une année scolaire/universitaire) de formation à temps plein et qui sont entièrement dispensés dans des établissements d'enseignement ou qui sont dispensés sous forme de programmes associant formation scolaire et formation en entreprise.

Les filières générales sont conçus pour développer les connaissances, les aptitudes et les compétences générales des apprenants, souvent pour les préparer à d'autres cursus de filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau d'enseignement tertiaire. Les filières générales ne préparent pas les gens à exercer un métier, un commerce ou une catégorie professionnelle en particulier.

L'enseignement et la formation professionnels (EFP) préparent les participants à entrer directement dans des professions spécifiques sans formation complémentaire. La réussite de ces programmes débouche sur une qualification professionnelle ou technique adaptée au marché du travail.

Achèvement complet (du niveau 3 de la CITE) sans accès direct aux premiers programmes de l'enseignement tertiaire des niveaux 5, 6 ou 7 de la CITE : cursus d'une durée d'au moins 2 ans au niveau 3 de la CITE et qui se terminent après au moins 11 ans d'études cumulées depuis le début du niveau 1 de la CITE. Ces cursus peuvent être terminaux (c'est-à-dire qu'ils ne donnent pas directement accès aux niveaux d'enseignement supérieurs) ou ne donnent directement accès qu'au niveau 4 de la CITE.

Achèvement complet (du niveau 3 de la CITE) avec accès direct aux premiers programmes de l'enseignement tertiaire au niveau 5, 6 ou 7 de la CITE : tout cursus donnant directement accès aux premiers programmes de l'enseignement tertiaire au niveau de la CITE.

L'achèvement partiel du niveau désigne les programmes d'au moins deux ans au niveau 3 de la CITE et d'une durée cumulée d'au moins 11 ans depuis le début du niveau 1 de la CITE, qui font partie d'une série de programmes au niveau 3 de la CITE mais ne sont pas les derniers de la série.

Un niveau insuffisant désigne les programmes qui ne satisfont pas aux exigences de durée pour l'obtention d'un niveau partiel ou complet et qui aboutissent donc à un niveau de formation inférieur à celui du programme. Cette catégorie comprend les programmes courts et en phase terminale (ou une série de programmes) d'une durée inférieure à 2 ans au niveau 3 de la CITE ou qui prennent fin après moins de 11 ans de durée cumulée depuis le début du niveau 1 de la CITE.

Les effectifs scolarisés à temps plein dans l'indicateur relatif à l'année sabbatique ou le taux de réussite est celui qui a intégré le cursus d'enseignement tertiaire avec le statut d'étudiant à temps plein. Ils peuvent avoir changé de statut au cours de leurs études.

La durée théorique des programmes correspond au temps réglementaire ou pratique courante nécessaire à un étudiant à temps plein pour compléter un niveau d'enseignement.

L'année sabbatique désigne une interruption, généralement d'une durée d'au moins un an, prise par les étudiants entre la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le début de l'enseignement tertiaire.

Méthodologie

Sauf indication contraire, les chiffres sont basés sur les effectifs, car il est difficile pour certains pays de quantifier l'étude à temps partiel. Le taux net de scolarisation est calculé en divisant le nombre d'élèves d'un groupe d'âge donné inscrits à tous les niveaux d'enseignement par la taille de la population de ce groupe d'âge. Si le taux de scolarisation et de population se rapportent dans la plupart des cas à la même période, des décalages peuvent se produire en raison de la disponibilité des données dans certains pays, ce qui se traduit par un taux de scolarisation supérieur à 100 %.

Pour plus d'informations, voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OECD, 2018[13]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Les données sur la scolarisation se rapportent à l'année universitaire 2022/23 et sont fondées sur la collecte de données UNESCO-Institut de statistique/OCDE/Eurostat sur les statistiques de l'éducation administrée par l'OCDE en 2024. Pour certains pays, l'année de référence peut être différente. Pour de plus amples informations, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

L'Institut de statistique de l'UNESCO a fourni des données pour l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, l'Inde et l'Indonésie.

Les données sur le taux de réussite se rapportent à l'année universitaire 2022/23 et ont été recueillies dans le cadre d'une enquête spéciale menée en 2024. Pour certains pays, l'année de référence peut être différente. Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* pour de plus amples informations (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Références

Gap Year Association (2023), *Gap year data and benefits*, https://www.gapyearassociation.org/data-benefits/. [7]

Government of Denmark (2016), *Now the study progress reform is being relaxed*, Ministry of Higher Education and Science, https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/nu-bliver-fremdriftsreformen-lempet. [11]

Government of France (2024), *Code de l'éducation: Article D612-31*, Légifrance, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000049113522. [12]

Government of Luxembourg (2024), *Diplom+, une formation après le lycée*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, https://men.public.lu/fr/grands-dossiers/systeme-educatif/diplomplus.html. [8]

Kis, V. (forthcoming), « Progression pathways from vocational education and training », *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris. [5]

Kuczera, M. et S. Jeon (2019), *Vocational Education and Training in Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/g2g9fac5-en. [3]

OECD (2023), *OECD Economic Surveys: Brazil 2023*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a2d6acac-en. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [13]

OECD (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264306486-en. [6]

OECD/Eurostat/UNESCO-UIS (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264228368-en. [1]

PRONABEC (2025), *Beca 18*, Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, https://www.pronabec.gob.pe/beca-18/. [9]

Sandsør, A., E. Hovdhaugen et E. Bøckmann (2021), « Age as a merit in admission decisions for higher education », *Higher Education*, vol. 83/2, pp. 379-394, https://doi.org/10.1007/s10734-020-00662-8. [10]

The Swedish Parliament (2022), « Svensk författningssamling », https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-04/SFS2022-275.pdf (consulté le 3 juillet 2025). [4]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre B3

Tableau B3.1	Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau de formation (2023)
Tableau B3.2	Profil des élèves du deuxième cycle du secondaire (2023)
Tableau B3.3	Profil des étudiants du post-secondaire non tertiaire (2023)
WEB Tableau B3.4	Part des étudiants à temps plein inscrits en licence qui ont pris au moins une année d'interruption, selon la filière du deuxième cycle du secondaire et par sexe (2023)
WEB Tableau B3.5	Taux d'achèvement des études des étudiants ayant entamé une licence, selon l'orientation et le sexe dans le deuxième cycle du secondaire (2023)

StatLink https://stat.link/845hpj

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre B3

Tableau B3.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau de formation (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Croatie et l'Estonie.
2. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie.

Tableau B3.2. Profil des élèves du deuxième cycle du secondaire (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite et l'Argentine.
2. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Croatie et 2015 pour l'Afrique du Sud.

Tableau B3.3. Profil des étudiants du post-secondaire non tertiaire (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Chine et 2015 pour l'Espagne.
2. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite et l'Inde ; et 2021 pour la Chine.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées

avec prudence ; **x** - Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* [(https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Tableau B3.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau de formation (2023)

	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire			L'enseignement post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire	Tous niveaux confondus	
		Filière générale	Filière profeionnelle	Toutes les filières	Filière générale	Filière profeionnelle	Toutes les filières			
	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	26	33	7	40	a	1	1	16	86	84
Autriche	3	19	41	61	a	0	0	15	79	78
Belgique	5	31	m	67	0	1	1	19	92	93
Canada	0	52	m	53	m	m	m	18	73	72
Chili	2	52	13	65	a	a	a	18	78	85
Colombie	17	21	9	30	0	a	0	14	m	62
Costa Rica	13	27	14	41	a	a	a	5	m	60
Tchéquie	12	20	51	71	0	m	m	5	90	88
Danemark	33	42	10	52	a	a	a	1	88	86
Estonie[1]	28	39	15	53	a	0	0	5	90	86
Finlande	22	34	28	62	a	0	0	3	86	88
France	3	39	23	61	0	0	0	23	85	87
Allemagne	31	30	15	45	0	5	5	6	90	88
Grèce	3	42	m	58	a	3	3	18	86	83
Hongrie	3	35	37	71	a	4	4	7	88	84
Islande	20	50	11	61	0	0	0	3	88	84
Irlande	16	53	5	58	a	2	2	16	92	92
Israël	4	34	23	58	0	a	0	5	65	67
Italie	1	37	38	76	a	0	0	9	77	86
Japon	0	46	12	58	x(7)	x(7)	0	m	m	m
Corée	0	47	8	56	a	a	a	31	87	87
Lettonie	24	33	24	57	a	0	0	7	94	88
Lituanie	41	31	10	41	a	2	2	11	93	94
Luxembourg	18	30	32	62	a	0	0	1	78	82
Mexique	6	26	16	42	a	a	a	13	54	60
Pays-Bas	22	24	28	52	a	m	m	17	91	91
Nouvelle-Zélande	4	51	6	57	1	5	6	14	82	81
Norvège	20	34	29	64	a	0	0	4	87	87
Pologne	2	38	46	84	a	1	1	9	90	96
Portugal	8	40	23	62	a	0	0	19	88	90
République slovaque	13	22	44	66	a	1	1	6	85	86
Slovénie	3	28	52	80	a	a	a	11	93	95
Espagne	8	44	15	59	a	0	0	20	87	87
Suède	21	41	20	62	0	0	0	3	86	87
Suisse	16	28	38	66	0	0	1	4	86	86
Türkiye	2	42	24	66	a	a	a	11	69	79
Royaume-Uni	6	37	20	57	a	a	a	18	81	81
États-Unis	7	56	a	56	a	1	1	17	81	80
Moyenne OCDE	12	37	23	59	0	1	1	11	84	84
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	10	x(4)	x(4)	57	a	a	a	12	72	79
Brésil	10	45	7	52	a	1	1	9	69	72
Bulgarie	1	33	38	71	a	0	0	10	77	82
Chine	5	33	15	48	m	m	m	20	m	73
Croatie[1]	1	21	50	72	a	a	a	12	84	85
Inde	1	31	2	33	a	0	0	m	m	m
Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	6	39	a	39	a	a	a	17	m	63
Roumanie	4	25	30	55	a	1	1	8	77	68
Arabie saoudite[2]	8	52	0	52	1	1	1	12	85	74
Afrique du Sud	26	46	1	47	0	1	1	5	m	82
Moyenne UE25	13	33	29	62	0	1	1	11	87	87
Moyenne G20	9	41	13	54	0	1	1	14	m	79

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B3.2. Profil des élèves du deuxième cycle du secondaire (2023)

Pourcentage d'élèves des filières professionnelles et de filles, âge moyen en années, et répartition selon le type de filière

	Pourcentage d'élèves en filière professionnelle		Filière générale						Filière professionnelle							
				Âge moyen		Répartition par type de cursus						Âge moyen		Répartition par type de cursus		
			Pourcentage de filles	Femmes	Hommes	Cursus donnant accès à l'enseignement tertiaire à un niveau complet	Cursus permettant d'achever le cycle complet sans accès à l'enseignement tertiaire	Cursus dont l'achèvement est partiel ou insuffisant	Pourcentage de filles	Pourcentage d'élèves inscrits dans des programmes de formation en alternance		Femmes	Hommes	Cursus donnant accès à l'enseignement tertiaire à un niveau complet	Cursus permettant d'achever le cycle complet sans accès à l'enseignement tertiaire	Cursus dont l'achèvement est partiel ou insuffisant
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	50	53	51	17	17	100	a	a	44	m	36	32	29	100	a	a
Autriche	70	69	56	16	16	84	2	13	44	48	50	18	18	93	2	5
Belgique	60	55	56	20	19	38	18	45	50	6	5	23	19	24	42	34
Canada	8	8	49	17	17	100	a	a	47	m	m	27	24	100	a	a
Chili	31	33	49	17	17	38	a	62	46	7	11	17	17	98	2	a
Colombie	26	28	52	18	18	100	a	a	53	m	m	16	16	100	a	a
Costa Rica	29	33	53	21	19	100	a	a	53	a	a	20	18	100	a	a
Tchéquie	74	73	59	17	17	97	a	3	45	9	a	18	18	68	32	a
Danemark	43	40	54	19	18	91	a	9	40	100	100	28	24	76	13	11
Estonie	34	39	57	19	18	100	a	a	41	1	5	29	22	56	a	44
Finlande	70	68	58	18	18	100	a	a	51	15	23	31	26	100	a	a
France	43	41	54	16	16	100	a	a	42	27	33	19	17	58	42	a
Allemagne	48	47	53	17	17	100	a	a	35	86	89	21	20	90	5	5
Grèce	34	33	53	16	16	100	a	a	37	9	a	17	17	95	5	a
Hongrie	26	51	56	19	19	99	1	a	42	73	100	18	19	60	39	1
Islande	31	32	53	19	19	85	5	9	34	43	66	29	25	66	20	15
Irlande	1	22	50	17	17	66	4	30	62	a	100	33	30	a	100	a
Israël	40	40	47	16	16	87	12	1	51	9	5	16	16	95	5	a
Italie	59	51	61	16	16	100	a	a	36	0	a	18	17	90	10	a
Japon	23	21	50	16	16	100[d]	a	x(6)	42	a	a	16	16	99[d]	1	x(14)
Corée	18	15	49	16	16	100	a	a	41	a	a	16	16	100	a	a
Lettonie	39	42	56	18	18	100	a	a	41	100	100	18	18	95	2	2
Lituanie	28	27	52	18	18	98	a	2	35	a	a	21	20	81	a	19
Luxembourg	60	58	54	17	17	100	a	a	47	23	21	20	19	54	46	a
Mexique	39	35	54	17	17	100	a	a	49	a	a	16	16	97	3	a
Pays-Bas	m	70	52	16	16	100	a	a	52	m	m	26	23	52	48	a
Nouvelle-Zélande	33	34	50	16	16	100	0	a	56	m	m	35	31	a	81	19
Norvège	52	53	56	18	18	99	1	0	39	30	77	21	20	92[d]	8	x(14)
Pologne	49	53	61	17	17	100	a	a	38	m	12	16	17	79	21	a
Portugal	46	38	54	19	19	100	a	a	42	a	a	21	18	100	a	0
République slovaque	68	68	59	17	17	100	a	a	45	7	26	18	18	80	18	2
Slovénie	66	70	62	17	17	100	a	a	44	a	a	19	18	71	29	a
Espagne	34	39	52	16	16	59	a	41	48	m	3	29	24	61	30	9
Suède	47	37	55	22	20	94	a	6	50	3	8	26	21	90	2	8
Suisse	66	61	57	17	17	87	0	13	41	84	91	19	19	93	7	a
Türkiye	45	35	51	19	20	100	a	a	41	a	m	17	17	99	1	a
Royaume-Uni	44	37	49	15	15	31	a	69	51	58	40	24	22	63	a	37
États-Unis	a	a	47	16	16	100	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Moyenne OCDE	43	44	54	17	17	91	1	8	45	35	45	22	20	77	17	6
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine[1]	a	a	51	17	17	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
Brésil	8	14	51	18	18	100	a	a	56	a	a	20	19	100	a	a
Bulgarie	52	56	55	16	16	40	a	60	41	a	7	18	17	33	a	67
Chine	46	40	50	16	16	m	m	m	42	m	m	17	17	m	m	m
Croatie[2]	71	71	64	16	16	100	a	a	45	a	a	16	16	72	28	a
Inde	3	6	48	15	15	m	m	m	30	m	m	20	19	m	m	m
Indonésie	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	a	a	49	16	16	a	46	54	a	a	a	a	a	a	a	a
Roumanie	60	56	56	18	18	100	a	a	44	m	12	20	19	75	a	25
Arabie saoudite[1]	2	1	49	17	17	m	m	m	0	m	m	a	18	m	m	m
Afrique du Sud[2]	12	9	53	18	18	m	m	m	56	m	m	22	22	m	m	m
Moyenne UE25	49	51	56	17	17	91	1	8	44	34	41	22	20	70	21	9
Moyenne G20	30	27	51	17	17	m	m	m	41	m	m	21	20	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B3.3. Profil des étudiants du post-secondaire non tertiaire (2023)

Pourcentage d'élèves des filières professionnelles et de filles, âge moyen en années, et répartition selon le type de filière

	Pourcentage d'élèves en filière professionnelle		Filière générale						Filière professionnelle							
			Pourcentage de filles	Âge moyen		Répartition par type de cursus			Pourcentage de filles	Pourcentage d'élèves inscrits dans des programmes de formation en alternance		Âge moyen		Répartition par type de cursus		
				Femmes	Hommes	Cursus donnant accès à l'enseignement tertiaire à un niveau complet	Cursus permettant d'achever le cycle complet sans accès à l'enseignement tertiaire	Cursus insuffisants pour être achevés				Femmes	Hommes	Cursus donnant accès à l'enseignement tertiaire à un niveau complet	Cursus permettant d'achever le cycle complet sans accès à l'enseignement tertiaire	Cursus insuffisants pour être achevés
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	100	100	a	a	a	a	a	a	56	m	8	35	34	100	a	a
Autriche	100	100	a	a	a	a	a	a	76	61	28	32	31	28	72	a
Belgique	92	93	68	49	50	9	a	91	47	a	0	31	33	44	3	53
Canada	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	m	a
Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Colombie	a	a	75	22	22	100	a	a	a	m	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tchéquie	21	24	65	36	34	100	a	a	57	60	a	m	m	50	50	a
Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	100	100	a	a	a	a	a	a	75	4	7	34	32	100	a	a
Finlande	100	100	a	a	a	a	a	a	60	70	58	43	41	100	a	a
France	51	43	59	29	28	100	a	a	63	a	a	26	26	100	a	a
Allemagne	90	95	46	23	23	100	a	a	55	54	50	23	23	57	43	a
Grèce	m	100	a	a	a	a	a	a	54	m	0	27	24	a	100	a
Hongrie	100	100	a	a	a	a	a	a	55	100	100	28	25	100[d]	a	a
Islande	98	98	48	24	27	a	100	a	29	14	4	33	35	100	0	a
Irlande	100[d]	100	a	a	a	a	a	a	22	m	100	34	25	a	100	a
Israël	a	a	39	23	24	82	6	11	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie	100	100	a	a	a	a	a	a	38	m	a	27	25	100	a	a
Japon	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	a	a
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettonie	100	100	a	a	a	a	a	a	68	100	100	30	26	a	100	a
Lituanie	100	100	a	a	a	a	a	a	54	a	a	28	24	100	a	a
Luxembourg	100	100	a	a	a	a	a	a	19	100	100	31	29	a	100	a
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	100	100	a	a	a	a	a	a	36	97	a	m	m	100	a	a
Nouvelle-Zélande	m	94	70	32	31	99	0	1	30	m	m	34	28	37	63	0
Norvège	100	100	a	a	a	a	a	a	67	a	a	36	34	100	a	a
Pologne	100	100	a	a	a	a	a	a	72	a	a	31	28	a	100	a
Portugal	100	100	a	a	a	a	a	a	37	a	a	32	29	100	a	a
République slovaque	100	100	a	a	a	a	a	a	61	13	12	32	25	100	a	a
Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Espagne[1]	100	100	a	a	a	a	a	a	60	0	5	43	42	0	100	a
Suède	71	76	50	30	26	100	a	a	63	61	96	36	33	2	98	a
Suisse	0	80	60	22	22	100	a	a	61	100	0	31	27	100	a	a
Türkiye	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
États-Unis	100	100	a	a	a	a	a	a	60	m	m	30	29	100	a	a
Moyenne OCDE	88	92	58	29	29	79	11	10	53	60	42	32	30	62	36	2
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	100	100	a	a	a	a	a	a	60	a	a	29	29	100	a	a
Bulgarie	100	100	a	a	a	a	a	a	42	a	a	36	35	a	100	a
Chine[1, 2]	38	75	52	m	m	m	m	m	48	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Inde[2]	100	100	a	a	a	a	a	a	53	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Roumanie	100	100	a	a	a	a	a	a	71	m	14	30	30	a	100	a
Arabie saoudite[2]	100	33	44	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	100	100	a	a	a	a	a	a	66	m	m	21	23	m	m	m
Moyenne UE25	92	92	58	33	32	82	0	18	54	60	48	32	29	49	48	2
Moyenne G20	94	86	50	26	25	m	m	m	52	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Chapitre B4. Comment les profils des étudiants, le choix d'études et les tendances en matière de mobilité influent-ils sur l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Les programmes de licence ou équivalent sont le principal point d'accès à l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays de l'OCDE ; en moyenne, 78 % de tous les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire entrent dans un programme de licence.
- Les études doctorales sont plus courantes dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) que dans d'autres domaines. En moyenne, plus des deux cinquièmes de l'ensemble des titulaires de doctorat sont diplômés d'une filière STIM, soit deux fois plus qu'au niveau de la licence.
- Les étudiants asiatiques constituent le groupe régional le plus important d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale inscrits dans des programmes d'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, soit 58 % de l'ensemble des étudiants en mobilité internationale dans la zone OCDE en 2023.

Contexte

Les filières de l'enseignement tertiaire jouent un rôle essentiel pour façonner l'avenir des individus et répondre aux besoins nationaux en matière de compétences. À mesure qu'un nombre croissant d'étudiants accèdent à des niveaux d'enseignement plus élevés, il devient essentiel de comprendre qui entre dans l'enseignement tertiaire, et dans quels domaines et quelles filières, afin de concevoir des politiques d'éducation inclusives et tournées vers l'avenir.

Les caractéristiques des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire fournissent des informations précieuses sur l'accès et l'équité. Les choix effectués à ce stade – comme le type de cycle (court ou long) et l'âge d'entrée – reflètent à la fois les aspirations individuelles et les structures plus larges qui guident les parcours éducatifs. Ces décisions influent non seulement sur les perspectives scolaires et professionnelles des élèves, mais révèlent également des disparités auxquelles les responsables de l'action publique doivent s'attaquer pour garantir l'égalité des chances pour tous (OECD, 2023[1] ; OECD, 2024[2]).

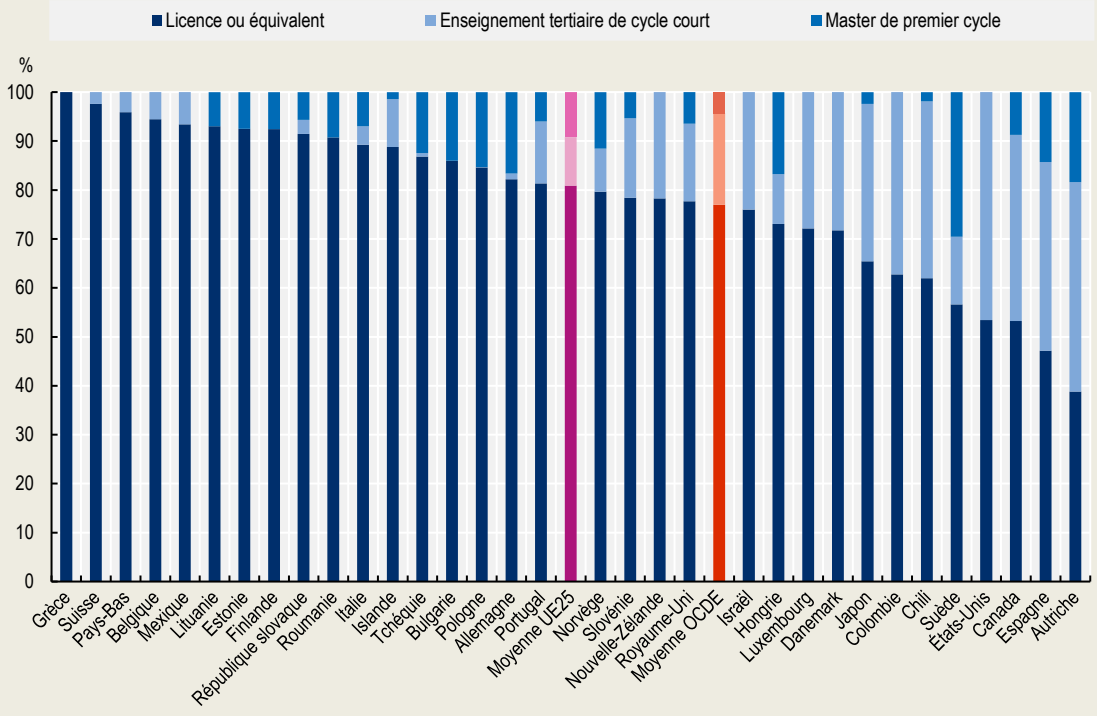
Le domaine d'études choisi par les diplômés constitue une autre dimension essentielle. Ce choix reflète un équilibre complexe entre les intérêts personnels, les attentes de la société et les besoins du marché du travail. Au niveau doctoral, un pourcentage particulièrement important des diplômés se spécialisent dans les domaines des STIM,

qui jouent un rôle essentiel dans la mise en place de systèmes nationaux d'innovation. Pour se préparer aux défis futurs, il faut investir à long terme dans la recherche, les compétences et les infrastructures – des capacités qui reposent en grande partie sur l'enseignement des STIM au niveau doctoral. Comprendre ces schémas d'inscription peut aider les pouvoirs publics à renforcer l'alignement stratégique entre les systèmes d'éducation et les objectifs de développement nationaux (OECD, 2023[3] ; OECD, 2023[4]).

La mobilité internationale continue de s'accroître, de plus en plus d'étudiants franchissant les frontières pour poursuivre des études tertiaires. Au cours de la dernière décennie, le nombre croissant d'étudiants en mobilité internationale a transformé l'enseignement tertiaire mondial. L'évolution de la mobilité – et celle de la répartition des élèves selon le pays d'origine – est un signal important quant à l'attractivité des systèmes d'éducation nationaux et à leur capacité à intégrer des populations d'élèves hétérogènes. Ces tendances revêtent également une importance stratégique pour les pays, car les étudiants en mobilité internationale peuvent apporter une contribution significative à l'économie et à l'écosystème de l'innovation, en particulier s'ils restent dans le pays après l'obtention de leur diplôme (OECD, 2024[5] ; OECD, 2025[6]).

Prises ensemble, ces dimensions donnent une image nuancée de l'accès à l'enseignement tertiaire, de la participation à l'enseignement tertiaire et des résultats obtenus. Ils sont essentiels pour élaborer des politiques d'éducation qui non seulement répondent aux besoins immédiats, mais soutiennent également l'équité, l'inclusion et le développement économique à long terme. Les politiques doivent veiller à ce que la diversité des profils des élèves soit pleinement prise en compte, et à ce que des stratégies spécifiques soient élaborées pour favoriser la participation et la réussite de tous les groupes sous-représentés ou défavorisés (Encadré B4.1).

Graphique B4.1. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2023)



Voir le Tableau B4.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les étudiants entrent dans l'enseignement tertiaire à l'âge moyen de 22 ans, mais la plupart commencent avant cet âge, les entrants plus âgés tirant la moyenne vers le haut.
- Les femmes représentent la majorité des étudiants qui entrent dans l'enseignement tertiaire. Elles représentent en moyenne 54 % des primo-entrants, une proportion qui est restée largement inchangée depuis 2013.
- Le pourcentage des étudiants en mobilité internationale par rapport à l'ensemble des effectifs de l'enseignement tertiaire a augmenté dans presque tous les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE entre 2013 et 2023.
- Plus de 46 % de l'ensemble des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE étudient en Australie, au Canada, aux États-Unis ou au Royaume-Uni.

Remarque

Ce chapitre s'appuie sur des données relatives aux nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire selon le sexe, l'âge et la situation au regard de la mobilité ; aux diplômés par domaine d'études ; et aux étudiants inscrits selon la situation au regard de la mobilité et le pays d'origine.

Analyse

Profil des étudiants de l'enseignement tertiaire

Les étudiants diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont généralement trois options s'ils souhaitent poursuivre des études tertiaires : des cursus de l'enseignement tertiaire de cycle court, des cursus de licence et des cursus de premier master long (également appelés programmes intégrés). Bien que la structure et la prévalence de ces voies varient d'un pays à l'autre, elles suivent généralement des schémas similaires.

Les cursus de l'enseignement tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE) durent généralement d'un à deux ans et sont axés sur l'acquisition de compétences techniques ou appliquées. Ils exigent souvent un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, bien que certains pays puissent imposer des critères supplémentaires. Les cursus de licence (niveau 6 de la CITE) s'étendent généralement sur trois ou quatre ans et offrent un mélange d'apprentissage théorique et pratique. Les conditions d'admission peuvent varier, allant de systèmes en libre accès à une admission sélective en fonction des notes ou de matières spécifiques. Les cursus de premier master long (niveau 7 de la CITE), qui regroupent les études de premier cycle et les études tertiaires en un seul programme de cinq à six ans, sont le plus souvent proposés dans des domaines tels que la médecine, l'ingénierie et le droit. L'admission à ces programmes est généralement plus sélective (voir le Chapitre D6 pour une analyse approfondie des systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire).

Des cursus de licence sont disponibles dans tous les pays membres et partenaires et/ou à l'adhésion de l'OCDE, mais les cursus de cycle court de l'enseignement tertiaire et les cursus de premier cycle long ne sont pas universellement proposés. Par exemple, la Bulgarie, l'Estonie, la Finlande, la Grèce et la Roumanie n'offrent pas de cursus de l'enseignement tertiaire de cycle court. Toutefois, les cursus de licence à vocation professionnelle jouent souvent un rôle similaire dans ces systèmes. En Estonie, par exemple, les programmes de l'enseignement tertiaire professionnel (*rakenduskõrgharidusõpe*) durent entre trois et quatre ans et demi, sont étroitement alignés sur les besoins du marché du travail, et permettent l'accès aux programmes de master.

De même, un certain nombre de pays, dont la Belgique, la Colombie, les États-Unis, la Grèce, l'Israël, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suisse, ne proposent pas de programmes de premier cycle de longue durée.

Dans ces pays, les élèves suivent généralement un modèle séquentiel. Aux États-Unis, par exemple, les étudiants qui souhaitent devenir médecin obtiennent généralement une licence en quatre ans, suivie d'un programme professionnel distinct en médecine en quatre ans.

Ces différents types de programmes ont tendance à produire des résultats différents sur le marché du travail, bien que cela varie selon le pays et le domaine d'études. Dans certains pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court font état de taux d'emploi plus élevés que ceux de la licence en raison de leur forte adéquation avec les besoins spécifiques du marché du travail. Dans d'autres pays, les titulaires d'une licence ou d'un master intégré obtiennent de meilleurs résultats. Ces différences sont également étroitement liées aux domaines d'études poursuivis, qui influent à la fois sur les perspectives d'emploi et sur les perspectives de rémunération (voir les Chapitres A3 et A4).

L'âge des étudiants à leur entrée dans l'enseignement tertiaire

L'âge moyen auquel les étudiants accèdent pour la première fois à l'enseignement tertiaire varie d'un pays de l'OCDE à l'autre, en fonction de divers facteurs structurels, culturels et liés à l'action publique. Si le report de l'entrée dans l'enseignement tertiaire peut accroître les coûts publics, en retardant la participation au marché du travail et donc en réduisant les recettes fiscales, il peut aussi favoriser la formation tout au long de la vie. De nombreuses personnes poursuivent des études en milieu de carrière après avoir acquis une expérience professionnelle, ce qui peut les aider à faire des choix plus éclairés et à s'adapter plus facilement.

Dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen des étudiants qui entrent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire est de 22 ans, mais la plupart débutent lorsqu'ils sont plus jeunes, les entrants plus âgés faussant la moyenne. Cette moyenne masque également d'importantes variations d'un pays à l'autre. Au Danemark, par exemple, l'âge moyen d'entrée est légèrement supérieur à 25 ans, soit le plus élevé des pays de l'OCDE. À l'autre extrémité de l'échelle, les étudiants en Belgique, aux États-Unis, au Japon et aux Pays-Bas commencent généralement leurs études tertiaires avant l'âge de 20 ans. Aux États-Unis, la proportion relativement élevée d'étudiants inscrits dans des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court – qui attirent souvent de jeunes étudiants – contribue à cet âge moyen plus bas (OECD, 2025[7]). Ces contrastes mettent en évidence la diversité des parcours éducatifs et le double rôle de l'enseignement tertiaire à l'appui de la formation initiale et de la formation tout au long de la vie (Tableau B4.1).

Les retards dans l'accès à l'enseignement tertiaire peuvent aussi refléter des obstacles tels que des systèmes d'admission sélective ou la mise en œuvre de politiques de *numerus clausus* qui limitent le nombre d'étudiants admis dans des filières spécifiques. En Finlande et en Suède, par exemple, les restrictions d'admission dans plusieurs domaines ont pour effet de rejeter plus de 60 % des demandes (voir le Chapitre D6), ce qui conduit certains étudiants à déposer plusieurs demandes ou à rechercher d'autres voies d'admission avant d'obtenir leur admission. Le service militaire obligatoire peut également contribuer à relever l'âge moyen d'entrée. En Israël, par exemple, la conscription nationale retarde l'entrée de nombreux étudiants, et seulement un quart environ des nouveaux inscrits en licence s'inscrivent immédiatement après avoir quitté le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Chapitre B3).

Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Les programmes de licence ou équivalent sont le principal point d'accès à l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Plus de la moitié des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont inscrits en licence dans l'ensemble des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, à l'exception de l'Autriche et de l'Espagne (Graphique B4.1). Le deuxième point d'entrée le plus courant est l'enseignement tertiaire de cycle court. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits à ces programmes représentent 16 % de l'ensemble des nouveaux inscrits. Les programmes de premier master long sont le point d'entrée le moins courant. C'est en Autriche, en Allemagne, en Hongrie et en Suède que la part des nouveaux inscrits dans des filières longues de premier cycle est la plus élevée, atteignant 30 % (Tableau B4.1).

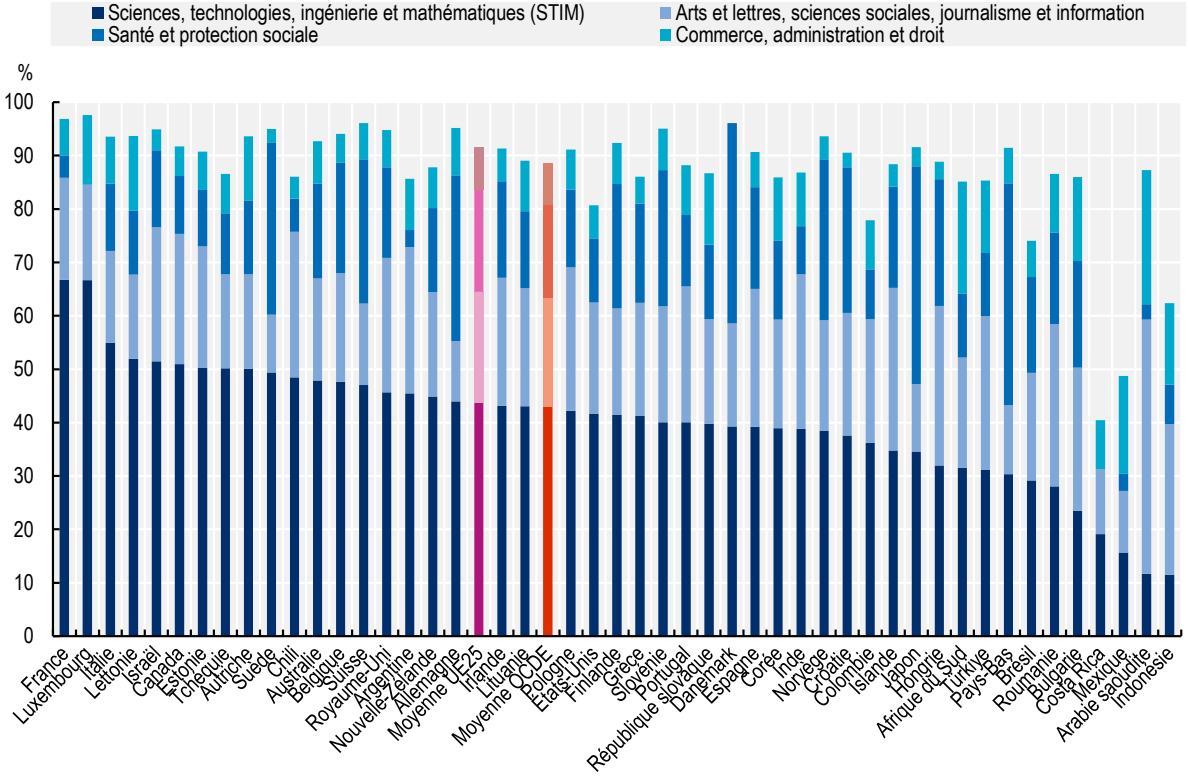
Ce schéma de distribution est resté largement stable au cours de la dernière décennie, bien que certains pays aient connu des changements notables. En moyenne dans l'OCDE, la part des étudiants inscrits pour la première fois dans

l'enseignement tertiaire en licence est restée stable entre 2013 et 2023, s'établissant entre 76 % et 77 % (Tableau B4.1). En Suède, cette part a diminué de 17 points de pourcentage, tandis que la part des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court a augmenté de 12 points de pourcentage au cours de cette période. En Suède, la plupart des étudiants inscrits dans des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court étaient inscrits dans une filière professionnelle en 2023 (OECD, 2025[7]). Ces dernières années, la Suède a lancé une série de réformes visant à renforcer la participation des partenaires sociaux à l'enseignement et la formation professionnels (EFP), à développer l'offre d'apprentissage en milieu professionnel dans les programmes d'EFP, et à promouvoir l'apprentissage. La Suède a lancé un programme d'EFP de niveau supérieur en 2002, qui s'est depuis développé (Kuczera et Jeon, 2019[8]).

Pourcentage des nouveaux entrants selon le sexe

Les disparités entre hommes et femmes en matière de fréquentation de l'enseignement tertiaire se sont inversées au cours des dernières décennies, les femmes dépassant depuis longtemps les hommes. Cette tendance s'est en grande partie stabilisée au cours de la dernière décennie : en 2023, les femmes représentaient en moyenne 54 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, une proportion qui est restée largement inchangée depuis 2013. L'Islande et la Nouvelle-Zélande affichent la plus forte proportion de femmes primo-accédantes parmi les pays de l'OCDE, tandis que l'Allemagne, le Japon et la Suisse sont les trois pays de l'OCDE les plus proches de la parité (Tableau B4.1). Les femmes sont également plus susceptibles que les hommes d'obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir le Chapitre B5).

Graphique B4.2. Répartition des titulaires de doctorat, selon le domaine d'études (2023)



Voir le Tableau B4.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Encadré B4.1. Stratégies visant à promouvoir l'équité dans l'enseignement tertiaire pour les groupes sous-représentés ou défavorisés

Ces dernières années, de nombreux pays ont adopté des politiques et des mesures réglementaires visant à rendre l'enseignement tertiaire plus équitable pour les groupes sous-représentés ou défavorisés. Ces initiatives se répartissent généralement en deux grandes catégories : l'utilisation de systèmes d'admission fondés sur des quotas ou des objectifs, et la fourniture d'un soutien ciblé, qu'il s'agisse d'un soutien financier visant à réduire les obstacles économiques à la participation ou d'améliorations spécifiques apportées aux infrastructures d'enseignement et au logement.

Le Brésil et la Norvège, entre autres pays, utilisent des systèmes de quotas ou des politiques de discrimination positive pour améliorer l'accès équitable à l'enseignement tertiaire. Par exemple, la Loi brésilienne sur les quotas garantit des places réservées aux élèves issus de groupes défavorisés comme les noirs, les autochtones et les communautés d'anciens esclaves (Leal, 2024[9]). La Norvège a instauré des quotas pour remédier aux déséquilibres entre les sexes, et a réservé certaines places aux élèves de la population autochtone samie (Kifinfo, 2019[10] ; Kifinfo, 2023[11]).

De nombreux pays apportent un soutien financier aux étudiants de l'enseignement tertiaire et, dans certains cas, celui-ci cible spécifiquement les étudiants défavorisés. Le Danemark accorde des bourses et un soutien aux étudiants souffrant de déficiences ou de handicaps fonctionnels sous la forme de services d'orientation ciblés, d'ateliers sur les transitions vers l'enseignement tertiaire et de la mise au point d'outils d'apprentissage inclusifs par l'intermédiaire d'un centre de recherche dédié (Eurydice, 2024[12]). Le Plan national d'accès de l'Irlande prévoit des fonds tels que le Programme pour l'accès à l'enseignement supérieur, d'une valeur de plus d'EUR 30 millions, pour soutenir les groupes sous-financés dans l'enseignement tertiaire, en particulier les étudiants du voyage et roms (Higher Education Authority, s.d.[13]). En Lettonie, les bourses d'honneur pour étudiants soutiennent les étudiants issus de milieux défavorisés (Government of Latvia, 2023[14]). Le Japon a mis en place un système de soutien financier qui prévoit des réductions de frais de scolarité et des bourses pour les étudiants à faible revenu depuis 2020 (Cabinet Decision, 2017[15]).

L'Australie et l'Irlande ont mis en place des mesures ciblées pour soutenir les étudiants de l'enseignement tertiaire en améliorant les infrastructures d'enseignement et les initiatives en matière de logement. En Australie, les centres d'études des universités de banlieue et régionales apportent un soutien aux étudiants vivant dans des régions, des zones éloignées et des zones métropolitaines périphériques. Ces centres offrent des locaux dédiés aux études, comme des espaces d'étude, des salles de sous-groupes, des services de vidéoconférence, des ordinateurs et un accès à Internet, ainsi que des services de soutien complets (Australian Government, 2025[16]). En 2022, l'Irlande a lancé sa première politique d'hébergement des étudiants financée par l'État afin d'étendre la construction de logements adaptés et de réduire les tensions sur le marché locatif privé. Une unité dédiée supervise la mise en œuvre, avec des mesures supplémentaires telles que des crédits d'impôt, des aides financières et des protections en matière de location pour les étudiants (Irish Government, 2023[17]).

Répartition des diplômés selon le domaine d'études

La répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études révèle des schémas de spécialisation clairs qui évoluent à mesure que les étudiants atteignent des niveaux d'enseignement plus élevés.

Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les diplômés sont généralement concentrés dans les domaines d'application, bien que les schémas varient considérablement d'un pays à l'autre en fonction des programmes proposés à ce niveau. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un quart d'entre eux ont obtenu un diplôme dans les domaines des STIM, et environ un cinquième ont obtenu un diplôme dans les domaines du commerce, de l'administration et du droit. Les secteurs de la santé et de la protection sociale représentent environ un sixième des

diplômés, une part modeste mais néanmoins importante qui reflète l'orientation professionnelle de nombreux programmes d'aide-soignants et d'infirmiers associés. Les arts et les lettres, les sciences sociales, le journalisme et l'information attirent une proportion légèrement plus faible, ce qui souligne l'accent fortement technique mis sur l'offre à cycle court (Tableau B4.2).

La répartition devient plus équilibrée au niveau de la licence, où trois des quatre grandes filières affichent chacune une proportion similaire de diplômés (environ un cinquième à un quart), la santé et la protection sociale étant légèrement inférieures à un sixième, ce qui suggère que les cursus de licence offrent une vaste plateforme pour la formation générale et professionnelle. Les filières STIM représentent le plus grand pourcentage à ce niveau, avec 23 % des titulaires d'une licence en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les arts et les sciences humaines représentent 22 % des titulaires d'une licence en moyenne dans les pays de l'OCDE – soit plus qu'à tout autre niveau – ce qui témoigne d'une forte demande de compétences largement transférables au stade du diplôme initial. Le commerce, l'administration et le droit représentent également 23 % des emplois, ce qui indique qu'ils peuvent servir de tremplin à un large éventail de professions (Tableau B4.2).

La répartition est également relativement équilibrée au niveau master. À l'instar des cycles courts de l'enseignement tertiaire et de la licence, la santé et la protection sociale représentent toujours un sixième des diplômés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage des diplômés en STIM diminue légèrement au niveau de la maîtrise (22 % contre 23 % au niveau de la licence), mais laisse encore entrevoir un intérêt soutenu pour l'expertise scientifique avancée. Les changements les plus prononcés sont observés dans les domaines du commerce, de l'administration et du droit : près de trois diplômés de master sur dix sont titulaires d'une qualification liée au commerce, soulignant la popularité des programmes professionnels tels qu'un master de management et administration des entreprises (MBA) qui aide les adultes en milieu de carrière à améliorer leurs compétences en gestion. Dans le même temps, les arts et les sciences humaines enregistrent une baisse marquée en termes relatifs, passant de plus d'un cinquième au niveau de la licence à plus d'un sixième au niveau du master, ce qui indique une évolution vers des domaines plus spécialisés ou professionnellement ciblés dans les études de troisième cycle (Tableau B4.2).

Le Graphique B4.2 montre que les études doctorales sont dominées par les disciplines STIM, qui représentent en moyenne plus des deux cinquièmes de l'ensemble des doctorats – près de deux fois la part au niveau de la licence, ce qui indique que l'activité à forte intensité de recherche est concentrée dans les disciplines scientifiques et technologiques. La santé et la protection sociale représentent un peu plus d'un sixième des titulaires de doctorat, ce qui reflète l'importance croissante de la recherche biomédicale et en santé publique. Les arts, les sciences humaines et les sciences sociales, bien qu'en recul relatif, représentent toujours une part importante d'environ un cinquième des titulaires de doctorat, mais le commerce, l'administration et le droit ne représentent que 8 % des titulaires de doctorat. Globalement, ces tendances illustrent le passage progressif de l'employabilité immédiate aux niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire à des capacités avancées de recherche et d'innovation au stade doctoral, ce qui souligne l'importance pour les décideurs de garantir à la fois l'étendue et la profondeur de l'offre d'enseignement tertiaire.

Dans la plupart des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, 80-90 % environ de l'ensemble des titulaires de doctorat en 2023 ont obtenu leur diplôme dans l'un de ces quatre grands domaines, ce qui témoigne du rôle prédominant de ces disciplines dans les stratégies nationales de recherche et le développement des talents au plus haut niveau d'enseignement (Graphique B4.2). Toutefois, il peut y avoir de grandes différences entre les pays. Par exemple, le Costa Rica, l'Indonésie et le Mexique enregistrent des pourcentages nettement plus faibles de titulaires de doctorat dans ces domaines. Cela s'explique en grande partie par la forte proportion de titulaires de doctorat dans le domaine de l'éducation, qui représente plus de 25 % de l'ensemble des doctorats dans ces pays (OECD, 2025[7]).

Des différences considérables apparaissent entre les pays dont les concentrations sont plus proches de la moyenne de l'OCDE. Les disciplines STIM représentent en moyenne 43 % des doctorats, mais ce chiffre dépasse 60 % en France et au Luxembourg, ce qui suggère un investissement délibéré dans les capacités de recherche scientifique et technique. La santé et la protection sociale constituent un autre domaine de divergence : alors que la moyenne de l'OCDE est de 17 %, des pays comme le Danemark, le Japon et les Pays-Bas canalisent une part beaucoup plus

importante de la formation doctorale dans ce domaine (plus de 35 %), probablement en lien avec les priorités nationales de recherche en santé et la planification des effectifs (Graphique B4.2).

Les doctorats en art, sciences humaines et sciences sociales vont de 30 % ou plus en en Arabie saoudite, en Hongrie, en Islande et en Roumanie à 11 % en Allemagne et en Suède. Dans le même temps, l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Bulgarie, l'Indonésie et le Mexique se distinguent par une proportion de titulaires de doctorat supérieure à la moyenne dans les domaines du commerce, de l'administration et du droit, à plus de 15 % (Tableau B4.2). Ces variations illustrent la façon dont les pays alignent l'enseignement doctoral sur différents objectifs socio-économiques – de la croissance tirée par l'innovation aux services sociaux et au développement du secteur public, tout en étant également façonné par les préférences individuelles, le contexte culturel et l'autonomie des établissements.

Encadré B4.2. Programmes professionnels dans l'enseignement tertiaire : Améliorer les perspectives de carrière des diplômés de l'enseignement professionnel

La Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) définit des filières professionnelles distinctes pour les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court (CITE 5), mais pas pour les licences, masters ou doctorats (CITE 6-8). Toutefois, plusieurs pays disposent de programmes professionnels qui s'appuient sur des qualifications professionnelles antérieures à des niveaux plus élevés de la CITE. Ces programmes sont généralement fortement axés sur le marché du travail et associent des connaissances théoriques avancées à une formation pratique. Ils sont souvent conçus pour offrir des possibilités de perfectionnement des compétences avancées aux personnes ayant suivi une formation professionnelle, leur permettant d'accéder à des postes hautement qualifiés ou à des fonctions d'encadrement.

À mesure que les systèmes d'enseignement tertiaire évoluent pour accueillir des apprenants plus divers et répondre à la demande croissante de compétences techniques avancées induite par la transformation numérique et la transition écologique, les programmes professionnels jouent un rôle de plus en plus important. En proposant des parcours de perfectionnement aux individus, ils élargissent l'accès à l'enseignement tertiaire tout en renforçant le lien entre l'enseignement tertiaire et le marché du travail. En outre, ils encouragent la formation tout au long de la vie et garantissent aux diplômés des filières professionnelles des perspectives de carrière attrayantes (OECD, 2023[18]).

En réponse à ce vaste changement de politique, de nombreux pays ont étendu leurs programmes professionnels de l'enseignement tertiaire ces dernières années. En voici quelques exemples :

- En 2020, l'Allemagne a modifié sa Loi sur la formation professionnelle afin d'introduire trois niveaux de qualification plus élevés avec des titres de qualification internationalement reconnus : le spécialiste certifié (aligné sur le niveau 5 de la CITE), le professionnel de licence (niveau 6 de la CITE) et le professionnel de master (niveau 7 de la CITE). Ces titres ont pour but de refléter l'équivalence entre les qualifications professionnelles et les diplômes universitaires en termes de complexité et de niveaux de responsabilité, et de garantir leur comparabilité et leur visibilité internationales.
- Au cours des dernières années, plusieurs provinces et associations pancanadiennes d'établissements postsecondaires ont exploré et adopté les microdiplômes à des degrés divers. En 2021, Collèges et instituts Canada a publié un cadre national, approuvé par tous les organismes collégiaux régionaux, définissant les microdiplômes comme des certifications évaluées de compétences distinctes qui peuvent compléter les qualifications formelles. Les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse ont également mis en place des cadres, des guides et des financements à l'appui de microdiplômes courts et axés sur les compétences, permettant une montée en compétences et un recyclage rapides. Bien que ces initiatives aient permis d'élargir la formation technique, la plupart des microdiplômes ne font toujours pas partie des systèmes de crédit officiels et des cadres de qualification provinciaux. L'Ontario a également mis en place des mécanismes réglementaires

pour les nouveaux diplômes de premier cycle appliqués de trois et quatre ans dans des secteurs clés, élargissant ainsi les possibilités de qualification au-delà des diplômes universitaires traditionnels.

- En Angleterre (Royaume-Uni), les formations diplômantes associent formation en entreprise et formation théorique, dans le respect des normes professionnelles. Les apprentis consacrent au moins 20 % de leur temps à la formation ou aux études et obtiennent un diplôme de premier cycle ou de master en trois à six ans. Les formations en apprentissage diplômantes sont appréciées par les apprenants comme par les employeurs et sont toutes deux des voies d'accès ou de progression dans un large éventail de professions. Toutefois, leur croissance rapide a conduit le gouvernement britannique à chercher à les rééquilibrer, en les détournant des salariés plus âgés en milieu de carrière inscrits dans des programmes de master pour les axer davantage sur ceux qui sont en début de carrière.
- En Autriche, l'enseignement et formation professionnels (EFP) de niveau supérieur se caractérise par son hétérogénéité, de nombreux prestataires différents proposant un éventail de qualifications en dehors du système d'enseignement formel qui ne sont pas encore prises en compte dans les statistiques. En raison de son rôle important dans l'économie, l'Autriche s'efforce de consolider le secteur de l'EFP de niveau supérieur et s'emploie à en faire un segment distinct de son système éducatif. Une loi correspondante, la Loi fédérale sur l'enseignement et la formation professionnels supérieurs, est en vigueur depuis 2024 (ReferNet Austria; CEDEFOP, 2025[19]).
- En 2020, la Suède a mis en place des cours de courte durée dans l'enseignement professionnel supérieur (Yrkeshögskolan) afin d'offrir aux adultes qui travaillent des possibilités plus souples d'améliorer leurs compétences. L'enseignement professionnel supérieur est une forme d'enseignement post-secondaire qui combine apprentissage théorique et pratique en étroite coopération avec les employeurs et l'industrie. Les programmes sont proposés dans des domaines où les besoins du marché du travail sont clairement identifiés, et les formations courtes récemment mises en place correspondent à un maximum de six mois de formation, et ciblent les personnes qui occupent déjà un emploi.
- Aux Pays-Bas, le diplôme d'associé est une forme d'enseignement relativement nouvelle. Il s'agit d'un programme universitaire de deux ans dans l'enseignement professionnel supérieur qui combine des connaissances de base et des compétences pratiques dans un domaine d'études spécifique. Il est conçu pour préparer les étudiants à un emploi de début de carrière ou à des études plus poussées, comme un passage à un programme de licence dans l'enseignement professionnel supérieur. Le programme associe généralement des cours d'enseignement général et des cours spécialisés dans la discipline choisie, offrant une combinaison d'expérience théorique et pratique.

Faute de définitions internationalement reconnues des orientations des programmes d'enseignement tertiaire, les statistiques internationales sur l'éducation ne permettent pas d'identifier systématiquement les filières professionnelles. Cela limite la visibilité de ces programmes, en particulier dans l'analyse comparative internationale de l'éducation, malgré leur importance sur le marché du travail. Par conséquent, leur contribution à la progression éducative et à la réactivité du marché du travail est souvent sous-représentée dans les données et l'analyse des politiques. Il est conseillé aux lecteurs d'en tenir compte lors de l'interprétation des données sur l'enseignement tertiaire.

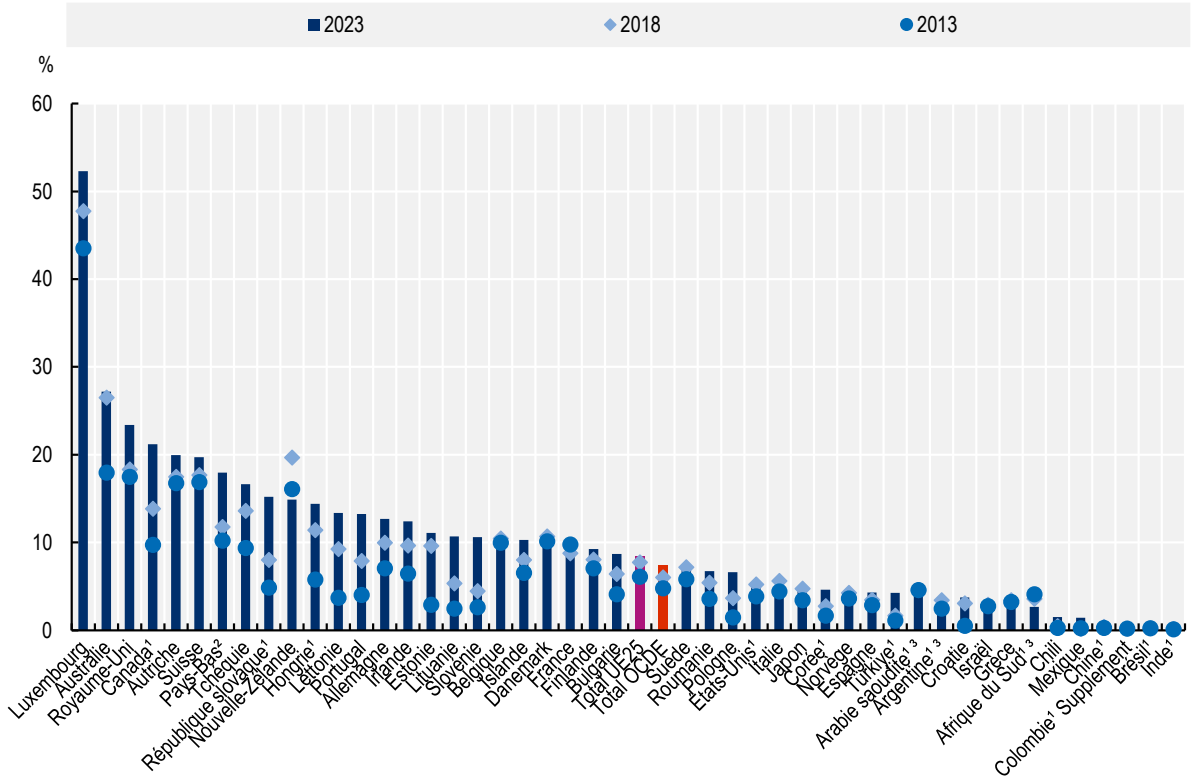
Profil des étudiants en mobilité internationale

La proportion d'étudiants en mobilité internationale – internationaux ou étrangers – parmi l'ensemble des inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans presque tous les pays entre 2013 et 2023 (Graphique B4.3). La Nouvelle-Zélande fait figure d'exception notable, avec une baisse de 1.2 point de pourcentage de la part des étudiants en mobilité internationale, qui s'explique en grande partie par des restrictions de déplacement strictes, imposées au début de l'année académique pendant la pandémie de COVID-19. Il s'agit d'une inversion de la tendance à la hausse observée en Nouvelle-Zélande entre 2013 et 2018, où la part a augmenté de 4 points de pourcentage. Dans plusieurs pays où les étudiants en mobilité internationale représentaient 5 % ou moins du total des inscriptions dans

l'enseignement tertiaire en 2013, cette part a plus que doublé au cours de la dernière décennie, pour atteindre plus de 10 % en 2023. Cette tendance est particulièrement notable en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, au Portugal, en République slovaque et en Slovénie, où l'internationalisation des systèmes d'enseignement tertiaire va croissant (Tableau B4.3).

Les pays anglophones sont globalement les destinations les plus attrayantes pour les étudiants. L'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent 46 % de l'ensemble des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE. Les États-Unis sont le premier pays de destination de l'OCDE pour les étudiants mobiles de l'enseignement tertiaire, bien qu'ils n'accueillent que 5 % des étudiants d'origine internationale ou étrangère. Sur les 5.02 millions d'étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE, 957 000 sont inscrits aux États-Unis. Parmi les pays non anglophones, l'Allemagne, la France et la République de Türkiye représentent chacun environ 5 % ou plus de la part totale des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE (Tableau B4.3).

Graphique B4.3. Évolution du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)



1. Les données concernent les étudiants étrangers.
2. Les données relatives à l'enseignement tertiaire ne comprennent pas les doctorants.
3. L'année de référence diffère de 2023.
4. L'année de référence diffère de 2013.

Voir le Tableau B4.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

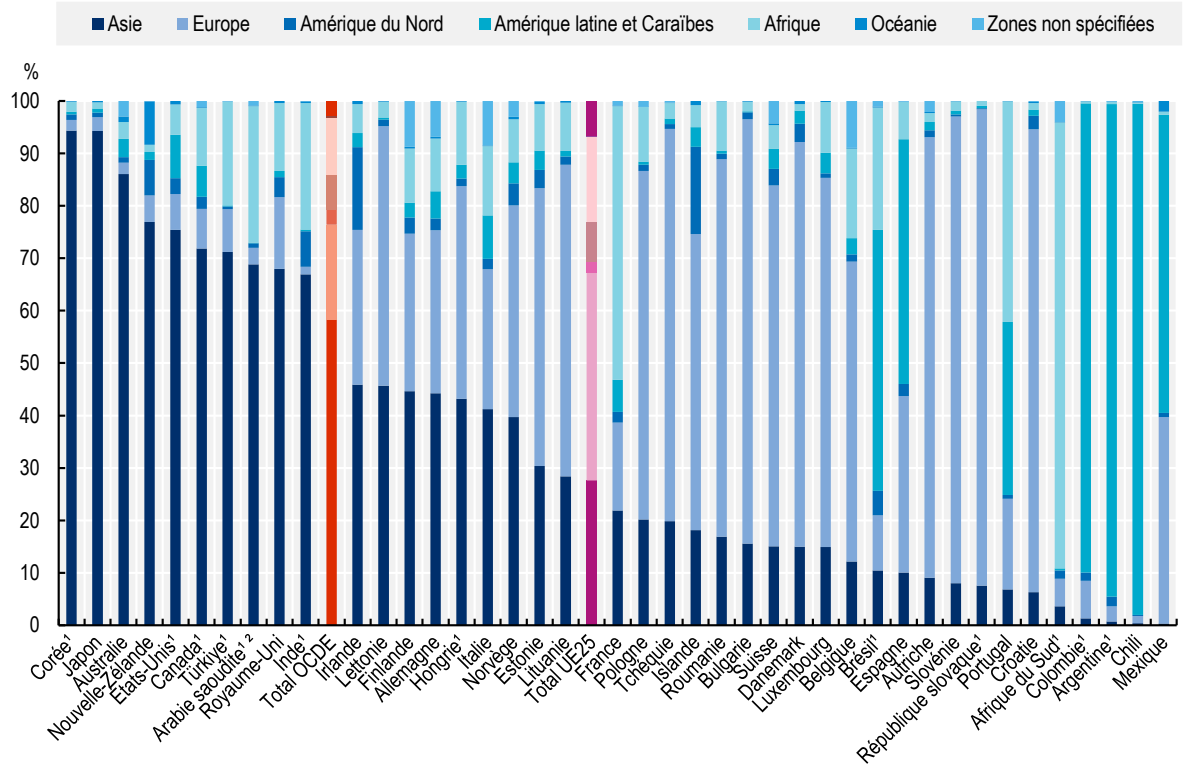
Régions d'origine

Les étudiants asiatiques constituent le groupe le plus important d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans des programmes d'enseignement tertiaire, soit 58 % de l'ensemble des étudiants de ce type dans la zone OCDE en 2023. L'Europe est la deuxième région d'origine, avec 19 % de l'ensemble des étudiants en mobilité internationale inscrits

dans les pays de l'OCDE. De nombreux étudiants européens restent en Europe, représentant 39 % des étudiants en mobilité internationale inscrits dans les pays de l'UE25 (Graphique B4.4).

Dans les pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, c'est en Afrique du Sud que la part des étudiants en mobilité internationale originaires de pays africains est la plus élevée : 86 % de ses étudiants en mobilité internationale viennent d'autres pays africains. Les étudiants africains représentent également 42 % des étudiants en mobilité internationale au Portugal et 52 % en France, ce qui reflète les liens historiques, linguistiques et culturels durables ancrés dans les anciennes relations coloniales. Les flux d'étudiants en provenance d'Amérique latine et des Caraïbes soulignent l'importance de la proximité, car ils constituent la majorité des étudiants en mobilité internationale en Argentine, au Brésil, au Chili et en Colombie. Ils soulignent également l'importance de la langue des études : plus de 30 % des étudiants en mobilité internationale au Portugal et en Espagne viennent de cette région. Les étudiants nord-américains ne représentent qu'un peu plus de 15 % des étudiants en mobilité internationale en Irlande et en Islande, tandis que les étudiants d'Océanie ne représentent qu'une infime minorité des étudiants en mobilité internationale dans l'ensemble des pays membres et partenaires et/ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, soit moins de 1 % des étudiants en mobilité internationale dans les pays de destination de l'OCDE (Graphique B4.4).

Graphique B4.4. Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale qui étudient dans les pays de l'OCDE, selon la région d'origine (2023)



1. Les données concernent les étudiants étrangers.
2. L'année de référence diffère de 2023.
Voir le Tableau B4.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Certains pays ont mis en œuvre des politiques visant à accroître la mobilité des étudiants au sein de leur région afin d'approfondir les partenariats régionaux et de diversifier le vivier d'étudiants internationaux. Le Nouveau plan de Colombo est une initiative phare du gouvernement australien qui encourage un flux d'étudiants dans les deux sens entre l'Australie et le reste de l'Océanie. L'initiative comprend un programme de bourses d'études d'une durée

maximale d'un an, des cours de langue, et des stages ou mentorats, ainsi qu'un programme de mobilité flexible pour les études à court et à long terme, les cours de langue, les stages, et la recherche (Australian Government, 2024[20]). L'Agence chilienne de coopération internationale pour le développement propose des bourses à des étudiants étrangers de pays en développement d'Amérique latine pour qu'ils poursuivent des études tertiaires dans des universités chiliennes, favorisant ainsi la mobilité universitaire et la collaboration internationale dans la région (AGCID, s.d.[21]). Le programme Erasmus, lancé par l'Union européenne en 1987, visait à favoriser la coopération et les échanges d'étudiants entre les universités européennes. Depuis il a évolué en Erasmus+, une initiative plus vaste qui soutient la mobilité et la collaboration dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport en Europe et au-delà. Plus de 16 millions de personnes y ont participé depuis sa création (European Commission, 2025[22]). L'Encadré B4.3 examine plus en détail la mobilité internationale de courte durée dans les pays européens.

Encadré B4.3. Portée régionale de la mobilité des crédits dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne

La mobilité en matière de crédit désigne la période d'études temporaires à l'étranger qui fait partie du programme diplômant d'un étudiant, et qui dure souvent un semestre ou moins (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2024[23]). Il existe deux types d'étudiants en mobilité internationale sur le marché du crédit :

- **Mobilité non diplômante :** l'étudiant est inscrit dans une université de son pays d'origine et se rend temporairement à l'étranger pour obtenir des crédits, par exemple un étudiant roumain étudiant en Roumanie qui part en échange en Espagne.
- **Diplôme mobile :** l'étudiant est déjà inscrit à un diplôme complet à l'étranger et fait également l'objet d'un échange temporaire, par exemple un Roumain qui étudie pour un diplôme complet au Royaume-Uni et qui part en échange en Espagne.

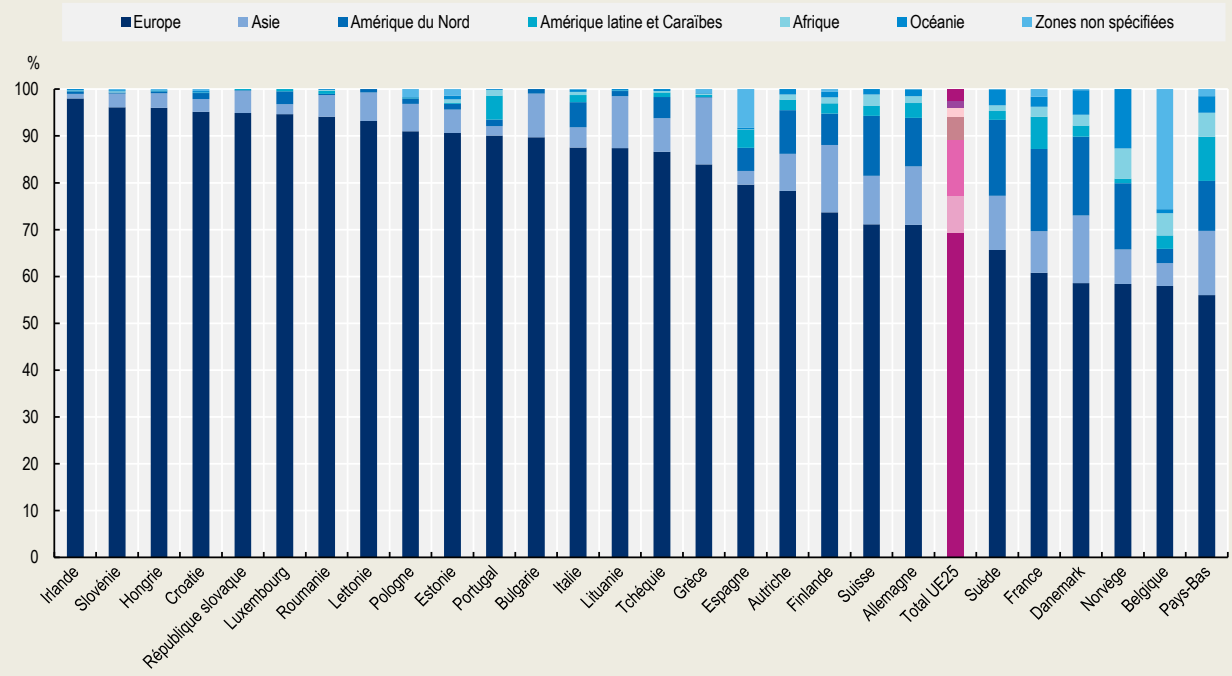
Dans la plupart des pays, 71 % des étudiants ayant une mobilité de crédits ne sont pas en mobilité diplômante, ce qui signifie que la mobilité de crédits est leur seule forme de mobilité internationale. En revanche, les étudiants en mobilité diplômante sont déjà à l'étranger et acceptent la mobilité de crédits en plus de la mobilité de leur diplôme existant.

Dans le contexte européen, ces échanges sont généralement soutenus par des programmes de l'Union européenne tels qu'Erasmus+, mais peuvent également avoir lieu dans le cadre d'accords bilatéraux ou institutionnels (Eurostat, 2024[24]). Cet encadré analyse les destinations régionales des diplômés en mobilité de crédits en 2023 dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne (Graphique B4.5).

En 2023, 392 600 diplômés dans les pays déclarants ont bénéficié de la mobilité de crédits, la plupart inscrits dans des programmes de licence ou de master. La mobilité au niveau master a été particulièrement marquée, en particulier en France, où elle a représenté près de la moitié de l'ensemble des titulaires d'un master mobile. Dans des pays comme l'Espagne et les Pays-Bas, le nombre d'étudiants qui entreprennent la mobilité de crédits au niveau de la licence est entre trois et cinq fois plus élevé qu'au niveau du master, ce qui met en évidence les différences significatives dans les modèles nationaux de participation aux études internationales à tous les niveaux d'enseignement.

En 2023, 392 600 diplômés dans les pays déclarants ont bénéficié de la mobilité de crédits, la plupart inscrits dans des programmes de licence ou de master. La mobilité au niveau master a été particulièrement marquée, en particulier en France, où elle a représenté près de la moitié de l'ensemble des titulaires d'un master mobile. Dans des pays comme l'Espagne et les Pays-Bas, le nombre d'étudiants qui entreprennent la mobilité de crédits au niveau de la licence est entre trois et cinq fois plus élevé qu'au niveau du master, ce qui met en évidence les différences significatives dans les modèles nationaux de participation aux études internationales à tous les niveaux d'enseignement.

Graphique B4.5. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire issus de pays européens à mobilité de crédit, selon la région de destination (2022)



Voir le Tableau B4.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Le Graphique B4.5 montre que la plupart des diplômés européens en mobilité de crédits poursuivent leurs études à l'étranger sur le continent. Dans presque tous les pays, une grande majorité des diplômés en mobilité de crédits ont choisi des destinations européennes, atteignant plus de 95 % de ces étudiants dans des pays comme la Croatie, la Hongrie, l'Irlande et la Slovénie. Toutefois, ces chiffres mettent en évidence un modèle de mobilité à deux niveaux : alors qu'en Europe centrale et orientale la mobilité reste fortement concentrée en Europe, en Europe occidentale et septentrionale les flux de mobilité sont plus répartis à l'échelle internationale, reflétant des liens institutionnels et des ressources plus larges. En Belgique, au Danemark, en Norvège et aux Pays-Bas, au moins 40 % des diplômés en mobilité de crédits sont allés au-delà de l'Europe en 2023.

La forte concentration d'étudiants en mobilité de crédits en Europe reflète plusieurs facteurs bien établis : la proximité géographique des établissements partenaires, les cadres harmonisés de l'Espace européen de l'enseignement tertiaire et le soutien institutionnel et financier apporté par Erasmus+. Pour de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, les échanges intra-européens constituent l'option la plus accessible et la plus simple d'un point de vue administratif pour les études internationales (Teichler, 2017[25] ; European Commission, 2024[26] ; European Commission, 2021[27]).

En revanche, les étudiants des pays d'Europe de l'Ouest et du Nord sont plus susceptibles d'avoir accès à des programmes bilatéraux ou à des accords institutionnels avec des pays non européens, soutenus par des capacités institutionnelles plus solides, une plus grande flexibilité linguistique et des dispositifs de financement ciblés. Cela ouvre des possibilités d'échanges universitaires plus riches, mais peut aussi renforcer les asymétries existantes dans l'accès aux réseaux mondiaux (European Commission, 2024[26]).

Politiques visant à influer sur le nombre d'étudiants en mobilité internationale

De nombreux pays ont pris des initiatives pour se présenter comme des destinations d'études. L'initiative « Études en Estonie » vise à attirer des étudiants internationaux en Estonie en fournissant des informations sur le système d'éducation estonien et en favorisant les possibilités d'études pour les étudiants internationaux. Il cherche également à favoriser des attitudes sociales positives en mettant en lumière l'impact économique bénéfique des élèves, notamment leur contribution à la société (Study in Estonia, s.d.[28]). Le projet Study Korea 300K, lancé en 2024, vise à attirer 300 000 étudiants en mobilité internationale en Corée d'ici à 2027 afin de renforcer la compétitivité de l'enseignement. Le programme prévoit, entre autres, l'élargissement des programmes enseignés en anglais, l'assouplissement des barrières linguistiques et de résidence, et l'octroi d'un soutien financier (ICEF Monitor, 2023[29]). De même, les Bourses d'études de la Türkiye est un programme financé par l'État qui offre aux étudiants en mobilité internationale qui réussissent leurs études la possibilité de poursuivre des études tertiaires en Türkiye. Le programme vise à promouvoir l'égalité d'accès à une éducation de qualité tout en renforçant la coopération internationale et en contribuant au développement mondial dans divers domaines (Türkiye Scholarships, 2025[30]).

Plusieurs pays fixent des objectifs chiffrés pour les étudiants en mobilité internationale qu'ils souhaitent attirer. Le plan Bienvenue en France vise à attirer 500 000 étudiants étrangers d'ici 2027 (Campus France, s.d.[31]). Dans le cadre du programme Talent Boost, le gouvernement finlandais s'est fixé pour objectif, pour la période 2023-27, de tripler le nombre de nouveaux étudiants étrangers pour le porter à 15 000 par an et de maintenir 75 % de la population active en Finlande (Government of Finland, s.d.[32]). Au Japon, le gouvernement vise à attirer 400 000 étudiants internationaux et à envoyer 500 000 étudiants japonais à l'étranger d'ici 2033, par le biais d'initiatives telles que des salons d'études à l'étranger et des programmes de bourses (ICEF monitor, 2024[33]). Comprendre les profils de concentration des étudiants en mobilité internationale peut aider les pays à concevoir des politiques visant à influencer ces flux (Encadré B4.4).

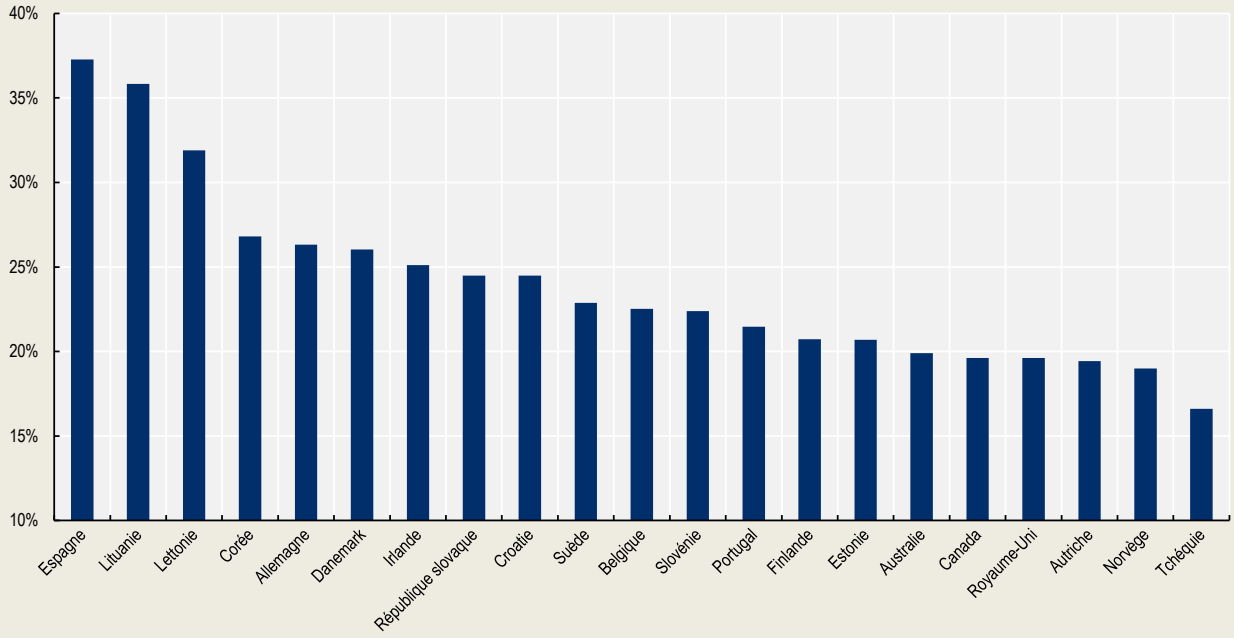
En revanche, quelques pays ont commencé à limiter le nombre d'étudiants en mobilité internationale. Les autorités de la Communauté française de Belgique ont fixé des quotas allant jusqu'à 30 % pour les primo-entrants issus de l'étranger, afin de faire face à la forte demande de programmes d'études en médecine, en paramédecine, en architecture et dans d'autres domaines artistiques (Wallonie Bruxelles Campus, 2025[34]). Au Danemark, des initiatives récentes se sont concentrées sur la réglementation du nombre de places dans les programmes d'enseignement en anglais, limitant le nombre d'étudiants internationaux depuis 2021 (ICEF Monitor, 2024[35]). Toutefois, le nombre de places a récemment été augmenté, en particulier dans les domaines où la demande du marché du travail est forte et sur les campus situés en dehors des grandes villes (Ministry of Higher Education and Science, 2024[36]). Aux Pays-Bas, la Loi sur l'internationalisation propose des plafonds d'effectifs d'étudiants et des règles linguistiques plus strictes pour gérer le nombre d'étudiants en mobilité internationale tout en maintenant le néerlandais comme langue principale d'enseignement (Eerste Kamer der Staten-Generaal, s.d.[37]).

Encadré B4.4. Concentrations d'étudiants en mobilité internationale

Lors de l'élaboration de politiques visant à gérer les flux d'étudiants en mobilité internationale, il est essentiel de comprendre si les étudiants en mobilité internationale sont particulièrement attirés par un petit nombre d'établissements de premier plan dans un pays ou s'ils sont largement répartis dans les établissements d'enseignement tertiaire. Par exemple, un pays qui cherche à attirer davantage d'étudiants en mobilité internationale et qui se caractérise actuellement par une forte concentration de ces étudiants dans un petit nombre d'établissements peut avoir besoin de mettre en œuvre des politiques qui renforcent l'attrait d'autres établissements.

Graphique B4.6. Concentration d'étudiants en mobilité internationale (2023)

Plus la valeur est élevée, plus les étudiants en mobilité internationale sont concentrés dans le plus grand nombre d'établissements internationaux du pays



Remarque : Les valeurs représentent la proportion du nombre total d'étudiants en mobilité internationale dans un pays inscrits dans les établissements ayant les plus fortes concentrations d'étudiants en mobilité internationale, qui représentent collectivement exactement 10 % du nombre total d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire national. Plus la valeur est élevée, plus les étudiants en mobilité internationale sont concentrés dans un nombre réduit d'établissements. Si les étudiants en mobilité internationale étaient répartis de manière égale entre tous les établissements, cet indicateur équivaudrait exactement à 10 %. Cette analyse porte sur les programmes de licence, de master et de doctorat (niveaux 6 à 8 de la CITE). Le nombre d'étudiants en mobilité internationale est basé sur la définition de la mobilité dans la base de données EHESO.
1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Espagne.
2. Les données sont basées sur la répartition par nationalité plutôt que sur la répartition par mobilité.
3. Les étudiants en mobilité internationale comprennent également les étudiants étrangers inscrits dans des programmes non diplômants et les étudiants inscrits dans des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court.
Source : Données tirées de l'Observatoire européen du secteur de l'enseignement supérieur (EHESO) (2025). Veuillez noter que l'année de référence dans EHESO est 2022, qui correspond à l'année académique 2022/23 et est indiquée comme 2023 dans cette publication. Les données relatives à l'Australie, au Canada et à la Corée proviennent de sources nationales.

À cette fin, un nouvel indicateur a été mis au point pour mesurer la concentration d'étudiants en mobilité internationale au niveau national à l'aide de données au niveau des établissements. L'indicateur sur la concentration d'étudiants en mobilité internationale recense les établissements d'un pays qui représentent 10 % du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire ainsi que ceux qui comptent la plus forte proportion d'étudiants en mobilité au niveau des établissements. Il calcule ensuite la part des étudiants en mobilité internationale inscrits dans ces établissements. Le seuil national de 10 % sert de référence : si les étudiants en mobilité internationale étaient répartis de manière égale entre les établissements en fonction de la taille de leurs effectifs – les grands établissements accueillant davantage d'étudiants internationaux et les petits moins – l'indicateur serait exactement de 10 %. À l'inverse, si tous les étudiants en mobilité internationale d'un pays étaient inscrits dans les établissements sélectionnés, la valeur serait de 100 %. Cet indicateur ne mesure pas la part des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans la population étudiante globale et ne reflète pas la concentration des étudiants en mobilité internationale au sein des établissements

individuels. Il rend plutôt compte de la répartition des étudiants en mobilité internationale dans l'ensemble du système d'enseignement tertiaire, quelle que soit la taille de chaque établissement.

Le Graphique B4.6 présente l'indicateur de la concentration des étudiants en mobilité internationale pour les pays pour lesquels des données sont disponibles. L'Espagne affiche le plus haut niveau de concentration, suggérant que les étudiants en mobilité internationale sont concentrés dans un nombre relativement restreint d'établissements. En revanche, la Tchéquie affiche des niveaux de concentration plus faibles, ce qui indique une répartition plus égale des étudiants internationaux dans leurs systèmes d'enseignement tertiaire. Notamment, les pays où la proportion d'étudiants en mobilité est très élevée, comme l'Australie, l'Autriche, le Canada et le Royaume-Uni (Graphique B4.3), affichent également de faibles niveaux de concentration parmi leurs populations d'étudiants en mobilité internationale. Cette tendance peut indiquer qu'une répartition plus égale des étudiants en mobilité internationale entre les établissements d'enseignement tertiaire pourrait être associée à l'attractivité globale d'un pays pour les étudiants en mobilité internationale.

Plutôt que de se concentrer uniquement sur les niveaux absolus, cet indicateur offre une base utile pour les comparaisons entre pays, offrant des informations comparatives précieuses sur la répartition et la concentration des étudiants en mobilité internationale.

Définitions

Les **nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire** sont les nouveaux inscrits aux niveaux 5, 6 ou 7 de la CITE qui entrent également dans l'enseignement tertiaire pour la première fois.

Par **étudiants étrangers** on entend les étudiants en formation qui ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils sont inscrits et où les données sont collectées. Ces étudiants sont comptabilisés comme étant en mobilité internationale, alors qu'ils peuvent résider depuis longtemps, voire être nés dans le pays où ils sont en formation. Bien que pragmatique et opérationnelle, cette classification peut ne pas être adaptée pour rendre compte de la mobilité des étudiants en raison des différences entre les politiques nationales en matière de naturalisation des immigrés. Par exemple, l'Australie a une plus grande propension que la Suisse à accorder la résidence permanente à ses populations immigrées. Cela signifie que même lorsque la proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire est similaire dans les deux pays, la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire sera plus faible 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 général, les étudiants en mobilité internationale constituent un sous-ensemble des étudiants étrangers.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour s'installer dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Le pays d'origine des étudiants de l'enseignement tertiaire 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, des dispositifs de mobilité (comme la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'Union européenne et de l'Espace économique européen) et de la disponibilité des données, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme des individus en formation dans un pays autre que celui dont ils sont résidents permanents ou habituels ou qui celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Les **étudiants mobiles** sont soit étrangers soit en mobilité internationale.

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants mobiles et déterminer leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales sur l'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OECD, 2018[38]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont donc dérivées des effectifs des pays de destination. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2022/23 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2024. Les données de certains pays se rapportent à une autre année de référence. Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

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).

Références

AGCID (s.d.), *Becas para extranjeros: Descripción de la oferta*, agcidChile, https://www.agcid.gob.cl/becas/becas-para-extranjeros (consulté le 15 juillet 2025). [21]

Australian Government (2025), *Suburban University Study Hubs*, Department of Education website, https://www.education.gov.au/suburban-university-study-hubs (consulté le 15 juillet 2025). [16]

Australian Government (2024), *About the New Colombo Plan*, Department of Foreign Affairs and Trade, https://www.dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/about (consulté le 15 juillet 2025). [20]

Cabinet Decision (2017), *New National Financial Support Program for Receiving Higher Education*, https://www5.cao.go.jp/keizai1/package/package.html (consulté le 15 juillet 2025). [15]

Campus France (s.d.), *What is the « Bienvenue en France » label?*, https://www.campusfrance.org/en/presentation-label-bienvenue-en-france (consulté le 15 juillet 2025). [31]

Eerste Kamer der Staten-Generaal (s.d.), *Wet internationalisering in balans*, https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/36555_wet_internationalisering_in (consulté le 15 juillet 2025). [37]

European Commission (2025), *What is Erasmus+?*, https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus (consulté le 15 juillet 2025). [22]

European Commission (2024), *Education and Training Monitor 2024: Comparative Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://www.cedefop.europa.eu/files/education_and_training_monitor_2024.pdf (consulté le 15 juillet 2025). [26]

European Commission (2021), *Erasmus+ Programme Guide: Mobility projects for higher education students and staff*, https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-projects-for-higher-education-students-and-staff (consulté le 15 juillet 2025). [27]

Eurostat (2024), *Statistics Explained: Learning mobility statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Learning_mobility_statistics (consulté le 15 juillet 2025). [24]

Eurydice (2024), *Denmark: National reforms in higher education*, Eurydice, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/national-reforms-higher-education (consulté le 15 juillet 2025). [12]

Government of Finland (s.d.), *Talent Boost*, Ministry of Economics Affais and Employment, https://tem.fi/en/talent-boost-en (consulté le 15 juillet 2025). [32]

Government of France (2019), *Choose France : le Gouvernement engage 10 millions d'euros pour améliorer l'accueil des étudiants internationaux dans les universités*, Ministère Chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/choose-france-le-gouvernement-engage-10-millions-d-euros-pour-ameliorer-l-accueil-des-etudiants-46735 (consulté le 15 juillet 2025). [41]

Government of Korea (2023), *MOE to announce Study Korea 300K Project: Korea aims to be the top 10 world-leading countries for study abroad by 2027*, Ministry of Education, https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=96185&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0201&opType=N (consulté le 15 juillet 2025). [42]

Government of Latvia (2023), *Studētgods [Study honor]*, State Education Development Agency, https://www.viaa.gov.lv/lv/studetgods?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (consulté le 15 juillet 2025). [14]

Higher Education Authority (s.d.), *PATH: Programme for Access to Higher Education*, https://hea.ie/policy/access-policy/path (consulté le 15 juillet 2025). [13]

ICEF Monitor (2024), *Lessons from Denmark: The Downside of Limiting International Student Flows*, ICEF, https://monitor.icef.com/2024/03/lessons-from-denmark-the-downside-of-limiting-international-student-flows/ (consulté le 15 juillet 2025). [35]

ICEF Monitor (2023), *South Korea aims to attract 300,000 international students by 2027*, ICEF, https://monitor.icef.com/2023/08/south-korea-aims-to-attract-300000-international-students-by-2027/ (consulté le 15 juillet 2025). [29]

ICEF monitor (2024), *Japan Market Report: A Dual Focus on Attracting International Students and Sending More Japanese Students Abroad*, ICEF, https://monitor.icef.com/2024/12/japan-market-report-a-dual-focus-on-attracting-international-students-and-sending-more-japanese-students-abroad/ (consulté le 15 juillet 2025). [33]

Irish Government (2023), *Student Accommodation*, Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science, https://www.gov.ie/en/department-of-further-and-higher-education-research-innovation-and-science/policy-information/student-accommodation/ (consulté le 15 juillet 2025). [17]

Kifinfo (2023), *Without our university, there wouldn't have been any Sámi-speaking teachers*, https://kifinfo.no/en/2023/07/without-our-university-college-there-wouldnt-have-been-any-sami-speaking-teachers (consulté le 15 juillet 2025). [11]

Kifinfo (2019), *Gender measures for students*, https://kifinfo.no/en/gender-measures-students (consulté le 15 juillet 2025). [10]

Kuczera, M. et S. Jeon (2019), *Vocational Education and Training in Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/g2g9fac5-en (consulté le 15 juillet 2025). [8]

Leal, F. (2024), « Affirmative actions in Brazilian higher education », *International Higher Education*, vol. 117, https://ihe.bc.edu/pub/ubxvriqr (consulté le 15 juillet 2025). [9]

Ministry of Higher Education and Science (2024), *New reform will encourage more people to choose a profession- or vocationally-oriented higher education programme*, https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/ny-reform-skal-fa-flere-til-at-vaelge-en-professions-eller-erhvervsrettet-videregaende-uddannelse (consulté le 15 juillet 2025). [36]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, https://data-explorer.oecd.org/?ac=false (consulté le 15 juillet 2025). [7]

OECD (2025), « What are the key trends in international mobility? », *Education Indicators in Focus*, OECD, https://www.oecd.org/en/publications/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_2a423a76-en.html. [6]

OECD (2024), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/50b0353e-en (consulté le 15 juillet 2025). [5]

OECD (2024), « What shapes upper secondary pathways and transitions?: Insights for Wales », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 90, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7139d7f1-en. [2]

OECD (2023), *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/28551a79-en. [18]

OECD (2023), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023*, https://doi.org/10.1787/0b55736e-en. [4]

OECD (2023), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0b55736e-en. [39]

OECD (2023), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0b55736e-en. [40]

OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/27452f29-en. [1]

OECD (2023), « Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers », *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, n° 158, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dc21227a-en. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [38]

ReferNet Austria; CEDEFOP (2025), *Austria: implementation of higher VET Act picks up speed*, National news on VET., https://www.cedefop.europa.eu/en/news/austria-implementation-higher-vet-act-picks-speed (consulté le 15 juillet 2025). [19]

Sánchez Barrioluengo, M. et S. Flisi (2018), *Student Mobility in Tertiary Education: Institutional Factors and Regional Attractiveness*, JRC Science for Policy Report, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2760/675338 (consulté le 15 juillet 2025). [43]

Sharifian, F. (2013), « Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language », *Multilingual Education*, vol. 3/1, https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7 (consulté le 15 juillet 2025). [44]

Study in Estonia (s.d.), *Study in Estonia*, https://www.studyinestonia.ee/ (consulté le 15 juillet 2025). [28]

Teichler, U. (2017), « Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility », *Journal of International Mobility*, vol. 1/5, https://shs.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-177?lang=en (consulté le 15 juillet 2025). [25]

Türkiye Scholarships (2025), *Türkiye Scholarships*, https://www.turkiyeburslari.gov.tr/about (consulté le 27 juin 2025). [30]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2024), *UOE Data Collection on Education Systems: Volume 1 – Concepts, Definitions and Classifications 2024*, OECD & European Commission, https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1014465/13741415/uoe-manual-2024.pdf/f0509fec-9299-ffbb-61db-b74b0616f30b?t=1727278229151 (consulté le 15 juillet 2025). [23]

Wallonie Bruxelles Campus (2025), *Study in Belgium*, https://www.studyinbelgium.be/en (consulté le 15 juillet 2025). [34]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre B4

Tableau B4.1	Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (2013 et 2023)
Tableau B4.2	Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement et le domaine d'études (2023)
Tableau B4.3	Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)
Tableau B4.4	Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation ou une période de travail temporaire à l'étranger (2023)

StatLink https://stat.link/9yrji1

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre B4

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (2013 et 2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Colombie, le Danemark et le Mexique ; 2015 pour la Belgique, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la Lituanie ; 2016 pour l'Estonie et la République slovaque ; 2017 pour la Bulgarie, le Canada et l'Espagne ; et 2018 pour le Japon.

Tableau B4.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement et le domaine d'études (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite et l'Argentine.

Tableau B4.3. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)

1. Les données se rapportent aux étudiants étrangers.
2. L'année de référence n'est pas 2013 mais 2014 pour la Colombie ; 2015 pour la Croatie, la Grèce et l'Indonésie ; et 2016 pour l'Argentine.
3. Les données relatives à l'ensemble de l'enseignement tertiaire n'incluent pas les doctorants.
4. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour l'Arabie saoudite.

Tableau B4.4. Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation ou une période de travail temporaire à l'étranger (2023)

Remarque : La mobilité de crédits est définie comme le fait de suivre des études tertiaires temporaires et/ou un stage lié aux études à l'étranger dans le cadre d'une inscription à un programme d'enseignement tertiaire dans un « établissement d'origine » (généralement) dans le but d'obtenir des crédits universitaires (c'est-à-dire des crédits qui seront reconnus dans cet établissement d'origine). Les diplômés ayant bénéficié d'une mobilité de crédits sont les diplômés d'un programme d'enseignement tertiaire d'un niveau de la CITE qui ont effectué un séjour temporaire à l'étranger dans le cadre d'un programme du même niveau.

1. Les données relatives à l'ensemble de l'enseignement tertiaire n'incluent pas les doctorants.
2. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Suisse.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en)

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (2013 et 2023)

Évolution du pourcentage de femmes et d'étudiants internationaux ou étrangers parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, âge moyen d'entrée et répartition selon le niveau de l'enseignement tertiaire

	Part des femmes parmi les primo-inscrits		Âge moyen des primo-inscrits		Part des étudiants étrangers ou en mobilité internationale parmi les primo-inscrits		Répartition selon le niveau de l'enseignement					
							Enseignement tertiaire de cycle court		Licence ou équivalent		Premier master long	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	54	54	22	22	23	27	44	43	37	39	19	18
Belgique[1]	57	55	20	19	13	11	1	6	96	94	2	a
Canada[1]	54	54	21	22	18	29	36	38	56	53	7	9
Chili	52	53	22	22	0	2	45	36	52	62	3	2
Colombie[1]	52	52	22	23	0	0	35	37	65	63	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	58	56	22	22	12	21	1	1	91	87	8	12
Danemark[1]	54	55	24	26	14	5	24	28	70	72	7	a
Estonie[1]	57	56	22	22	9	8	a	a	94	93	6	7
Finlande	55	55	22	24	12	16	a	a	94	92	6	8
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	50	51	22	23	10	12	0	1	81	82	18	17
Grèce[1]	54	55	19	20	3	3	a	a	100	100	a	a
Hongrie[1]	56	54	22	21	9	13	11	10	74	73	16	17
Islande	58	59	25	24	18	13	5	10	89	89	6	1
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	56	56	24	25	m	3	24	24	76	76	a	a
Italie[1]	55	56	20	20	5	5	1	4	84	89	15	11
Japon[1]	51	51	18	18	m	m	35	32	63	65	2	2
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[1]	53	55	21	22	4	12	a	a	95	93	5	7
Luxembourg	53	53	24	22	41	22	10	28	60	72	29	0
Mexique[1]	49	53	20	21	0	1	10	7	90	93	a	a
Pays-Bas	52	54	20	20	16	22	1	4	93	96	6	a
Nouvelle-Zélande	55	58	23	22	25	25	31	22	69	78	0	a
Norvège	56	55	23	22	3	2	7	9	82	80	11	12
Pologne	56	56	22	21	2	14	a	0	m	85	m	15
Portugal	55	53	21	20	2	13	a	13	84	81	16	6
République slovaque[1]	57	53	22	22	7	23	2	3	91	91	6	6
Slovénie	53	55	21	21	4	13	15	16	80	78	5	5
Espagne[1]	51	54	21	22	7	9	36	39	53	47	11	14
Suède	58	56	23	25	9	15	2	14	74	57	24	30
Suisse	48	50	25	24	15	12	4	2	68	98	28	a
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	55	56	22	24	13	11	15	19	82	77	2	4
États-Unis	53	54	20	19	2	3	45	47	55	53	a	a
Moyenne OCDE	54	54	22	22	10	12	14	16	77	78	9	7
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie[1]	51	54	23	23	7	9	a	a	86	86	14	14
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	53	54	21	23	4	7	a	a	92	91	8	9
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	a	m
Moyenne UE25	54	55	22	22	10	13	7	10	81	81	11	9
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B4.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement et le domaine d'études (2023)

	Enseignement tertiaire de cycle court				Licence ou équivalent				Master ou équivalent				Doctorat ou équivalent			
	Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information	Commerce, gestion et droit	Santé et protection sociale	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)	Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information	Commerce, gestion et droit	Santé et protection sociale	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)	Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information	Commerce, gestion et droit	Santé et protection sociale	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)	Arts et lettres, sciences sociales, journalisme et information	Commerce, gestion et droit	Santé et protection sociale	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	10	43	16	14	20	27	24	20	11	36	19	21	19	8	18	48
Autriche	4	21	4	38	20	21	14	27	18	32	13	26	18	12	14	50
Belgique	1	19	51	23	19	22	27	17	25	24	22	20	20	5	21	48
Canada	11	32	18	25	27	21	13	27	15	29	21	24	24	5	11	51
Chili	2	23	25	24	11	24	21	27	12	34	26	11	27	4	6	48
Colombie	7	45	2	30	18	37	9	24	9	53	6	13	23	9	9	36
Costa Rica	5	36	2	18	8	34	12	18	6	51	10	7	12	9	0	19
Tchéquie	100	0	0	0	19	19	14	23	18	19	13	24	18	7	11	50
Danemark	14	46	2	22	17	22	30	21	26	24	10	33	19	0	38	39
Estonie	a	a	a	a	22	22	16	25	18	24	12	27	23	7	11	50
Finlande	a	a	a	a	12	21	25	28	22	20	15	30	20	8	23	41
France	3	46	12	28	26	34	14	19	14	34	16	26	19	7	4	67
Allemagne	3	0	8	33	13	27	6	35	23	22	8	35	11	9	31	44
Grèce	a	a	a	a	24	19	12	30	27	24	14	22	21	5	19	41
Hongrie	3	60	1	14	21	23	6	24	21	28	13	17	30	3	24	32
Islande	2	0	0	6	28	14	21	18	16	30	15	14	31	4	19	35
Irlande	12	25	16	25	20	23	18	28	13	30	17	24	24	6	18	43
Israël	2	7	2	60	26	18	10	23	21	30	15	12	25	4	14	51
Italie	10	16	0	53	36	20	10	21	29	20	16	24	17	9	13	55
Japon	15	13	23	18	31	26	9	20	11	10	27	42	13	4	41	35
Corée	14	9	19	31	23	14	17	32	22	21	11	24	20	12	15	39
Lettonie	2	27	28	12	22	26	11	23	16	29	29	17	16	14	12	52
Lituanie	a	a	a	a	20	24	19	26	18	29	28	18	22	9	14	43
Luxembourg	13	31	32	24	30	26	2	21	8	61	2	18	18	13	0	67
Mexique	2	29	6	48	12	34	13	26	10	41	13	9	12	18	3	16
Pays-Bas	10	36	15	14	22	27	17	18	27	29	9	24	13	7	42	30
Nouvelle-Zélande	24	25	13	22	23	18	23	22	21	27	12	28	20	8	16	45
Norvège	19	2	1	63	19	19	25	16	24	18	12	24	21	4	30	38
Pologne	0	1	65	1	17	29	14	19	19	26	19	19	27	8	15	42
Portugal	10	22	11	38	25	22	18	24	17	22	17	31	25	9	13	40
République slovaque	53	6	17	10	18	19	17	20	16	22	19	20	20	13	14	40
Slovénie	7	14	3	42	21	18	15	28	13	24	15	27	22	8	25	40
Espagne	7	20	24	28	25	20	13	20	14	18	21	15	26	7	19	39
Suède	12	27	5	45	25	12	27	19	16	15	20	31	11	3	32	49
Suisse	37	1	31	20	12	27	19	24	21	28	10	25	15	7	27	47
Türkiye	9	30	32	16	28	21	16	20	21	31	6	20	29	14	12	31
Royaume-Uni	16	30	24	21	32	21	18	24	21	35	13	21	25	7	17	46
États-Unis	46	11	20	16	30	19	17	25	13	26	26	20	21	6	12	42
Moyenne OCDE	14	22	16	26	22	23	16	23	18	28	16	22	20	8	18	43
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine[1]	20	27	15	15	23	20	15	16	13	18	34	4	27	10	3	45
Brésil	59	41	0	0	8	34	19	16	20	11	16	24	20	7	18	29
Bulgarie	a	a	a	a	21	21	8	24	14	26	16	16	27	16	20	23
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	0	0	0	0	17	18	15	31	17	25	13	25	23	3	27	38
Inde	a	a	a	a	37	17	6	28	39	27	6	22	29	10	9	39
Indonésie	13	13	35	34	22	19	8	19	20	24	8	11	28	15	7	11
Pérou	m	m	m	m	13	28	18	26	0	82	18	0	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	a	19	29	7	31	15	23	20	25	30	11	17	28
Arabie saoudite[1]	1	49	0	44	29	29	9	23	13	27	40	11	48	25	3	12
Afrique du Sud[1]	11	51	2	21	16	38	6	15	13	41	13	25	21	21	12	32
Moyenne UE25	14	22	15	24	21	23	15	24	19	26	16	24	21	8	19	44
Moyenne G20	15	27	14	26	24	25	13	23	18	27	17	21	23	11	13	38

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien pour télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B4.3. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)

Évolution du nombre total et de la proportion d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale et répartition selon la région d'origine

	Nombre (en milliers)						Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale			Répartition par région d'origine						
	Ensemble de l'enseignement tertiaire			Dont : Licence ou équivalent	Dont : Master ou équivalent	Dont : Doctorat ou équivalent				Afrique	Asie	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord	Océanie	Zones non spécifiées
	2013	2018	2023	2023	2023	2023	2013	2018	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	249.9	444.5	467.1	167.9	154.1	20.9	18	27	27	3	86	2	3	1	1	3
Autriche	70.9	75.3	87.0	37.7	39.7	8.2	17	17	20	2	9	84	2	1	0	2
Belgique	48.7	53.9	57.3	29.6	21.3	5.1	10	10	10	17	12	57	3	1	0	9
Canada[1]	151.2	224.5	389.1	164.5	53.1	24.1	10	14	21	11	72	8	6	2	0	1
Chili	3.0	5.7	19.9	6.9	4.6	1.6	0	0	1	0	0	1	98	0	0	0
Colombie[1, 2]	3.9	4.8	6.7	3.7	1.2	0.1	0	0	0	0	1	7	89	2	0	0
Costa Rica[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	40.1	44.8	56.3	29.8	20.8	5.6	9	14	17	3	20	75	1	1	0	0
Danemark	29.5	33.3	29.7	9.7	13.9	3.7	10	11	10	1	15	77	2	3	1	0
Estonie	1.9	4.4	4.9	1.7	2.4	0.8	3	10	11	9	30	53	4	3	0	0
Finlande	21.9	23.7	30.3	15.1	9.9	5.4	7	8	9	10	45	30	3	3	0	9
France	228.6	229.6	276.2	96.2	141.4	25.4	10	9	10	52	22	17	6	2	0	1
Allemagne	196.6	311.7	423.2	153.8	221.3	48.1	7	10	13	10	44	31	5	2	0	7
Grèce[2]	22.1	26.3	26.3	24.9	0.7	0.8	3	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie[1]	20.7	32.3	41.7	20.3	18.1	3.1	6	11	14	12	43	41	3	1	0	0
Islande	1.2	1.4	2.1	0.8	0.8	0.3	7	8	10	4	18	56	4	17	1	0
Irlande	12.9	22.3	30.1	15.2	9.9	4.3	6	10	12	5	46	30	3	16	1	0
Israël	10.3	10.9	13.6	7.0	3.7	1.7	3	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Italie	82.6	106.6	106.5	45.7	54.9	5.9	4	6	5	13	41	27	8	2	0	8
Japon	132.4	182.7	181.8	73.2	35.6	18.6	3	5	5	1	94	3	1	1	0	0
Corée[1]	55.5	84.7	127.6	71.2	30.0	18.1	2	3	5	2	94	2	1	1	0	0
Lettonie	3.5	7.6	10.1	4.6	5.2	0.2	4	9	13	3	46	50	0	1	0	0
Lituanie	3.9	6.3	11.0	6.1	4.6	0.3	2	5	11	9	28	59	1	2	0	0
Luxembourg	2.9	3.4	4.2	0.7	2.4	0.9	44	48	52	10	15	70	4	1	0	0
Mexique	8.0	7.2	72.9	42.8	22.2	7.1	0	0	1	1	0	39	57	1	2	0
Pays-Bas[3]	68.9	104.7	169.5	112.0	53.1	m	10	12	18	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	41.2	52.7	36.4	20.5	8.5	4.4	16	20	15	1	77	5	2	7	8	0
Norvège	9.2	12.3	14.1	4.7	6.9	2.5	4	4	5	8	40	40	4	4	0	3
Pologne	27.8	54.4	89.7	61.2	27.4	1.0	1	4	7	10	20	67	1	1	0	1
Portugal	14.5	28.1	56.8	23.0	21.8	8.2	4	8	13	42	7	17	33	1	0	0
République slovaque[1]	10.2	11.6	21.3	13.6	6.7	0.9	5	8	15	1	8	91	0	0	0	0
Slovénie	2.6	3.4	8.5	4.7	2.5	0.8	3	4	11	2	8	89	1	0	0	0
Espagne	56.4	70.9	102.2	27.3	45.7	19.7	3	3	4	7	10	34	47	2	0	0
Suède	25.4	30.9	34.7	7.9	19.8	6.9	6	7	7	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	47.1	54.3	66.2	23.1	27.2	15.9	17	18	20	5	15	69	4	3	0	4
Türkiye[1]	54.4	125.1	301.7	194.0	55.8	11.1	1	2	4	20	71	8	0	0	0	0
Royaume-Uni	416.7	452.1	748.5	283.0	403.2	49.6	17	18	23	13	68	14	1	4	0	0
États-Unis[1]	772.2	987.3	956.9	338.4	254.8	258.3	4	5	5	6	75	7	8	3	1	0
Total OCDE	2 949.0	3 935.8	5 081.9	2 142.5	1 805.0	589.7	5	6	7	11	58	18	7	3	0	3
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine[1, 2]	75.7	109.2	140.8	71.9	57.3	3.7	2	3	4	0	1	3	94	2	0	0
Brésil[1]	16.5	21.2	25.2	20.8	1.6	2.8	0	0	0	23	10	11	50	5	0	1
Bulgarie	11.6	15.2	19.3	5.7	12.8	0.8	4	6	9	2	16	81	0	1	0	0
Chine[1]	96.4	178.3	200.9	m	m	m	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[2]	0.8	5.0	5.9	2.8	2.7	0.4	1	3	4	1	6	88	1	3	0	0
Inde[1]	34.4	46.1	45.7	m	m	m	0	0	0	24	67	1	0	7	0	0
Indonésie[1, 2]	7.3	7.7	m	m	m	m	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	22.2	29.1	36.2	13.2	22.1	0.9	4	5	7	9	17	72	1	1	0	0
Arabie saoudite[1, 4]	62.1	74.0	64.9	m	m	m	5	5	4	26	69	3	0	1	0	1
Afrique du Sud[1]	42.4	42.3	28.7	11.9	6.6	6.9	4	4	3	85	4	5	0	2	0	4
Total UE25	1 027.3	1 334.7	1 513.7	743.7	746.2	155.7	6	8	8	16	28	40	8	2	0	7
Total G20	2 586.6	3 456.7	4 557.6	1 735.2	1 491.7	500.6	2	2	3	12	64	11	8	3	0	1

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B4.4. Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation ou une période de travail temporaire à l'étranger (2023)

Nombre et pourcentage de diplômés et répartition de ces effectifs selon la région de destination (2023)

	Nombre de diplômés ayant une mobilité en matière de crédit (en milliers)					Part des diplômés qui n'étaient pas mobiles pour obtenir leur diplôme	Répartition des diplômés ayant une mobilité du crédit par région de destination						
	Ensemble de l'enseignement tertiaire		Dont : Licence ou équivalent	Dont : Master ou équivalent	Dont : Doctorat ou équivalent		Afrique	Asie	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord	Océanie	Zones non spécifiées
	2016	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	9.4	7.6	3.9	3.4	0.3	68	1	8	78	2	9	1	0
Belgique	m	9.1	4.5	4.5	m	81	5	5	58	3	3	1	26
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	5.6	4.8	2.0	2.6	0.3	76	0	7	87	1	4	0	0
Danemark	8.2	6.4	3.6	2.2	0.3	76	2	14	59	2	17	5	0
Estonie	m	0.6	0.3	0.3	m	59	1	5	91	0	1	1	1
Finlande	9.4	4.2	2.7	1.5	0.0	90	1	14	74	2	7	1	1
France	125.1	185.5	45.5	131.4	1.1	73	2	9	61	7	18	2	2
Allemagne	m	27.1	15.9	10.7	0.5	m	1	12	71	3	10	2	0
Grèce	1.7	1.8	1.8	0.0	m	m	0	14	84	1	0	0	1
Hongrie	1.9	2.3	1.3	0.9	0.1	m	0	3	96	0	0	0	0
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	3.2	3.2	0.0	0.0	90	0	1	98	0	1	0	0
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	28.6	40.1	14.5	20.7	4.8	0	1	4	88	2	5	1	0
Japon	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
Lettonie	1.1	0.9	0.5	0.3	0.0	84	0	6	93	0	1	0	0
Lituanie	2.3	1.6	1.1	0.4	0.1	79	0	11	87	0	1	0	0
Luxembourg	0.5	0.4	0.4	0.0	0.0	51	0	2	95	0	3	0	0
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[1]	32.6	24.5	18.1	6.3	m	78	5	14	56	9	11	4	1
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	4.8	4.3	2.9	1.4	0.0	100	6	7	58	1	14	13	0
Pologne	0.0	7.7	4.0	3.6	0.1	73	0	6	91	0	1	0	2
Portugal	5.7	5.1	3.2	1.9	0.0	87	1	2	90	5	1	0	0
République slovaque	0.8	1.4	0.6	0.7	0.1	89	0	5	95	0	0	0	0
Slovénie	0.4	0.4	0.3	0.1	0.0	0	0	3	96	0	0	0	0
Espagne	33.5	40.7	30.0	5.8	3.4	97	0	3	80	4	5	0	8
Suède	7.6	6.2	2.9	3.0	0.2	88	1	12	66	2	16	3	0
Suisse[2]	7.7	6.8	3.6	2.7	0.5	70	2	10	71	2	13	1	0
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Total OCDE	287.1	392.6	166.9	204.6	11.9	71	2	8	69	5	12	2	2
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	1.0	0.7	0.5	0.3	0.0	78	0	9	90	0	1	0	0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	1.5	1.2	0.3	0.8	0.1	0	0	3	95	0	1	0	0
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	2.4	1.9	1.2	0.7	0.0	82	0	5	94	1	0	0	0
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
Total UE25	279.5	385.3	162.4	202.1	11.5	70	2	8	69	5	12	2	2
Total G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Chapitre B5. À qui s'adresse l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

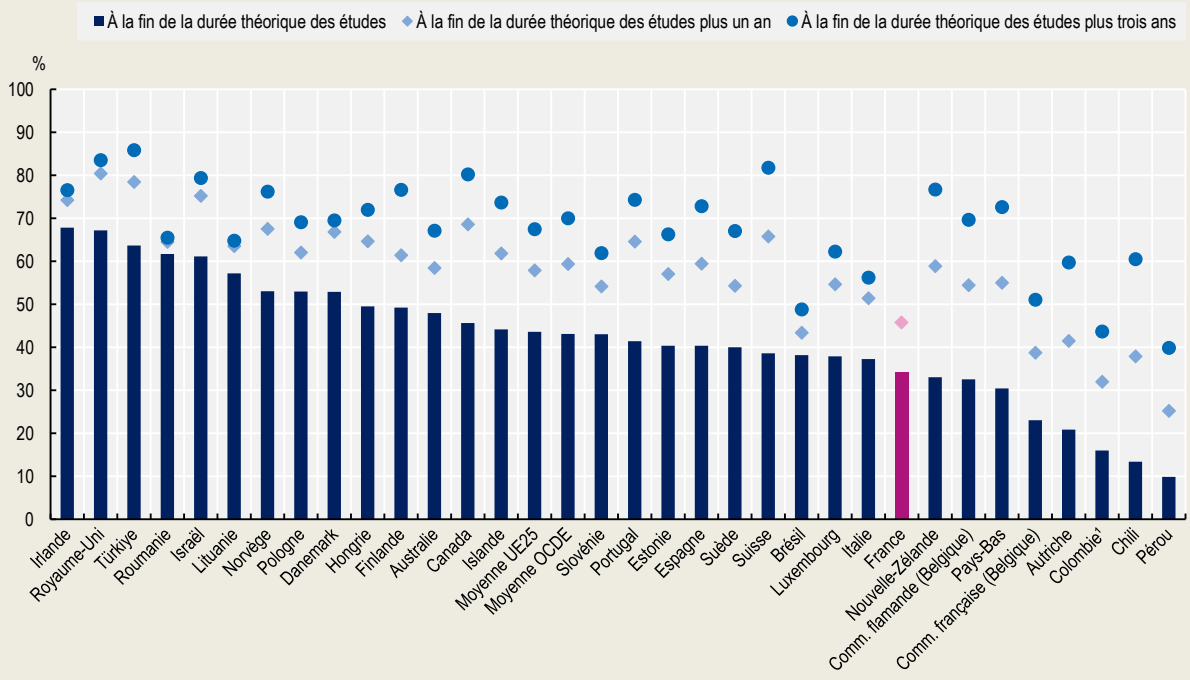
- En moyenne, dans les pays et autres économies de l'OCDE, seuls 43 % des étudiants qui commencent une licence obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique de leurs études. Ce taux passe à 59 % un an de plus que la durée théorique et atteint 70 % trois ans après la fin de la durée théorique des études.
- Les taux de décrochage en première année dépassent 20 % en licence dans plusieurs pays et autres économies, dont le Brésil, la Colombie, la Communauté française de Belgique, le Luxembourg, le Pérou et la Roumanie.
- À la fin de la durée théorique de leurs études, 42 % des inscrits en licence sont diplômés d'une licence de cette filière ou d'une autre, 1 % ont changé de voie dans l'enseignement tertiaire et sont diplômés en cycle court, 38 % sont toujours scolarisé et 20 % ne sont ni diplômés, ni scolarisés dans l'enseignement tertiaire.

Contexte

Le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire est un indicateur essentiel pour comprendre dans quelle mesure les systèmes d'éducation soutiennent efficacement les étudiants de l'entrée dans l'enseignement tertiaire jusqu'à l'obtention du diplôme. Ils apportent des éclairages sur le fonctionnement et l'efficience des programmes d'enseignement tertiaire, en montrant si les systèmes permettent aux étudiants de terminer leurs études dans un délai raisonnable. Cet indicateur est particulièrement pertinent pour les responsables de l'action publique, car étudier pendant de longues périodes ou ne pas achever un programme peut entraîner des coûts financiers et sociaux importants tant pour les individus que pour la société. Des taux d'abandon élevés ou des retards dans l'achèvement des études peuvent être le signe d'un décalage entre les besoins des élèves et l'offre de programmes, de difficultés dans la préparation scolaire, ou de problèmes liés aux services d'orientation et de soutien. Elles peuvent aussi refléter un décalage entre les attentes et les compétences des nouveaux entrants et les exigences réelles des cursus. Lorsque les étudiants s'inscrivent à des cours qui ne correspondent pas à leurs compétences ou à leurs objectifs, le risque de ne pas être diplômé augmente considérablement (Archer, Godec et Holmegaard, 2023[1] ; Colyar, Chatoor et Deakin, 2023[2]).

Graphique B5.1. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon l'échéance (2023)

Taux de réussite des étudiants à temps plein dans l'enseignement tertiaire



1. L'année de référence n'est pas 2023.

Voir le Tableau B5.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Il est important de noter que le fait d'être diplômé tardivement voire de ne pas l'être ne reflète pas toujours l'échec. Les étudiants peuvent abandonner leurs études pour diverses raisons : ils peuvent changer de domaine après avoir découvert de nouveaux centres d'intérêt, interrompre leurs études en raison de leur situation personnelle ou profiter de possibilités d'emploi précoces. Il se peut également que certains soient entrés dans l'enseignement tertiaire sans objectif académique clairement défini, en utilisant l'inscription initiale comme un moyen d'explorer différentes options d'études. Dans de tels cas, la flexibilité des parcours vers différents programmes et niveaux peut être considérée comme une opportunité plutôt que comme une faiblesse du système.

Pour comprendre les facteurs qui déterminent la réussite des études, il faut prendre en compte le milieu socio-économique des étudiants, la préparation scolaire et l'organisation des systèmes d'enseignement tertiaire eux-mêmes, y compris les conditions d'entrée, de sélectivité des établissements et les mécanismes de soutien. Ces facteurs interagissent de manière complexe, ce qui détermine si les étudiants obtiennent leur diplôme « à temps », après un certain délai ou pas du tout.

En examinant les variations des taux de réussite selon le niveau de formation, le domaine d'études, le sexe et le type d'établissement, ce chapitre met en lumière les leviers d'action susceptibles d'améliorer les résultats des élèves. Elle souligne également l'importance de concilier flexibilité et efficience, et de concevoir des systèmes d'enseignement tertiaire qui soutiennent des parcours et des aspirations variés des étudiants.

Autres faits marquants

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux de réussite trois ans après la durée théorique des études atteignaient 80 % chez les étudiants en licence dans les domaines de la santé et de la protection sociale ;

71 % en arts, en sciences humaines, en sciences sociales, en journalisme et en information ; et 68 % dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), ce qui met en évidence des variations importantes selon les domaines d'études.

- Le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes en licence : 48 % des nouvelles inscrites obtiennent leur diplôme à temps, contre 37 % des nouveaux inscrits de sexe masculin. Après trois années supplémentaires, l'écart reste le même (75 % contre 63 %).
- Dans la quasi-totalité des pays qui ont indiqué un taux de réussite pour des programmes de licence de durées différentes, les programmes plus longs ont tendance à avoir un taux de réussite plus élevé.

Remarque

Les taux de réussite et le niveau de formation sont deux mesures distinctes. Le taux de réussite, tel que présenté dans ce chapitre, correspond au pourcentage d'inscrits diplômés après un certain nombre d'années. En revanche, le niveau de formation indique le pourcentage de diplômés d'un niveau d'enseignement donné dans la population, indépendamment de la date et du lieu d'obtention du diplôme (voir le Chapitre A1). Ils représentent la relation entre tous les diplômés – récents et des années précédentes – et la population totale.

Analyse

Ce chapitre présente des données sur la réussite de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études et un et trois ans plus tard. Le taux de réussite est calculé sur la base des données de cohorte effective. Le taux de réussite calculé sur la base d'une cohorte effective correspond au pourcentage de la cohorte d'inscrits qui est diplômée à l'échéance visée. Cette méthode est préférable pour analyser les taux de réussite, mais seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux peuvent fournir ces données. Les données de panel peuvent être extraites de registres d'étudiants (où les étudiants sont répertoriés individuellement) ou de cohortes d'étudiants ayant fait l'objet d'une enquête longitudinale. Dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les taux de réussite étaient également calculés à l'aide de données inter-cohortes, mais ces estimations n'étaient pas comparables avec les mesures réelles des cohortes et les taux de réussite étaient souvent surestimés. Ces dernières années, de nombreux pays ont renforcé leurs systèmes de collecte de données, ce qui a permis d'utiliser de manière plus cohérente les données de cohorte effective présentées dans ce chapitre.

Taux de réussite selon l'échéance

Inscrits en licence

En moyenne, dans les pays et autres économies de l'OCDE, 43 % des étudiants terminent leur licence à la fin de la durée théorique des études, bien que les taux de réussite varient considérablement entre les pays. Les taux les plus élevés, où plus de 60 % des étudiants inscrits en licence obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire (à tous les niveaux) dans les délais prévus, se trouvent en Irlande, en Israël, en République de Türkiye, en Roumanie et au Royaume-Uni. Plusieurs autres pays, dont le Danemark, la Hongrie, la Lituanie, la Norvège et la Pologne, font état de taux légèrement inférieurs, mais toujours dans la fourchette de 50 % à 60 %. À l'extrémité inférieure du spectre, l'Autriche, le Chili, la Colombie, la Communauté française de Belgique et le Pérou affichent des taux nettement plus faibles (inférieurs à 25 %) (Graphique B5.1). Un certain nombre de facteurs contextuels peuvent expliquer la variation entre les pays, notamment la structure et la durée officielle des programmes de licence, la disponibilité et l'accessibilité des services d'aide aux étudiants, le niveau de financement public ou privé et d'aide financière, la flexibilité des parcours d'études (comme la disponibilité d'études à temps partiel ou la possibilité de prendre des années de congé), et les conditions du marché du travail et les incitations à obtenir un diplôme en temps voulu. Au niveau individuel, la maturité scolaire à l'entrée et la réussite antérieure dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être les facteurs déterminants de la réussite rapide dans l'enseignement tertiaire.

En moyenne, dans les pays et autres économies de l'OCDE, les taux de réussite des nouveaux titulaires d'une licence augmentent de 16 points de pourcentage – pour atteindre 59 % – lorsque la durée théorique est prolongée d'une année supplémentaire. Cela indique qu'un pourcentage considérable des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme dans les délais prévus pourront néanmoins terminer leurs études peu après. La hausse au Chili, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse est relativement importante (environ 25 points de pourcentage ou plus) sur cette période prolongée. En revanche, dans certains pays où les taux de réussite à la fin de la durée théorique sont déjà relativement élevés, comme l'Irlande et la Roumanie, le gain supplémentaire lié à l'allongement d'une année de la période d'observation est généralement plus modeste. Ces différences mettent en évidence des différences plus larges entre les pays en termes de dynamique de réussite : dans certains systèmes, la plupart des étudiants obtiennent leur diplôme à temps ou pas du tout, tandis que dans d'autres, un pourcentage important sont diplômés après un certain délai (Graphique B5.1).

Les données sur les taux de réussite à la fin de la durée théorique des études correspondent à une période de fin d'études allant de juin à décembre 2020. Au cours de cette période, et dans les mois qui l'ont précédée, de nombreux étudiants ont connu des perturbations en raison de la pandémie de COVID-19, les universités ayant basculé vers l'enseignement à distance, les examens ayant été reportés ou annulés, et les étudiants ayant été confrontés à des défis telles qu'un accès limité à Internet, des difficultés économiques et une baisse du soutien scolaire. Si certains étudiants ont pu passer leurs examens en ligne, d'autres ont subi des retards qui ont retardé l'obtention de leur diplôme. Au Danemark, par exemple, les élèves ont fait état de difficultés à maintenir leur motivation, à s'adapter aux mesures de confinement et à gérer un risque accru de décrochage. Les Pays-Bas ont également connu des perturbations majeures, avec des retards dans la progression des élèves et une baisse notable des taux de réussite, malgré les efforts des établissements tels que la prolongation des délais et le passage aux évaluations en ligne. À l'inverse, l'Australie et la Suède ont géré plus efficacement le passage à l'apprentissage en ligne, en maintenant les taux de rétention et de réussite à leurs niveaux d'avant la pandémie.

Des études suggèrent que les taux de réussite sont restés relativement stables dans de nombreux systèmes. En Norvège et en Suède, par exemple, les premières données ont montré que les résultats des diplômés et les résultats des élèves étaient cohérents tout au long de la pandémie. En revanche, en Hongrie et en République slovaque, les recherches mettent en lumière les inégalités et les difficultés liées à la progression des élèves, en particulier au cours de la première année de la pandémie (voir l'Encadré B5.2 pour un examen plus approfondi de l'impact du COVID-19 et des différences de taux de réussite entre 2020 et 2023).

En observant les taux de réussite trois années après à la fin de la durée théorique des études on observe généralement une nouvelle hausse, à mesure que les étudiants qui ont eu besoin de temps supplémentaire pour concilier leurs obligations d'études avec leur travail ou leurs responsabilités personnelles achèvent leurs études. Toutefois, dans la quasi-totalité des systèmes, le gain différentiel dû à ces deux années supplémentaires par rapport au prolongement de seulement un an après la fin de la durée théorique des études est nettement inférieur. Il semble donc que la plupart des étudiants qui mettent plus de temps que prévu à obtenir leur diplôme le fassent relativement peu de temps après la fin de la durée théorique des études. Ce délai supplémentaire est de moins en moins rentable, car les étudiants qui n'ont pas obtenu de leur diplôme de l'enseignement tertiaire un an après la fin de la durée théorique des études sont plus susceptibles d'abandonner sans qualification (Graphique B5.1).

Cycle court et premier master long

Quant à l'enseignement de cycle court, les données sur les cohortes effectives ne sont disponibles que dans 18 pays, où le taux de réussite de ce niveau varie sensiblement, comme en licence. Au Chili, en Israël, au Pérou et en Slovénie, moins de 25 % des étudiants inscrits à temps plein en cycle court sont diplômés de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études. En France, plus de 70 % des étudiants obtiennent leur diplôme à cette échéance. Comme pour les programmes de licence, les taux de réussite augmentent dans tous les pays au bout de trois années supplémentaires, mais surtout dans ceux où les taux de réussite à la fin de la durée théorique sont plus faibles. Le taux de réussite passe presque du simple au double au Canada (de 32 % à 62 %) et à plus du double au Chili (de 25 % à 52 %) et en Israël (de 22 % à 57 %) (Tableau B5.1).

Le taux de réussite des inscrits est plus élevé à la fin de la durée théorique des études en cycle court qu'en licence dans la plupart des pays ; il n'est moins élevé que dans huit pays. La différence est la plus marquée en Israël, où le taux de réussite est 40 points de pourcentage plus élevé en licence qu'en cycle court. Cependant, les taux de réussite en licence sont généralement plus élevés que les taux de réussite en cycle court trois années après la fin de la durée théorique des études. Seuls cinq pays affichent des taux de réussite plus élevés pour les étudiants en cycle court qu'en licence sur l'échéance plus longue (Tableau B5.1). Toutefois, pour replacer ces différences dans leur contexte, il est important de comprendre le pourcentage d'inscrits à chaque niveau de l'enseignement tertiaire. L'Autriche, par exemple, est le seul pays de l'OCDE où le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est plus élevé en cycle court (43 %) qu'en licence (39 %) (voir le Chapitre B4).

En premier master de type long, la durée théorique des études est plus longue qu'en licence et le taux de réussite à cette première échéance tend à être plus élevé. Le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est plus élevé en premier master long en 8 des 13 pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite des inscrits en premier master long est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays : il est compris entre 55 % au Pérou et 96 % en Türkiye (Tableau B5.1). Cette différence peut s'expliquer par les processus de sélection à l'admission en premier master long ainsi que par l'autosélection des étudiants, vu la complexité plus grande des études. En Espagne, par exemple, certains programmes de premier cycle longue dans des domaines tels que la médecine, l'architecture ou les sciences vétérinaires ont des critères d'admission plus strictes et exigent de bons résultats scolaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et aux examens d'entrée à l'université. L'Encadré B5.1 examine plus en détail les différences de taux de réussite entre les programmes de plus courte et de plus longue durée.

Mesures visant à accroître le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire

Ces dernières années, de nombreux pays ont mis en œuvre diverses politiques visant à accroître les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire. L'une des approches souvent retenues consiste à subordonner dans une certaine mesure le financement des établissements au taux de réussite des étudiants. En Estonie, par exemple, 20 % du financement des établissements d'enseignement tertiaire est basé sur la performance et alloué en fonction de cinq critères, dont l'un – l'obtention du diplôme dans des délais précis – est relativement important (OECD, 2019[3]). Au Danemark, un pourcentage important du financement de l'enseignement tertiaire est lié à des indicateurs tels que la durée des études, le taux d'emploi des diplômés et la satisfaction des étudiants. Les établissements peuvent perdre jusqu'à 3.75 % de leur financement de base si le délai moyen de réussite dépasse la durée théorique des études plus un an – ce qui souligne l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme en temps voulu dans le modèle de financement (OECD, 2021[4]). Des mécanismes de financement conditionnel similaires existent en Finlande, en Israël et en Lituanie.

Dans d'autres pays, les taux de réussite sont pris en considération dans les aides financières directe aux étudiants. En Norvège, par exemple, jusqu'à 40 % des prêts d'études peuvent être convertis en bourse si les étudiants progressent sans retard et remplissent les conditions de revenu et de résidence requises (Eurydice, 2023[5]). Depuis l'année académique 2019/20, les étudiants norvégiens sont également tenus de terminer leur diplôme général pour pouvoir bénéficier de la conversion complète du prêt en bourse. Au Brésil, des financements spécifiques ont été fournis aux établissements par le passé afin de veiller à ce que les étudiants issus de milieux défavorisés obtiennent leur diplôme sans retard dans leurs études, mais le financement de ces programmes a récemment diminué pour des raisons budgétaires, en particulier suite au début de la pandémie de COVID-19. Au Portugal, un projet pilote d'EUR 7 millions impliquant un groupe d'universités utilise l'intelligence artificielle pour développer des modèles permettant d'identifier les indicateurs de risque d'abandon. L'initiative soutient une intervention précoce pour améliorer le maintien des étudiants dans l'enseignement tertiaire (European Comission, 2024[6]).

D'autres politiques visent à aider les étudiants à mieux choisir leur domaine d'études en vue de réduire le pourcentage de ceux qui changent de filière ou arrêtent carrément leurs études parce que ce qu'ils avaient choisi à l'inscription ne leur convient pas. En Communauté flamande de Belgique, par exemple, un outil d'orientation appelé « Columbus » a été mis en place pour guider les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire à choisir leur domaine d'études dans l'enseignement tertiaire (voir Annexe 3). Au Royaume-Uni, toutes les informations sur les carrières soutenues

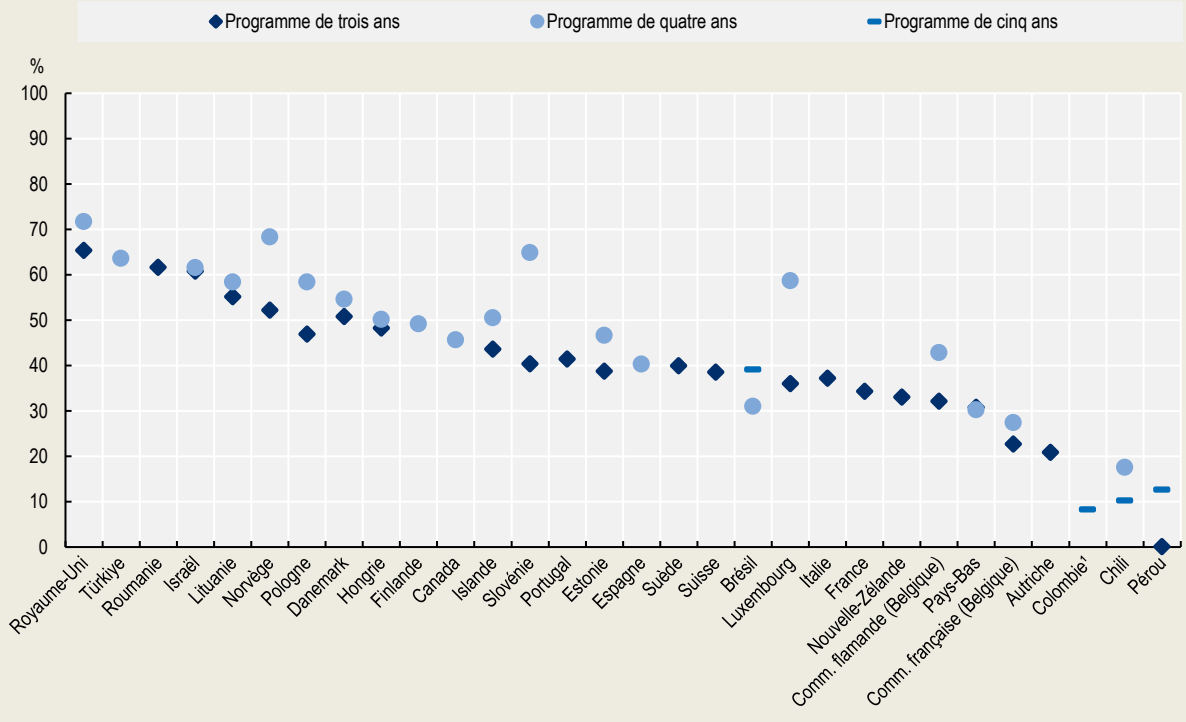
par l'État ont été réunies sur le site web du National Careers Service en vue d'aider les jeunes adultes à comprendre l'offre de formations et à faire le bon choix (UK Government, 2025[7]).

Encadré B5.1. Taux de réussite en licence selon l'échéance des études

En général, les programmes de licence dans les différents pays ont une durée théorique de trois à quatre ans, mais il existe des exceptions notables. Au Luxembourg, une licence ne dure que deux ans, tandis qu'au Brésil, au Chili et en Colombie, certains programmes de licence s'étendent sur cinq, voire six ans. Pour les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, le Chili, la Colombie, l'Israël et le Pérou déclarent des durées de trois ans, tandis qu'Israël et le Royaume-Uni ont également des programmes d'un an à ce niveau. Pour ce qui est du premier master long, le Chili et le Pérou font état de programmes d'une durée maximale de sept ans, tandis qu'en Suède ces programmes sont plus courts, d'une durée théorique de quatre ans.

Dans ce chapitre, les taux de réussite des programmes de durée variable ont été agrégés par niveau de formation. Néanmoins, l'examen de l'impact potentiel de la durée des études sur la réussite apporte un éclairage supplémentaire. Si l'on peut supposer que des programmes plus longs sont associés à un risque plus élevé d'abandon scolaire et donc à des taux de réussite plus faibles, les données suggèrent le contraire. Dans la quasi-totalité des pays qui ont indiqué des taux de réussite en licence de durées différentes, les programmes plus longs ont tendance à avoir des taux de réussite plus élevés. Dans certains cas, l'écart est important : au Luxembourg et en Slovénie, le taux de réussite des programmes de quatre ans dépasse de plus de 20 points celui des programmes de trois ans. Seul le Chili fait état d'un taux de réussite plus faible pour les programmes de longue durée que pour les programmes de courte durée (Graphique B5.2).

Graphique B5.2. Taux de réussite des nouveaux titulaires d'une licence à la fin de la durée théorique des études, selon la durée du programme (2023)



1. L'année de référence diffère de 2023.
Pour les données, voir la base de données de l'Enquête sur les taux de réussite de l'enseignement tertiaire.

Les raisons de ces taux de réussite plus élevés sont variées. Dans certains pays, la durée des études varie en fonction du domaine d'études, des conditions d'admission et d'autres facteurs. En Norvège, les programmes de licence en quatre ans dans les domaines de la formation des enseignants et de la formation musicale diffèrent des cursus classiques de trois ans et sont soumis à des conditions d'admission plus strictes, comme des auditions ou des critères de niveau spécifiques. Ces programmes débouchent aussi directement sur des professions, ce qui les distingue des autres programmes de licence. De même, en Slovénie, les programmes de licence en quatre ans ou équivalent, principalement dans les domaines de l'éducation, des sciences sociales et des arts, affichent des taux de réussite supérieurs à ceux des programmes en trois ans, en partie dû aux différences de niveau de formation. Ces programmes plus longs attirent des élèves issus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général et exigent souvent des examens d'entrée, ce qui témoigne d'une motivation et d'un engagement accrus. En revanche, dans de nombreux pays, la quatrième (voire la cinquième) année représente une étape supplémentaire du programme d'études, suivie uniquement par les étudiants qui ont réussi avec succès les trois premières années sans délai. En Australie, par exemple, les étudiants peuvent suivre une licence en quatre ans et passer à une cinquième année dans le cadre du programme de licence avec mention ou s'inscrire dans un ensemble de qualifications comprenant une licence et une licence avec mention.

Taux d'abandon par période

Pour mieux comprendre les parcours des élèves, il faudrait prendre en compte les données relatives à l'achèvement des études parallèlement aux taux d'abandon, à la fois après la première année d'études et aux stades ultérieurs. Examiner quand et pourquoi les élèves se désengagent de leurs études fournit des informations précieuses qui peuvent permettre aux décideurs politiques et aux établissements d'enseignement de mieux cibler les interventions précoces.

Le taux d'abandon après la première année d'études correspond au pourcentage d'étudiants qui ne sont plus inscrits et qui n'ont pas obtenu de diplôme au début de la deuxième année d'études. Cette période représente souvent une étape critique du parcours éducatif des élèves, au cours de laquelle beaucoup découvrent que le programme qu'ils ont choisi ne répond pas à leurs attentes ou qu'il est trop difficile de concilier études et travail, obligations familiales ou autres. Certains systèmes, comme le Brésil, la Colombie, la Communauté française de Belgique, le Luxembourg, le Pérou et la Roumanie affichent des taux d'abandon relativement élevés en première année au niveau de la licence (20 % ou plus) (Graphique B5.3).

Ces tendances peuvent refléter un ensemble de facteurs, notamment les résultats scolaires antérieurs et les conditions financières auxquelles étaient confrontés les élèves. En Colombie, la mise en place de SPADIES, un système complet de suivi de la rétention des élèves, a montré l'importance d'examiner les facteurs à l'origine du décrochage scolaire (Ministerio de Educación Nacional, 2009[8]). Les données de la Colombie indiquent que la maturité scolaire à l'entrée joue un rôle crucial dans le décrochage scolaire, peut-être plus que ce que l'on pensait auparavant, et l'emporte sur les facteurs financiers. En Estonie, la raison la plus fréquente d'abandon scolaire après la première année est l'inadéquation entre le domaine d'études choisi et les centres d'intérêt, les atouts ou les plans de carrière. En outre, les élèves ayant obtenu des notes plus faibles à l'examen du premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de quitter leurs programmes tôt (Jaggo, 2020[9]).

Après la première année, le nombre d'étudiants qui ont abandonné leurs études continue de s'accumuler tout au long des études tertiaires. Bien que le taux d'attrition ait tendance à augmenter plus progressivement après la première année, certains pays où le taux d'abandon au cours de la première année est modéré, comme la Lituanie et la Suède, peuvent encore enregistrer un nombre cumulé important d'abandons au fil du temps (Tableau B5.4, disponible en ligne). En Suède, l'abandon scolaire tardif est plus fréquent chez les élèves issus de milieux scolaires défavorisés, en particulier chez ceux qui ont obtenu de faibles notes au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Swedish Higher Education Authority, s.d.[10]). À l'inverse, des pays comme l'Espagne, l'Israël, le Portugal, la Suisse et la Türkiye, qui enregistrent également des taux d'abandon relativement faibles la première année, enregistrent généralement soit un taux d'attrition constant, soit un plateau, ce qui suggère qu'ils disposent de mécanismes de

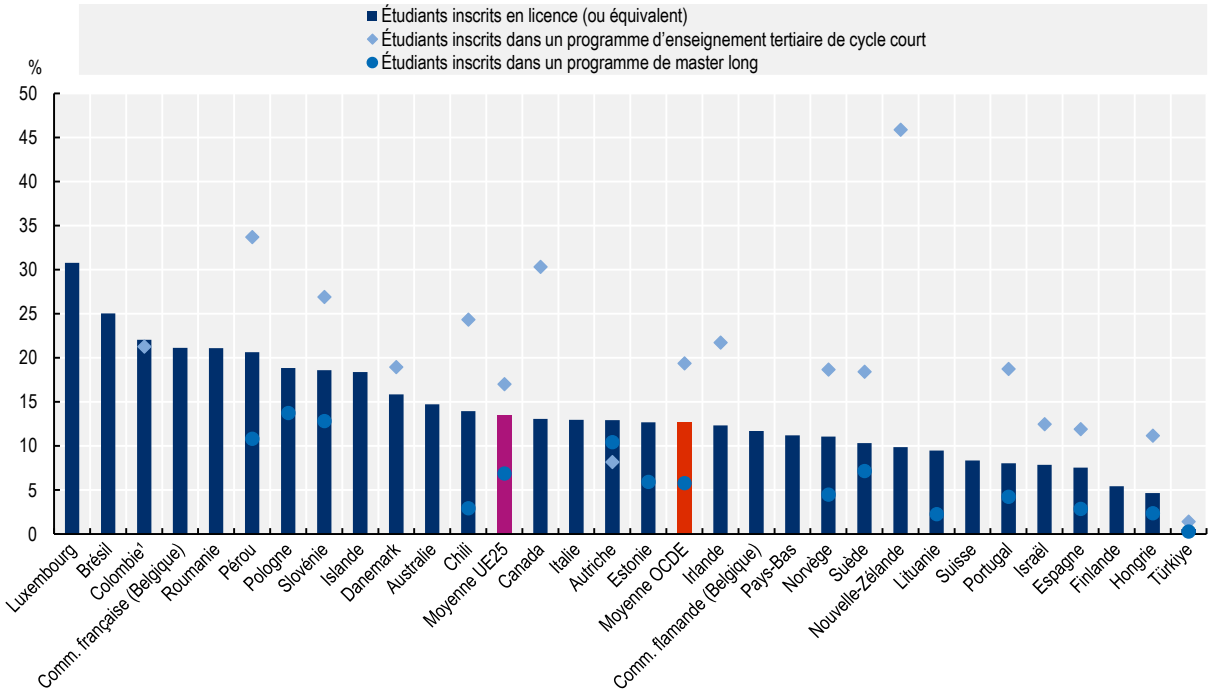
soutien et d'interventions plus efficaces qui aident les élèves à rester motivés. Un autre facteur qui influe sur les tendances en matière d'attrition est le calendrier des examens aux enjeux élevés. Dans certains systèmes, ces évaluations sont programmées tôt dans le programme et servent de filtre, identifiant rapidement les élèves qui ne répondent pas aux attentes scolaires. D'autres systèmes permettent aux élèves de progresser davantage avant la réalisation d'évaluations majeures, souvent après qu'ils ont eux-mêmes reconnu qu'ils ne seront pas en mesure d'obtenir les crédits requis. Ces différences structurelles peuvent influer sur le taux d'abandon précoce ou tardif des études. Il est important de noter que le retrait anticipé peut parfois être préférable, car il peut réduire le temps et les ressources consacrés à un programme qui n'est finalement pas achevé. Ainsi, des systèmes efficaces favorisent non seulement une participation continue, mais aident également les élèves à prendre des décisions opportunes et éclairées sur leur parcours éducatif.

Le risque d'abandon de l'enseignement tertiaire est inégalement réparti au sein de la population étudiante et dépend de divers facteurs sociaux et économiques. Ces disparités se sont accentuées pendant la pandémie de COVID-19. En Colombie, les élèves issus de milieux défavorisés ont également été confrontés à des taux d'abandon plus élevés, même lorsqu'ils sont entrés dans l'enseignement tertiaire avec une solide formation scolaire. Cela souligne la nécessité d'adopter des approches globales qui prennent en compte à la fois le soutien académique et le soutien financier. En Suède, si le taux global d'abandon parmi les nouveaux inscrits est resté stable pendant la pandémie, on a observé une augmentation du nombre d'élèves issus de milieux défavorisés, ce qui soulève des préoccupations quant à l'équité d'accès dans le contexte de l'apprentissage à distance. En Nouvelle-Zélande, les effets de la pandémie ont varié selon les types d'établissements et les groupes de population, avec des difficultés particulièrement prononcées pour les étudiants plus âgés et ceux qui fréquentent les Wānanga – des établissements d'enseignement tertiaire qui mettent l'accent sur les valeurs et les connaissances maories (Earle, 2024[11]). Ces exemples soulignent l'importance de mesures adaptées et inclusives qui répondent aux besoins spécifiques des populations vulnérables et diverses d'étudiants dans l'enseignement tertiaire.

Taux d'abandon selon le niveau de formation

La structure, l'objet et la durée des programmes d'enseignement tertiaire varient considérablement (voir le Chapitre B4). Les cursus de cycle court s'étendent généralement sur deux ans, les cursus de licence sur trois à quatre ans, et les cursus de premier cycle de niveau master peuvent durer cinq ans ou plus. Compte tenu de ces différences, la comparaison des taux d'abandon après la première année d'études peut fournir des informations plus pertinentes que les taux de réussite globaux ou l'attrition sur de longues périodes. La proportion d'élèves qui abandonnent leurs études après la première année peut servir d'indicateur de la mesure dans laquelle les compétences, les attentes et les objectifs des élèves correspondent au contenu et aux exigences du programme, ainsi que de leur perception de sa pertinence pour les futures possibilités de carrière ou d'études. Comme le montre le Graphique B5.3, les taux d'abandon au bout d'un an sont considérablement plus élevés chez les étudiants qui ont entamé des programmes de cycle court et systématiquement plus faibles pour les programmes de premier master long que pour les programmes de licence. Ces tendances soulignent l'importance d'examiner comment la structure des programmes, les services d'aide aux étudiants et les conditions d'entrée influent sur le taux d'attrition précoce des étudiants dans l'enseignement tertiaire.

Graphique B5.3. Taux d'abandon après la première année d'enseignement tertiaire, selon le niveau d'études atteint (2023)



1. L'année de référence diffère de 2023.
Voir le Tableau B5.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les programmes de premier master long enregistrent généralement les taux d'abandon les plus faibles après un an, s'établissant en moyenne à environ 6 % dans les pays et autres économies de l'OCDE. Ces programmes ont tendance à être plus sélectifs et les étudiants sont souvent mieux préparés sur le plan scolaire, ce qui contribue à des taux de rétention plus élevés. En Hongrie, en Lituanie et en Türkiye, la proportion d'étudiants qui quittent le système au cours de la première année est inférieure à 3 %, tandis qu'elle dépasse 12 % en Pologne et en Slovénie.

Les programmes à cycle court affichent des taux d'abandon nettement plus élevés dans certains pays. En moyenne, 19 % des étudiants inscrits dans des programmes de cycle court dans les pays de l'OCDE quittent l'école au cours de la première année. En Nouvelle-Zélande, ce chiffre atteint environ 46 %, contre environ 10 % pour les étudiants en licence. Cet écart peut s'expliquer par l'impact disproportionné de la pandémie de COVID-19, dans la mesure où les programmes de cycle court reposent souvent sur des contenus pratiques ou professionnels qui se sont révélés plus difficiles à dispenser à distance. La Colombie fait également état de taux d'abandon élevé la première année, de l'ordre de 20 % pour les programmes de cycle court et de licence, ce qui témoigne d'un niveau d'attrition systématiquement élevé pour tous les types de programmes. À l'inverse, l'Espagne, la Hongrie, l'Israël et la Türkiye font état de taux d'abandon relativement faibles pour les programmes de cycle court et de licence, suggérant que les mécanismes de rétention et les systèmes d'aide aux étudiants sont plus solides.

Ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Dans de nombreux pays, les inscriptions aux programmes de premier cycle court ou long sont relativement limitées, ce qui peut nuire à la stabilité et à la comparabilité de ces indicateurs. Les différences entre les pays peuvent également refléter des contextes nationaux plus larges, notamment les critères d'admission, les structures du marché du travail et le rôle de l'enseignement tertiaire dans l'écosystème plus large de l'éducation et de la formation.

Plusieurs pays ont mené des études soutenues par les pouvoirs publics afin d'examiner les facteurs personnels, économiques et scolaires à l'origine du décrochage scolaire. Les enquêtes longitudinales allemandes montrent que

15 % des élèves abandonnent leurs études à la troisième année, principalement en raison d'une mauvaise adéquation des programmes, d'une charge de travail élevée, d'un soutien limité et de difficultés financières, en particulier chez les élèves plus âgés, les travailleurs à temps partiel et ceux qui n'ont pas de parcours professionnel clair (DHZW, 2022[12]). Une étude qualitative hongroise a montré que l'abandon des études et le report de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont souvent dus à une mauvaise adéquation entre les établissements, à des engagements professionnels ou sportifs intenses, et à l'influence de pairs, même si les taux d'abandon exacts restent flous en raison de méthodologies incohérentes (Bocsi et al., 2019[13]). Au Pérou, la pandémie de COVID-19 a notamment entraîné une hausse des taux d'abandon en raison de problèmes techniques et de connectivité, de difficultés financières, et de responsabilités familiales. Les élèves de sexe féminin et de milieu rural ont été touchés de manière disproportionnée par les effets négatifs de la pandémie (Government of Peru, 2021[14]).

Dans de nombreux pays, les pouvoirs publics se sont penchés sur les difficultés socio-économiques, scolaires et psychologiques particulières qui entraînent des taux d'abandon chez certaines catégories d'étudiants, dans le but de les retenir plus longtemps dans l'enseignement tertiaire. Un examen des études norvégiennes a révélé que les élèves défavorisés sont particulièrement vulnérables au décrochage scolaire en raison de problèmes de santé mentale, d'un manque d'appartenance et d'une mauvaise planification des études. Le meilleur moyen de relever ces défis consiste à procéder à un dépistage précoce de la santé mentale, à organiser des ateliers intégrés de formation et à proposer des « cafés-études » soutenus par des pairs (Hovdhaugen, 2019[15]). Une étude menée en Finlande a montré que l'endettement financier, l'échec des cours et l'activité sur la plateforme d'apprentissage en ligne de l'université étaient les principaux facteurs prédictifs du décrochage scolaire, leur importance évoluant au fil du temps. Bien que les données démographiques aient une valeur globalement moins prédictive, les résultats soulignent la nécessité d'interventions précoces et tardives, en particulier pour les élèves défavorisés ayant de faibles résultats scolaires ou une faible participation (Vaarma et Li, 2024[16]).

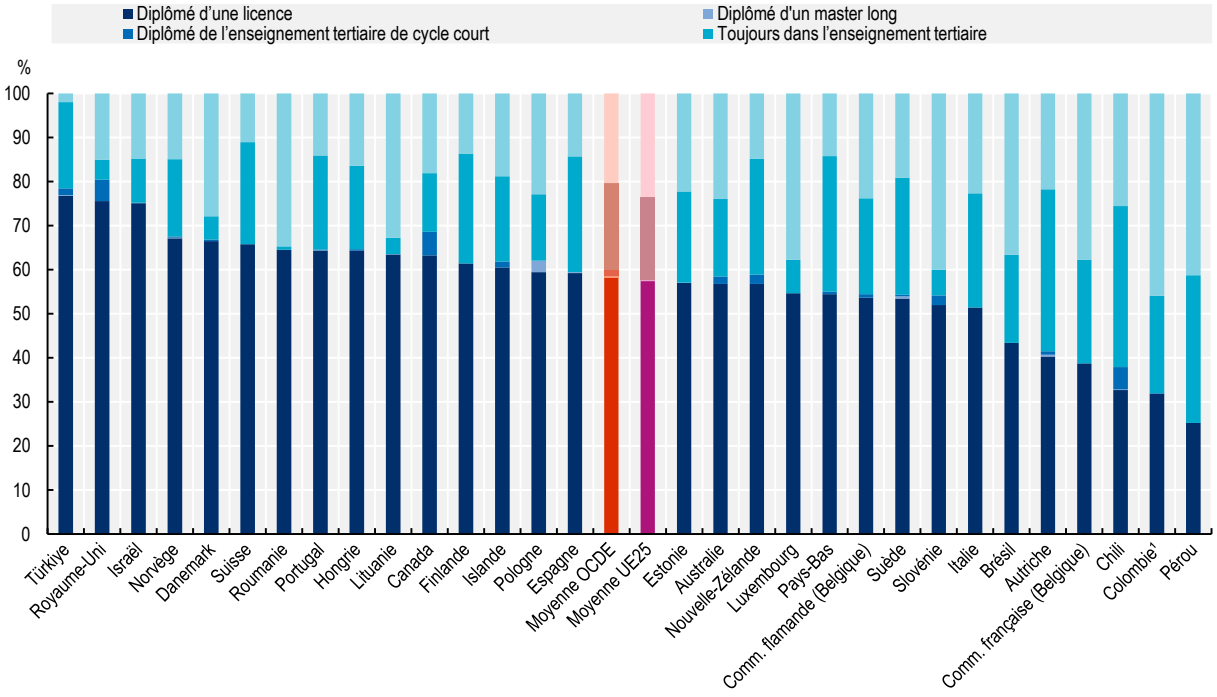
Passerelles vers l'enseignement tertiaire

Outre l'examen des taux de réussite des étudiants, il est important de prendre en compte les différentes filières qu'ils empruntent dans l'enseignement tertiaire. Cela permet de mieux comprendre la flexibilité et la réactivité des systèmes d'éducation et de mettre en lumière les parcours des élèves qui ne terminent pas leur programme initial. Il s'agit notamment de savoir si ces étudiants sont toujours inscrits, s'ils ont changé de cursus d'enseignement tertiaire ou s'ils ont purement et simplement quitté le système sans diplôme.

En moyenne, 43 % des inscrits en licence sont diplômés de cette licence ou d'une autre licence à la fin de la durée théorique de leurs études dans les pays et autres économies dont les données sont disponibles. Un pour cent avait suivi un cursus tertiaire de cycle court et obtenu son diplôme, 38 % sont toujours scolarisés dans l'enseignement tertiaire, mais parfois dans un autre cursus, et 20 % avaient quitté le système sans diplôme (Tableau B5.4, disponible en ligne).

Bien que seule un faible pourcentage d'étudiants en licence s'inscrivent dans d'autres programmes de l'enseignement tertiaire, généralement de l'ordre de quelques pourcents,, cela met en évidence l'existence d'autres filières. Dans des pays comme le Canada, le Chili et le Royaume-Uni, un pourcentage modeste mais visible d'étudiants ayant commencé une licence sont passés dans l'enseignement tertiaire de cycle court un an après la fin théorique de leurs études. Ces programmes sont généralement plus axés sur la pratique et plus spécialisés, et pourraient mieux convenir aux étudiants dont le programme initial ne correspondait pas à leurs centres d'intérêt ou à leurs projets professionnels. Dans d'autres cas, les élèves s'orientent vers des programmes plus avancés. Par exemple, en Pologne, certains étudiants passent à des programmes de master de premier cycle, ce qui reflète les possibilités de progression scolaire et d'acquisition de qualifications plus spécialisées (Graphique B5.4 et Tableau B5.4, disponible en ligne).

Graphique B5.4. Statut des nouveaux inscrits en licence un an après la fin théorique de leurs études (2023)



1. L'année de référence diffère de 2023.
Voir le Tableau B5.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Au cours des trois années qui ont suivi, bon nombre de ceux qui étudiaient encore ont obtenu leur diplôme ou sont sortis du système. Trois ans après la durée théorique des études, en moyenne, 68 % des étudiants étaient diplômés d'une licence, 2 % d'un cycle court de l'enseignement tertiaire et 1 % d'un master long. Environ 8 % restent inscrits, tandis que 23 % ne suivent plus d'études tertiaires (Tableau B5.4, disponible en ligne).

L'accès à d'autres filières de l'enseignement tertiaire dépend souvent de la possibilité de transférer les crédits antérieurs, mais les pratiques de reconnaissance varient considérablement. L'autonomie des établissements entraîne une diversité de critères au sein des pays et des autres économies et entre eux, ce qui influe sur la capacité des étudiants à changer de programme. Au Brésil, par exemple, la reconnaissance des acquis est légalement autorisée et relativement courante, mais chaque université fixe ses propres critères, en examinant la compatibilité des matières, les notes, le temps écoulé et les règles internes. Dans la Communauté française de Belgique, les décisions de transfert de crédit (par exemple, passage d'une licence à une autre) sont prises au cas par cas par des jurys disciplinaires. En Estonie, le processus VÕTA permet la reconnaissance des acquis formels, non formels et informels – y compris l'expérience professionnelle – pour les crédits universitaires ou les qualifications professionnelles. Il simplifie les parcours d'études des apprenants et aide les établissements à s'engager auprès d'un corps d'étudiants plus diversifié et expérimenté (Republic of Estonia, 2024[17]).

Même dans les systèmes où le passage d'un type de programme à un autre reste limité, l'existence de ces autres filières joue un rôle important pour aider les étudiants à rester dans l'enseignement tertiaire. Pour certains élèves, changer de programme permet de mieux s'adapter à leurs besoins d'apprentissage, à leur environnement scolaire préféré ou à leurs objectifs professionnels. Ces options flexibles peuvent contribuer à réduire les taux d'abandon en offrant la possibilité de se réorienter vers des formes d'études plus adaptées ou des parcours de formation plus courts.

Des recherches menées en Australie montrent également que l'achèvement partiel de l'enseignement tertiaire peut encore avoir des retombées positives importantes pour les étudiants. De nombreuses personnes qui ne terminent pas

leur licence obtiennent des qualifications professionnelles et gagnent souvent plus que celles qui ne l'ont jamais fait. En outre, les étudiants qui quittent l'université avant d'obtenir leur diplôme font état d'une amélioration de leurs compétences, d'une carrière plus claire, de liens sociaux ou d'avantages liés à l'emploi. Ces constats remettent en cause la conception binaire traditionnelle des résultats de l'enseignement tertiaire, selon qu'ils sont couronnés de succès (achèvement) ou d'échec (non-achèvement), ce qui suggère la nécessité d'une compréhension plus nuancée des parcours des étudiants et de la valeur plus large de la participation à l'enseignement tertiaire (Luckman et Harvey, 2018[18] ; Cunninghame et Pitman, 2019[19]).

Pour favoriser encore la réussite des étudiants et faire en sorte que l'enseignement tertiaire reste en phase avec les besoins de la société et du marché du travail, de nombreux pays s'attachent à mieux faire coïncider l'éducation et l'emploi. Il s'agit notamment de resserrer les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire et l'industrie par la conception conjointe des programmes, des possibilités d'apprentissage en milieu professionnel comme les stages, et des projets de recherche ou d'innovation en collaboration. Ces partenariats non seulement renforcent la pertinence des programmes scolaires, mais créent également des transitions plus structurées et plus pertinentes pour les étudiants – qu'ils poursuivent leur programme initial ou qu'ils passent à un nouveau programme mieux adapté aux nouvelles demandes du marché du travail. En complément de ces efforts, les pouvoirs publics prennent également des mesures qui renforcent le lien entre éducation et employabilité. En Irlande, par exemple, le programme Micro-Credential Course Learner Fee Subsidy soutient des formations courtes et ciblées dans des domaines de compétences prioritaires comme les énergies renouvelables, la durabilité, l'intelligence artificielle et la cybersécurité en proposant des subventions pouvant atteindre 80 % des frais (HEA, 2024[20]).

Taux de réussite selon le sexe

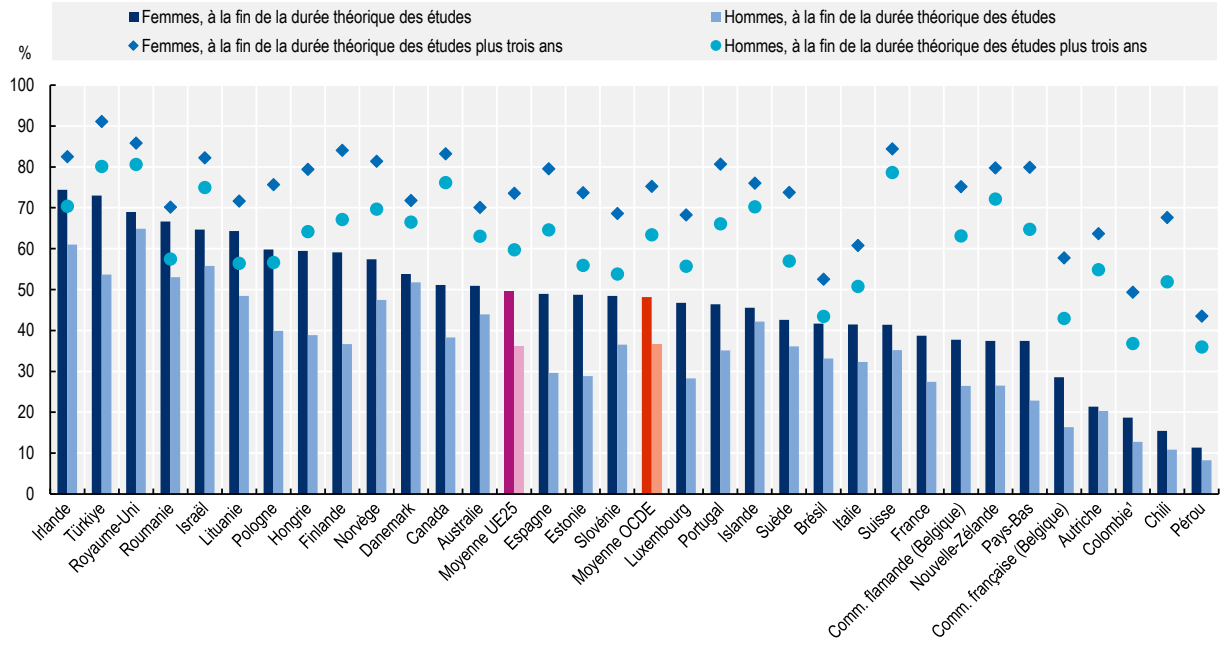
Dans tous les pays et autres économies dont les données sont disponibles, le taux de réussite en licence est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. En moyenne, dans l'ensemble des pays, le pourcentage d'inscrits en licence diplômés à la fin de la durée théorique des études s'établit à 48 % chez les femmes et à 37 % chez les hommes. Le taux de réussite est plus élevé trois ans après la fin de la durée théorique des études, mais l'écart entre les femmes et les hommes reste du même ordre : 75 % de diplômées contre 63 % de diplômés (Graphique B5.5).

La différence entre les sexes est plus ténue dans certains pays que dans d'autres. En licence, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études varie entre les hommes et les femmes de moins de 5 points de pourcentage en Autriche, au Chili, au Danemark, en Islande, au Pérou et au Royaume-Uni, et 20 points ou plus en Estonie, en Finlande, en Hongrie et en Pologne. La différence de taux de réussite en licence entre les hommes et les femmes ne varie guère trois ans après la fin de la durée théorique des études puisqu'elle est inférieure à 5 points de pourcentage dans 22 des 31 pays et autres économies dont les données sont disponibles. L'écart se creuse trois ans après la fin de la durée théorique des études dans les autres pays :il est plus marqué au Chili et en Suède mais moins marqué en Türkiye (Graphique B5.5).

La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes peut en partie s'expliquer par la politique nationale sur le service militaire, dont les dispositions varient souvent entre les sexes, bien que les étudiants aient tendance à être exemptés du service militaire ou du service civil lorsqu'ils sont inscrits dans l'enseignement tertiaire, ou soient tenus de l'achever avant de commencer leurs études. En Finlande, le service militaire est obligatoire pour les hommes entre l'âge de 18 à 30 ans, et est généralement effectué à l'âge de 19-20 ans, mais est facultatif pour les femmes qui font leur service militaire uniquement si elles le souhaitent. Cela peut contribuer à expliquer pourquoi le taux de réussite en licence est plus élevé chez les femmes (59 %) que chez les hommes (37 %) à la fin de la durée théorique des études. En Finlande, l'écart entre les sexes passe de 22 à 17 points de pourcentage si l'on considère une période plus longue. En Estonie, où le service militaire obligatoire s'applique uniquement aux hommes, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est de 49 % pour les femmes et de 29 % pour les hommes. Contrairement à ce qui se passe en Finlande, l'écart entre hommes et femmes ne varie toutefois pas sensiblement trois ans plus tard, signe que le service militaire obligatoire n'est pas le seul facteur le plus déterminant de l'écart entre les sexes (Graphique B5.5).

La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes peut également s'expliquer en partie par la variation du rendement de l'enseignement tertiaire entre les sexes. Bien que le taux d'emploi des hommes et des femmes diplômés de l'enseignement tertiaire soient plus élevés que celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les gains diffèrent. En moyenne dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'emploi entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne représente toutefois pas plus de 5 points de pourcentage chez les hommes, alors qu'elle atteint 10 points de pourcentage chez les femmes. Cela suggère que les femmes peuvent bénéficier de gains d'emploi plus importants à l'issue de leurs études tertiaires, même si elles ont tendance à en tirer moins de bénéfices en termes de rémunération, car le rendement financier de l'enseignement tertiaire est généralement plus faible pour les femmes que pour les hommes (voir le Chapitre A3).

Graphique B5.5. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon le sexe et l'échéance (2023)



1. L'année de référence n'est pas 2023.
Voir le Tableau B5.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Taux de réussite selon le type d'établissement

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire est partagé entre réseau public et réseau privé (OECD, 2025[21]). Dans les établissements publiques, une instance publique exerce un contrôle global sur les politiques et activités générales de l'établissement, y compris sur les nominations de son personnel. Les établissements privés peuvent être gérés par une organisation non gouvernementale ou un comité directeur, dont la plupart des membres ne sont pas nommés par une instance publique. La façon dont les établissements privés sont réglementés et gérés (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2024[22]) peut toutefois varier. Au Royaume-Uni, par exemple, tous les établissements d'enseignement tertiaire sont privés mais reçoivent l'essentiel de leur budget de l'État ; ces établissements subventionnés par l'État n'existent toutefois pas dans de nombreux pays de l'OCDE, alors que les établissements privés accueillent un pourcentage important de l'effectif de l'enseignement tertiaire (OECD, 2025[21]).

Dans l'enseignement tertiaire supérieur, la plupart des établissements privés sont des organisations sans but lucratif, qui ne reversent donc pas la moindre excédent de recettes à leurs actionnaires (OECD, 2019[23]). Les établissements

privés à but lucratif commencent toutefois à se multiplier dans certains pays de l'OCDE (Shah et Sid Nair, 2013[24]). Selon certaines études, les établissements à but lucratif peuvent réagir plus rapidement à l'évolution de la demande du marché en adaptant rapidement leur offre de programmes aux besoins des étudiants et des employeurs (Gilpin, Saunders et Stoddard, 2015[25]) ; ils ont toutefois été critiqués pour la priorité qu'ils accordent à leur rendement financier au détriment des résultats scolaires des élèves (Hodgman, 2018[26]).

Le taux de réussite à la fin de la durée théorique de la licence varie souvent sensiblement entre les établissements publics et privés. Dans certains pays, les étudiants inscrits dans des établissements privés sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme à cette échéance. Par exemple, au Danemark et en Estonie, les taux de réussite à la fin de la durée théorique sont inférieurs de plus de 20 points de pourcentage dans les établissements privés par rapport aux établissements publics. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car le pourcentage d'étudiants inscrits dans des établissements privés est très faible dans certains pays. C'est le cas au Danemark, par exemple, où il existe très peu d'établissements privés, qui s'occupent généralement d'étudiants présentant des profils spécifiques. En revanche, les établissements privés obtiennent des résultats supérieurs de plus de 20 points de pourcentage aux établissements publics en Autriche, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Dans d'autres pays, comme les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, l'écart entre les secteurs est minime (2 points de pourcentage ou moins), suggérant une efficacité comparable pour ce qui est de favoriser l'obtention du diplôme en temps voulu, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés (Tableau B5.2).

La différence de taux de réussite entre les types d'établissements diminue souvent lorsque la période d'observation est portée à trois ans après la fin de la durée théorique des études. Cela indique que les élèves des deux secteurs – en particulier ceux qui ont mis plus de temps à réussir – ont tendance à rattraper leur retard au fil du temps. Au Danemark, par exemple, les établissements privés enregistrent une hausse sensible des taux de réussite sur une longue période, ce qui réduit l'écart observé précédemment. L'Estonie affiche une tendance similaire, les institutions privées enregistrant des gains plus importants au fil du temps, même si les institutions publiques s'améliorent également et continuent de conserver une avance modérée dans le taux de réussite global (Tableau B5.2).

Divers facteurs peuvent contribuer à expliquer les différences de taux de réussite entre les établissements publics et privés, notamment les critères d'admission, les caractéristiques des programmes, les conditions d'études et les considérations financières. Les conditions d'admission sont une source possible de divergence. Lorsque l'accès à l'enseignement tertiaire est plus sélectif, les étudiants sont susceptibles d'avoir une meilleure préparation scolaire, ce qui peut accroître leurs chances de progresser et d'obtenir leur diplôme à temps. Par exemple, dans de nombreux établissements publics autrichiens, les étudiants n'ont pas besoin de passer un examen d'admission pour commencer un programme d'études (OECD/European Union, 2019[27]) ; en revanche, des procédures d'admission plus sélectives pour les établissements privés peuvent se traduire par une meilleure préparation des cohortes d'étudiants.

L'organisation et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage peuvent également jouer un rôle. En Autriche, les données d'enquête indiquent que les étudiants inscrits dans des universités privées et des universités de sciences appliquées sont plus susceptibles d'évaluer positivement la qualité de l'enseignement et la structure de leurs cours que ceux inscrits dans des universités publiques. Ces élèves ont également tendance à déclarer une plus grande intensité d'études, ce qui peut contribuer à un taux de réussite plus élevé à la fin de la durée théorique des études (Zucha, Engleder et Rieder, 2023[28] ; Haag et al., 2024[29]).

La variation du taux de réussite peut aussi s'expliquer par des différences dans des différences d'orientation et de spécialisation des programmes. En Nouvelle-Zélande, par exemple, le secteur privé s'est développé après 1989 dans des domaines plus spécialisés et à vocation professionnelle comme le commerce et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette évolution s'est produite en parallèle à la mise en place d'un secteur public solidement établi qui assurait depuis longtemps l'enseignement universitaire et professionnel traditionnel par l'intermédiaire des universités, des écoles polytechniques et des établissements d'enseignement post-secondaire (Xiaoying et Abbott, 2008[30]). Les étudiants de ces filières professionnelles peuvent être plus motivés d'être diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études, car leur inscription est généralement motivée par des objectifs professionnels spécifiques.

Les incitations financières et le coût des études peuvent également influer sur les taux de réussite. Dans les systèmes où les frais de scolarité sont plus élevés – souvent plus répandus dans les établissements privés – les étudiants peuvent être confrontés à une pression financière plus forte pour obtenir leur diplôme à la fin de la durée théorique de leurs études. Le Chapitre C5 examine plus en détail comment les droits de scolarité et les mécanismes d'aide financière influent sur le comportement et les résultats des élèves.

Taux de réussite selon le domaine d'études

Le taux de réussite varie considérablement en fonction des domaines d'études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés trois ans après la fin de la durée théorique des études dans l'effectif inscrit à temps plein en licence s'élève à 80 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale, mais à 71 % dans les domaines des arts, des sciences humaines, des sciences sociales, du journalisme et de l'information ; et seulement 68 % dans les domaines STIM. Ces différences sont particulièrement marquées dans certains pays : en Autriche, au Chili, en Espagne et en Suède, le taux de réussite des inscrits en santé et en protection sociale est supérieur de 20 points de pourcentage à celui des inscrits en STIM. La Nouvelle-Zélande est une exception notable, avec le taux de réussite en STIM supérieur à celui de la santé et de la protection sociale (Tableau B5.3).

Cependant, les diplômés ne sont pas nécessairement tous diplômés du domaine d'études et du niveau de formation qu'ils avaient choisi au moment de leur inscription. Dans le domaine de la santé et de la protection sociale, 74 % des étudiants suivent un programme dans le même domaine, 4 % sont diplômés d'un autre domaine au même niveau et 2 % sont diplômés d'un niveau de formation différent. À l'inverse, les élèves des filières STIM sont plus susceptibles de changer de filière : seuls 58 % d'entre eux terminent leur cursus dans le même domaine, 9 % changent de filière au même niveau de formation et 2 % changent de filière. La tendance est similaire dans les arts et les sciences humaines. Cela suggère que les étudiants qui choisissent initialement la santé et la protection sociale sont plus susceptibles de rester dans ce domaine, tandis que ceux qui optent pour les STIM et les arts sont plus susceptibles de changer (Graphique B5.6 et Tableau B5.3).

Le degré de changement varie également selon les pays. Au Canada, au Chili, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, près de 20 %, voire plus, des élèves qui ont étudié les STIM ont soit changé de filière, soit changé de niveau de formation. Même dans les domaines de la santé et de la protection sociale, plus de 11 % des élèves de ces pays ont changé de filière, soit un taux supérieur à la moyenne de l'OCDE. Dans de nombreux de ces pays, la flexibilité est intégrée au système par le biais de programmes de première année ou de structures de crédit à large assise, permettant aux étudiants d'explorer différentes disciplines avant de s'engager (Graphique B5.6).

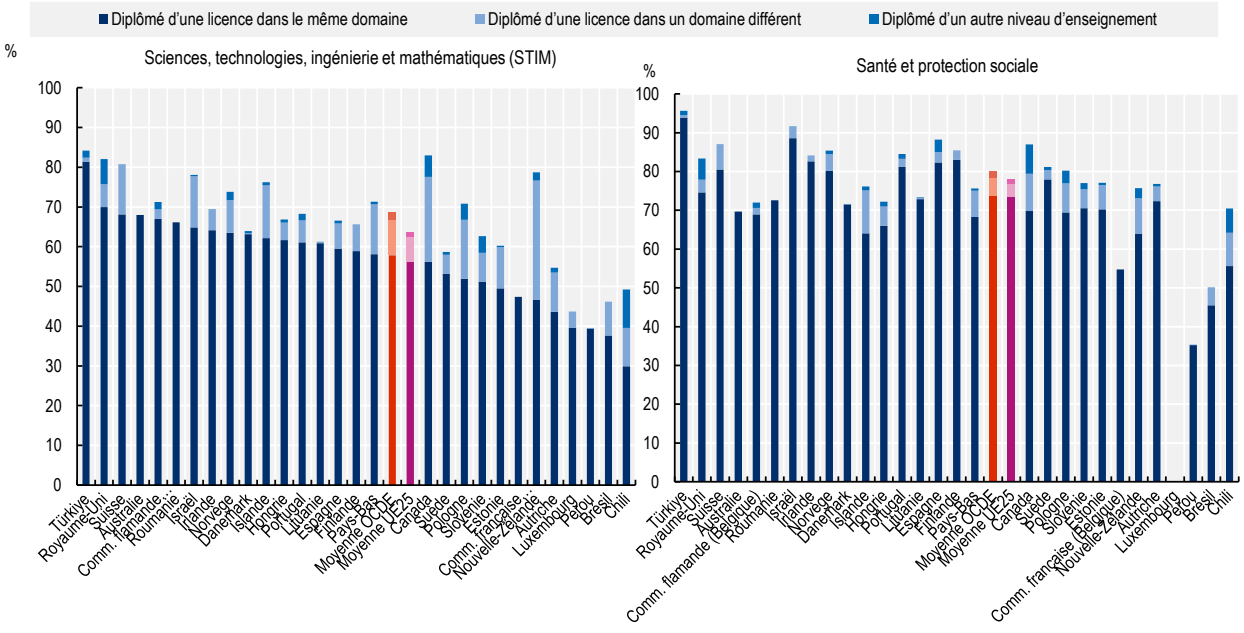
Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ces tendances. La dynamique du marché du travail peut influer sur les décisions des étudiants. Dans des domaines comme les TIC ou l'ingénierie, où la demande est forte, les étudiants peuvent trouver un emploi avant d'avoir obtenu une qualification complète, ce qui réduit l'incitation à obtenir un diplôme. Une formation partielle peut suffire pour entrer dans la vie active, en particulier dans les domaines à vocation professionnelle.

La sélectivité des admissions peut également jouer un rôle. Les filières pour lesquelles les conditions d'admission sont plus rigoureuses attirent souvent des étudiants qui ont une meilleure préparation scolaire et une motivation plus claire, ce qui peut conduire à un taux de réussite plus élevé. Aux Pays-Bas, par exemple, une étude a montré que les étudiants admis en médecine sur concours étaient plus susceptibles d'être diplômés à la fin de la durée théorique des études que ceux admis par tirage au sort (Vos et al., 2019[31]).

Des disparités de réussite entre les sexes apparaissent également, en particulier dans les STIM. Les femmes ne représentent que 30 % des nouveaux étudiants dans les filières STIM, et sont plus nombreuses que les hommes à changer de domaine ou de niveau pendant leurs études dans la plupart des contextes (OECD, 2025[21]). Certaines études suggèrent que cela pourrait être lié au fait que les femmes dans les programmes de STIM connaissent l'isolement, l'agressivitié et une culture masculine dominante dans ce domaine (Ong, Smith et Ko, 2017[32]). Les femmes peuvent également n'avoir pas autant que les hommes le sentiment d'être à leur place dans les branches des STIM et sont dès lors plus susceptibles de ne pas poursuivre dans cette voie (Lewis et al., 2017[33]). Pour relever ces

défis, de nombreux pays de l'OCDE ont mis en œuvre des initiatives visant à réduire les disparités entre les sexes. En Australie, l'initiative « Restoring the focus on STEM in schools » a été lancé en 2015 en vue d'encourager davantage de filles et d'élèves défavorisés en élargissant le programme Summer Schools for STEM et en encourageant les parcours professionnels liés aux STIM (OECD, 2017[34]). Les établissements d'enseignement tertiaire peuvent aussi jouer un rôle en adaptant les méthodes pédagogiques, en révisant les programmes et en instaurant des programmes de tutorat pour accompagner les femmes à réussir leurs programmes (Do et al., 2021[35]).

Graphique B5.6. Taux de réussite des programmes de licence en STIM et en santé et protection sociale trois ans après la fin de la durée théorique des études, selon le statut de diplômé (2023)



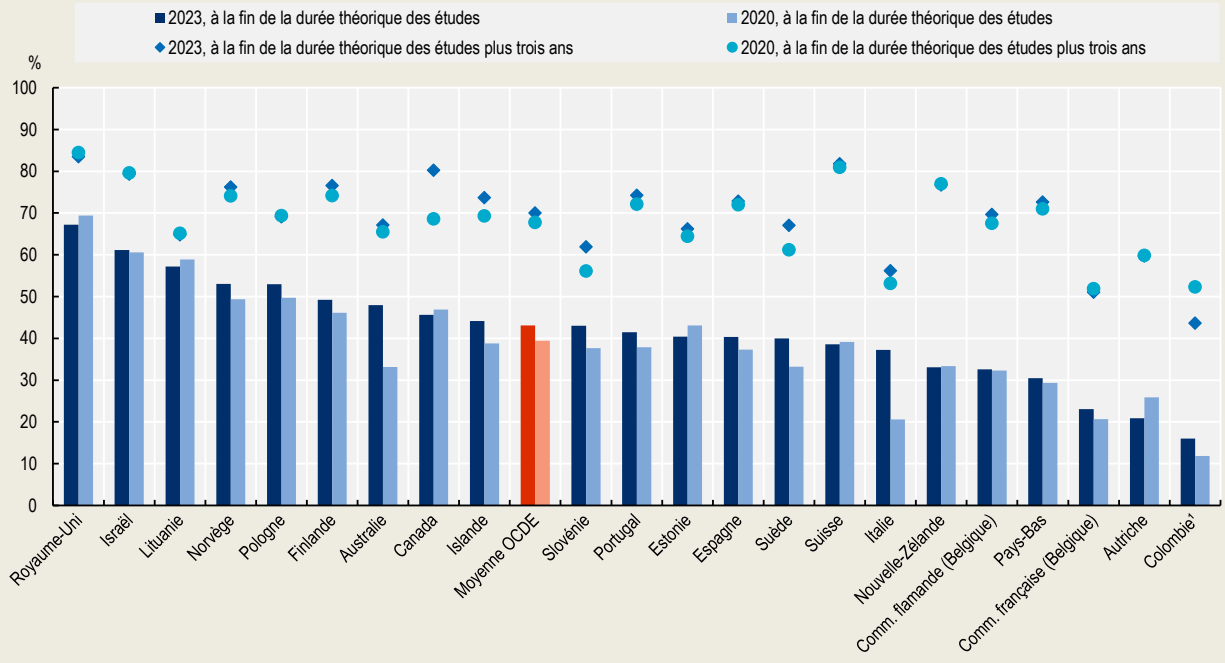
Voir le Tableau B5.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Encadré B5.2. Évolution du taux de réussite des études en 2023 et 2020 et le rôle du COVID-19

Dans la plupart des pays et autres économies, le taux de réussite en licence a peu évolué entre 2020 et 2023. Les exceptions sont l'Australie et l'Italie, où le pourcentage d'étudiants qui ont terminé leur formation à la fin de la durée théorique en 2023 était supérieur d'environ 16 points de pourcentage à celui de 2020. À l'issue de la durée théorique plus trois ans, le taux de réussite ne varie pas beaucoup, sauf au Canada où il était supérieur de 12 points de pourcentage en 2023 par rapport à 2020. Bien que les taux de réussite soient restées stables dans de nombreux pays, d'autres ont connu des changements ou des améliorations continus, reflétant peut-être les effets à plus long terme des perturbations antérieures et des réponses apportées au niveau du système (Graphique B5.7).

Bien que le COVID-19 soit apparu pour la première fois à la fin de 2019, son impact majeur sur l'enseignement tertiaire a commencé en mars 2020, lorsque des confinements et des fermetures de campus ont été mis en œuvre dans le monde entier. Pour les étudiants qui devaient obtenir leur diplôme cette année-là, la pandémie a entraîné des perturbations soudaines : retards dans les évaluations, annulation des modules pratiques et passage rapide à l'apprentissage en ligne. Ces difficultés, combinées aux problèmes de santé mentale et à l'incertitude économique, ont pu affecter la capacité des étudiants à obtenir leur diplôme à temps. Toutefois, malgré ces perturbations substantielles, la plupart des pays n'ont pas signalé de baisse significative de taux de réussite dans l'enseignement tertiaire pour les cohortes concernées.

Graphique B5.7. Évolution du taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon l'échéance (2020 et 2023)



Voir le Tableau B5.1 et le Tableau B5.1 de OCDE (OECD, 2022[36]) pour les données.

Une explication possible est que, si certains étudiants ont subi des retards, de nombreux établissements et gouvernements ont agi rapidement pour minimiser les conséquences scolaires de la pandémie. Des ajustements temporaires des critères d'obtention des diplômes et des exigences académiques ont été largement mis en œuvre. Il s'agissait notamment de formats d'évaluation flexibles, d'une notation simplifiée et de dérogations pour certains éléments de l'obtention du diplôme tels que les stages, les travaux de recherche ou les certifications en langues étrangères. Par exemple, l'Allemagne a étendu les conditions d'octroi de l'aide financière aux étudiants et autorisé le dépassement de la durée des programmes sans pénalité. En 2020, la Hongrie a temporairement renoncé à l'exigence linguistique pour l'obtention du diplôme (Government of Hungary, 2020[37] ; Government of Hungary, 2020[38]) et le Portugal a assoupli les délais de soumission des thèses. Au Pérou, la législation d'urgence a autorisé l'obtention automatique d'un diplôme pour les étudiants entre 2020 et 2024, tandis qu'en Lettonie, les établissements ont eu toute latitude pour ajuster les critères d'obtention d'un diplôme. Ces mesures d'adaptation ont peut-être atténué l'impact de la pandémie sur les taux de réussite dans le secteur formel. En outre, certains retards dans l'obtention des diplômes pourraient ne pas apparaître dans les statistiques si les étudiants satisfaisaient aux exigences académiques en 2020 mais obtenaient leur diplôme officiel en 2021 en raison de retards administratifs. Bien que les effets à long terme fassent toujours l'objet d'études dans de nombreux pays, ces mesures d'adaptation ont probablement contribué à atténuer une partie des perturbations des tendances en matière de réussite.

Définitions

Dans la méthode de la **cohorte effective**, il faut suivre une cohorte de nouveaux inscrits pendant une période spécifique, correspondant ici à la durée théorique des études et à cette durée plus un et trois ans. Seuls les pays

administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux des étudiants peuvent fournir ces données.

Dans ce chapitre, les **étudiants scolarisés à temps plein** sont ceux qui ont commencé leur cursus d'enseignement tertiaire sous le régime du temps plein. Ils peuvent avoir changé de régime durant leur formation.

La **durée théorique** des études correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour réussir le niveau d'enseignement visé.

Méthodologie

Ce chapitre ne couvre que les étudiants à temps plein. En moyenne dans les pays de l'OCDE, en 2023 environ 30 % des étudiants de l'enseignement tertiaire étaient inscrits à temps partiel (OECD, 2025[21]). La durée théorique des études de l'enseignement tertiaire varie selon les pays. Par conséquent, bien que l'année de référence pour l'obtention du diplôme soit la même (2023 sauf indication contraire), l'année d'entrée des cohortes d'étudiants varie en fonction de la durée des études dans chaque pays.

Dans les pays qui ont fourni leurs données selon la méthode de la cohorte effective, il est possible de calculer deux taux de réussite différents (décrits ci-après) à deux termes différents (correspondant à la durée théorique N, à N+1 et à N+3) :

- Le taux de réussite des étudiants diplômés du même niveau de la CITE que celui choisi à l'inscription, à savoir le nombre d'individus diplômés une année civile donnée d'un niveau donné de la CITE divisé par le nombre de nouveaux inscrits au même niveau de la CITE N, N+1 et N+3 années civiles plus tôt.
- Le taux de réussite des étudiants diplômés de tout niveau tertiaire de la CITE, à savoir la somme des diplômés de tous les niveaux de la CITE une année civile donnée parmi ceux qui ont entamés une formation tertiaire à un niveau donné de la CITE N, N+1 et N+3 années civiles plus tôt.

Les pays qui ont fournis des données sur les cohortes effectives ont utilisé soit les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (c'est-à-dire l'effectif total de nouveaux inscrits à chaque niveau de l'enseignement tertiaire, qu'ils aient ou non été inscrits à un autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant). L'Annexe 3 indique la méthode utilisée dans les différents pays (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Si les pays proposent des cursus d'une durée théorique différente au même niveau de la CITE, le taux de réussite de chaque cursus est calculé séparément puis pondéré par l'effectif de nouveaux inscrits de chaque cursus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement des statistiques internationalement comparables dans le domaine d'éducation 2018* (OECD, 2018[39]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'Annexe 3 (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année académique 2022/2023 et proviennent d'une enquête spéciale administrée en 2024. Dans certains pays, les données portent sur d'autres années de référence. Voir les notes spécifiques aux pays à l'Annexe 3 (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Références

Archer, L., S. Godec et H. Holmegaard (2023), « Misfits or misrecognition? Exploring STEMM degree students' concerns about non-completion », *Science Education*, vol. 107/4, pp. 912-938, https://doi.org/10.1002/sce.21794. [1]

Bocsi, V. et al. (2019), « The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study », *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, vol. 3/1, pp. 27-38, https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.08. [13]

Colyar, J., K. Chatoor et J. Deakin (2023), *Linking postsecondary non-completion rates and labour market outcomes*, Higher Education Quality Council of Ontario, https://heqco.ca/wp-content/uploads/2023/11/Linking-Postsecondary-Non-completion-Rates-and-Labour-Market-Outcomes-in-Ontario-FINAL.pdf (consulté le 4 juillet 2025). [2]

Cunninghame, I. et T. Pitman (2019), « Framing the benefits of higher education participation from the perspective of non-completers », *Higher Education Research and; Development*, vol. 39/5, pp. 926-939, https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1705255. [19]

DHZW (2022), *Student drop-out: Extent and motives*, German Centre for Higher Education Research and Science Studies, https://www.dzhw.eu/en/forschung/projekt?pr_id=240. [12]

Do, T. et al. (2021), *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges*, Monash University, Melbourne, http://hdl.voced.edu.au/10707/595031. [35]

Earle, D. (2024), *How do expectations influence tertiary education attainment*, Tertiary Sector Performance Analysis Te Pou Kaupapahere Ministry of Education. [11]

European Comission (2024), *Education and Training Monitor 2024: Portugal*, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2766/540081. [6]

Eurydice (2023), *Higher Education Funding Norway*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/norway/higher-education-funding. [5]

Eurydice (2020), *The European Higher Education Area in 2020 – Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192. [40]

Gilpin, G., J. Saunders et C. Stoddard (2015), « Why has for-profit colleges' share of higher education expanded so rapidly? Estimating the responsiveness to labor market changes », *Economics of Education Review*, vol. 45, pp. 53-63, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.11.004. [25]

Government of Chile (2020), « Estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de educación superior técnico-profesional », *Evidencias*, n° 48, Centro de Estudios Mineduc, https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18890/E20-0009.pdf. [41]

Government of Hungary (2020), *Act LVIII of 2020 on Transitional Rules and Epidemiological Preparedness Related to the Cessation of the State of Danger*, Magyar Közlöny [Hungarian Gazette]. [38]

Government of Hungary (2020), *Government Decree No. 101/2020 (IV.10.) on the Declaration of a State of Danger and Related Measures*, Magyar Közlöny [Hungarian Gazette]. [37]

Government of Peru (2021), « Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del COVID-19 »*, Working Paper*, Ministerio de Educación. [14]

Haag, N. et al. (2024), « Studienverläufe – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2023 »*, Research Report*, Institute for Advanced Studies, Vienna, https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7207/6/ihs-report-2024-haag-binder-et-al-studienverlaeufe-studierenden-sozialerhebung-2023-v2.pdf. [29]

HEA (2024), *HCI Pillar 3 Micro-Credentials Learner Fee Subsidy*, Higher Education Authority of Ireland, https://hea.ie/skills-engagement/hci-pillar-3-micro-credentials-learner-fee-subsidy. [20]

Hodgman, M. (2018), « Understanding for-profit higher education in the United States through history, criticism, and public policy: A brief sector landscape synopsis », *Journal of Educational Issues*, vol. 4/2, p. 1, https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302. [26]

Hovdhaugen, E. (2019), *Årsaker til Frafall i Høyere Utdanning: En Forskningsoppsummering av Studier Basert på Norske Data*, Nordisk Institutt for Studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU), https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593810/NIFUarbeidsnotat2019-3.pdf. [15]

Jaggo, I. (2020), *Katkestamine ja väljalangemine kõrghariduses 2011/12*-. [9]

Lewis, K. et al. (2017), « Fitting in to move forward », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 41/4, pp. 420-436, https://doi.org/10.1177/0361684317720186. [33]

Luckman, M. et A. Harvey (2018), « The financial and educational outcomes of bachelor degree non-completers », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 41/1, pp. 3-17, https://doi.org/10.1080/1360080x.2018.1553106. [18]

Ministerio de Educación Nacional (2009), *deserción estudiantil*. [8]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, https://data-explorer.oecd.org/. [21]

OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en. [36]

OECD (2021), « Resourcing higher education in Denmark: Thematic policy brief »*, OECD Education Policy Perspectives*, n° 49, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c8217325-en. [4]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [23]

OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [39]

OECD (2017), « The under-representation of women in STEM fields », dans *The Pursuit of Gender Equality : An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281318-10-en. [34]

OECD/European Union (2019), *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1c45127b-en. [27]

Ong, M., J. Smith et L. Ko (2017), « Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 55/2, pp. 206-245, https://doi.org/10.1002/tea.21417. [32]

Quality Indicators for Learning and Teaching (2023), *Students Experience Survey*, https://qilt.edu.au/. [42]

Republic of Estonia (2024), *Recognition of prior learning and work experience*, Ministry of Education and Research website, https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/recognition-prior-learning-and-work-experience. [17]

Shah, M. et C. Sid Nair (2013), « Private for-profit higher education in Australia: Widening access, participation and opportunities for public-private collaboration », *Higher Education Research and Development*, vol. 32/5, pp. 820-832, https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777030. [24]

Swedish Higher Education Authority (s.d.), *Studenternas bakgrund och tidiga avhop*. [10]

UK Government (2025), *Career skills and training*, Department for Education, https://www.gov.uk/career-skills-and-training. [7]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2024), *UOE Data Collection on Education Systems: Volume 1 - Manual: Concepts, Definitions and Classifications*, OECD, Paris. [22]

Vaarma, M. et H. Li (2024), « Predicting student dropouts with machine learning: An empirical study in Finnish higher education », *Technology in Society*, vol. 76, p. 102474, https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102474. [16]

Vos, C. et al. (2019), « Bachelor completion and dropout rates of selected, rejected and lottery-admitted medical students in the Netherlands », *BMC Medical Education*, vol. 19/1, https://doi.org/10.1186/s12909-019-1511-4. [31]

Xiaoying, . et M. Abbott (2008), « The development of private higher education in a mature market: A New Zealand case study », *Education Research and Perspectives*, vol. 35/2. [30]

Zucha, V., J. Engleder et K. Rieder (2023), « Studierbarkeit und Digitalisierung – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung », *Research Report*, Institute for Advanced Studies, Vienna, https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7216/. [28]

Tableaux et notes

Tableaux du Chapitre B5

Tableau B5.1	Taux de réussite des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement et l'échéance (2023)
Tableau B5.2	Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon le type d'établissement, l'échéance et le sexe (2023)
Tableau B5.3	Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence trois ans après la fin de la durée théorique des études, selon le domaine d'études et le sexe (2023)
WEB Tableau B5.4	*Statut des nouveaux inscrits en licence, selon l'échéance période (2023)*

StatLink https://stat.link/5mczv7

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur de données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur de données.

Notes des tableaux du Chapitre B5

Tableau B5.1. Taux de réussite des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement et l'échéance (2023)

Remarque : Les étudiants inclus dans cette enquête sont ceux qui étaient de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et qui étaient étudiants à temps plein au moment où ils se sont inscrits. L'année de référence (2023) correspond à une période de trois ans après la fin théorique des études auxquelles ces étudiants ont participé, 2021 correspond à un an après la fin théorique des études et 2020 à la fin théorique des études. L'année d'entrée (et par conséquent l'année de référence pour le taux d'abandon) varie selon les pays, car elle dépend de la durée des études.

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Colombie.

Tableau B5.2. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon le type d'établissement, l'échéance et le sexe (2023)

Remarque : Les étudiants inclus dans cette enquête sont les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et ceux qui étaient étudiants à temps plein au moment où ils se sont inscrits. L'année de référence (2023) correspond à une période de trois ans après la fin théorique des études auxquelles ces étudiants ont participé, 2021 correpond à un an après la fin théorique des études et 2020 à la fin théorique des études.

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Colombie.

Tableau B5.3. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence trois ans après la fin de la durée théorique des études, selon le domaine d'études et le sexe (2023)

Remarque : Les étudiants inclus dans cette enquête sont les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et ceux qui étaient étudiants à temps plein au moment où ils se sont inscrits. L'année de référence (2023) correspond à une période de trois ans après la fin théorique des études auxquelles ces étudiants ont participé, 2021 correspond à un an après la fin théorique des études et 2020 à la fin théorique des études.

1. L'année de référence n'est pas 2023 mais 2022 pour la Colombie.

Codes de contrôle

a - Les données de la catégorie sont sans objet ; **b -** Rupture des séries chronologiques ; **c –** Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations ; **d -** Les données d'une autre catégorie sont incluses ; **m -** Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants ; **r -** Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence ; **x -** Les données sont incluses sous une autre catégorie ou une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne nº 2). Pour plus de détails sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* [https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en].

Tableau B5.1. Taux de réussite des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement et l'échéance (2023)

	Nouveaux inscrits en licence (ou équivalent)					Nouveaux inscrits dans un programme d'enseignement tertiaire de cycle court					Nouveaux inscrits dans un programme de master long				
			Diplômé de l'enseignement tertiaire					Diplômé de l'enseignement tertiaire					Diplômé de l'enseignement tertiaire		
	Durée théorique des études (en années)	Abandonné après la première année	À la fin de la durée théorique des études	À la fin de la durée théorique des études plus un an	À la fin de la durée théorique des études plus trois ans	Durée théorique des études (en années)	Abandonné après la première année	À la fin de la durée théorique des études	À la fin de la durée théorique des études plus un an	À la fin de la durée théorique des études plus trois ans	Durée théorique des études (en années)	Abandonné après la première année	À la fin de la durée théorique des études	À la fin de la durée théorique des études plus un an	À la fin de la durée théorique des études plus trois ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	3 - 5	15	48	58	67	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Autriche	3	13	21	42	60	2	8	70	82	84	6	10	35	50	61
Canada	4	13	46	69	80	2	30	32	51	62	m	m	m	m	m
Chili	4 - 5	14	13	38	60	2 - 3	24	25	41	52	6 - 7	3	8	52	82
Colombie[1]	5	22	16	32	44	2 - 3	21	29	38	43	a	a	a	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	3 - 4	16	53	67	70	2	19	62	69	71	a	a	a	a	a
Estonie	3 - 4	13	40	57	66	a	a	a	a	a	5 - 6	6	50	63	75
Finlande	4	5	49	61	77	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
France	3	m	34	46	m	2	m	71	76	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	3 - 4	5	50	65	72	2	11	41	56	61	5 - 6	2	39	65	77
Islande	3 - 4	18	44	62	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	12	68	74	77	m	22	62	65	65	m	m	a	a	a
Israël	3 - 4	8	61	75	79	1 - 3	12	22	45	57	a	a	a	a	a
Italie	3	13	37	51	56	m	m	m	m	m	5 - 6	m	m	m	m
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	3 - 4	9	57	64	65	1.5 - 2	m	m	m	m	5 - 6	2	67	72	73
Luxembourg	2 - 4	31	38	55	62	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Pays-Bas	3 - 4	11	30	55	73	2	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	3	10	33	59	77	2	46	68	73	81	a	a	a	a	a
Norvège	3 - 4	11	53	68	76	2	19	58	64	68	5 - 6	4	43	73	84
Pologne	3 - 4	19	53	62	69	m	m	m	m	m	5	14	49	63	72
Portugal	3	8	41	65	74	2	19	49	57	62	5	4	34	63	78
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	3 - 4	19	43	54	62	2	27	23	32	40	5 - 6	13	54	68	80
Espagne	4	8	40	59	73	2	12	53	73	77	5 - 6	3	56	74	85
Suède	3	10	40	54	67	2	18	66	70	71	4 - 5	7	43	57	73
Suisse	3	8	39	66	82	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Türkiye	4	1	64	78	86	2	1	56	68	75	5 - 6	0	76	90	96
Royaume-Uni	3 - 4	m	67	80	84	1 - 2	m	41	67	72	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Autres économies															
Comm. flamande (Belgique)	3 - 4	12	33	54	70	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	3 - 4	21	23	39	51	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Moyenne OCDE		13	43	59	70		19	49	60	65		6	46	66	78
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	4 - 6	25	38	43	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	3 - 5	21	10	25	40	2 - 3	34	0	7	19	6 - 7	11	22	42	55
Roumanie	3	21	62	65	66	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25		13	44	58	68		17	55	64	66		7	47	64	75
Moyenne G20		m	m	m	m		m	m	m	m		m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B5.2. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence, selon le type d'établissement, l'échéance et le sexe (2023)

	Tous les établissements						Établissements publics						Établissements privés					
	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	44	51	48	63	70	67	44	51	48	64	71	68	45	46	46	54	57	56
Autriche	20	21	21	55	64	60	7	8	7	48	57	53	55	61	58	74	84	79
Canada	38	51	46	76	83	80	38	51	46	76	83	80	a	a	a	a	a	a
Chili	11	15	13	52	68	60	5	6	6	55	71	64	12	17	15	51	67	60
Colombie[1]	13	19	16	37	49	44	7	10	9	38	38	38	16	23	20	40	52	47
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	52	54	53	67	72	70	52	54	53	66	72	70	26	28	27	82	61	71
Estonie	29	49	40	56	74	66	30	50	42	57	75	67	16	25	21	43	60	52
Finlande	37	59	49	67	84	77	28	41	35	73	87	81	41	69	57	64	83	75
France	27	39	34	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	39	59	50	64	79	72	41	54	47	69	79	74	38	61	50	62	79	71
Islande	42	46	44	70	76	74	38	43	41	67	75	72	49	53	51	76	81	78
Irlande	61	74	68	70	83	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	56	65	61	75	82	79	44	59	56	60	72	70	57	66	62	76	85	81
Italie	32	41	37	51	61	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	48	64	57	56	72	65	50	65	58	58	72	66	38	59	51	43	64	56
Luxembourg	28	47	38	56	68	62	28	47	38	56	68	62	a	a	a	a	a	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	23	37	30	65	80	73	24	37	31	81	92	87	22	38	30	60	76	69
Nouvelle-Zélande	27	37	33	72	80	77	26	37	32	72	80	77	51	54	53	70	80	77
Norvège	47	57	53	70	81	76	49	58	54	72	83	78	41	55	49	62	76	70
Pologne	40	60	53	57	76	69	38	55	48	60	76	69	39	56	49	60	78	71
Portugal	35	46	41	66	81	74	34	46	41	66	81	75	38	47	43	66	79	73
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	37	48	43	54	69	62	37	50	44	55	70	63	19	34	29	28	54	45
Espagne	30	49	40	65	80	73	28	48	39	64	79	72	45	61	54	73	83	79
Suède	36	43	40	57	74	67	35	41	39	56	73	66	44	58	52	66	82	75
Suisse	35	41	39	79	84	82	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	54	73	64	80	91	86	54	73	64	80	91	86	54	74	64	79	92	86
Royaume-Uni	65	69	67	81	86	84	a	a	a	a	a	a	65	69	67	81	86	84
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres économies																		
Comm. flamande (Belgique)	26	38	33	63	75	70	24	35	30	63	75	69	28	39	34	63	75	70
Comm. française (Belgique)	16	29	23	43	58	51	14	25	20	38	53	46	18	32	26	47	63	56
Moyenne OCDE	37	48	43	63	75	70	33	44	39	63	74	69	38	50	44	62	74	69
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	33	42	38	43	53	49	28	38	33	46	59	53	34	42	39	43	51	48
Bulgarie	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
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	8	11	10	36	44	40	9	14	12	37	45	41	8	10	9	35	43	39
Roumanie	53	67	62	57	70	66	54	68	63	59	72	67	49	56	53	52	58	55
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	36	50	44	60	74	68	34	46	41	61	74	69	35	49	43	59	72	67
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Tableau B5.3. Taux de réussite des nouveaux inscrits en licence trois ans après la fin de la durée théorique des études, selon le domaine d'études et le sexe (2023)

	Arts, lettres, sciences sociales, journalisme et information						Santé et protection sociale						Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM)					
				Dont :						Dont :						Dont :		
	Hommes	Femmes	Total	Diplômé d'une licence dans le même domaine	Diplômé d'une licence dans un domaine différent	Diplômé d'un autre niveau d'enseignement	Hommes	Femmes	Total	Diplômé d'une licence dans le même domaine	Diplômé d'une licence dans un domaine différent	Diplômé d'un autre niveau d'enseignement	Hommes	Femmes	Total	Diplômé d'une licence dans le même domaine	Diplômé d'une licence dans un domaine différent	Diplômé d'un autre niveau d'enseignement
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	60	68	65	65[d]	x(4)	a	64	72	70	70[d]	x(10)	a	63	76	68	68[d]	x(16)	a
Autriche	54	59	57	31	23	3	70	79	77	72	4	1	55	55	55	44	10	1
Canada	69	80	76	51	18	7	81	88	87	70	10	8	80	86	83	56	21	5
Chili	53	67	61	41	15	5	61	73	70	56	9	6	48	56	49	30	10	10
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	66	73	70	70	0	0	66	73	72	71	0	0	64	64	64	63	0	1
Estonie	57	70	66	59	7	0	64	79	77	70	6	1	54	73	60	50	10	0
Finlande	70	83	79	72	7	a	76	87	85	83	2	a	62	76	66	59	7	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	66	79	75	70	4	1	59	74	72	66	5	1	64	77	67	62	4	1
Islande	66	74	71	62	8	1	79	76	76	64	11	1	75	78	76	62	13	1
Irlande	73	81	78	66	12	0	79	85	84	83	2	0	66	79	69	64	5	0
Israël	76	84	81	67	14	0	88	93	92	89	3	0	76	82	78	65	13	0
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	56	70	66	65	0	0	61	75	73	73	0	0	58	71	61	61	0	0
Luxembourg	56	68	63	59	4	0	a	a	a	a	a	a	44	44	44	40	4	0
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	68	83	77	63	14	0	63	79	76	68	7	1	67	84	71	58	13	1
Nouvelle-Zélande	69	78	75	51	21	3	66	78	76	64	9	3	74	85	79	47	30	2
Norvège	63	76	71	58	12	2	76	87	85	80	4	1	73	77	74	64	8	2
Pologne	54	71	65	49	11	5	61	84	80	69	7	3	65	81	71	52	15	4
Portugal	67	80	75	71	4	1	75	87	85	81	2	1	63	80	68	61	6	2
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	54	68	63	50	10	3	60	80	77	71	5	2	59	72	63	51	7	4
Espagne	64	76	72	67	5	0	83	90	88	82	3	3	62	75	67	60	6	1
Suède	52	63	59	45	12	2	69	84	81	78	2	1	54	70	59	53	5	1
Suisse	74	83	80	68	12	0	84	88	87	81	7	0	80	82	81	68	13	0
Türkiye	77	89	84	80	1	3	91	97	96	94	1	1	81	90	84	81	1	2
Royaume-Uni	83	87	85	76	4	5	81	84	83	75	3	5	80	87	82	70	6	6
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres économies																		
Comm. flamande (Belgique)	56	74	68	65	2	1	64	75	72	69	2	1	68	85	71	67	2	2
Comm. française (Belgique)	45	57	51	51	x(4)	x(4)	42	61	55	55	x(10)	x(10)	46	61	47	47	x(16)	x(16)
Moyenne OCDE	64	75	71	61	9	2	71	82	80	74	4	2	65	75	68	58	9	2
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	49	60	55	45	10	0	44	53	50	46	5	0	44	53	46	38	9	0
Bulgarie	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
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	39	50	46	45	0	0	32	36	35	35	0	0	36	47	39	39	0	0
Roumanie	52	66	62	62	m	0	68	75	73	73	m	0	61	72	66	66	m	0
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	60	72	68	60	7	1	67	80	78	74	3	1	60	72	63	56	6	1
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour les notes de ce tableau et un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Partie C. Ressources financières investies dans l’éducation

Chapitre C1. Principaux indicateurs systémiques du financement de l'éducation

Faits marquants

- Pour les élèves de l'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire, les gouvernements des pays de l'OCDE dépensent en moyenne 12 438 USD par élève, allant de moins de 4 000 USD au Mexique et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») à environ 21 000 USD ou plus en Corée, au Luxembourg et en Suisse. Au niveau de l'enseignement tertiaire, les chiffres varient également considérablement : les pouvoirs publics dépensent en moyenne 15 102 USD par élève (la recherche et le développement [R-D] comprise), plus de 25 000 USD par élève au Luxembourg, en Norvège et en Suisse, et moins de 5 000 USD par élève au Chili et au Mexique.
- Les dépenses unitaires sont influencées par le niveau de revenu national, mais certains pays dépensent plus que d'autres par rapport à leur produit intérieur brut (PIB) par habitant. Les pays dont les dépenses sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en termes absolus peuvent afficher des dépenses supérieures à la moyenne par rapport à leur revenu. Par exemple, au Chili, au Portugal et en République slovaque, les dépenses totales par étudiant (du primaire au tertiaire) sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en termes absolus, mais représentent 26 % du PIB par habitant et par étudiant au Chili, 29 % au Portugal et 28 % en République slovaque, soit plus que la moyenne de l'OCDE de 25 %.
- Les dépenses d'éducation (du primaire au tertiaire) ont augmenté en moyenne entre 2015 et 2022, tant en termes absolus que par élève. Dans le même temps, elles ont perdu du terrain dans les budgets publics. Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales consacrées à l'ensemble des services ont diminué de 6.9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, passant de 10.9 % en 2015 à 10.1 % en 2022.

Contexte

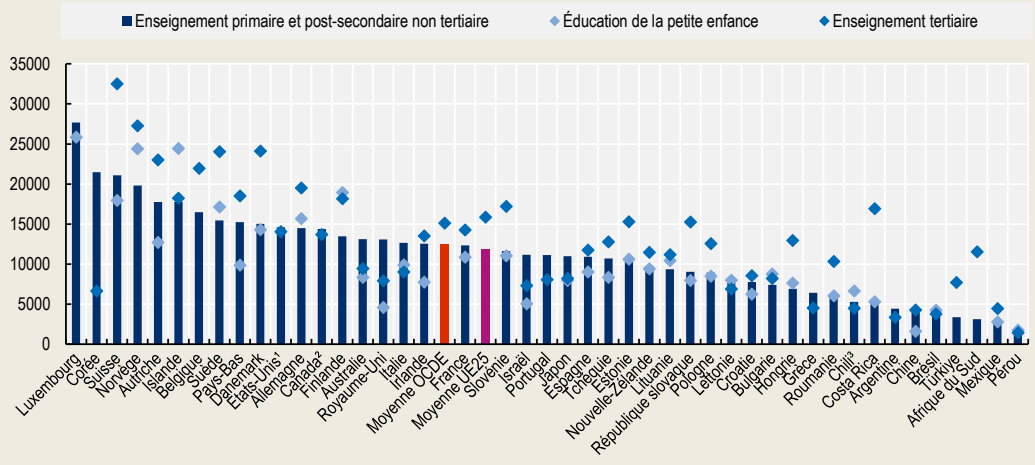
Les pouvoirs publics investissent dans l'éducation pour diverses raisons, comme la promotion de l'égalité des chances, de la croissance économique et de la prospérité. Alors que les gouvernements sont confrontés à diverses pressions = sur des budgets serrés, les sources de financement privé (comme les étudiants et leurs familles ou les entreprises) complètent souvent les financements publics, en particulier au niveau de l'enseignement tertiaire. L'enseignement tertiaire englobe la R-D, à divers degrés selon les pays. Les décideurs politiques choisissent le montant des fonds à allouer à l'éducation et la façon de répartir ces ressources entre les différents niveaux d'enseignement, types d'établissements et zones géographiques. Ces choix s'inscrivent dans un contexte d'évolution

constante du cadre d'action des pouvoirs publics, notamment en ce qui concerne l'évolution de la taille et de la démographie des effectifs d'élèves et les pénuries d'enseignants.

Le présent chapitre dresse un tableau général des principaux indicateurs du financement de l'éducation, en montrant comment les pays de l'OCDE relèvent le défi du financement des systèmes éducatifs. Il distingue entre les niveaux qui couvrent principalement la scolarité (c'est-à-dire l'enseignement primaire et post-secondaire non tertiaire) et l'enseignement tertiaire. Les chapitres suivants se concentrent sur des niveaux d'enseignement spécifiques et offrent des informations plus détaillées.

Graphique C1.1. Dépenses publiques unitaires en équivalent scolarisé temps plein, par niveau d'enseignement (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses au titre des établissements d'enseignement



Remarque : sont incluses dans les dépenses de l'enseignement tertiaire les activités de R-D. Les dépenses unitaires dans l'éducation des jeunes enfants sont calculées sur la base des effectifs plutôt que sur celle des effectifs scolarisés en équivalent temps plein.
1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Comprend les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
Voir le Tableau C1.1 et le Tableau C2.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Les pouvoirs publics sont la principale source de financement aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 12 438 USD par élève scolarisé en équivalent temps plein dans les établissements d'enseignement, alors que 1 088 USD seulement proviennent de sources privées (et dans une moindre mesure de sources non nationales). Dans l'enseignement tertiaire, les sources privées jouent un rôle beaucoup plus important : les dépenses publiques (R-D comprise) s'élèvent en moyenne à 15 102 USD par étudiant en équivalent temps plein et les dépenses privées s'élèvent en moyenne à 6 343 USD.
- Les dépenses totales au titre de l'enseignement primaire et secondaire, qui couvrent en grande partie la scolarité initiale et l'enseignement obligatoire, s'élèvent à 3.3 % du PIB en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'enseignement post-secondaire non tertiaire tend à ne représenter qu'une petite partie des systèmes éducatifs, les dépenses correspondantes ne représentant que 0.1 % du PIB en moyenne, tandis que 1.4 % du PIB est consacré à l'enseignement tertiaire.

Analyse

Dépenses publiques unitaires

Le Graphique C1.1 montre les dépenses publiques directes unitaires, regroupées par niveau d'enseignement. Cet indicateur rend compte de l'investissement public dans l'éducation et constitue l'indicateur le plus comparable. Les données sur les dépenses publiques sont généralement facilement accessibles d'un pays à l'autre, tandis que les données sur les dépenses privées (principalement celles des familles, mais aussi celles des fondations ou des entreprises) sont souvent plus difficiles à recueillir.

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics dépensent en moyenne 12 438 USD par élève dans l'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire, cette somme variant de moins de 4 000 USD au Mexique et en Türkiye à plus de 21 000 USD en Corée, au Luxembourg et en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses publiques par étudiant vont d'environ 25 000 USD ou plus au Danemark, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse à moins de 5 000 USD par étudiant au Chili et au Mexique. Ces chiffres incluent la R-D, qui dans certains pays représentent une part importante des dépenses publiques au niveau tertiaire : en Israël, au Royaume-Uni et en Suisse, les dépenses publiques incluant la R-D représentent plus du double des dépenses publiques excluant la R-D (Tableau C1.1).

Différentes mesures générales de l'investissement dans l'éducation

Le Graphique C1.2 présente trois mesures différentes de l'investissement total des pays, en dépenses publiques et privées, dans l'éducation, du primaire au tertiaire. Premièrement, les dépenses unitaires indiquent le montant dépensé par étudiant en équivalent temps plein (cette distinction est particulièrement importante au niveau tertiaire, où les inscriptions à temps partiel sont fréquentes). Les montants sont exprimés en USD, ajustés pour tenir compte des différences de pouvoir d'achat entre les pays (sur la base de parité de pouvoir d'achat, PPA). Selon cette mesure, les dépenses d'éducation ont tendance à être les plus élevées dans les pays les plus riches et les plus faibles dans les économies les moins riches ; les niveaux de dépenses les plus élevées sont au Luxembourg, suivi de l'Autriche et de la Norvège, tandis que les plus faibles sont au Pérou, suivi du Mexique et de la Türkiye.

Les deux autres indicateurs donnent une image des dépenses d'éducation par rapport au niveau de revenu d'un pays. Les dépenses unitaires en pourcentage du PIB par habitant indiquent l'investissement dans l'éducation par rapport à la production économique moyenne par personne, ce qui reflète la prospérité d'un pays. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB illustrent l'investissement dans l'éducation par rapport à la taille de l'économie d'un pays.

Certains pays affichent des niveaux élevés de dépenses toutes mesures confondues (par exemple, l'Autriche, la Norvège et les États-Unis). Le Luxembourg a des dépenses unitaires élevées, mais son PIB et son PIB par habitant élevés signifient que ses dépenses par rapport à ces mesures sont plus faibles. En revanche, certains pays qui dépensent moins que la moyenne de l'OCDE (15 023 USD par élève) enregistrent des dépenses supérieures à la moyenne par rapport au revenu. Par exemple, le Chili ne dépense que 8 068 USD par élève, mais cela représente 26 % du PIB par habitant, soit plus que la moyenne de l'OCDE de 25 %, tandis que la République slovaque dépense 11 259 USD par élève (28 % du PIB par habitant) et le Portugal 12 956 USD (29 %) (Graphique C1.2).

Graphique C1.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2022)

	Dépenses unitaires (en USD convertis sur la base des PPA)	Dépenses unitaires en pourcentage du PIB par habitant (en %)	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (en %)
Luxembourg	31 439	21.8	3.3
Norvège	22 558	29.4	6.2
Autriche	20 942	29.6	4.7
États-Unis[1]	20 387	30.1	5.8
Corée	19 805	36.0	5.6
Danemark	19 229	24.9	5.3
Pays-Bas	19 186	24.9	5.0
Royaume-Uni	19 072	32.0	6.1
Belgique	19 024	27.9	5.6
Canada[2]	18 733	29.3	5.5
Islande	18 707	24.6	5.6
Allemagne	17 960	26.6	4.4
Suède	17 804	26.9	5.3
Australie	17 529	25.3	5.4
Irlande	15 915	11.7	2.8
France	15 427	27.5	5.4
Moyenne OCDE	15 023	25.3	4.7
Finlande	15 000	24.5	5.2
Slovénie	14 454	28.3	4.6
Moyenne UE25	14 285	24.3	4.2
Japon	14 130	29.4	3.9
Italie	13 750	24.4	3.9
Espagne	13 385	26.5	4.5
Portugal	12 956	29.2	4.8
Israël	12 877	24.0	6.1
Tchéquie	12 844	25.0	4.2
Nouvelle-Zélande	12 389	23.7	5.1
Estonie	12 362	25.5	4.5
Pologne	11 488	25.6	4.1
Lituanie	11 313	22.4	3.7
République slovaque	11 259	27.5	4.2
Hongrie	10 097	22.9	3.4
Lettonie	9 204	23.1	3.8
Croatie	9 033	21.9	3.4
Bulgarie	8 703	24.3	3.3
Chili[3]	8 068	26.5	5.9
Roumanie	7 221	16.3	2.5
Grèce	7 137	18.6	3.9
Türkiye	5 305	13.6	3.4
Chine	5 161	22.4	4.1
Afrique du Sud	4 395	28.4	6.9
Mexique	4 066	17.4	4.3
Pérou	2 612	15.6	4.2

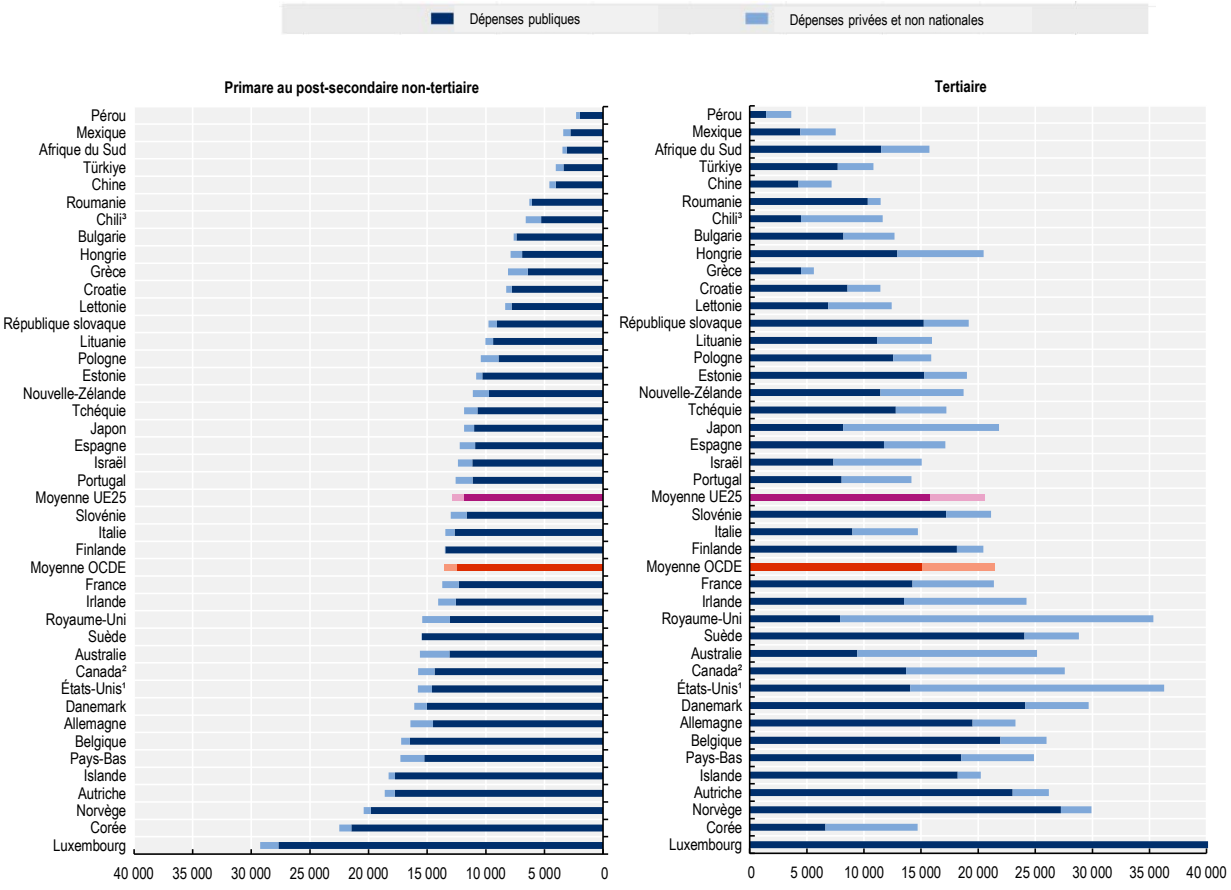
Remarque : un dégradé de couleur est appliqué par colonne, le ton foncé indiquant des valeurs relativement élevées et le ton clair des valeurs relativement basses. Les dépenses de l'enseignement tertiaire incluent la R-D.
1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Comprend les paiements des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
Voir le Tableau C1.1, le Tableau C1.2 et le Tableau C1.7 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Sources privées complétant le financement public

Les sources privées (et internationales) complètent les dépenses publiques à de divers degrés selon les pays (Graphique C1.3). Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les sources publiques sont la principale source de financement. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 12 438 USD par élève scolarisé en équivalent temps plein proviennent des pouvoirs publics, tandis que 1 088 USD seulement proviennent de sources privées et internationales. Cela s'explique par le fait que l'enseignement à ces niveaux est principalement représenté par la formation initiale, et en grande partie obligatoire (l'enseignement préprimaire est obligatoire dans certains pays, mais n'est pas pris en compte ici ; voir le chapitre B1).

Graphique C1.3. Dépenses par élève scolarisé en équivalent temps plein dans l'enseignement primaire et tertiaire, par source et niveau d'enseignement (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses au titre des établissements d'enseignement



Remarque : sont incluses dans les dépenses de l'enseignement tertiaire les activités de R-D.
1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Comprend les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
Voir le Tableau C1.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les sources privées jouent un rôle beaucoup plus important dans le financement des établissements d'enseignement supérieur que les niveaux d'enseignement inférieurs. Cela reflète les avantages que les individus tirent de leurs études supérieures sous la forme de meilleurs résultats en matière d'emploi, ce qui ce qui justifie le partage des coûts entre les pouvoirs publics et les étudiants dans de nombreux pays.

Par exemple, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les dépenses privées sont largement supérieures à celles des administrations publiques, en partie à cause de frais de scolarité relativement élevés dans ces pays (voir le chapitre C5 pour les données sur les frais de scolarité et le soutien financier public). Dans les pays nordiques, le rôle plus limité des sources privées reflète une approche différente : l'enseignement tertiaire est principalement financé par des fonds publics et les étudiants peuvent y accéder gratuitement.

Il convient de noter que les dépenses unitaires provenant de sources privées (ainsi que de sources internationales) présentées dans le Graphique C1.3 ne reflète pas uniquement la contribution des élèves et de leur famille. Le graphique montre les dépenses après transferts public-privé, de sorte qu'il comptabilise les dépenses des étudiants ayant reçu une bourse ou un prêt financé par l'État comme des dépenses privées. Les sources privées comprennent également les dépenses des entreprises, des fondations et d'autres entités privées, ainsi que des étudiants et de leur famille (voir l'encadré C5.2 au chapitre C5 pour des exemples par pays). Le tableau C1.5 (disponible en ligne) donne plus de détails.

Évolution des dépenses d'éducation

L'évolution de la démographie et des taux d'inscription influe sur les dépenses d'éducation dans leur ensemble et par élève. Avec le vieillissement de la population, certains pays font moins d'enfants, tandis que l'intérêt sans cesse croissant pour l'enseignement supérieur se traduit par une proportion croissante de jeunes poursuivant des études supérieures (le nombre d'étudiants étrangers influe également sur les inscriptions dans les programmes d'enseignement tertiaire, tandis que les programmes de niveau inférieur sont généralement destinés à des étudiants nationaux). Le Graphique C1.4 montre l'évolution entre 2015 et 2022 du niveau primaire au niveau post-secondaire non tertiaire selon trois indicateurs : les dépenses totales unitaires et globalement au titre des établissements d'enseignement, et le nombre d'élèves scolarisés en équivalent temps plein. Les différentes mesures de l'évolution des dépenses tiennent compte à la fois de l'inflation et des différences de niveau de vie entre les pays.

Tous niveaux confondus, du primaire au tertiaire, et en moyenne dans les pays de l'OCDE, le nombre d'étudiants a légèrement augmenté, de 2.5 % entre 2015 et 2022. Toutefois, les dépenses globales à ces niveaux ont augmenté de 14.7 % en moyenne au cours de la même période, ce qui a entraîné une augmentation de 11.9 % en moyenne des dépenses par élève. Le profil d'évolution diffère entre l'enseignement primaire et post-secondaire non tertiaire d'une part et l'enseignement tertiaire d'autre part. Dans l'ensemble, le nombre d'étudiants du niveau inférieur a légèrement augmenté (de 2.1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), tandis que la hausse des inscriptions dans l'enseignement tertiaire a été plus forte (de 5 %). À ces deux niveaux, les dépenses par élève et les dépenses globales ont augmenté en moyenne et dans la plupart des pays (Tableau C1.3).

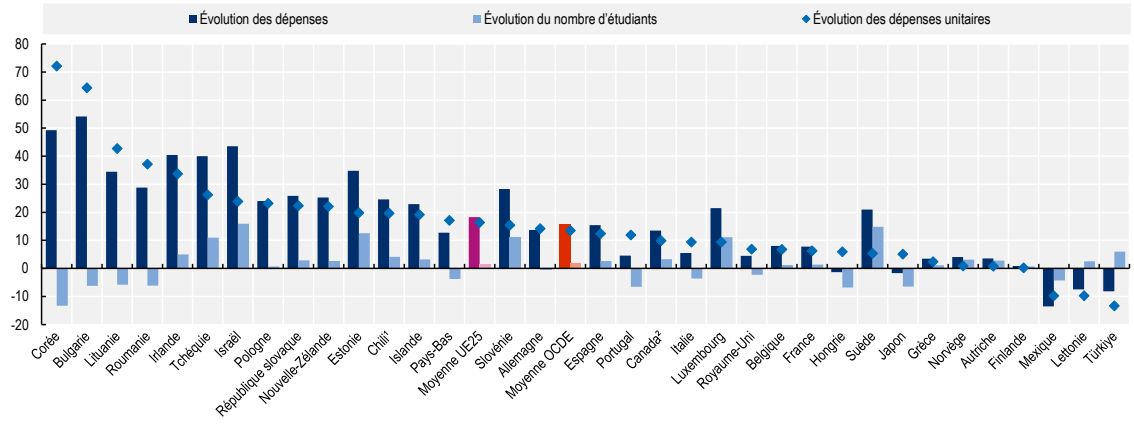
Treize pays de l'OCDE et pays partenaires ont enregistré une baisse du nombre d'étudiants du primaire au tertiaire entre 2015 et 2022, et dans presque tous ces pays, les dépenses unitaires ont augmenté au cours de la même période. La plupart de ces pays ont enregistré une hausse des dépenses, conjuguée à une baisse des inscriptions, qui a entraîné une hausse considérable des dépenses unitaires, comme par exemple au Chili, en Corée et en Irlande (Tableau C1.3).

Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire et tertiaire ont également augmenté de 13.1 % en moyenne sur la même période dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne masque de grandes variations entre les pays, avec de fortes hausses dans certains pays (plus de 26 % dans 10 pays) et des baisses substantielles dans d'autres (une baisse de plus de 15 % en Lettonie et au Mexique). Malgré cette hausse globale, les dépenses d'éducation semblent perdre du terrain par rapport à d'autres priorités des budgets publics. En pourcentage des dépenses publiques totales consacrées à l'ensemble des services, les dépenses d'éducation ont diminué de 6.9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, passant de 11 % en 2015 à 10 % en 2022. La moyenne est due à une baisse relativement importante dans quelques pays (plus de 30 % au Costa Rica et en Lettonie), mais 11 autres pays ont enregistré une baisse d'au moins 10

% sur cette mesure (Tableau C1.3). Le Graphique C1.6 montre la ventilation des dépenses publiques consacrées aux différentes fonctions des administrations publiques.

Graphique C1.4. Évolution du nombre d'élèves, des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et post-secondaire non tertiaire et des dépenses unitaires (2015 à 2022)

En pourcentage, sur la base des effectifs scolarisés en équivalent temps plein, en prix constants



1. Comprend les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
Voir le Tableau C1.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

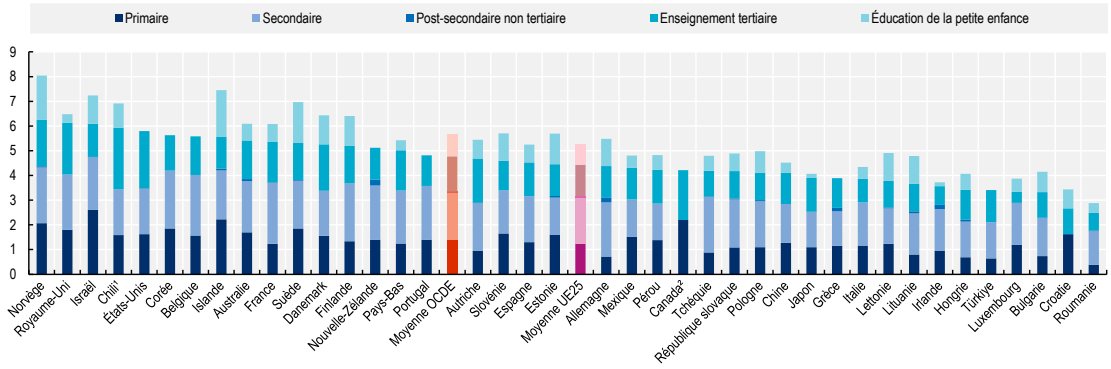
Des données provisoires sur les dépenses d'éducation en 2023 sont disponibles pour un petit nombre de pays. Après prise en compte de l'inflation, les dépenses unitaires du primaire au tertiaire ont diminué entre 2022 et 2023 en Allemagne, en Espagne et en Slovénie. En Lituanie et en Nouvelle-Zélande, toutefois, les dépenses unitaires ont augmenté au cours de la même période (Tableau C1.8, disponible en ligne).

Répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement

Le Graphique C1.5 montre les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement rapportées au PIB par niveau d'enseignement. En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 4.7 % de leur PIB à l'éducation (du primaire au tertiaire). La répartition des fonds entre les différents niveaux d'enseignement reflète divers facteurs : l'organisation du système éducatif (par exemple, plus le niveau primaire compte d'années d'études, plus les dépenses seront élevées), le nombre d'élèves à chaque niveau d'enseignement et le montant dépensé par élève à chaque niveau d'enseignement (en général, les dépenses unitaires augmentent aux niveaux supérieurs). L'enseignement primaire et secondaire représente 3.3 % du PIB en moyenne. L'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui ne représente généralement qu'une petite partie de la plupart des systèmes éducatifs et n'est pas du tout disponible dans certains pays de l'OCDE, ne représente que 0.1 % du PIB en moyenne. Les ressources consacrées à l'enseignement tertiaire représentent en moyenne 1.4 % du PIB, mais varient considérablement d'un pays à l'autre. Les dépenses au titre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont présentées comme une catégorie supplémentaire, venant s'ajouter aux dépenses au titre de l'enseignement primaire et tertiaire, car la disponibilité des données à ce niveau est parfois assez limitée, même si l'investissement dans l'EAJE est généralement considéré essentiel pour la création de bases solides en vue de la poursuite de l'apprentissage. L'EAJE ne relevant pas des mêmes autorités que l'enseignement primaire ou tertiaire, la disponibilité des données est limitée dans certains pays.

Graphique C1.5. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2022)

En pourcentage



Remarque : sont incluses dans les dépenses de l'enseignement tertiaire les activités de R-D.
1. Comprend les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
Voir le Tableau C1.2, le Tableau C2.1, le Tableau C3.1 et le Tableau C4.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

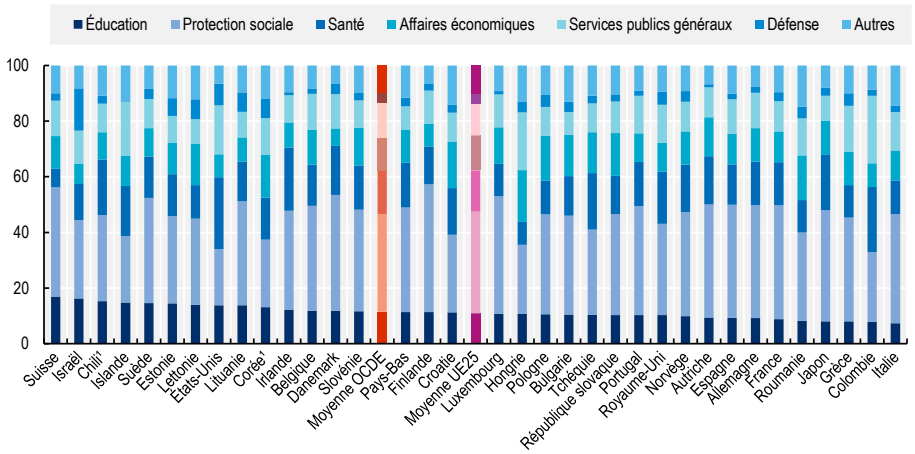
Les dépenses d'éducation dans le contexte plus large des dépenses publiques

Le Graphique C1.6 montre les dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques consacrées à d'autres fonctions (Eurostat, 2019[1]). En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 11 % des dépenses publiques à l'éducation. Les données de ce graphique diffèrent légèrement de celles du Tableau C1.3 : les dépenses d'éducation incluent ici l'apprentissage non formel mais excluent le développement éducatif de la petite enfance (en revanche inclus dans la protection sociale et la santé). L'éducation est l'un des domaines de dépenses les plus importants après la protection sociale et la santé, à égalité avec les affaires économiques et les services publics généraux.

On observe de fortes variations entre les pays, du Chili, Israël et la Suisse, qui consacrent plus de 15 % des dépenses publiques à l'éducation, à la Colombie et à l'Italie, qui en consacrent moins de 8 %. Dans la quasi-totalité des pays, la protection sociale reçoit la plus grande part des dépenses publiques, soit plus de 40 % dans divers pays européens et 35 % des dépenses publiques en moyenne. La santé arrive en deuxième position (16 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), avec, une fois de plus, de fortes variations d'un pays à l'autre : de moins de 10 % en Hongrie et en Suisse, à 26 % aux États-Unis (Tableau C1.9, disponible en ligne).

Graphique C1.6. Répartition des dépenses publiques par fonction (2023)

En pourcentage, données basées sur la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP)



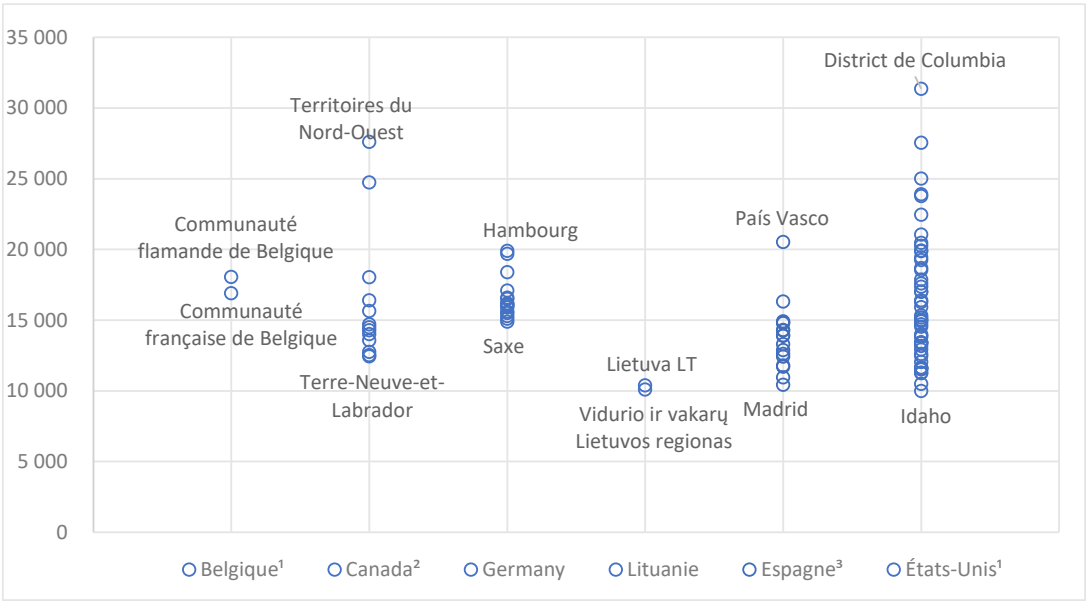
Remarque : sont inclus dans la catégorie « autres » l'ordre et la sécurité publics, la protection de l'environnement, le logement et les équipements collectifs, ainsi que les loisirs, la culture et la religion. Les données de la CFAG ne sont pas pleinement comparables à celles de l'UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE) utilisées dans d'autres parties de ce chapitre en raison de différences dans les définitions sous-jacentes. L'apprentissage non formel est notamment exclu des données UOE, mais inclus dans les données de la CFAG.
1. L'année de référence n'est pas 2023. Voir le tableau source pour plus de précisions.
Voir le Tableau C1.9, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Variations infranationales des dépenses unitaires

Les différents indicateurs financiers présentés dans la partie C sont axés sur des données agrégées au niveau des pays et ne rendent pas compte des disparités régionales potentielles. Il est toutefois important de reconnaître que les données au niveau des pays peuvent masquer d'importantes variations au sein des pays. Le Graphique C1.7 illustre les dépenses régionales unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire de six pays. Toute différence peut résulter d'un mélange de facteurs. Les administrations infranationales jouent un rôle important dans le financement de l'éducation dans certains pays, et les disparités géographiques en matière d'activité économique indiquent des capacités différentes des différentes régions et communes à mobiliser des ressources pour l'éducation. Cela peut être compensé par des financements de l'administration centrale (par exemple, une formule de financement peut allouer davantage de ressources aux zones les plus pauvres). Mais de nombreux autres facteurs potentiels entrent en jeu ; par exemple, les zones rurales où les classes sont plus petites verront leurs dépenses unitaires augmenter, toutes choses égales par ailleurs. Les données sur les dépenses régionales unitaires peuvent indiquer des sources potentielles d'inégalités au sein des pays, mais aussi permettre des comparaisons entre pays : une région bien classée dans son propre pays peut encore accuser un retard par rapport aux autres.

Graphique C1.7. Variation régionale des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève scolarisé en équivalent temps plein (2022)

Enseignement primaire et secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Inclus l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Année de référence : 2021. Les données canadiennes relatives au financement de l'éducation sont calendaires, à l'exception des données infranationales .
3. Les données correspondent aux dépenses publiques unitaires d'enseignement non universitaire dans les établissements publics. Seules les dépenses publiques sont indiquées, ce qui signifie que les dépenses privées dans les établissements publics ne sont pas prises en compte.
4. Année de référence : 2021. Les données concernent uniquement les établissements publics. Le niveau 02 de la CITE est comptabilisé dans le total des niveaux 1 à 3 de la CITE pour les dépenses et les effectifs. Les dépenses totales intègrent les dépenses de fonctionnement et les mises de fonds.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Définitions

Les **dépenses au titre des établissements d'enseignement** correspondent aux dépenses au titre des biens et services d'éducation fournis par les établissements d'enseignement (par exemple, écoles, universités et établissements post-secondaires) et par les autres établissements (ministères et autorités locales). Sont exclues les dépenses en dehors des établissements d'enseignement, même subventionnées par l'État (cours particuliers en dehors des établissements d'enseignement, achat de manuels scolaires et d'autres matériels, frais de subsistance des étudiants, etc.).

Les **dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement** peuvent prendre la forme d'achat par un organisme public de ressources éducatives destinées aux établissements d'enseignement, ou de financement fourni par un organisme public aux établissements d'enseignement pour effectuer ces achats.

Les **dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement** comprennent les frais de scolarité et autres paiements privés aux établissements d'enseignement, qu'ils soient ou non financés par des subventions publiques. Les sources de dépenses privées comprennent les **ménages** (les étudiants et leurs familles) et **d'autres entités privées**, comme les entreprises et les organismes à but non lucratif.

Les **transferts publics au secteur privé** se répartissent en deux catégories. Les transferts publics aux ménages comprennent les transferts qui se traduisent en paiements aux établissements d'enseignement

pour les services d'éducation (par exemple, bourses ou prêts étudiants pour frais de scolarité). Les transferts publics à d'autres entités privées comprennent, par exemple, les subventions aux entreprises accueillant des apprentis et les bonifications d'intérêts aux établissements financiers privés qui accordent des prêts étudiants.

Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts au secteur privé. Elle exclut les transferts en provenance de sources non nationales. **Les dépenses privées initiales** comprennent les frais de scolarité et autres paiements des ménages aux établissements d'enseignement, moins la part de ces paiements compensée par des subventions publiques**.** Les **dépenses initiales non nationales** comprennent les dépenses directes non nationales au titre des établissements d'enseignement (par exemple, une subvention de recherche d'une société étrangère à une université publique) et les transferts de sources non nationales aux gouvernements.

Les dépenses finales correspondent aux versements effectifs aux établissements d'enseignement après transferts public-privé. **Les dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources éducatives et les paiements aux établissements d'enseignement. **Les dépenses privées finales** comprennent les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (frais de scolarité, par exemple), qu'elles soient partiellement couvertes ou non par des subventions publiques. Elles comprennent également les dépenses des entreprises privées au titre de la formation en milieu professionnel dans le cadre des programmes emploi-études. **Les dépenses finales non nationales** comprennent les paiements directs non nationaux aux établissements d'enseignement tels que les subventions de recherche ou d'autres fonds provenant de sources non nationales et versés directement aux établissements d'enseignement.

Toutes les **sources** nationales **de dépenses publiques** d'éducation sont classées en trois niveaux : central, régional et local. **Les transferts intergouvernementaux** sont définis comme des transferts nets d'un niveau d'administration supérieur à un niveau inférieur. **Le financement initial** correspond aux fonds avant transferts entre niveaux d'administration, tandis que le **financement final** correspondent aux fonds après transferts.

Par **recherche et développement** (R-D), on entend les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Le **cadre qui sous-tend les indicateurs du financement de l'éducation** contenus dans la partie C s'articule autour de trois dimensions (pour plus de détails, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) :

- **La localisation des prestataires de services**. Cette dimension établit une distinction entre les dépenses au titre des établissements d'enseignement et celles qui sont effectuées en dehors de ces établissements. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement comprennent à la fois les établissements d'enseignement (par exemple, les écoles et les universités) et les établissements non enseignants (par exemple, les ministères de l'Éducation). Parmi les dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement, on peut citer les livres achetés en dehors des établissements d'enseignement, les frais de tutorat privé et les frais de subsistance des étudiants.
- **Le type de biens et de services**. Cette dimension permet de distinguer les dépenses au titre des objectifs fondamentaux de l'éducation (dépenses au titre des enseignants, des bâtiments scolaires, des livres, de l'administration des établissements scolaires, par exemple) des autres

dépenses liées à l'éducation (R-D, services auxiliaires comme les repas et le logement, par exemple).

- La **source de financement**. Le cadre distingue trois sources de financement. Les dépenses publiques sont les dépenses des autorités publiques. Les dépenses privées sont celles des ménages et d'autres entités privées (entreprises, par exemple). Les fonds internationaux sont constitués de fonds provenant d'organisations multilatérales publiques pour l'aide au développement dans le domaine de l'éducation.

Les valeurs des dépenses et du PIB en devises nationales sont converties en équivalents USD en divisant le chiffre en devises nationales par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) du PIB. Le facteur de conversion PPA est préféré au taux de change du marché, car les taux de change sont affectés par divers facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales ou anticipations de croissance économique, par exemple) qui ne reflètent pas nécessairement le pouvoir d'achat relatif entre les pays. Les données sur les dépenses infranationales sont corrigées à l'aide des PPA nationales. Si les périodes de référence pour les dépenses d'éducation et le PIB diffèrent, les données sur les dépenses sont ajustées pour correspondre à la période de référence du PIB en utilisant les taux d'inflation nationaux pertinents (voir l'annexe 2 pour plus de précisions).

Les dépenses par étudiant scolarisé en équivalent temps plein (ETP) sont calculées pour l'enseignement primaire et tertiaire, et uniquement pour les programmes et les établissements d'enseignement pour lesquels on dispose à la fois de données sur les inscriptions et de données sur les dépenses. Cette mesure dépend de la façon dont les pays comptabilisent le nombre d'étudiants ETP, en particulier dans l'enseignement tertiaire, où les études à temps partiel sont plus courantes. Certains pays comptabilisent tous les étudiants à temps plein, tandis que d'autres calculent le nombre d'étudiants en ETP en fonction de l'amplitude horaire des étudiants - par exemple en utilisant les crédits acquis pendant une période donnée pour l'obtention du diplôme visé. Toutes choses égales par ailleurs, les pays qui calculent les effectifs scolarisés en ETP sur la base d'effectifs scolarisés à temps partiel déclareront des dépenses par étudiant en ETP plus élevées que ceux qui déclarent tous les étudiants comme scolarisés à temps plein.

Conformément au système utilisé par de nombreux pays pour enregistrer les dépenses et les recettes publiques, les données sur les dépenses d'éducation sont compilées sur la base de la comptabilité de caisse plutôt que sur la base de la comptabilité d'exercice. Par conséquent, les dépenses (en capital et courantes) sont enregistrées dans l'année au cours de laquelle les paiements ont été effectués. En particulier :

- Les acquisitions d'immobilisations sont intégralement comptabilisées dans l'année au cours de laquelle les dépenses sont engagées.
- L'amortissement des immobilisations n'est pas comptabilisé comme une dépense, bien que les dépenses de réparation et d'entretien soient comptabilisées l'année où elles sont engagées. Il peut en résulter de fortes fluctuations des dépenses d'une année sur l'autre du fait du démarrage ou de l'achèvement de projets de construction d'établissements qui, par nature, sont sporadiques.
- Les dépenses au titre des prêts d'études sont enregistrées comme dépenses brutes au cours de l'année où les prêts sont accordés, sans déduction des remboursements ou des 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 une partie) des cotisations patronales en cours pour les futures prestations de retraite du personnel. Dans ce cas, il est demandé aux pays d'imputer ces dépenses afin d'obtenir un coût d'emploi du personnel plus comparable à l'échelle internationale.

Dans l'enseignement tertiaire, de nombreux pays disposent d'un système de remboursement des prêts. Si les remboursements d'emprunts publics sont inclus dans les dépenses, les remboursements de prêts

consentis par des particuliers ne le sont pas. En conséquence, la contribution du secteur privé aux coûts de l'éducation peut être sous-estimée.

Pour plus de précisions voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[2]). Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, pour les notes relatives aux pays.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2022 (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 2024 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Les données relatives à l'Arabie saoudite, à la République populaire de Chine, à l'Inde et à l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), et celles relatives à l'Afrique du Sud et à l'Argentine proviennent en partie de l'ISU.

Références

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, https://doi.org/10.2785/498446. [1]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [2]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau C1.1	Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2022)
Tableau C1.2	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2022)
Tableau C1.3	Évolution des dépenses d'éducation, par niveau d'enseignement (2015 à 2022)
Tableau C1.4	Répartition des fonds publics consacrés à l'éducation, par niveau d'administration et niveau d'enseignement (2022)
WEB Tableau C1.5	*Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement et source de financement (2022)*
WEB Tableau C1.6	*Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement et source de financement (2022)*
WEB Tableau C1.7	*Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant, par niveau d'enseignement (2022)*
WEB Tableau C1.8	*Dépenses totales par élève au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2023)*
WEB Tableau C1.9	*Répartition des dépenses publiques, par fonction (2023)*

StatLink https://stat.link/7uaizn

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau C1.1. Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2022)

1. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
4. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
5. Année de référence : 2021.

Tableau C1.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2022)

Remarque : les colonnes indiquant les dépenses publiques totales consacrées à l'éducation, y compris les dépenses hors établissements d'enseignement, peuvent être consultées en ligne.

1. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
4. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
5. Année de référence : 2021.

Tableau C1.3. Évolution des dépenses d'éducation, par niveau d'enseignement (2015 à 2022)

Remarque : les colonnes indiquant les données relatives aux dépenses et au nombre d'étudiants pour 2015 et 2022 peuvent être consultées en ligne.

1. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
2. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
3. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Tableau C1.4. Répartition des fonds publics consacrés à l'éducation, par niveau d'administration et niveau d'enseignement (2022)

Remarque : les colonnes indiquant les valeurs de l'enseignement primaire à tertiaire peuvent être consultées en ligne.

1. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
2. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
3. Sont inclus dans les dépenses de l'administration centrale certains transferts, de sorte que leur part totale dépasse légèrement 100 %.
4. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
5. Année de référence : 2021.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau C1.1. Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement

	Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB)											
	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)						Dépenses publiques					
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Premier et deuxième cycles du secondaire	Tertiaire		Primaire et tertiaire		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Premier et deuxième cycles du secondaire	Tertiaire		Primaire et tertiaire	
			R-D comprise	Hors R-D	R-D comprise	Hors R-D			R-D comprise	Hors R-D	R-D comprise	Hors R-D
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	15 611	18 247	25 162	15 948	17 529	15 679	13 102	14 577	9 415	m	12 362	m
Autriche	18 626	20 033	26 190	16 164	20 942	17 872	17 767	19 134	23 018	13 969	19 374	16 604
Belgique[1]	17 224	18 681[d]	25 989	16 724	19 024	17 121	16 467	17 765[d]	21 927	14 959	17 588	16 158
Canada[2]	15 778[d]	x(1)	27 582	m	18 733[d]	m	14 381[d]	x(7)	13 684	m	14 206[d]	m
Chili[3]	6 602[d]	6 991[d]	11 639[d]	11 145[d]	8 068[d]	7 924[d]	5 289	5 746	4 479	4 071	5 054	4 935
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	18 405	m	m	m	5 226	5 183	16 922	16 920	6 365	6 364
Tchéquie	11 847	13 995	17 221	11 147	12 844	11 717	10 724	12 528	12 777	7 890	11 105	10 198
Danemark	16 097	15 838	29 680	13 610	19 229	15 524	15 027	14 530	24 113	12 608	17 122	14 470
Estonie	10 827	10 093	19 011	10 447	12 362	10 755	10 303	9 616	15 291	9 163	11 239	10 090
Finlande[1]	13 508	14 213[d]	20 456	10 850	15 000	12 937	13 465	14 147[d]	18 141	10 631	14 470	12 856
France	13 722	15 530	21 379	15 546	15 427	14 128	12 321	13 639	14 238	9 816	12 748	11 763
Allemagne	16 433	17 962	23 269	13 016	17 960	15 670	14 503	15 991	19 500	11 115	15 619	13 746
Grèce	8 119	8 339	5 620	3 586	7 137	6 338	6 420	6 757	4 497	3 155	5 665	5 137
Hongrie	7 900	7 987	20 476	16 881	10 097	9 469	6 905	6 964	12 931	9 674	7 957	7 388
Islande	18 287[d]	17 297[d]	20 234	m	18 707[d]	m	17 753	16 436	18 209	m	17 851	m
Irlande	14 078	14 633	24 241	19 425	15 915	15 029	12 562	13 013	13 509	9 560	12 733	12 019
Israël	12 372	11 815	15 057	10 905	12 877	12 096	11 166	9 936	7 311	3 159	10 440	9 659
Italie[1]	13 459	12 622[d]	14 713	10 330	13 750	12 733	12 666	12 032[d]	8 992	5 376	11 813	10 973
Japon[4]	11 863[d]	13 090[d]	21 836[d]	m	14 130[d]	m	10 993[d]	11 528[d]	8 184[d]	m	10 355[d]	m
Corée	22 486	25 267	14 695	11 180	19 805	18 595	21 476	24 110	6 617	4 041	16 363	15 476
Lettonie	8 355	8 846	12 416	9 203	9 204	8 532	7 806	8 137	6 873	4 582	7 611	7 132
Lituanie	10 030	10 083	15 950	11 247	11 313	10 294	9 375	9 430	11 151	7 100	9 759	8 882
Luxembourg	29 238	31 336	60 979	35 862	31 439	29 697	27 678	29 705	54 384	34 311	29 531	28 138
Mexique	3 406	3 422	7 519	6 422	4 066	3 890	2 790	2 702	4 430	3 333	3 053	m
Pays-Bas	17 287	19 058	24 874	16 306	19 186	17 042	15 254	15 665	18 511	11 621	16 069	14 345
Nouvelle-Zélande	11 112	12 154	18 729	13 514	12 389	11 515	9 742	10 290	11 444	8 151	10 027	9 475
Norvège	20 407	20 954	29 917	19 278	22 558	20 152	19 797	19 863	27 256	17 902	21 484	19 368
Pologne	10 423	9 947	15 897	10 348	11 488	10 408	8 927	8 512	12 558	8 107	9 634	8 767
Portugal[1]	12 586	13 832[d]	14 155	9 863	12 956	11 943	11 124	12 137[d]	8 038	4 557	10 396	9 574
République slovaque	9 784	9 492	19 178	14 217	11 259	10 480	9 056	8 793	15 241	10 620	10 027	9 301
Slovénie	13 005	12 661	21 127	16 865	14 454	13 694	11 644	11 145	17 189	13 871	12 634	12 042
Espagne	12 231	13 322[d]	17 124	12 732	13 385	12 349	10 924	12 027[d]	11 741	7 954	11 117	10 224
Suède	15 484	15 401	28 823	14 130	17 804	15 249	15 454	15 356	24 044	12 888	16 948	15 008
Suisse[1]	m	13 990[d]	m	m	m	m	21 091	20 281[d]	32 505	15 569	23 381	19 983
Türkiye	4 032	4 087	10 825	7 119	5 305	4 611	3 374	3 369	7 698	5 344	4 184	3 743
Royaume-Uni	15 416	15 843	35 350	28 762	19 072	17 864	13 063	12 905	7 896	3 565	12 115	11 321
États-Unis[5]	15 799	16 301	36 274	31 610	20 387	19 342	14 603	15 044	14 046	11 245	14 478	13 850
Moyenne OCDE	13 527	14 096	21 444	14 512	15 023	13 458	12 438	12 750	15 102	9 904	12 780	11 843
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	4 448	4 939	3 329	m	4 137	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	3 872	3 962	m	m	m	m
Bulgarie	7 624	7 769	12 680	12 104	8 703	8 580	7 397	7 479	8 198	7 891	7 568	7 502
Chine	4 596	5 473	7 157	m	5 161	m	4 042	4 663	4 256	m	4 089	m
Croatie	8 272	x	11 429	m	9 033	m	7 781	x	8 559	m	7 968	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	2 302	2 716	3 641	3 615	2 612	2 606	1 984	2 318	1 420	1 396	1 854	1 848
Roumanie	6 288	8 056	11 466	11 454	7 221	7 218	6 069	7 772	10 329	10 317	6 836	6 834
Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	m	m	10 473	2 844	m	m	m
Afrique du Sud	3 477	3 750	15 726	m	4 395	m	3 108	3 322	11 504	m	3 737	m
Moyenne UE25	12 898	13 739	20 574	13 836	14 285	13 116	11 905	12 595	15 830	10 489	12 541	11 631
Moyenne G20	12 006	12 633	20 114	m	13 517	m	9 916	10 217	9 109	m	9 947	m

Remarque : voir la section *Tableaux et notes* pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C1.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2022)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement

	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)						Dépenses publiques					
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Premier et deuxième cycles du secondaire	Tertiaire		Primaire et tertiaire		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Premier et deuxième cycles du secondaire	Tertiaire		Primaire et tertiaire	
			R-D comprise	Hors R-D	R-D comprise	Hors R-D			R-D comprise	Hors R-D	R-D comprise	Hors R-D
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	3.9	2.1	1.6	1.0	5.4	4.8	3.2	1.7	0.6	m	3.8	m
Autriche	2.9	1.9	1.8	1.1	4.7	4.0	2.8	1.8	1.6	1.0	4.3	3.7
Belgique[1]	4.0	2.5[d]	1.6	1.0	5.6	5.0	3.8	2.3[d]	1.3	0.9	5.2	4.7
Canada[2]	3.4[d]	x(1)	2.0	m	5.5[d]	m	3.1[d]	1.1	1.0	m	4.1[d]	m
Chili[3]	3.4[d]	1.9[d]	2.5[d]	2.4[d]	5.9[d]	5.8[d]	2.8	1.5	1.0	0.9	3.7	3.6
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	1.4	m	m	m	3.6	1.9	1.3	1.3	4.9	4.9
Tchéquie	3.1	2.3	1.0	0.7	4.2	3.8	2.8	2.0	0.8	0.5	3.6	3.3
Danemark	3.4	1.8	1.9	0.9	5.3	4.2	3.2	1.7	1.5	0.8	4.7	4.0
Estonie	3.2	1.5	1.3	0.7	4.5	3.9	3.0	1.4	1.0	0.6	4.0	3.6
Finlande[1]	3.7	2.3[d]	1.5	0.8	5.2	4.5	3.7	2.3[d]	1.3	0.8	5.0	4.5
France	3.7	2.5	1.7	1.2	5.4	4.9	3.3	2.2	1.1	0.8	4.4	4.1
Allemagne	3.1	2.2	1.3	0.7	4.4	3.8	2.7	1.9	1.1	0.6	3.8	3.4
Grèce	2.7	1.4	1.2	0.8	3.9	3.5	2.1	1.1	1.0	0.7	3.1	2.8
Hongrie	2.2	1.4	1.2	1.0	3.4	3.2	1.9	1.3	0.8	0.6	2.7	2.5
Islande	4.3[d]	2.0[d]	1.3	m	5.6[d]	m	4.1	1.9	1.2	m	5.3	m
Irlande	2.1	0.9	0.8	0.6	2.8	2.7	1.8	0.8	0.4	0.3	2.3	2.1
Israël	4.7	2.1	1.3	1.0	6.1	5.7	4.3	1.8	0.7	0.3	4.9	4.6
Italie[1]	2.9	1.8[d]	1.0	0.7	3.9	3.6	2.7	1.7[d]	0.6	0.4	3.3	3.1
Japon[4]	2.5[d]	1.4[d]	1.4[d]	m	3.9[d]	m	2.3[d]	1.3[d]	0.5[d]	m	2.9[d]	m
Corée	4.2	2.3	1.4	1.1	5.6	5.3	4.0	2.2	0.6	0.4	4.7	4.4
Lettonie	2.7	1.4	1.1	0.8	3.8	3.5	2.5	1.3	0.6	0.4	3.1	2.9
Lituanie	2.5	1.7	1.1	0.8	3.7	3.3	2.4	1.6	0.8	0.5	3.2	2.9
Luxembourg	2.9	1.7	0.4	0.3	3.3	3.2	2.7	1.6	0.4	0.3	3.1	3.0
Mexique	3.0	1.5	1.3	1.1	4.3	4.1	2.5	1.2	0.8	0.6	3.2	m
Pays-Bas	3.4	2.1	1.6	1.1	5.0	4.5	3.0	1.8	1.2	0.8	4.2	3.7
Nouvelle-Zélande	3.8	2.2	1.3	0.9	5.1	4.8	3.4	1.9	0.8	0.6	4.1	3.9
Norvège	4.4	2.3	1.9	1.2	6.2	5.6	4.2	2.1	1.7	1.1	5.9	5.4
Pologne	3.0	1.9	1.1	0.7	4.1	3.7	2.6	1.6	0.9	0.6	3.4	3.1
Portugal[1]	3.6	2.2[d]	1.2	0.9	4.8	4.4	3.2	1.9[d]	0.7	0.4	3.9	3.6
République slovaque	3.1	1.9	1.1	0.8	4.2	3.9	2.8	1.8	0.9	0.6	3.7	3.5
Slovénie	3.4	1.7	1.2	1.0	4.6	4.4	3.0	1.5	1.0	0.8	4.0	3.8
Espagne	3.2	1.9	1.4	1.0	4.5	4.2	2.8	1.7	0.9	0.6	3.8	3.5
Suède	3.8	1.9	1.5	0.7	5.3	4.5	3.8	1.9	1.2	0.7	5.1	4.5
Suisse[1]	m	1.1	m	m	m	m	3.1	1.6[d]	1.2	0.6	4.3	3.7
Türkiye	2.1	1.5	1.3	0.9	3.4	3.0	1.8	1.2	0.9	0.6	2.7	2.4
Royaume-Uni	4.0	2.2	2.1	1.7	6.1	5.7	3.4	1.8	0.5	0.2	3.9	3.6
États-Unis[5]	3.5	1.8	2.3	2.0	5.8	5.5	3.2	1.7	0.9	0.7	4.1	3.9
Moyenne OCDE	3.3	1.9	1.4	1.0	4.7	4.3	3.0	1.7	0.9	0.6	4.0	3.6
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	3.2	1.8	0.9	m	4.1	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	3.6	2.2	0.9	0.8	4.4	4.3
Bulgarie	2.3	1.6	1.0	1.0	3.3	3.3	2.2	1.5	0.7	0.6	2.9	2.9
Chine	2.8	1.6	1.3	m	4.1	m	2.5	1.3	0.7	m	3.3	m
Croatie	2.4	x(1)	1.0	m	3.4	m	2.2	x	0.8	m	3.0	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	2.9	1.5	1.4	1.4	4.2	4.2	2.5	1.3	0.5	0.5	3.0	3.0
Roumanie	1.8	1.4	0.7	0.7	2.5	2.5	1.7	1.3	0.6	0.6	2.4	2.4
Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	m	m	1.7	0.3	m	m	m
Afrique du Sud	5.0	2.2	1.8	m	6.9	m	4.5	1.9	1.3	m	5.8	m
Moyenne UE25	3.0	1.8	1.2	0.8	4.2	3.9	2.8	1.7	0.9	0.6	3.7	3.4
Moyenne G20	3.4	1.9	1.6	m	5.0	m	3.1	1.7	0.8	m	3.9	m

Remarque : voir la section *Tableaux et notes* pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C1.3. Évolution des dépenses d'éducation, par niveau d'enseignement (2015 à 2022)

Variation en pourcentage, en prix constants de 2020 en équivalents USD convertis sur la base des PPA

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire (R-D comprise)			Primaire et tertiaire (R-D comprise)				
	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'ensemble des services
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	0.7	2.8	3.6	12.4	2.5	15.2	4.9	2.7	7.8	5.1	-9.6
Belgique	6.8	1.2	8.0	9.7	10.0	20.6	8.2	2.9	11.3	10.2	0.2
Canada[1]	9.9[d]	3.3	13.5[d]	-6.9	17.2	9.1	5.1[d]	6.4	11.8[d]	8.9[d]	-10.0[d]
Chili[2]	19.6[d]	4.2	24.6[d]	33.5[d]	5.8	41.2[d]	25.3[d]	4.6	31.1[d]	27.5	-3.9
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	-2.0	m	m	-54.7	m	m	-12.0	m	-5.4	-42.1
Tchéquie	26.2	10.9	40.0	19.2	-10.9	6.1	22.2	6.1	29.7	34.1	11.0
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	19.8	12.5	34.8	8.9	-16.3	-8.8	12.0	5.7	18.5	27.2	-0.9
Finlande	0.2	0.7	0.9	-13.5	12.2	-3.0	-3.2	3.0	-0.3	-1.2	-7.2
France	6.3	1.4	7.8	1.4	21.2	22.9	6.5	5.2	12.0	6.2	-3.6
Allemagne	14.2	-0.4	13.7	3.3	10.0	13.5	11.7	1.7	13.7	15.2	-6.1
Grèce	2.4	1.1	3.5	7.1	25.0	33.9	1.8	9.3	11.3	0.3	-6.1
Hongrie	5.9	-6.8	-1.3	83.3	-3.7	76.6	24.8	-6.3	17.0	7.4	-13.8
Islande	19.1[d]	3.2	22.9[d]	16.6	13.8	32.7	18.7[d]	5.3	25.1[d]	26.0	-10.0
Irlande	33.7	5.0	40.4	18.4	14.5	35.5	30.4	6.6	39.0	33.7	9.2
Israël	23.8	15.9	43.6	11.1	13.5	26.1	20.7	15.5	39.3	m	m
Italie	9.4	-3.6	5.5	-4.4	18.9	13.6	6.5	0.8	7.4	8.3	-6.1
Japon[3]	5.1[d]	-6.4	-1.7[d]	1.8[d]	1.0[d]	2.9[d]	4.9[d]	-4.8[d]	-0.1[d]	2.1[d]	-10.4[d]
Corée	72.1	-13.3	49.3	22.7	-13.7	6.0	56.1	-13.4	35.2	60.2	0.2
Lettonie	-9.7	2.5	-7.4	-9.7	-10.6	-19.3	-10.6	-0.5	-11.1	-18.0	-36.6
Lituanie	42.7	-5.8	34.4	24.4	-22.7	-3.9	33.3	-10.1	19.8	20.0	-10.5
Luxembourg	9.4	11.1	21.5	-4.6	10.8	5.7	7.2	11.1	19.1	18.4	-8.8
Mexique	-9.7	-4.3	-13.6	-26.9	36.0	-0.6	-10.5	0.5	-10.1	-15.4	-16.2
Pays-Bas	17.1	-3.8	12.7	-4.2	19.0	13.9	11.9	1.1	13.1	16.9	1.9
Nouvelle-Zélande	22.0	2.7	25.3	0.0	-12.0	-12.0	13.2	-0.1	13.1	22.3	-17.3
Norvège	0.9	3.1	4.0	1.2	17.4	18.9	1.9	6.0	8.1	4.5	-6.1
Pologne	23.2	0.7	24.0	30.4	-17.5	7.6	23.4	-3.4	19.1	14.6	-18.1
Portugal	11.9	-6.5	4.6	-8.7	21.8	11.1	7.4	-1.1	6.2	7.6	4.1
République slovaque	22.3	2.9	25.9	1.9	-18.1	-16.5	12.0	-1.1	10.8	15.4	2.3
Slovénie	15.4	11.2	28.4	54.3	-7.1	43.3	22.8	7.5	31.9	30.3	11.7
Espagne	12.4	2.6	15.4	2.3	17.1	19.8	10.4	5.7	16.7	20.3	2.5
Suède	5.3	14.9	21.0	-8.0	16.1	6.8	1.3	15.1	16.6	16.4	4.1
Suisse	m	5.3	m	m	14.5	m	m	7.0	m	11.2	-1.0
Türkiye	-13.3	6.0	-8.2	-4.8	15.4	9.9	-9.0	7.6	-2.0	-1.1	-18.0
Royaume-Uni	6.8	-2.2	4.5	2.7	22.4	25.6	9.2	1.5	10.8	3.2	-13.4
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	13.5	2.1	15.7	8.6	5.0	14.2	11.9	2.5	14.7	13.1	-6.9
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion											
Argentine	m	4.1	m	m	25.4	m	m	9.2	m	-19.9	-14.9
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	-7.0	m
Bulgarie	64.3	-6.2	54.1	31.0	-17.4	8.2	49.4	-8.8	36.1	53.6	15.2
Chine	m	10.1	m	m	31.8	m	m	14.2	m	m	m
Croatie	m	-6.9	m	m	-1.2	m	m	-5.6	m	32.0	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
Pérou	m	9.6	m	m	8.2	m	m	9.3	m	m	m
Roumanie	37.2	-6.1	28.8	12.5	1.9	14.6	30.6	-4.8	24.4	31.4	-5.3
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	0.9	m	m	2.5	m	m	1.0	m	m	m
Moyenne UE25	16.4	1.5	18.3	11.6	3.1	13.8	14.1	1.8	16.1	16.9	-3.1
Moyenne G20	m	-0.4	m	m	15.7	m	m	2.5	m	m	m

Remarque : voir la section *Tableaux et notes* pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C1.4. Répartition des fonds publics consacrés à l'éducation, par niveau d'administration et niveau d'enseignement (2022)

Pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation avant et après transferts

Tableau C1.4. Répartition des fonds publics consacrés à l'éducation, par niveau d'administration et niveau d'enseignement (2022)

Pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation avant et après transferts

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire (R-D comprise)					
	Financement initial (avant transferts entre niveaux d'administration)			Financement final (après transferts entre niveaux d'administration)			Financement initial (avant transferts entre niveaux d'administration)			Financement final (après transferts entre niveaux d'administration)		
	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	35.7	64.3[d]	x(2)	21.3	78.7[d]	x(5)	90.6	9.4[d]	x(8)	88.3	11.7[d]	x(11)
Autriche	74.8	12.9	12.2	37.6	49.6	12.8	96.0	3.2	0.9	96.1	3.0	0.9
Belgique	21.6	75.9	2.5	21.5	74.6	3.9	16.7	81.1	2.2	15.6	81.3	3.1
Canada[1]	4.7[d]	79.3[d]	16.0[d]	4.2[d]	11.5[d]	84.3[d]	m	m	m	m	m	m
Chili[2]	97.1	a	2.9	64.0	a	36.0	100.0	a	0.0	100.0	a	0.0
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Tchéquie	10.7	66.7	22.5	8.6	68.8	22.5	96.4	2.1	1.5	96.3	2.2	1.5
Danemark	30.1	a	69.9	37.0	a	63.0	100.0	a	0.0	100.0	a	0.0
Estonie	58.1	a	41.9	30.9	a	69.1	99.8	a	0.2	99.6	a	0.4
Finlande	34.0	a	66.0	8.9	a	91.1	96.8	a	3.2	96.8	a	3.2
France	73.2	15.5	11.3	73.1	15.5	11.4	91.1	7.7	1.2	91.2	7.6	1.3
Allemagne	6.1	75.4	18.5	4.7	70.1	25.2	31.5	67.9	0.6	24.8	74.5	0.8
Grèce	100.0	a	0.0	91.3	a	8.7	100.0	a	a	100.0	a	a
Hongrie	92.0	a	8.0	92.0	a	8.0	99.9	a	0.1	99.9	a	0.1
Islande[3]	23.7[d]	a	77.5	23.3[d]	a	78.0	100.1[d]	a	-0.1	100.0[d]	a	0.0
Irlande	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Israël	88.9	a	11.1	67.7	a	32.3	96.5	a	3.5	96.2	a	3.8
Italie	87.0	6.2	6.8	86.3	5.8	7.9	84.3	15.4	0.3	82.3	17.4	0.3
Japon[4]	17.3	53.2	29.5	0.7	30.1	69.2	90.4[d]	9.3[d]	0.3[d]	89.7[d]	9.9[d]	0.4[d]
Corée	82.9	15.1	2.0	1.0	53.3	45.7	96.3	2.3	1.4	96.3	2.3	1.4
Lettonie	59.6	a	40.4	17.4	a	82.6	99.5	a	0.5	99.5	a	0.5
Lituanie	74.2	a	25.8	20.9	a	79.1	99.0	a	1.0	99.0	a	1.0
Luxembourg	90.1	a	9.9	90.1	a	9.9	99.8	a	0.2	99.8	a	0.2
Mexique	78.9	21.1	0.0	27.7	72.1	0.2	82.6	17.4	0.0	79.9	19.9	0.2
Pays-Bas	94.9	0.0	5.1	92.0	0.0	8.0	100.0	0.0	a	100.0	0.0	a
Nouvelle-Zélande	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
Norvège	11.9	a	88.1	9.3	a	90.7	99.2	a	0.8	98.4	a	1.6
Pologne	56.9	1.0	42.1	3.6	1.6	94.8	99.8	0.1	0.1	99.8	0.1	0.1
Portugal	80.8	6.3	12.9	80.8	6.3	12.9	99.6	0.3	0.1	99.6	0.3	0.1
République slovaque	78.9	a	21.1	25.9	a	74.1	99.6	a	0.4	99.3	a	0.7
Slovénie	88.1	a	11.9	86.3	a	13.7	99.5	a	0.5	99.5	a	0.5
Espagne	11.1	82.9	6.0	11.1	82.9	6.0	19.4	79.7	1.0	19.4	79.7	1.0
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	3.1	63.1	33.8	0.9	60.9	38.2	33.5	66.3	0.2	16.7	83.1	0.2
Türkiye	99.0	a	1.0	99.0	a	1.0	99.9	a	0.1	99.9	a	0.1
Royaume-Uni	61.0	a	39.0	61.0	a	39.0	100.0	a	0.0	100.0	a	0.0
États-Unis[5]	12.1	39.2	48.7	0.9	1.8	97.3	62.9	28.2	8.9	62.9	28.2	8.9
Moyenne OCDE	59.4	18.8	22.4	44.5	19.0	37.6	88.0	11.2	0.9	87.1	12.0	0.9
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	75.4	23.3	1.3	75.3	23.4	1.3
Bulgarie	94.1	a	5.9	32.5	a	67.5	100.0	a	0.0	100.0	a	0.0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	31.5	60.5	8.0	31.5	60.5	8.0	86.6	13.3	0.2	86.6	13.3	0.2
Roumanie	70.5	a	29.5	70.5	a	29.5	100.0	a	0.0	100.0	a	0.0
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	65.5	14.9	20.4	50.3	16.3	34.9	88.7	10.7	0.6	88.2	11.1	0.7
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section *Tableaux et notes* pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre C2. Comment l'éducation des jeunes enfants est-elle financée ?

Faits marquants

- Les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13 331 USD par enfant à l'éducation des jeunes enfants (EJE) au cours de l'exercice 2022, la plupart des dépenses (11 483 USD en moyenne) provenant de sources publiques. Les dépenses totales unitaires à ce niveau dépassent légèrement les dépenses par élève scolarisé à temps plein dans l'enseignement primaire.
- Bien que le nombre d'inscriptions dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) soit resté stable entre 2015 et 2022 en moyenne dans les pays de l'OCDE, les gouvernements des pays de l'OCDE ont augmenté les financements à ce niveau de 23 %. En conséquence, les dépenses publiques par enfant dans l'enseignement préprimaire ont augmenté de 24 % en moyenne entre 2015 et 2022 dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'enseignement préprimaire, les trois quarts des fonds sont alloués à des établissements publics, le reste étant alloué à des établissements privés subventionnés ou indépendants, un reflet de la répartition des effectifs entre les différents types d'établissements.

Contexte

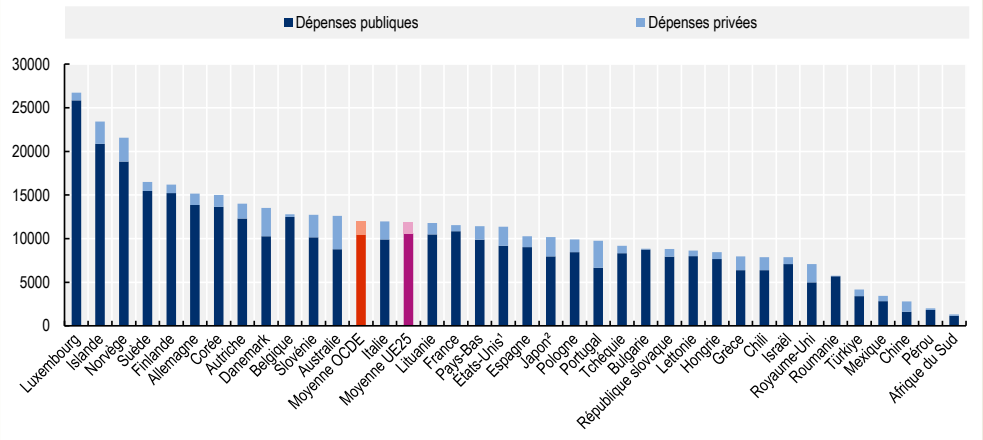
L'investissement dans l'EJE peut améliorer l'accès des jeunes enfants à des services d'accueil de meilleure qualité. En outre, les dépenses consacrées à l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) peuvent être un levier d'action pour accroître les taux d'activité des femmes et promouvoir l'équité en garantissant aux enfants défavorisés des bases solides pour poursuivre leur apprentissage. Une EJE largement accessible et abordable est également un moyen d'accroître les taux de natalité et de limiter le déclin démographique.

L'interprétation du financement de l'EAJE nécessite une prise en compte différente de celle des autres niveaux d'enseignement. Les jeunes enfants nécessitent une surveillance étroite et fréquente de la part des adultes, ce qui augmente le coût de la prestation. Les âges couverts par l'EAJE sont calculés en fonction de la durée de la scolarité obligatoire et non obligatoire (mais parfois gratuite), dont la structure varie selon les pays. En outre, si les élèves du primaire et du secondaire suivent généralement des programmes à temps plein, les programmes d'EAJE n'accueillent pas tous les enfants de la même façon au même moment. Cependant, les données sur le nombre d'heures de fréquentation sont limitées, ce qui rend impossible le calcul des effectifs scolarisés en équivalent temps plein (ETP) qui servent de base aux données sur les dépenses unitaires utilisées dans les autres chapitres. Par conséquent, les dépenses unitaires au titre du développement éducatif de la petite enfance et au niveau préprimaire sont basées sur les dépenses totales divisées par les effectifs scolarisés, plutôt que sur les effectifs scolarisés en ETP. Cela peut fausser les comparaisons, car les pays où le temps de présence est plus court peuvent sembler investir moins par enfant. En outre, tous les pays ne communiquent pas de données sur le financement du développement éducatif de la petite enfance, ce qui limite la plupart des analyses à l'enseignement préprimaire. Les données ne couvrent également que les programmes qui répondent aux critères de classification de la CITE, comme ceux exigeant au moins 2 heures d'activités éducatives par jour, 100 jours par an (voir la

section *Définitions* au chapitre B2). Les chiffres de ce chapitre ne rendent pas compte de l'offre sans ces exigences explicites en matière d'éducation, ni de l'accueil à domicile ou organisé de manière informelle, ce qui sous-estime l'ampleur de l'EJE dans les pays où ces dispositifs sont courants.

Graphique C2.1. Dépenses publiques et privées unitaires dans l'enseignement préprimaire (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses directes au titre des établissements d'enseignement



Remarque : les dépenses unitaires sont basées sur les effectifs plutôt que sur les effectifs scolarisés en équivalent temps plein.
1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés pour l'éducation de la petite enfance.
Voir le Tableau C2.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent l'équivalent de 0.59 % de leur produit intérieur brut (PIB) à l'éducation des enfants âgés de 3 à 5 ans. Les pays qui dépensent le plus pour ce groupe d'âge sont l'Islande (1.05 % du PIB), la Norvège (0.87 %) et Israël (0.85 %).
- Au cours de la dernière décennie, 12 pays ont abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire pour y inclure une ou plusieurs années d'enseignement préprimaire. En Bulgarie, en Lituanie et en Tchéquie, cela s'est traduit par une augmentation des dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire, mais dans les autres pays, le changement a eu peu d'impact sur les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire. Les taux de scolarisation étant déjà élevés dans la plupart de ces pays, les réformes ont eu pour effet de régulariser les niveaux de fréquentation existants plutôt que d'entraîner des changements importants des taux de scolarisation.
- Les systèmes qui reposent davantage sur le financement privé ne sont pas globalement plus généreux : il n'existe pas de corrélation entre le montant des dépenses unitaires et la part de ce montant financée par des acteurs privés (principalement des familles).

Analyse

Répartition des sources de financement des programmes d'enseignement préprimaire

La grande majorité du financement des établissements préprimaires provient de sources publiques (environ 10 500 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE, contre environ 1 500 USD provenant de sources privées), comme le montre le Graphique C2.1. Cette répartition est cohérente avec les schémas de financement observés aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau C1.1). En Belgique, en Bulgarie, au Luxembourg et en Roumanie, 95 % ou plus des fonds ont été versés par l'État en 2022. Plus de 90 % de ces financements ont été consacrés à des établissements publics en Bulgarie, au Luxembourg et en Roumanie (Tableau C2.3). Parallèlement, les dépenses de la Belgique au titre de l'enseignement préprimaire se répartissent à parts presque égales entre les établissements publics et privés subventionnés, ce qui illustre l'affectation des fonds publics fixée par le Pacte scolaire de 1958 (Franken et Leivens, 2022[1]).

En revanche, l'Australie, la République populaire de Chine, le Portugal et le Royaume-Uni font état de parts de financement provenant de sources privées relativement plus importantes que dans d'autres pays. Cela peut s'expliquer par le fait que les familles doivent assumer une part importante des frais de garde, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Le Graphique C2.1 présente les sources finales de financement, ce qui signifie que les transferts publics aux ménages (par exemple, les aides à la garde d'enfants ou les systèmes de bons) sont inclus dans les dépenses privées, car ils sont acheminés aux prestataires par le biais des familles. Par conséquent, dans certains pays, la part privée peut inclure en partie des mécanismes de financement bénéficiant d'un soutien public afin de rendre les services d'accueil des jeunes enfants plus abordables pour les familles défavorisées. C'est le cas au Portugal, où les frais de garde relativement élevés payés par les familles sont compensés par des montants de prestations et de rabais tout aussi élevés (OCDE, 2022[2]).

L'accent est mis ici sur l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), car la disponibilité des données dans les pays de l'OCDE est meilleure à ce niveau ; 21 pays de l'OCDE ne communiquent pas de données sur le financement du développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). A noter également : le Graphique C2.1 désigne les dépenses unitaires, plutôt que par élève scolarisé en équivalent temps plein (qui est l'indicateur standard utilisé pour l'enseignement primaire à tertiaire). Cela signifie qu'un enfant qui passe huit heures par jour dans l'enseignement préprimaire et un autre qui passe quatre heures par jour seront tous deux comptés pour un enfant, tandis que s'ils étaient scolarisés dans l'enseignement primaire, le premier serait considéré comme un ETP, le deuxième comme la moitié d'un ETP.

Investir dans les enfants de 3 à 5 ans

Le Graphique C2.2 compare les pays en fonction de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement pour les enfants âgés de 3 à 5 ans en pourcentage du PIB. La mesure des dépenses consacrées aux enfants de 3 à 5 ans permet d'effectuer des comparaisons entre les pays, indépendamment de la ligne de démarcation entre l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire. En outre, contrairement aux mesures qui se concentrent sur un niveau d'éducation particulier, les dépenses ne sont pas affectées par les différences de composition par âge de la population cible. L'âge influe beaucoup sur les dépenses unitaires, les plus jeunes ayant besoin d'un taux d'encadrement plus élevé, ce qui entraîne des coûts de personnel plus élevés par enfant. Mais les enfants commencent et terminent les différentes étapes de l'EJE, telles que l'enseignement préprimaire, à différents âges dans différents pays, ce qui crée des structures démographiques différentes à chaque niveau (voir le chapitre B2). Toutes choses égales par ailleurs, les dépenses unitaires dans l'enseignement préprimaire seront plus élevées dans les pays où l'enseignement primaire commence relativement tôt et où l'âge moyen des enfants dans l'enseignement préprimaire est relativement jeune. La comparaison des dépenses pour un groupe d'âge défini, comme les 3-5 ans, répond à ce besoin et offre une base plus claire pour les comparaisons entre pays, car elle limite l'effet des politiques nationales relatives à l'âge de la scolarisation.

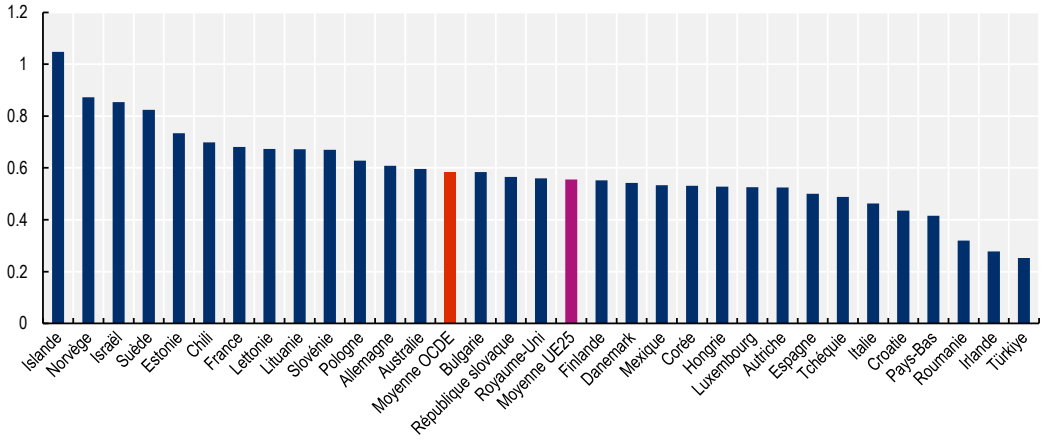
Le groupe d'âge des 3-5 ans présente également un intérêt particulier, car il marque un moment où les politiques nationales en matière d'enseignement obligatoire divergent. En 2023, la scolarité obligatoire commence après l'âge de 5 ans dans 22 des 38 pays de l'OCDE. Dans ces pays, les dépenses publiques consacrées aux enfants de 3 à 5 ans en pourcentage du PIB pourraient naturellement sembler plus faibles, non pas nécessairement en raison d'investissements limités, mais parce que les taux d'inscription peuvent être plus faibles chez les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge officiel de début de la scolarité obligatoire.

Le Graphique C2.2 indique que les dépenses totales d'éducation des 3-5 ans représentent en moyenne 0.59 % du PIB dans les pays de l'OCDE, les parts les plus élevées étant enregistrées en Islande (1.05 % du PIB), en Norvège (0.87 %), en Israël (0.85 %) et en Suède (0.82 %), soit plus d'un tiers de plus que la moyenne de l'OCDE (Tableau C2.1). En plus de refléter les priorités économiques de ces pays, ces ratios élevés d'investissement dans l'EAJE pourraient aussi être en partie influencés par la répartition géographique de leur population : les coûts opérationnels (par exemple, les frais administratifs et les biens d'équipement comme la construction de centres d'EAJE) augmentent à mesure que la densité de population diminue, car les coûts fixes doivent être supportés quel que soit le nombre d'enfants inscrits.

Une réserve importante : comme les autres données de ce chapitre, le Graphique C2.2 ne rend pas pleinement compte des types d'éducation de la petite enfance qui ne correspondent pas aux critères de la CITE. Dans les pays où les structures institutionnelles sans composante éducative explicite ou sans dispositifs à domicile ou en milieu familial sont fréquentes, l'investissement dans la petite enfance sera sous-estimé.

Graphique C2.2. Dépenses totales consacrées aux enfants âgés de 3 à 5 ans en pourcentage du PIB (2022)

En pourcentage, dépenses directes au titre des établissements d'enseignement



1. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants.
Voir Tableau C2.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

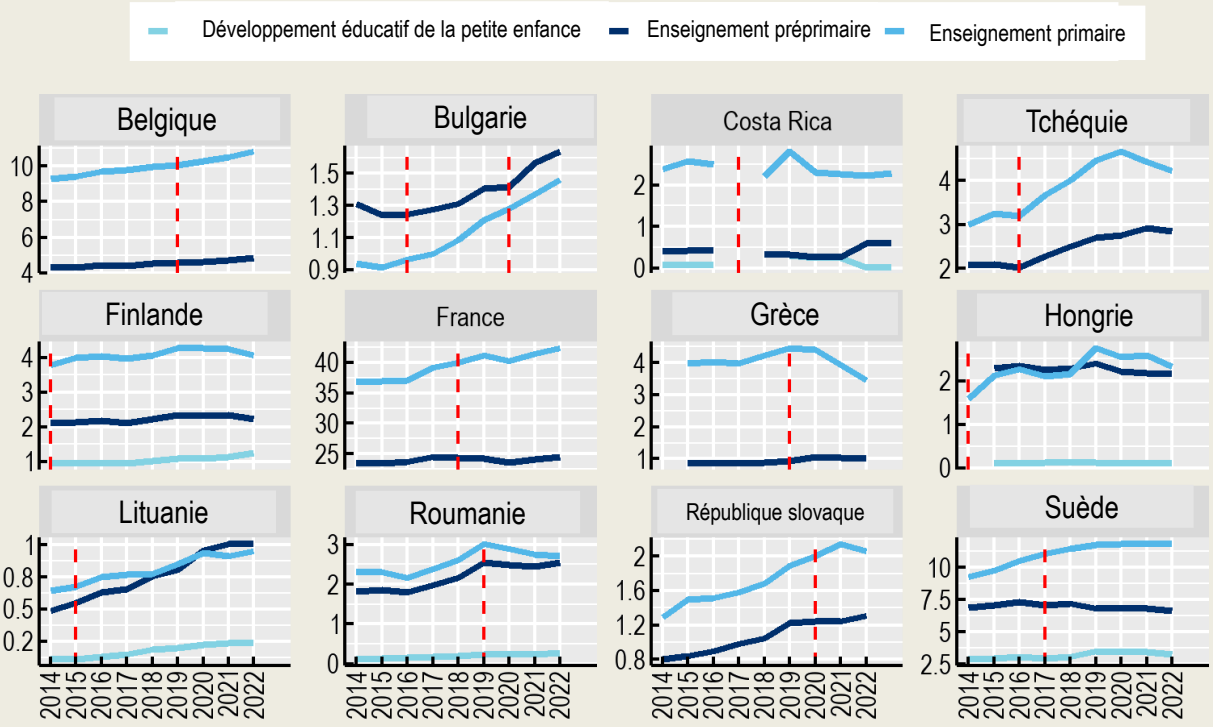
Au cours de la dernière décennie, l'investissement public dans l'EAJE a augmenté régulièrement dans les pays de l'OCDE. Par exemple, comme le montre le Graphique C2.6 ci-dessous, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire ont augmenté dans la plupart des pays entre 2015 et 2022 (en prix constants). Cela s'est souvent accompagné d'une hausse des taux d'inscription à ce niveau (voir le chapitre B1). L'un des facteurs potentiels à l'origine de cette évolution est l'abaissement de l'âge de début de la scolarité obligatoire dans plusieurs pays au cours de la dernière décennie. L'Encadré C2.1 étudie l'évolution de la structure des dépenses d'EAJE dans les pays qui ont récemment abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire.

Encadré C2.1. Réformes de l'âge de début de la scolarité obligatoire et l'impact sur les dépenses

Cet encadré examine comment l'abaissement de l'âge de début de la scolarité obligatoire a pu influer sur la structure des dépenses publiques. Au cours de la dernière décennie, 12 pays membres et partenaires de l'OCDE ont mis en œuvre de telles réformes : la Belgique (2020), la Bulgarie (2017 et 2021), le Costa Rica (2018), la Tchéquie (2017), la Finlande (2015), la France (2019), la Grèce (2019) 20), la Hongrie (2015), la Lituanie (2016), la Roumanie (2020), la République slovaque (2021) et la Suède (2018). Ces réformes ont abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire d'un an à trois ans, ce qui a eu une incidence sur les programmes d'enseignement préprimaire (pour plus de précisions, voir le Tableau B2.1 de *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[3])).

Graphique C2.3. Évolution des dépenses publiques consacrées à l'EAJE et aux établissements primaires (2014 à 2022)

Pays ayant récemment modifié la durée de l'enseignement préprimaire obligatoire, en milliards d'USD en prix constants



Remarque : la ligne en pointillés rouges marque la dernière année avant la mise en œuvre de la réforme de l'EAJE obligatoire. La Bulgarie a introduit deux réformes portant sur l'âge de début de la scolarité obligatoire, en 2017 puis en 2021. L'enseignement préprimaire est surligné en bleu foncé ; les autres niveaux sont indiqués pour le contexte. Compte tenu de la variation des niveaux de dépenses d'un pays à l'autre, les comparaisons directes entre pays doivent être effectuées avec prudence.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Le Graphique C2.3 montre l'évolution des dépenses publiques au titre de l'enseignement préprimaire (ligne bleu foncé). La ligne en pointillés rouges indique la dernière année avant la mise en œuvre de la réforme, afin de distinguer les tendances avant et après le changement de politique. Le graphique inclut également les schémas de dépenses pour le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement primaire afin de fournir un contexte. Dans la plupart des pays, les dépenses aux trois niveaux suivaient des trajectoires parallèles avant la réforme, ce qui suggère

des facteurs communs tels que les conditions macroéconomiques ou les tendances plus générales du financement de l'éducation. Cela contribue à renforcer les arguments en faveur d'une évolution des dépenses préprimaires après la réforme, sous l'impulsion de la réforme elle-même.

Comment les dépenses ont-elles évolué après la réforme ?

- Les dépenses du préprimaire ont généralement continué selon les tendances préexistantes, sans forte augmentation au moment de la mise en œuvre de la réforme. Cela donne à penser que, dans nombre de ces pays, les ajustements de dépenses n'étaient pas directement liés à la réforme ou masqués par d'autres événements survenus à cette époque. L'augmentation de la participation à l'EAJE était peut-être déjà une priorité, la réforme ne faisant que formaliser les efforts en cours.
- Les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire ont augmenté après les réformes en Bulgarie et en Lituanie, tandis que les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire en Tchéquie ont augmenté de manière modeste mais nette l'année de la réforme, et cette tendance à la hausse s'est poursuivie jusqu'en 2021.
- Il n'existe pas de lien clair entre l'évolution des dépenses et le nombre d'années nécessaires pour réduire l'âge de début de la scolarité obligatoire, même dans les pays qui ont mis en œuvre des réformes plus importantes. Par exemple, la Hongrie et la Tchéquie ont réduit l'âge de départ de deux ans, et la France de trois ans, tandis que tous les autres pays n'ont procédé qu'à un changement d'un an. Cela donne à penser que même des réformes de grande ampleur ne se traduisent pas nécessairement par des réorientations budgétaires importantes ou immédiates.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer les tendances observées ?

- Dans les systèmes où la scolarisation aux âges concernés était déjà quasi universelle, les réformes n'ont eu qu'un effet marginal sur la scolarisation. Dans certains cas, les réformes ont ciblé de manière stratégique des sous-groupes défavorisés – comme les enfants vulnérables sur le plan socioéconomique en Lituanie (Eurydice, 2023[4]) ou les familles immigrées et peu instruites dans les villes belges (Commission européenne, 2020[5]) – affectant ainsi un nombre relativement faible d'enfants et limitant la nécessité de nouveaux investissements substantiels.
- Le libre accès ou le droit légal à une place dans une structure d'EAJE ont peut-être aussi joué un rôle important dans la croissance des dépenses au cours des années qui ont précédé ou qui ont entouré la réforme. En Belgique, en Bulgarie, en Hongrie, en Lituanie, en Roumanie et en Suède, l'éducation préscolaire gratuite était déjà disponible pour les enfants en dessous du nouvel âge obligatoire (pour plus de détails, voir le Tableau X1.3 à l'annexe 1). En ce qui concerne les droits, en Tchéquie, par exemple, à partir de 2018, les communes ont été tenues de garantir des places subventionnées pour tous les enfants de plus de 3 ans, à la demande des parents (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2025[6]). De telles mesures peuvent entraîner une hausse des dépenses même sans augmentation majeure des inscriptions, car les gouvernements doivent veiller à ce qu'une offre adéquate soit disponible avant la mise en œuvre. Une grande partie de l'investissement a peut-être déjà eu lieu, ce qui limite la nécessité d'une forte augmentation des dépenses publiques au moment de la réforme.
- La pandémie de COVID-19 et la situation budgétaire des pays ont peut-être influé sur la mise en œuvre et les schémas de dépenses. La Belgique, la Bulgarie, la Grèce, la République slovaque et la Roumanie ont mis en œuvre des réformes en 2020-21. La Belgique et la Bulgarie ont enregistré une hausse de leurs dépenses, tandis que la Grèce a connu une baisse. Cette situation pourrait s'expliquer par des facteurs économiques : la Belgique et la Bulgarie disposaient, au début de la pandémie, d'une capacité budgétaire plus importante, ce qui leur a permis d'investir davantage dans l'enseignement préprimaire malgré la crise. En Bulgarie, par exemple, une réforme de 2022 a aboli les frais pour les crèches et les jardins d'enfants publics afin de promouvoir l'accès et l'équité (OCDE, 2023[7]). En revanche, la capacité d'augmentation de l'offre de la Grèce a pu être limitée par la capacité limitée de l'investissement public (OCDE, 2020[8]).

- Le calendrier et la conception des processus budgétaires ont également leur importance. Dans certains pays, l'affectation des dépenses à l'EAJE n'est pas directement liée à l'évolution de la politique d'inscription, ce qui signifie que les réformes visant à abaisser l'âge de début de la scolarité obligatoire peuvent ne pas influer immédiatement sur les dépenses publiques globales. Les changements de régime politique ou de parti au pouvoir peuvent également influer sur les priorités budgétaires et le rythme des ajustements budgétaires, ce qui influe sur la rapidité et l'ampleur de la réaction des dépenses aux réformes en matière de scolarisation.

Comment les modalités d'inscription ont-elles évolué à la lumière de la réforme ?

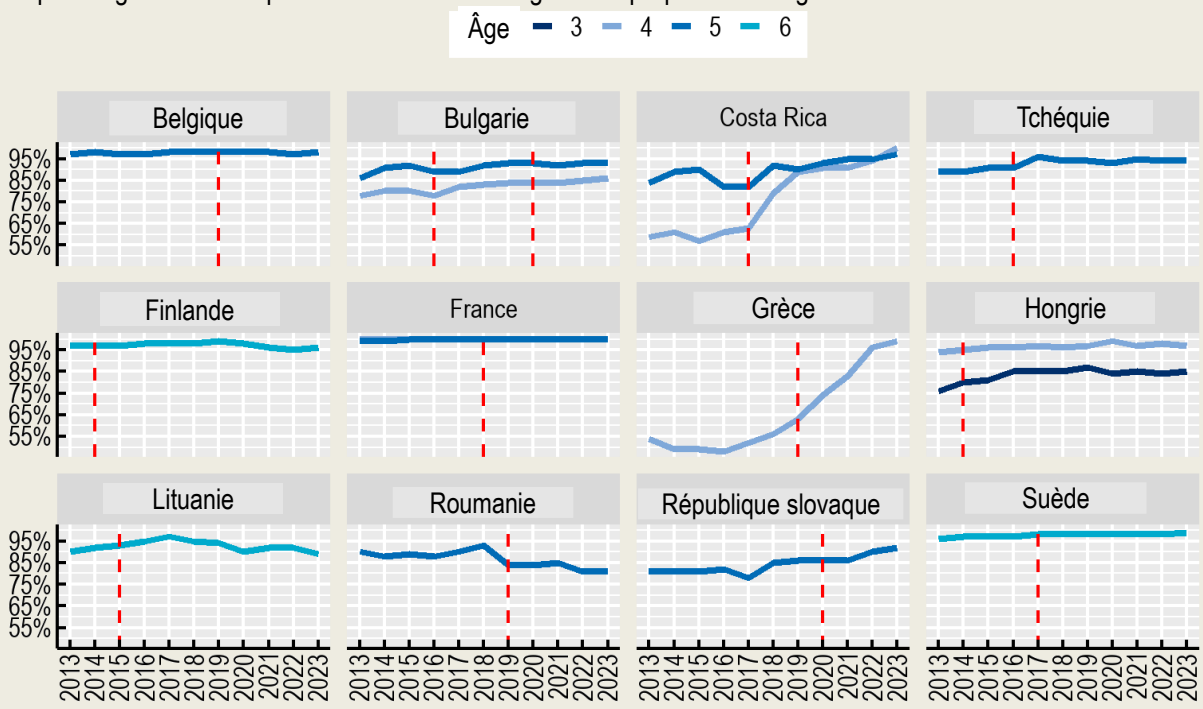
Le Graphique C2.4 montre l'évolution des inscriptions dans les établissements d'enseignement préprimaire par âge, chaque ligne représentant un groupe d'âge différent concerné par la réforme.

- Dans la plupart des pays, les taux de scolarisation étaient élevés (entre 80 % et 90 %) avant même la réforme, ce qui limitait la marge de manœuvre pour des augmentations supplémentaires. Les réformes n'ont nécessité que des ajustements marginaux, le cas échéant, en termes de capacités ou de personnel, plutôt qu'une expansion à grande échelle du système.
- Le Costa Rica est le seul pays où la réforme a été suivie d'une forte hausse des taux de scolarisation : de 60 % à 80 % chez les enfants de 4 ans l'année de la réforme, ils sont passés à 90 % l'année suivante et ont atteint une couverture quasi universelle en 2023. Chez les enfants de 5 ans, les taux de scolarisation étaient stables avant la réforme et sont passés d'environ 80 % à 90 % l'année de la réforme. Une évolution comparable, quoique plus modeste, s'est produite en Tchéquie, où le taux de scolarisation des enfants de 5 ans est passé d'environ 90 % à 95 % l'année de la réforme.
- En Grèce, les taux de scolarisation des enfants de 4 ans avaient fortement augmenté avant la réforme et ont continué d'augmenter après, passant d'environ 65 % à 95 % en 10 ans. Cela laisse penser que l'anticipation de la réforme par les familles ou les autorités locales, ou la mise en œuvre d'autres réformes ont été les principaux facteurs d'augmentation des inscriptions.

Dans l'ensemble, les réformes récentes visant à abaisser l'âge de début de la scolarité obligatoire n'ont pas entraîné d'évolution majeure des dépenses publiques ou des taux de scolarisation, mais cela ne signifie pas leur inefficacité. Au contraire, l'impact limité sur les finances publiques et sur les effectifs scolarisés dans de nombreux pays reflète le fait que l'EJE était déjà une priorité de l'action publique, avec des taux de fréquentation élevés et une infrastructure largement en place avant la réforme. Dans ces contextes, les réformes ont permis de consolider les progrès, d'étendre les garanties juridiques ou d'améliorer l'équité, en particulier lorsqu'elles ciblaient les groupes défavorisés. Ces résultats donnent à penser que la réussite des réformes de l'âge obligatoire ne peut pas se mesurer uniquement à l'aune des dépenses à court terme ou de l'évolution des inscriptions, mais doit aussi prendre en compte des objectifs plus généraux de l'action publique, tels que la régularisation des activités informelles, l'inclusivité et le développement du système à long terme.

Graphique C2.4. Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire (2013 à 2023)

Groupes d'âge concernés par l'extension de l'enseignement préprimaire obligatoire



Remarque : chaque ligne représente un âge différent concerné par la réforme par rapport à l'âge de début de la scolarité obligatoire. La ligne en pointillés rouges marque la dernière année avant la mise en œuvre de la réforme de l'EAJE obligatoire. La Bulgarie a introduit deux réformes de l'âge de début de la scolarité obligatoire : l'une en 2017 l'a abaissé à 5 ans, et l'autre en 2021 à 4 ans.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Dépenses pré-primaires par type d'institution

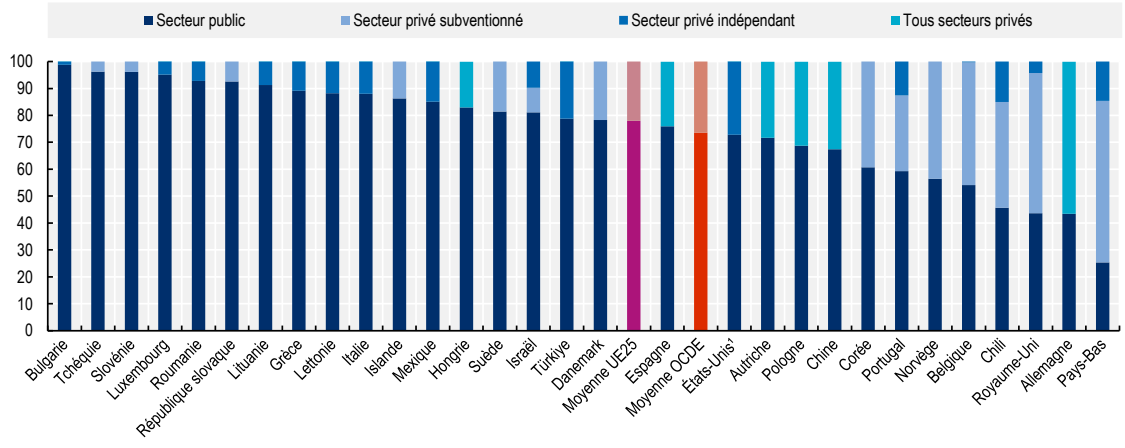
Le Graphique C2.5 présente la répartition des dépenses totales entre les établissements d'enseignement préprimaire publics et privés. Il montre dans quelle mesure les fonds sont acheminés vers des modèles administrés par l'État ou par le secteur privé (qui peuvent être fortement financés par l'État, dans le cas d'établissements privés subventionnés par l'État). Pour la plupart des pays de l'OCDE, la répartition des financements par type d'établissement est très proche de celle des inscriptions au niveau préprimaire (voir le Tableau B1.3). Toutefois, en Italie et au Luxembourg, les établissements privés indépendants accueillent une part relativement importante des enfants mais reçoivent une part plus faible des dépenses totales. En Israël, les établissements privés subventionnés par l'État sont sous-financés par rapport à leur part d'inscriptions, tandis que les prestataires privés indépendants reçoivent le double de la part de financement par rapport à leur part d'étudiants (Tableau C2.3).

Les pays qui consacrent 10 % ou plus de leurs dépenses aux établissements privés indépendants sont tous ceux dont les dépenses unitaires au niveau préprimaire sont inférieures ou égales à la moyenne de l'OCDE. Cela peut s'expliquer par une dépendance structurelle à l'égard des prestations non publiques, tant pour les inscriptions que pour le financement (Tableau C2.1).

La part moyenne dans l'OCDE des fonds alloués aux établissements publics est légèrement plus élevée pour l'enseignement préprimaire que pour l'éducation et le développement des jeunes enfants. Cela tient en grande partie aux différences de répartition des taux d'inscription entre les établissements publics et privés à ces deux niveaux d'enseignement (voir le Tableau B1.3).

Graphique C2.5. Répartition des dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire, par type d'établissement d'enseignement (2022)

En pourcentage, dépenses directes au titre des établissements d'enseignement



1. L'année de référence n'est pas 2022.
Voir le Tableau C2.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

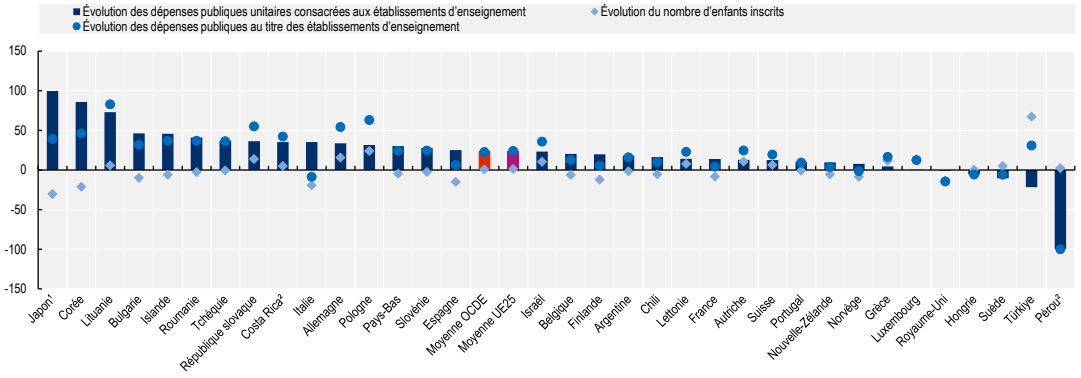
Évolution des dépenses publiques préprimaires unitaires

Le Graphique C2.6 examine l'évolution des dépenses publiques unitaires dans les établissements préprimaires entre 2015 et 2022. Deux facteurs peuvent expliquer l'évolution des dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement : la variation des dépenses publiques totales (mesurées en prix constants de 2020) et la variation du nombre d'enfants inscrits. Dans 25 pays disposant de données, les dépenses publiques unitaires ont augmenté au cours de cette période. Dans 18 de ces 25 pays, la hausse s'explique par une baisse du nombre d'enfants inscrits. Au Japon, par exemple, les dépenses publiques consacrées aux jardins d'enfants et aux jardins d'enfants des écoles spécialisées ont augmenté de près de 40 % malgré la baisse de 30 % du nombre d'enfants inscrits à ces programmes. L'une des raisons possibles de cette hausse des dépenses est une réforme de 2019 qui prévoit la gratuité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants âgés de 3 à 5 ans.

Toutefois, certains pays suivent une trajectoire différente. La Hongrie, le Royaume-Uni, la Suède et la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») ont enregistré une baisse des dépenses publiques unitaires entre 2015 et 2022. Dans trois d'entre eux – la Hongrie, le Royaume-Uni et la Suède – cette baisse a été provoquée par une réduction des dépenses publiques (en prix constants). L'Italie a également enregistré une baisse des dépenses publiques, bien que celle-ci ait été compensée par une baisse des inscriptions, ce qui a permis de maintenir globalement les dépenses unitaires à un niveau stable (Graphique C2.6).

Graphique C2.6. Évolution du nombre d'enfants inscrits, des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et des dépenses unitaires dans l'enseignement préprimaire (2015 à 2022)

En pourcentage, prix constants de 2020



Remarque : les dépenses unitaires sont basées sur les effectifs plutôt que sur les effectifs scolarisés en équivalent temps plein.
1. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants.
2. L'ETP est utilisé dans le calcul des dépenses unitaires.
Voir le Tableau C2.5, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Définitions

Les établissements d'enseignement peuvent être classés en deux catégories : publics et privés. Un établissement est dit privé s'il est contrôlé et géré dans son ensemble par une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, organisme étranger ou international, par exemple) et si la plupart des membres de son conseil de direction ne sont pas sélectionnés par un organisme public. Les termes « subventionnés par l'État » et « indépendants » sont utilisés pour distinguer les établissements privés. Un établissement privé subventionné est un établissement privé qui reçoit 50 % ou plus de son financement de base d'organismes publics, ou dont le personnel enseignant est rémunéré par un organisme public ou directement par l'État. Un établissement privé indépendant est un établissement privé qui reçoit moins de 50 % de son financement de base d'organismes publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par un organisme public.

Voir le chapitre C1 pour les définitions des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et des dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement.

Méthodologie

Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement pour le développement de l'EJE et les niveaux préprimaires sont calculées en divisant les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement à ce niveau par la somme correspondante des effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel, ce qui donne les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève et non par élève scolarisé en équivalent temps plein.

Voir le chapitre C1 pour un aperçu de la méthodologie. 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* (OECD, 2018[9]). Voir *Regards sur l'éducation : 2025 Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, pour les notes par pays.

Source

Voir le chapitre C1 pour les sources de données utilisées dans ce chapitre. Pour plus de précisions, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Références

Commission européenne (2020), *Education and Training Monitor 2020 - Belgium*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, https://data.europa.eu/doi/10.2766/917974. [5]

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2025), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2025*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025. [6]

Eurydice (2023), *Lithuania: Organisation of the education system and of its structure in Lithuania*, Commission européenne, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/organisation-education-system-and-its-structure. [4]

Franken, L. et J. Leivens (2022), « The end of the opt-out era in Belgian governmental schools? », *British Journal of Religious Education*, vol. 44/4, pp. 472-485, https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1967110. [1]

OCDE (2024), *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [3]

OCDE (2023), *OECD Economic Surveys: Bulgaria 2023*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5ca812a4-en. [7]

OCDE (2022), « P.F.3.4: Childcare support », dans *OECD Family Database*, OCDE, Paris, https://webfs.oecd.org/els-com/Family_Database/PF3-4-Childcare-support.pdf. [2]

OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Greece 2020*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b04b25de-en. [8]

OECD (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [9]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau C2.1	Dépenses totales et dépenses publiques consacrées à l'éducation des jeunes enfants par enfant en pourcentage du PIB par habitant et en pourcentage du PIB (2022)
Tableau C2.2	Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, par source de dépenses (2022)
Tableau C2.3	Répartition des dépenses consacrées à l'éducation des jeunes enfants, par type d'établissement d'enseignement (2022)
WEB Tableau C2.4	*Répartition des fonds de l'administration centrale, régionale et locale consacrés à l'éducation des jeunes enfants, avant et après transferts entre niveaux d'administration (2022)*
WEB Tableau C2.5	*Évolution des dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire (2015 à 2022)*

StatLink https://stat.link/v59ehj

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau C2.1. Dépenses totales et dépenses publiques consacrées à l'éducation des jeunes enfants par enfant en pourcentage du PIB par habitant et en pourcentage du PIB (2022)

Remarque : les colonnes présentant les données relatives aux dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB peuvent être consultées en ligne.

1. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants. Sont incluses les aides aux ménages et les transferts et paiements à d'autres entités privées non éducatives.
3. Année de référence : 2021.

Tableau C2.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, par source de dépenses (2022)

1. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants. Sont incluses les aides aux ménages et les transferts et paiements à d'autres entités privées non éducatives.
3. Année de référence : 2021.

Tableau C2.3. Répartition des dépenses consacrées à l'éducation des jeunes enfants, par type d'établissement d'enseignement (2022)

1. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Ne sont pas incluses les garderies et les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants. Sont incluses les aides aux ménages et les transferts et paiements à d'autres entités privées non éducatives.
3. Année de référence : 2021.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau C2.1. Dépenses totales et dépenses publiques consacrées à l'éducation des jeunes enfants par enfant en pourcentage du PIB par habitant et en pourcentage du PIB (2022)

Dépenses directes au sein des établissements

	Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB)								Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant							
	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)				Dépenses publiques				Total (dépenses publiques, privées et non nationales)				Dépenses publiques			
	Éducation de la petite enfance				Éducation de la petite enfance				Éducation de la petite enfance				Éducation de la petite enfance			
	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Tous les EPE (CITE 0)	De 3 à 5 ans	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Tous les EPE (CITE 0)	De 3 à 5 ans	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Tous les EPE (CITE 0)	De 3 à 5 ans	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)	Tous les EPE (CITE 0)	De 3 à 5 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	11 707	12 605	12 232	12 887	7 742	8 779	8 348	9 729	17	18	18	19	11	13	12	14
Autriche	18 273	13 992	14 823	14 233	14 345	12 307	12 703	12 423	26	20	21	20	20	17	18	18
Belgique	m	12 779	m	m	m	12 480	m	m	m	19	m	m	m	18	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	8 937[d]	7 863[d]	8 089[d]	8 087[d]	7 570	6 390	6 639	6 424	29[d]	26[d]	27[d]	26[d]	25	21	22	21
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	5 182	5 283	5 280	5 280	m	m	m	m	20	21	21	21
Tchéquie	a	9 183	9 183	9 183	a	8 318	8 318	8 318	a	18	18	18	a	16	16	16
Danemark	28 217	13 522	18 813	13 642	21 421	10 266	14 282	10 369	36	17	24	18	28	13	18	13
Estonie	x(3)	x(3)	11 931	11 931	x(7)	x(7)	10 618	10 618	x(11)	x(11)	25	25	x(15)	x(15)	22	22
Finlande	35 051	16 188	20 022	16 188	33 491	15 208	18 924	15 208	57	26	33	26	55	25	31	25
France	a	11 551	11 551	11 550	a	10 843	10 843	10 842	a	21	21	21	a	19	19	19
Allemagne	24 546	15 167	17 669	15 165	20 629	13 854	15 661	13 853	36	22	26	22	31	20	23	20
Grèce	m	7 949	m	m	m	6 377	m	m	m	21	m	m	m	17	m	m
Hongrie	8 508	8 448	8 450	8 448	7 529	7 645	7 640	7 644	19	19	19	19	17	17	17	17
Islande[1]	33 407[d]	23 432[d]	26 988[d]	23 429	30 844	20 862	24 421	20 861	44[d]	31[d]	36[d]	31	41	27	32	27
Irlande	x(3)	x(3)	8 625	9 945	x(7)	x(7)	7 720	9 374	x(11)	x(11)	6	7	x(15)	x(15)	6	7
Israël	4 377	7 863	6 643	7 870	1 206	7 075	5 021	7 083	8	15	12	15	2	13	9	13
Italie	a	11 969	11 969	12 034	a	9 902	9 902	9 991	a	21	21	21	a	18	18	18
Japon[2]	m	10 180[d]	m	10 180	m	7 956[d]	m	7 956	m	21[d]	m	21	m	17[d]	m	17
Corée	m	15 003	m	15 007	m	13 637	m	13 642	m	27	m	27	m	25	m	25
Lettonie	8 406	8 625	8 585	8 625	7 784	8 003	7 964	8 003	21	22	22	22	20	20	20	20
Lituanie	12 031	11 800	11 844	11 800	10 177	10 488	10 428	10 488	24	23	23	23	20	21	21	21
Luxembourg	a	26 726	26 726	26 730	a	25 842	25 842	25 835	a	19	19	19	a	18	18	18
Mexique	1 785	3 447	3 371	3 430	1 610	2 826	2 771	2 825	8	15	14	15	7	12	12	12
Pays-Bas	a	11 439	11 439	11 439	a	9 868	9 868	9 868	a	15	15	15	a	13	13	13
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	9 754	9 127	9 390	9 187	m	m	m	m	19	17	18	18
Norvège	38 835	21 575	27 935	21 575	33 910	18 839	24 392	18 839	51	28	36	28	44	25	32	25
Pologne	a	9 913	9 913	9 913	a	8 460	8 460	8 460	a	22	22	22	a	19	19	19
Portugal	m	9 745	m	m	m	6 642	m	m	m	22	m	m	m	15	m	m
République slovaque	a	8 821	8 821	8 821	a	7 932	7 932	7 932	a	22	22	22	a	19	19	19
Slovénie	16 464	12 716	13 887	12 717	13 023	10 139	11 040	10 140	32	25	27	25	25	20	22	20
Espagne	11 886	10 263	10 711	10 264	8 958	9 011	8 996	9 011	24	20	21	20	18	18	18	18
Suède	23 242	16 494	18 245	16 494	21 844	15 462	17 119	15 462	35	25	28	25	33	23	26	23
Suisse	a	m	m	m	a	17 920	17 920	17 937	a	m	m	m	a	20	20	20
Türkiye	m	4 163	m	4 160	m	3 392	m	3 392	m	11	m	11	m	9	m	9
Royaume-Uni	9 836	7 087	7 615	9 639	2 855	4 984	4 575	7 679	16	12	13	16	5	8	8	13
États-Unis[3]	m	11 367	m	m	m	9 169	m	m	m	17	m	m	m	14	m	m
Moyenne OCDE	m	11 996	13 311	12 225	m	10 450	11 483	10 771	m	21	22	21	m	18	19	18
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	4 499	m	m	m	m	m	m	m	15	m	m
Brésil	m	m	m	m	x(7)	x(7)	4 220	4 217	x(11)	x(11)	m	m	x(15)	x(15)	21	21
Bulgarie	a	8 837	8 837	8 837	a	8 750	8 750	8 750	a	25	25	25	a	24	24	24
Chine	a	2 789	2 789	m	a	1 606	1 606	m	a	12	12	m	a	7	7	m
Croatie	x(3)	x(3)	8 613	8 613	x(7)	x(7)	6 257	6 257	x(11)	x(11)	21	21	x(15)	x(15)	15	15
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	305	2 012	1 916	m	291	1 831	1 744	m	2	12	11	m	2	11	10	m
Roumanie	13 779	5 760	6 107	5 804	13 608	5 684	6 026	5 727	31	13	14	13	31	13	14	13
Arabie saoudite[3]	m	m	m	m	m	12 297	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m
Afrique du Sud	m	1 303	m	m	m	1 166	m	m	m	8	m	m	m	8	m	m
Moyenne UE25	m	11 904	12 580	11 926	m	10 613	11 150	10 662	m	21	21	20	m	18	19	18
Moyenne G20	m	8 886	m	m	m	7 494	m	m	m	17	m	m	m	15	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes**Tableaux et notes** pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C2.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire, par source de dépenses (2022)

En pourcentage, dépenses au sein des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement

	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)					Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)					Ensemble des services d'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)				
		Privé					Privé					Privé			
Pays de l'OCDE	Public	Ménage	Autres entreprises privées	Tous privés	Non national	Public	Ménage	Autres entreprises privées	Tous privés	Non national	Public	Ménage	Autres entreprises privées	Tous privés	Non national
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	66	34	0	34	0	70	30	0	30	0	68	32	0	32	0
Autriche	79	13	8	21	a	88	12	0	12	a	86	12	2	14	a
Belgique	m	m	m	m	m	98	2	0	2	0	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	85[d]	15[d]	0[d]	15[d]	a	81[d]	19[d]	0[d]	19[d]	a	82[d]	18[d]	0[d]	18[d]	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	a	a	a	a	a	91	6	4	9	0	91	6	4	9	0
Danemark	76	24	0	24	0	76	24	0	24	0	76	24	0	24	0
Estonie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	89	11	0	11	0
Finlande	96	4	0	4	0	94	6	0	6	0	95	5	0	5	0
France	a	a	a	a	a	94	6	0	6	0	94	6	0	6	0
Allemagne	84	x(4)	x(4)	16	0	91	x(9)	x(9)	9	0	89	x(14)	x(14)	11	0
Grèce	m	m	m	m	m	80	11	a	11	9	m	m	m	m	m
Hongrie	88	x(4)	x(4)	12	0	90	x(9)	x(9)	10	0	90	x(14)	x(14)	10	0
Islande[1]	92[d]	6[d]	2[d]	8[d]	0[d]	89[d]	8[d]	3[d]	11[d]	0[d]	90[d]	7[d]	2[d]	10[d]	0[d]
Irlande	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	90	10	a	10	a
Israël	28	57	15	72	a	90	7	3	10	a	76	19	6	24	a
Italie	a	a	a	a	a	83	16	0	16	1	83	16	0	16	1
Japon[2]	m	m	m	m	m	78[d]	6[d]	16[d]	22[d]	0[d]	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	91	8	2[d]	9[d]	x(8)	m	m	m	m	m
Lettonie	93	7	1	7	0	93	7	1	7	0	93	7	1	7	0
Lituanie	85	13	2	15	0	89	10	1	11	0	88	11	1	12	0
Luxembourg	a	a	a	a	a	97	2	0	2	2	97	2	0	2	2
Mexique	90	10	a	10	0	82	18	a	18	0	82	18	a	18	0
Pays-Bas	a	a	a	a	a	86	14	a	14	0	86	14	a	14	0
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	87	13	0	13	0	87	13	0	13	0	87	13	0	13	0
Pologne	a	a	a	a	a	85	14	0	14	0	85	14	0	14	0
Portugal	m	m	m	m	m	68	32	0	32	0	m	m	m	m	m
République slovaque	a	a	a	a	a	90	9	1	10	0	90	9	1	10	0
Slovénie	79	21	0	21	0	80	20	0	20	0	80	20	0	20	0
Espagne	75	23	1	25	0	88	11	1	12	0	84	15	1	16	0
Suède	94	6	a	6	a	94	6	a	6	a	94	6	a	6	a
Suisse	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	81	11	7	18	1	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	29	67	3	71	0	70	26	4	30	0	60	36	4	40	0
États-Unis[3]	m	m	m	m	m	81	19	a	19	a	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	86	13	1	14	0	86	14	1	14	0
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	a	a	a	a	a	99	1	0	1	0	99	1	0	1	0
Chine	a	a	a	a	a	58	39	3	42	a	58	39	3	42	a
Croatie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(14)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(14)	73	19	8	27	x(14)
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	96	4	0	4	x(3)	91	9	0	9	x(7)	91	9	0	9	x(12)
Roumanie	99	1	0	1	0	99	1	1	1	0	99	1	1	1	0
Arabie saoudite[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	86	m	m	14	0	89	10	0	11	1	89	10	1	11	0
Moyenne G20	m	m	m	m	m	80	m	m	20	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C2.3. Répartition des dépenses consacrées à l'éducation des jeunes enfants, par type d'établissement d'enseignement (2022)

En pourcentage, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement

	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)				Enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE)				Ensemble des services d'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)			
		Privé				Privé				Privé		
	Public	Subventionné par l'État	Indépendant	Ensemble des établissements privés	Public	Subventionné par l'État	Indépendant	Ensemble des établissements privés	Public	Subventionné par l'État	Indépendant	Ensemble des établissements privés
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Autriche	44	x(4)	x(4)	56	72	x(8)	x(8)	28	65	x(12)	x(12)	35
Belgique	m	m	m	m	54	46	0	46	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	82[d]	3[d]	15[d]	18[d]	46[d]	39[d]	15[d]	54[d]	54[d]	31[d]	15[d]	46[d]
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
Tchéquie	a	a	a	a	96	4	a	4	96	4	a	4
Danemark	78	22	a	22	78	22	a	22	78	22	a	22
Estonie	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	95	5	0	5
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
France	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	33	x(4)	x(4)	67	43	x(8)	x(8)	57	40	x(12)	x(12)	60
Grèce	m	m	m	m	89	a	11	11	m	m	m	m
Hongrie	75	x(4)	x(4)	25	83	x(8)	x(8)	17	83	x(12)	x(12)	17
Islande[1]	86[d]	14[d]	a	14[d]	86[d]	14[d]	a	14[d]	86[d]	14[d]	a	14[d]
Irlande	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	1	99	a	99
Israël	a	30	70	100	81	9	10	19	62	14	24	38
Italie	a	a	a	a	88	a	12	12	88	a	12	12
Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	a	m	61	39	a	39	m	m	a	m
Lettonie	88	a	12	12	88	a	12	12	88	a	12	12
Lituanie	82	a	18	18	91	a	9	9	90	a	10	10
Luxembourg	a	a	a	a	95	a	5	5	95	a	5	5
Mexique	92	a	8	8	85	a	15	15	85	a	15	15
Pays-Bas	a	a	a	a	25	60	15	75	25	60	15	75
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	56	44	a	44	56	44	a	44	56	44	a	44
Pologne	a	a	a	a	69	x(8)	x(8)	31	69	x(12)	x(12)	31
Portugal	m	m	m	m	59	28	13	41	m	m	m	m
République slovaque	a	a	a	a	93	7	a	7	93	7	a	7
Slovénie	95	5	a	5	96	4	a	4	96	4	a	4
Espagne	72	x(4)	x(4)	28	76	x(8)	x(8)	24	75	x(12)	x(12)	25
Suède	81	19	a	19	81	19	a	19	81	19	a	19
Suisse	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	79	a	21	21	m	m	m	m
Royaume-Uni	15	82	4	85	44	52	4	56	36	59	4	64
États-Unis[3]	m	m	m	m	73	a	27	27	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	m	m	74	m	m	26	71	m	m	29
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	a	a	a	a	99	a	1	1	99	a	1	1
Chine	a	a	a	a	67	x(8)	x(8)	33	67	x(12)	x(12)	33
Croatie	x(9)	a	x(11)	x(12)	x(9)	a	x(11)	x(12)	83	a	17	17
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	99	a	1	1	93	a	7	7	93	a	7	7
Arabie saoudite[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	75	m	m	25	78	13	6	22	7 7	15	5	23
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre C3. Comment l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont-ils financés ?

Faits marquants

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques unitaires sont similaires dans l'enseignement primaire (12 051 USD) et dans le premier cycle du secondaire (13 402 USD), avec des différences plus marquées entre les pays qu'entre les niveaux d'enseignement.
- On observe des disparités frappantes entre les pays en termes de dépenses annuelles unitaires dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire : de moins de 3 000 USD au Mexique et au Pérou, à plus de 25 000 USD au Luxembourg, ce qui met en évidence des différences importantes entre les pays en termes de niveau de revenu et de capacité à investir dans l'éducation.
- Bien que les pays riches comme le Luxembourg affichent les dépenses publiques unitaires du primaire et du premier cycle du secondaire les plus élevées, leurs dépenses en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) ont tendance à tomber en dessous de la moyenne de l'OCDE. En revanche, les pays de l'OCDE et les pays partenaires dont le PIB est plus faible, comme l'Afrique du Sud et le Costa Rica, consacrent une part plus importante de leur revenu national à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire.

Contexte

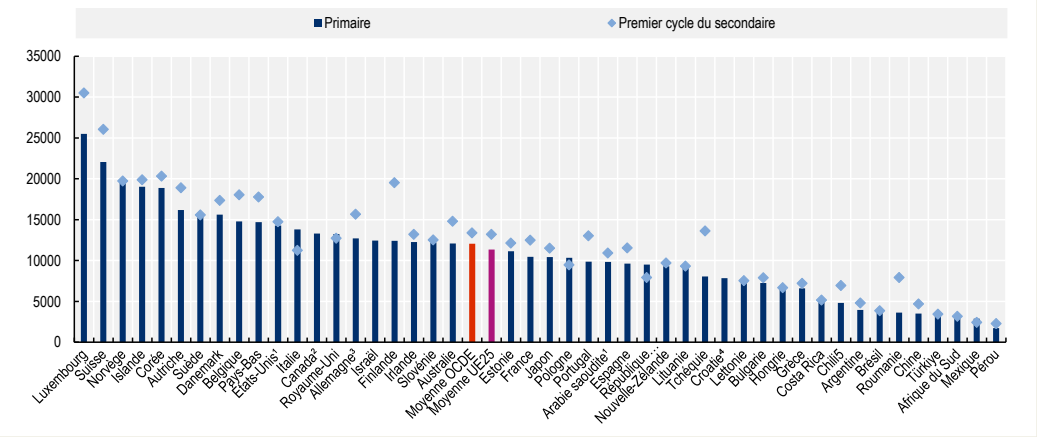
Dans tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont obligatoires (voir le chapitre B2). Par conséquent, les politiques, les mécanismes de financement et les dispositifs institutionnels s'appliquent souvent aux deux niveaux en tant que niveau d'enseignement unifié. Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire s'inscrivent dans la même structure, souvent désignée comme enseignement de base, ce qui renforce une approche intégrée.

En outre, dans la plupart des pays, le premier cycle du secondaire (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) est encore largement dispensé sous forme de programme général à tous les élèves, sans distinction formelle entre filière générale et filière professionnelle. Étant donné que l'orientation des programmes devient plus pertinente et plus répandue au niveau du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), les questions liées à cette différenciation sont traitées séparément dans le chapitre C4.

Ce chapitre s'intéresse à la façon dont les systèmes éducatifs s'appuient sur l'éducation des jeunes enfants pour établir des bases solides dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Il examine comment les modes de financement évoluent au fil du temps et comment les ressources sont réparties entre les deux niveaux.

Graphique C3.1. Dépenses publiques unitaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, sur la base des effectifs scolarisés en équivalent temps plein, dépenses directes au titre des établissements d'enseignement



1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Est inclus dans le primaire l'enseignement préprimaire et le premier cycle du secondaire.
3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.
4. Est inclus dans l'enseignement primaire le premier cycle de l'enseignement secondaire.
5. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.

Voir le Tableau C3.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- La plupart des pays ont augmenté leurs dépenses unitaires ces dernières années, souvent en raison d'une baisse des inscriptions et d'une hausse du niveau d'investissement dans l'éducation. Les hausses les plus marquées entre 2015 et 2022 ont été observées en Bulgarie (67 %) et en Corée (63 %), tandis que la Lettonie, le Mexique et la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») ont fait état d'une baisse des dépenses unitaires.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires du premier cycle du secondaire sont légèrement plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés, mais cela varie selon les pays. Par exemple, les écoles privées au Danemark, en Grèce, en Pologne et en Türkiye dépensent nettement plus que les écoles publiques, alors que l'écart est minime aux Pays-Bas et en République slovaque, où les établissements d'enseignement privés sont exclusivement ou largement dépendants de l'État.

Analyse

Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les dépenses publiques annuelles par élève scolarisé en équivalent temps plein sont relativement similaires dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire. Les pouvoirs publics dépensent en moyenne 12 051 USD par élève dans l'enseignement primaire, contre environ 13 402 USD dans le premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE (Graphique C3.1). La variation la plus importante n'est pas entre niveaux, mais entre pays. Par exemple, au Mexique et au Pérou, les pouvoirs publics dépensent moins de 3 000 USD par élève aux deux niveaux. Ce chiffre contraste fortement avec celui du Luxembourg,

où les dépenses atteignent 25 482 USD par élève du primaire et 30 498 USD par élève du premier cycle du secondaire, soit 10 fois plus que dans les pays où les dépenses unitaires sont les plus faibles.

Seul un petit nombre de pays affichent des différences significatives dans les dépenses publiques unitaires entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (Graphique C3.1). La Finlande et la Tchéquie sont les pays qui présentent les différences les plus marquées en termes absolus, même si l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont organisés en un seul système d'enseignement de base en neuf ans. Dans le primaire, l'enseignement est davantage axé sur les enseignants de classe, en particulier dans les premières années, et sur les enseignants de matière dans le premier cycle du secondaire. Bien que les salaires des enseignants ne soient pas sensiblement plus élevés dans le premier cycle du secondaire que dans l'enseignement primaire, l'allongement du temps d'instruction des élèves (voir le chapitre D4), le taux d'encadrement plus faible (voir le chapitre D2) et le coût salarial des enseignants plus élevé (voir le chapitre D4) expliquent en partie le coût plus élevé au premier cycle du secondaire qu'au primaire.

L'écart relatif le plus important est observé en Roumanie, où l'État dépense 3 629 USD par élève et par an dans l'enseignement primaire, mais plus du double (7 941 USD) dans le premier cycle du secondaire (Graphique C3.1). Comme en Finlande et en Tchéquie, les salaires des enseignants et la taille des classes sont similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, mais le temps d'instruction plus long des élèves du premier cycle du secondaire (1 001 heures par an) par rapport à l'enseignement primaire (720 heures par an) explique en partie le coût plus élevé au premier cycle du secondaire (voir le chapitre D4).

Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire en pourcentage du PIB

C'est au Luxembourg et en Suisse que les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont les plus élevées (Graphique C3.1), mais ces deux pays ont également l'un des PIB par habitant les plus élevés de la zone OCDE. Si l'on examine les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, l'ordre des pays change radicalement (Graphique C3.1 et Graphique C3.2). En particulier, le Luxembourg est passé du niveau le plus élevé au niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans le même temps, certains pays de l'OCDE et pays partenaires dont le PIB est plus faible investissent une grande partie de leurs revenus dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Par exemple, l'Afrique du Sud, le Brésil et le Costa Rica passent tous du bas de l'échelle des dépenses unitaires au haut de l'échelle des dépenses en pourcentage du PIB.

Les différences dans les dépenses publiques consacrées aux établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire en pourcentage du PIB mettent en évidence des différences dans l'investissement public dans l'éducation de base, qui peuvent avoir des répercussions à long terme sur la qualité, l'équité et les résultats de l'enseignement. L'Islande est le pays de l'OCDE et des pays partenaires qui consacre la plus grande part de son PIB à ce secteur, soit 3.2 %. En revanche, les dépenses publiques consacrées au primaire et au premier cycle du secondaire en Hongrie, en Roumanie et en Türkiye représentent un peu plus de 1.0 % du PIB, soit bien moins que la moyenne de l'OCDE de 2.2 %. Certains pays affichant un PIB élevé, comme l'Allemagne, l'Italie et le Japon, se situent également en deçà de la moyenne de l'OCDE, ce qui montre que des revenus nationaux plus élevés ne sont pas nécessairement corrélés à des dépenses d'éducation plus élevées (Graphique C3.2).

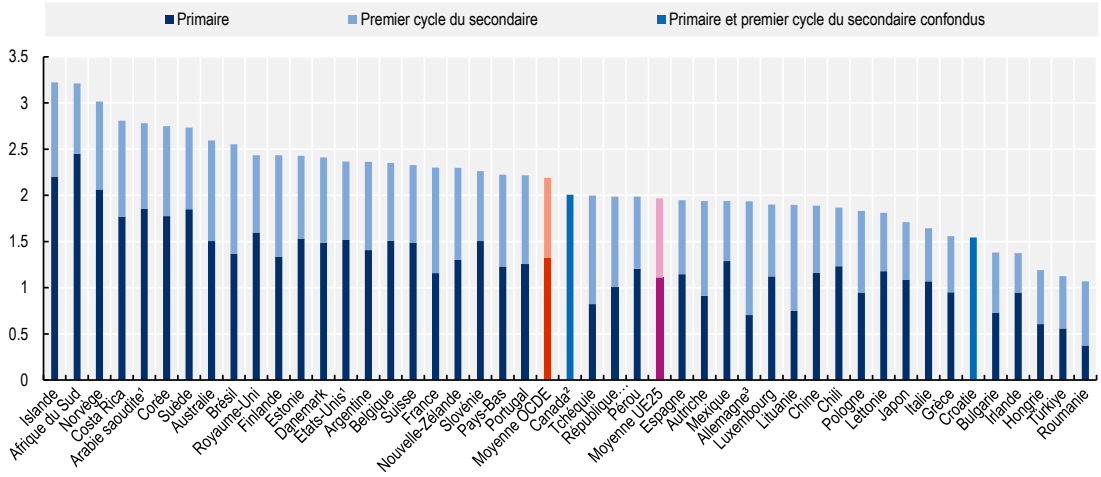
En moyenne dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire représentent 1.3 % du PIB, contre 0.9 % du PIB pour l'enseignement secondaire du premier cycle. Deux facteurs influent fortement sur ce résultat : la durée des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, et la taille de la population d'enfants à chaque niveau. Les pays caractérisés par une pyramide des âges classique à large assise et une durée d'enseignement primaire plus longue dépenseront naturellement davantage pour l'enseignement primaire en proportion du PIB. Par exemple, l'Afrique du Sud a une population relativement jeune et l'enseignement primaire dure sept ans, soit plus que dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Cela explique en partie pourquoi le gouvernement sud-africain consacre 2.4 % de son PIB à l'enseignement primaire et seulement 0.8 % à l'enseignement secondaire du premier cycle (Graphique C3.2).

En revanche, l'enseignement primaire ne dure que quatre ans en Allemagne, en Autriche, en Bulgarie, en Croatie, en Hongrie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en Türkiye, et les pouvoirs publics dans nombre de ces pays dépensent moins pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire du premier cycle. En Allemagne, par exemple, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire représentent 0.7 % du PIB, contre 1.2 % pour le premier cycle du secondaire. Cela s'explique aussi par le fait que l'Allemagne est le pays de l'OCDE où la durée du premier cycle de l'enseignement secondaire est la plus longue (Graphique C3.2).

La durée des programmes et la dynamique démographique ne sont pas les seuls déterminants de l'investissement public dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Par exemple, en Roumanie, l'enseignement primaire dure cinq ans et le premier cycle du secondaire quatre ans ; mais malgré la durée plus longue de l'enseignement primaire, le gouvernement investit beaucoup plus dans le premier cycle du secondaire que dans l'enseignement primaire. La Roumanie se distingue comme le pays où le pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du PIB est le plus faible, à 0.4 % contre 1.3 % en moyenne dans l'OCDE (Graphique C3.2).

Graphique C3.2. Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire en pourcentage du PIB (2022)

En pourcentage, dépenses au titre des établissements d'enseignement



1. L'année de référence n'est pas 2022.
2. Est inclus l'enseignement préprimaire.
3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.

Voir le Tableau C3.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Dépenses par étudiant, par type d'établissement

Les dépenses par étudiant peuvent varier considérablement en fonction du type d'établissement. Les écoles publiques sont généralement financées et réglementées par les autorités publiques. Les établissements d'enseignement privés, définis comme étant sous le contrôle d'une entité privée indépendamment de leurs sources de financement, se divisent en deux catégories : les établissements privés subventionnés par l'État, qui reçoivent plus de la moitié de leur financement de sources publiques, et les établissements privés indépendants, qui dépendent généralement de financements privés tels que les frais d'inscription, les dons et, dans certains cas, les subventions publiques.

Le Graphique C3.3 illustre les différences globales dans les dépenses totales unitaires entre les établissements publics et privés du premier cycle du secondaire, sans faire de distinction entre les établissements privés indépendants et ceux subventionnés par l'État. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires dans les établissements

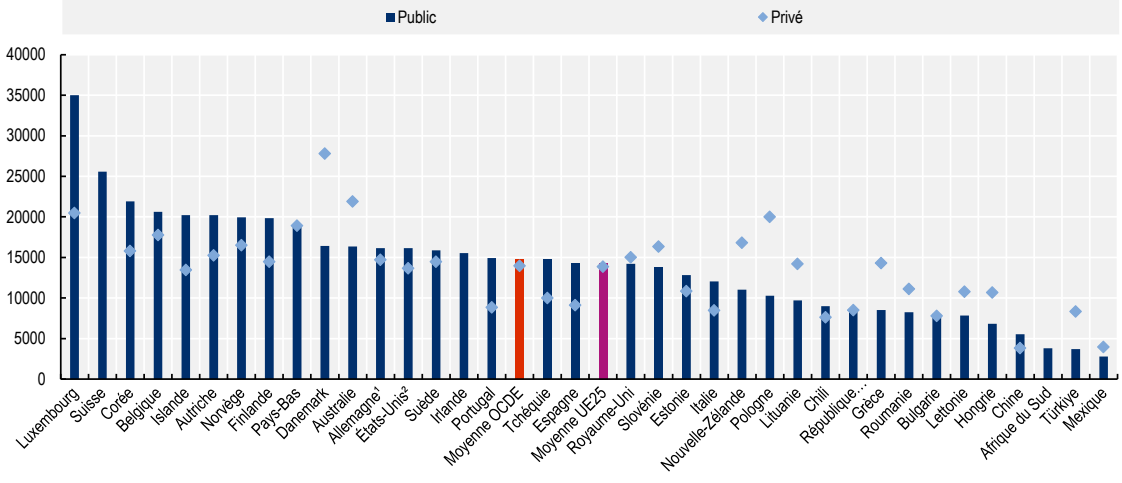
publics du premier cycle du secondaire (14 806 USD par élève) sont légèrement supérieures à celles des établissements privés (13 986 USD par élève). Cela peut s'expliquer par le fait que les écoles publiques offrent généralement des emplois plus stables et des barèmes de salaires négociés au niveau central. Cela se traduit souvent par des salaires moyens plus élevés et des prestations plus généreuses que dans les écoles privées, en particulier les écoles indépendantes qui peuvent embaucher du personnel plus jeune ou moins expérimenté.

Dans les pays où l'offre privée est principalement ou exclusivement tributaire de l'État – comme les Pays-Bas et la République slovaque – les différences de dépenses unitaires entre les établissements publics et privés du premier cycle du secondaire sont minimes. En revanche, dans les systèmes où l'enseignement privé est largement indépendant, comme au Luxembourg, les écarts de dépenses unitaires entre le secteur privé et le secteur public peuvent être beaucoup plus marqués (Graphique C3.3).

Si la plupart des pays suivent une tendance similaire à la moyenne de l'OCDE, il existe quelques exceptions notables. Par exemple, au Danemark, les dépenses unitaires dans les établissements publics s'élèvent à 16 409 USD, contre 27 828 USD dans les établissements privés. Au Danemark, les pensionnats sont considérés comme des établissements privés subventionnés par l'État et constituent un choix courant lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre. On observe des différences similaires en faveur des établissements privés du premier cycle du secondaire en Grèce, en Pologne et en Türkiye (Graphique C3.3).

Graphique C3.3. Dépenses totales unitaires du premier cycle du secondaire, par type d'établissement (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, sur la base des effectifs scolarisés en équivalent temps plein, dépenses directes au titre des établissements d'enseignement



1. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.
2. L'année de référence n'est pas 2022.
Voir le Tableau C3.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Évolution des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire

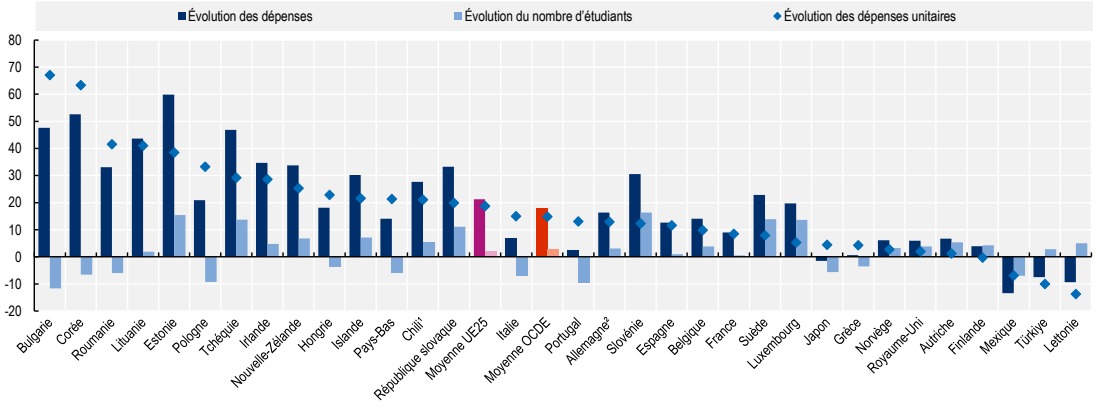
Entre 2015 et 2022, la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires ont enregistré une augmentation des dépenses par élève dans les établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (Graphique C3.4). Ces évolutions reflètent à la fois l'évolution des dépenses d'éducation et les tendances démographiques qui influent sur les effectifs scolarisés. Si la plupart des pays ont augmenté leur investissement unitaire, l'ampleur de ces changements a été très variable selon la situation économique nationale, les tendances démographiques et les

priorités de l'action publique. Certains pays ont vu leur population étudiante diminuer et ont été en mesure d'accroître les dépenses unitaires en investissant davantage dans leurs budgets d'éducation, tandis que d'autres ont dû augmenter considérablement leurs dépenses totales pour suivre le rythme de la hausse des inscriptions et maintenir des normes de qualité. L'augmentation des dépenses unitaires ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de la qualité de l'enseignement, car elle peut s'expliquer par des facteurs tels que le coût plus élevé de fonctionnement des petits établissements scolaires dans les zones rurales.

La Bulgarie a enregistré la plus forte hausse des dépenses unitaires de tous les pays déclarants (67 %) et la plus forte baisse du nombre d'élèves (-12 %) entre 2015 et 2022. Une tendance similaire a été observée en Corée, où les dépenses unitaires ont augmenté de 63 % tandis que les inscriptions ont diminué de 7 %. L'Estonie est parvenue à accroître ses dépenses unitaires de 38 % malgré une hausse de 15 % du nombre d'élèves, ce qui a nécessité une augmentation des dépenses totales de 60 % sur la période. La Lituanie et la Tchéquie ont suivi des tendances similaires, les dépenses unitaires augmentant, tandis que les inscriptions augmentaient également. Enfin, la Türkiye (-10 %) et la Lettonie (-14 %) ont fait état de réductions notables des dépenses unitaires, sous l'effet de la baisse des dépenses (en prix constants) et de la hausse des inscriptions (Graphique C3.4).

Graphique C3.4. Évolution des dépenses unitaires dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle (2015 à 2022)

En pourcentage, sur la base des effectifs scolarisés en équivalent temps plein, en prix constants (2020=100)



1. Sont incluses les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Est inclus dans l'enseignement primaire l'enseignement préprimaire.
3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.

Voir le Tableau C3.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Définitions

Voir le chapitre C1 pour les définitions des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et des dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement.

Voir le chapitre C2 pour la définition des établissements d'enseignement publics et privés.

Méthodologie

Pour un aperçu de la méthodologie, voir le chapitre C1. 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[1]). Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, pour les notes par pays.

La formation des adultes peut être proposée aux niveaux primaire et secondaire, et à ce titre, les données peuvent inclure les dépenses liées aux apprenants adultes ainsi qu'aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Source

Voir le chapitre C1 pour les sources de données utilisées dans ce chapitre. Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* pour plus de précisions.

Références

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]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau C3.1	Dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (2022)
Tableau C3.2	Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, par source de financement (2022)
Tableau C3.3	Évolution des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (2015 à 2022)

StatLink https://stat.link/5e4rya

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau C3.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (2022)

Remarque : les colonnes qui présentent les données sur les dépenses unitaires en pourcentage du PIB par habitant et sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB peuvent être consultées en ligne.

1. Sont compris dans le primaire l'enseignement préprimaire et le premier cycle du secondaire.
2. Sont comprises dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.
4. Sont inclus les transferts publics et les paiements aux ménages (bourses et prêts) et à d'autres entités privées non éducatives.
5. Année de référence : 2021.

Tableau C3.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, par source de financement (2022)

1. Sont inclus dans le primaire l'enseignement préprimaire et le premier cycle du secondaire.
2. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.

3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.
4. Sont inclus les transferts publics et les paiements aux ménages (bourses et prêts) et à d'autres entités privées non éducatives.
5. Année de référence : 2021.

Tableau C3.3. Évolution des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (2015 à 2022)

Remarque : les colonnes indiquant les données utilisées pour calculer les variations entre 2015 et 2022 peuvent être consultées en ligne.

1. Sont inclus dans le primaire l'enseignement préprimaire et le premier cycle du secondaire.
2. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement pour 2022 les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
3. Le premier cycle du secondaire ne couvre que la filière générale.
4. Sont inclus les transferts publics et les paiements aux ménages (bourses et prêts) et à d'autres entités privées non éducatives.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau C3.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (2022)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement

	Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB)											
	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)						Dépenses publiques					
	Primaire			Premier cycle du secondaire			Primaire			Premier cycle du secondaire		
Pays de l'OCDE	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	13 610	13 181	14 570	18 644	16 338	21 928	12 075	12 850	10 339	14 826	15 813	13 422
Autriche	16 897	17 039	14 730	19 691	20 207	15 265	16 166	16 702	8 006	18 920	19 869	10 789
Belgique	15 350	18 150	12 947	18 849	20 609	17 764	14 798	17 598	12 395	18 041	19 998	16 835
Canada[1]	14 606[d]	14 832[d]	11 785[d]	x(1)	x(2)	x(3)	13 312[d]	14 131[d]	3 123[d]	x(7)	x(8)	x(9)
Chili[2]	6 199[d]	6 747[d]	5 877[d]	8 185[d]	8 990[d]	7 649[d]	4 816	6 747	3 679	6 954	8 990	5 598
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	5 272	5 329	100	5 182	5 326	158
Tchéquie	8 637	8 706	6 918	14 601	14 800	10 028	8 052	8 277	2 455	13 625	14 058	3 721
Danemark	16 411	16 524	15 902	19 910	16 409	27 828	15 630	16 274	12 723	17 369	16 161	20 101
Estonie	11 709	11 807	10 481	12 698	12 816	10 876	11 144	11 547	6 068	12 159	12 542	6 258
Finlande	12 426	12 415	13 067	19 542	19 847	14 497	12 421	12 409	13 055	19 533	19 838	14 483
France	11 135	m	m	13 622	m	m	10 444	m	m	12 511	m	m
Allemagne[3]	13 007	12 896	14 935	16 004	16 163	14 722	12 694	12 588	14 521	15 666	15 820	14 426
Grèce	8 011	7 894	9 550	8 866	8 522	14 329	6 604	7 097	83	7 219	7 668	107
Hongrie	7 689	6 909	10 693	7 662	6 817	10 693	6 752	6 570	7 453	6 692	6 479	7 453
Islande[2]	19 211[d]	19 521	10 292	20 067[d]	20 234	13 480	19 040	19 349[d]	10 135	19 887	20 055[d]	13 256
Irlande	12 357	12 430	5 313	15 525	15 525	a	12 249	12 375	a	13 222	13 222	a
Israël	13 003	15 474	5 243	m	m	m	12 430	15 119	3 986	m	m	m
Italie	14 959	15 542	6 237	11 897	12 042	8 481	13 801	14 622	1 523	11 259	11 674	1 476
Japon[4]	10 570[d]	x(1)	x(1)	12 259[d]	x(4)	x(4)	10 429[d]	x(7)	x(7)	11 514[d]	x(10)	x(10)
Corée	19 749	19 856	13 277	20 907	21 910	15 824	18 884	19 149	2 842	20 327	21 349	15 152
Lettonie	7 757	7 693	9 381	7 958	7 847	10 789	7 390	7 547	3 410	7 553	7 696	3 922
Lituanie	9 738	9 445	14 256	9 966	9 704	14 223	9 127	9 272	6 885	9 340	9 492	6 862
Luxembourg	26 975	27 955	19 005	32 176	34 996	20 489	25 482	27 955	5 375	30 498	34 996	11 851
Mexique	3 391	3 252	4 744	2 901	2 789	3 980	2 877	3 172	8	2 442	2 696	2
Pays-Bas	14 910	14 886	14 920	18 930	18 880	18 947	14 703	14 749	14 683	17 775	18 184	17 634
Nouvelle-Zélande	9 997	9 921	13 406	11 323	11 030	16 826	9 297	9 476	1 205	9 705	10 158	1 209
Norvège	19 752	19 512	26 116	19 752	19 950	16 519	19 752	19 512	26 116	19 752	19 950	16 519
Pologne	11 935	11 189	20 999	10 977	10 293	20 003	10 331	10 429	9 145	9 489	9 512	9 186
Portugal	11 047	11 503	8 019	14 179	14 929	8 876	9 874	11 169	1 268	13 028	14 596	1 945
République slovaque	10 282	10 202	11 097	8 528	8 528	8 523	9 504	9 457	9 983	7 928	7 977	7 439
Slovénie	13 390	13 377	14 613	13 765	13 741	16 350	12 202	12 224	10 140	12 527	12 538	11 271
Espagne	10 954	12 147	8 398	12 660	14 324	9 120	9 634	11 665	5 283	11 538	14 041	6 212
Suède	15 775	15 965	14 509	15 616	15 888	14 503	15 759	15 965	14 383	15 591	15 888	14 377
Suisse	m	21 230	m	m	25 582	m	22 041	21 230	35 893	26 060	25 582	31 133
Türkiye	3 914	3 598	8 807	4 025	3 714	8 356	3 386	3 475	2 011	3 455	3 609	1 317
Royaume-Uni	14 914	15 026	14 730	14 788	14 214	15 024	13 249	14 201	11 668	12 736	13 631	12 369
États-Unis[5]	15 270	15 704	11 092	15 934	16 160	13 687	14 274	15 603	1 458	14 753	16 057	1 798
Moyenne OCDE	12 730	13 310	11 997	14 315	14 806	13 986	12 051	12 738	7 982	13 402	14 105	9 321
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	3 948	4 758	1 560	4 813	5 528	2 556
Brésil	m	m	m	m	m	m	3 735	4 573	a	3 857	4 512	a
Bulgarie	7 313	7 370	4 685	8 044	8 049	7 827	7 241	7 368	1 291	7 897	8 044	1 306
Chine	3 835	3 897	3 200	5 303	5 546	3 849	3 502	3 801	418	4 709	5 424	439
Croatie	8 265[d]	8 292[d]	6 682[d]	x(1)	x(2)	x(3)	7 838[d]	7 920[d]	2 880[d]	x(7)	x(8)	x(9)
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	1 980	x(1)	x(1)	2 775	x(4)	x(4)	1 724	x(7)	x(7)	2 301	x(10)	x(10)
Roumanie	3 758	3 692	6 937	8 291	8 255	11 127	3 629	3 571	6 384	7 941	7 903	10 992
Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	m	9 845	11 452	34	10 925	12 333	47
Afrique du Sud	3 297	3 500	m	3 615	3 799	m	2 956	3 137	m	3 185	3 348	m
Moyenne UE25	12 028	12 251	11 428	14 165	14 313	13 875	11 339	11 890	7 365	13 222	13 835	9 029
Moyenne G20	10 943	m	m	11 658	m	m	9 338	9 822	4 125	9 799	10 138	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C3.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, par source de financement (2022)

Source finale (après transferts), en pourcentage, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement

	Primaire					Premier cycle du secondaire				
		Privé					Privé			
Pays de l'OCDE	Public	Ménage	Autres entreprises privées	Tous privés	Non national	Public	Ménage	Autres entreprises privées	Tous privés	Non national
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	89	x(4)	x(4)	11	0	80	x(9)	x(9)	20	0
Autriche	96	4	1	4	a	96	4	0	4	a
Belgique	96	3	0	3	1	96	4	0	4	1
Canada[1]	91[d]	4[d]	5[d]	9[d]	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(8)
Chili[2]	78[d]	22[d]	0[d]	22[d]	a	85[d]	15[d]	0[d]	15[d]	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	93	3	3	7	0	93	4	3	7	0
Danemark	95	3	2	5	0	87	11	2	13	0
Estonie	95	4	1	5	0	96	3	1	4	0
Finlande	100	0	0	0	0	100	0	0	0	0
France	94	6	0	6	0	92	8	0	8	0
Allemagne[3]	98	x(4)	x(4)	2	0	98	x(9)	x(9)	2	0
Grèce	82	8	a	8	9	81	10	a	10	9
Hongrie	88	x(4)	x(4)	12	0	87	x(9)	x(9)	13	0
Islande[2]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]
Irlande	99	x(4)	x(4)	1	a	85	x(9)	x(9)	15	a
Israël	96	4	1	4	a	m	m	m	m	m
Italie	92	7	0	7	1	95	4	0	4	1
Japon[4]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]	94[d]	5[d]	1[d]	6[d]	0[d]
Corée	96	3	1[d]	4[d]	x(3)	97	1	2[d]	3[d]	x(8)
Lettonie	95	4	1	4	0	95	4	1	5	0
Lituanie	94	5	1	6	0	94	5	2	6	0
Luxembourg	94	3	0	3	3	95	2	0	3	3
Mexique	85	15	a	15	0	84	16	a	16	0
Pays-Bas	99	1	a	1	0	94	5	1	6	0
Nouvelle-Zélande	93	4	3	7	0	86	9	5	14	0
Norvège	100	0	0	0	0	100	0	0	0	0
Pologne	87	11	1	12	1	86	12	0	12	2
Portugal	89	11	0	11	0	92	8	0	8	0
République slovaque	92	5	2	7	0	93	4	3	7	0
Slovénie	91	8	0	9	0	91	8	0	9	0
Espagne	88	11	1	12	0	91	8	1	9	0
Suède	100	0	a	0	a	100	0	a	0	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	86	8	5	13	1	86	10	4	14	1
Royaume-Uni	89	6	5	11	0	86	8	6	14	0
États-Unis[5]	93	7	a	7	a	93	7	a	7	a
Moyenne OCDE	93	6	1	7	1	92	6	1	8	1
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	99	1	0	1	0	98	2	0	2	0
Chine	91	6	3	9	a	89	9	3	11	a
Croatie	95[d]	4[d]	1[d]	5[d]	a	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	87	13	0	13	a	83	17	0	17	a
Roumanie	97	0	1	1	2	96	0	0	1	4
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	94	5	1	5	1	93	5	1	6	1
Moyenne G20	92	m	m	8	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C3.3. Évolution des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (2015 à 2022)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, en prix constants (2020=100)

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Primaire et premier cycle du secondaire confondus		
	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement	Évolution du nombre d'étudiants	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	9	7	17	-4	4	-1	1	5	7
Belgique	11	4	15	7	4	12	10	4	14
Canada[1]	17[d]	5[d]	23[d]	x(1)	x(2)	x(3)	17	5	23
Chili[2]	14	5	20	38	8	48	21	5	28
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	-7	m	m	-9	m	m	-8	m
Tchéquie	25	4	30	26	28	62	29	14	47
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	36	10	50	42	27	80	38	15	60
Finlande	-1	3	2	-1	8	7	0	4	4
France	15	-1	14	2	3	5	8	0	9
Allemagne[3]	14	8	23	13	0	13	13	3	16
Grèce	8	-9	-2	-3	8	6	4	-4	1
Hongrie	19	-4	14	28	-4	23	23	-4	18
Islande[2]	25	4	30	14	15	31	22	7	30
Irlande	34	0	33	15	m	m	29	5	35
Israël	30	15	50	m	m	m	m	m	m
Italie	30	-9	18	-6	-4	-10	15	-7	7
Japon[4]	4[d]	-5	-1[d]	5[d]	-7	-2[d]	4[d]	-6	-1[d]
Corée	60	-2	57	70	-15	45	63	-7	53
Lettonie	-14	1	-13	-13	14	-1	-14	5	-9
Lituanie	33	8	44	46	-2	43	41	2	44
Luxembourg	-1	15	14	17	11	29	5	14	20
Mexique	-6	-6	-12	-8	-8	-16	-7	-7	-13
Pays-Bas	31	-5	24	13	-7	4	21	-6	14
Nouvelle-Zélande	25	2	27	25	14	43	25	7	34
Norvège	6	1	7	-3	8	4	3	3	6
Pologne	40	-34	-8	25	45	81	33	-9	21
Portugal	14	-9	3	12	-10	1	13	-9	2
République slovaque	26	7	34	15	15	32	20	11	33
Slovénie	17	14	33	3	22	26	12	16	31
Espagne	13	-3	9	9	9	18	12	1	13
Suède	10	11	21	4	21	26	8	14	23
Suisse	m	8	m	m	7	m	m	8	m
Türkiye	-15	2	-13	-5	4	-1	-10	3	-7
Royaume-Uni	-2	4	2	10	4	14	2	4	6
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	16	1	18	13	7	21	15	3	18
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion									
Argentine	m	0	m	m	-2	m	m	-1	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	78	-11	58	57	-12	37	67	-12	48
Chine	m	13	m	m	13	m	m	13	m
Croatie	m	-3	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	9	m	m	9	m	m	9	m
Roumanie	27	-7	18	49	-4	43	42	-6	33
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	1	m	m	8	m	m	3	m
Moyenne UE25	21	0	20	15	8	24	19	2	21
Moyenne G20	m	1	m	m	m	m	m	0	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre C4. Comment le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont-ils financés ?

Faits marquants

- Dans la plupart des pays, les dépenses publiques unitaires dans la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire sont plus élevées que dans la filière générale, la moyenne des pays de l'OCDE s'établissant à 12 826 USD par élève dans la filière professionnelle et à 11 506 USD dans la filière générale. C'est au Danemark, en Espagne et en Islande que l'écart de dépenses entre les deux types de programmes est le plus important.
- Au Chili (24 %), au Royaume-Uni (25 %) et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») (33 %), soit les plus grand pourcentages au sein de pays de l'OCDE, environ un quart des dépenses consacrées au programme général du deuxième cycle du secondaire ou plus provient de sources privées, ce qui représente la plus grande part des dépenses des pays de l'OCDE. En Finlande et en Norvège, en revanche, les dépenses privées consacrées à ces programmes sont négligeables.
- Dans les pays qui ont largement recours à l'apprentissage dans le deuxième cycle du secondaire, une part relativement élevée des dépenses privées reflète le rôle des entreprises dans l'offre de formation en milieu professionnel. En Allemagne, les sources privées après transferts public-privé représentent 38 % des dépenses consacrées aux programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire. En Suisse, la part des sources privées est de 31 % pour l'ensemble des programmes du deuxième cycle du secondaire (avant et après transferts).

Contexte

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le stade auquel de nombreux pays commencent à diversifier l'offre, de sorte que les élèves peuvent choisir entre différents programmes ou être orientés vers des options spécifiques. Du fait de la diversité de l'offre, les coûts et les modalités de financement connexes varieront également non seulement entre les pays, mais aussi au sein des pays en fonction du type de programme.

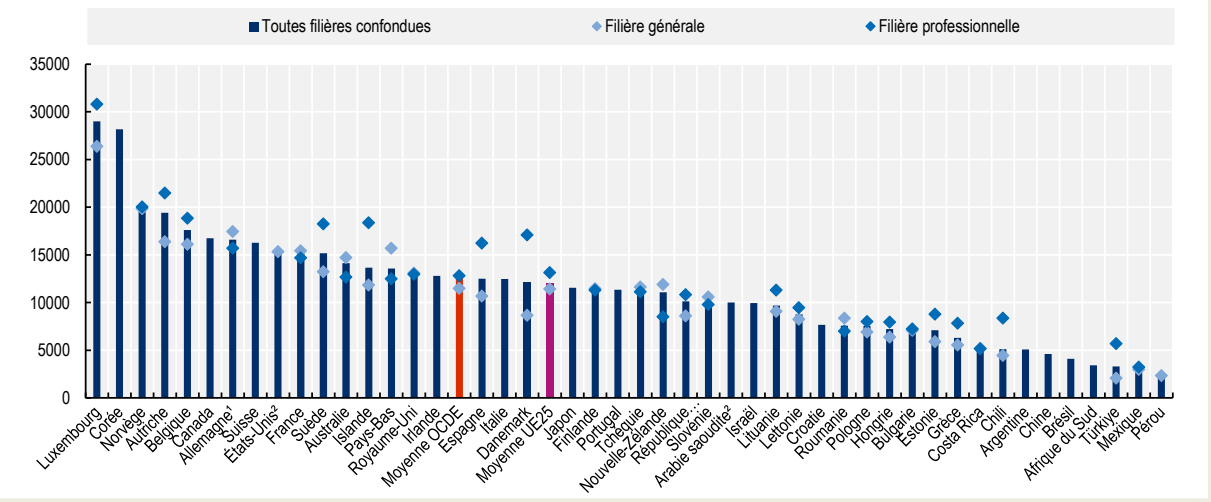
La filière générale du deuxième cycle du secondaire jouent un rôle essentiel dans la préparation des jeunes à la poursuite de leurs études, souvent au niveau de l'enseignement tertiaire et, dans une moindre mesure, à l'entrée sur le marché du travail. Dans le cadre des programmes généraux, les élèves ont souvent la possibilité d'étudier des domaines spécifiques de manière plus approfondie. En

outre, la plupart des pays de l'OCDE disposent d'une ou plusieurs filières professionnelles à ce niveau. Les coûts de mise en œuvre de ces programmes varieront en fonction de leur durée et de leurs modalités (des programmes entièrement scolaires aux programmes d'apprentissage dans lesquels les jeunes passent la plupart de leur temps sur le lieu de travail). Dans quelques pays de l'OCDE, il n'existe pas de filière professionnelle distincte dans le deuxième cycle du secondaire initial, ou d'une façon très restreinte (au Canada, par exemple, à l'exception de la province du Québec, des États-Unis et de la Nouvelle-Zélande). Dans ces pays, les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire et les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court jouent un rôle essentiel dans la préparation des jeunes au marché du travail.

Ce chapitre examine les mécanismes de financement qui sous-tendent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en s'intéressant principalement aux différences entre les filières générale et professionnelle. Il examine également les programmes post-secondaires, mais moins en détail étant donné la taille relativement faible de ce niveau d'enseignement en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Graphique C4.1. Dépenses publiques unitaires en équivalent temps plein dans le deuxième cycle du secondaire, par orientation de programme (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses au titre des établissements d'enseignement



1. Sont compris dans le deuxième cycle du secondaire (professionnel) les programmes professionnels du premier cycle du secondaire.
2. L'année de référence n'est pas 2022.
Voir le Tableau C4.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Le rôle des sources privées dans le financement du deuxième cycle du secondaire est très variable. Certains établissements du deuxième cycle du secondaire sont entièrement financés par l'État (comme en Finlande, en Norvège, en Roumanie et en Suède). En revanche, dans dix pays, les sources privées représentent au moins 15 % des dépenses au titre des établissements du deuxième cycle du secondaire.
- Les pays de l'OCDE consacrent l'équivalent de 24 % du PIB par habitant à chaque élève du deuxième cycle du secondaire. Les dépenses par élève du deuxième cycle du secondaire dépassent 30 % du PIB par habitant en Allemagne, en Corée, en France et au Portugal.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics allouent une part du PIB similaire aux programmes d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire et aux programmes d'enseignement professionnel (0.4 % chacun).

- Les différences d'investissement dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire reflètent les différences dans la façon dont les pays utilisent ces programmes pour préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail. Par exemple, certains pays ont des investissements publics relativement élevés dans les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire (par exemple 0.19 % du PIB en Nouvelle-Zélande, 0.07 % en Australie et en Lituanie), tandis que certains pays de l'OCDE n'offrent pas de programmes à ce niveau.

Analyse

Le Graphique C4.1 montre les dépenses publiques unitaires du deuxième cycle du secondaire pour les programmes généraux et professionnels, ainsi que pour les deux combinés. Il fournit des données sur les dépenses après transferts public-privé, ce qui signifie que les dépenses telles que les subventions publiques aux entreprises pour fournir des apprentissages seraient comptabilisées dans les dépenses privées (voir ci-dessous). En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent environ 13 000 USD par élève à ce niveau, mais la fourchette est large : de près de 30 000 USD au Luxembourg à un peu plus de 3 000 USD au Mexique et en Türkiye.

Dans la plupart des pays, les dépenses publiques unitaires de la filière professionnelle sont supérieures à celles de la filière générale. C'est en Autriche, au Danemark, en Espagne et en Islande que l'écart est le plus marqué. Divers facteurs peuvent expliquer la hausse des coûts de la filière professionnelle. Certains programmes d'enseignement professionnel exigent des établissements qu'ils achètent des équipements techniques et les actualisent, ce qui peut être coûteux, en particulier dans les domaines qui font largement appel aux technologies de pointe. Cela entraîne des coûts supplémentaires, en particulier dans les programmes où la majeure partie de la formation pratique est dispensée dans le cadre d'ateliers scolaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de la moitié des élèves du deuxième cycle de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) du secondaire sont inscrits dans des programmes où 10 % ou plus du temps est consacré à l'apprentissage en milieu professionnel, mais cette proportion varie d'un pays à l'autre ; par exemple, alors que tous les élèves de l'EFP au Danemark suivent des programmes associant formation en milieu scolaire et en milieu professionnel, seule la moitié le fait en Autriche. Toutefois, la localisation de la formation pratique n'est pas le seul facteur à l'origine des coûts plus élevés des programmes d'enseignement professionnel ; un autre facteur est que certains cours nécessitent des classes de taille plus réduite : la formation pratique dans un atelier d'école pour des électriciens potentiels nécessite des groupes plus restreints qu'un cours de biologie axé sur la théorie. La répartition des effectifs par domaine d'étude influe également sur les coûts moyens dans les différents pays. Dans les pays où l'offre d'EFP comprend une part plus importante d'inscriptions dans des domaines comme la construction et l'industrie manufacturière, les coûts de l'EFP seront plus élevés que dans les pays où les programmes d'EFP sont plus fortement orientés vers les secteurs de services.

Sources privées dans les programmes d'enseignement secondaire général et professionnel du deuxième cycle

Les programmes d'enseignement peuvent être financés par différentes parties prenantes, en plus des pouvoirs publics. Par exemple, les familles peuvent payer des frais de scolarité, tandis que les fondations peuvent financer les écoles. Dans le cas des programmes de formation professionnelle en particulier, les entreprises peuvent jouer un rôle important. Lorsqu'ils proposent un apprentissage en milieu professionnel dans le cadre d'un programme d'enseignement formel (par exemple, des apprentissages ou des stages pour les élèves de l'EFP), ils contribuent au coût du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le Graphique C4.2 montre la part des dépenses privées au titre des établissements du deuxième cycle du

secondaire, à savoir les dépenses des ménages et d'autres entités privées, qui englobe les entreprises et les organisations à but non lucratif telles que les fondations. Une réserve à propos des données sur les programmes d'enseignement professionnel : de nombreux pays manquent de données sur les dépenses des entreprises dans le contexte de l'apprentissage et d'autres programmes associant formation scolaire et formation en milieu professionnel. Dans ce cas, les dépenses privées seront sous-estimées.

Une distinction importante doit être faite entre le financement initial (dépenses avant transferts du secteur public au secteur privé) et le financement final (après transferts). Par exemple, plusieurs pays accordent une subvention publique aux entreprises qui proposent des formations en apprentissage. Le montant de la subvention sera inclus dans les dépenses publiques dans le cas des dépenses avant transferts public-privé, mais inclus dans les dépenses privées après transferts public-privé. Les données sur les dépenses avant transferts public-privé indiquent d'où proviennent les financements, tandis que les données après transferts public-privé montrent quelle partie prenante effectue en définitive les dépenses.

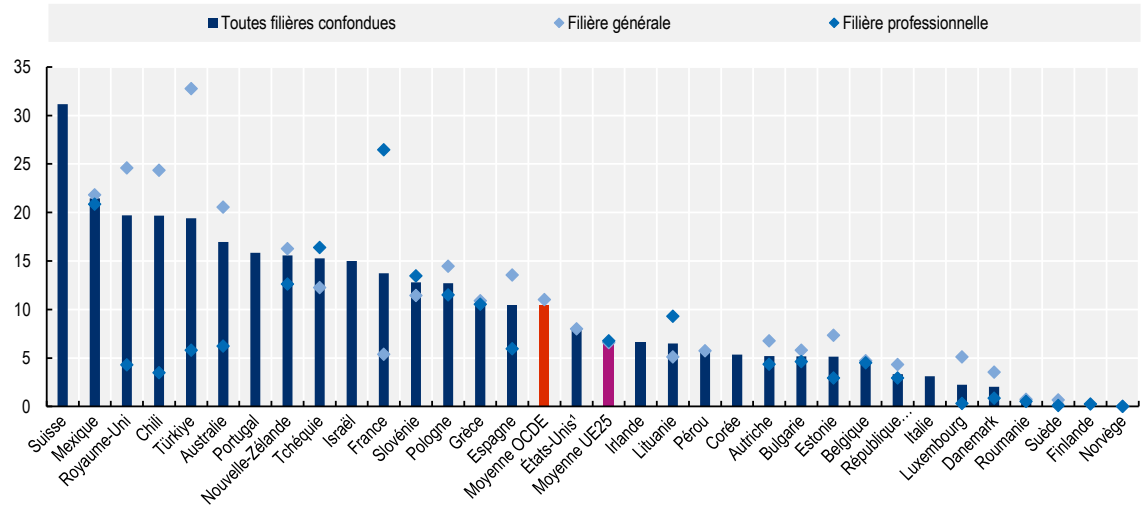
Le Tableau C4.1 montre la répartition des dépenses consacrées au deuxième cycle du secondaire avant et après les transferts public-privé, tandis que le Graphique C4.2 est calculé sur la base des données relatives aux dépenses initiales, avant transferts. C'est pourquoi la Norvège, qui dispose d'un système d'apprentissage solide, déclare toutes ses dépenses publiques. En Norvège, l'apprentissage est la principale forme d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire, les élèves passant deux ans à l'école et deux ans dans une entreprise. Les entreprises qui accueillent des apprentis reçoivent une subvention équivalente au coût d'une année de formation en milieu scolaire, conçue pour compenser les coûts supportés par les entreprises.

Le rôle des sources privées dans le financement du deuxième cycle du secondaire varie considérablement d'un pays à l'autre. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 11 % des dépenses initiales au titre des établissements du deuxième cycle du secondaire proviennent de sources privées. Dans les pays nordiques et en Roumanie, les programmes du deuxième cycle du secondaire sont presque entièrement financés par l'État, tandis que dans dix pays, les sources privées représentent au moins 15 % des dépenses au titre des établissements du deuxième cycle du secondaire. Pour les programmes d'enseignement général, environ un quart ou plus des dépenses proviennent de sources privées au Chili (24 %), au Royaume-Uni (25 %) et en Türkiye (33 %). Les cotisations des ménages (qui incluent les frais d'inscription) sont le principal facteur à l'origine d'une part importante des dépenses privées au titre des programmes généraux (Graphique C4.2 et Tableau C4.2).

Dans certains pays, le niveau relativement élevé des dépenses initiales privées reflète le rôle des entreprises dans l'offre de formations en apprentissage et d'autres formes d'apprentissage en milieu professionnel dans le cadre de programmes associant formation scolaire et formation en milieu professionnel. Par exemple, en Suisse (qui ne dispose pas de données ventilées par orientation des programmes), la part provenant de sources privées est de 31 %. En Suisse, près des deux tiers des élèves du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans la filière professionnelle et cette filière est principalement dispensée dans le cadre d'apprentissages où les apprentis passent quatre jours par semaine dans une entreprise (OCDE, 2023[1]). En Allemagne, où l'apprentissage est la forme prédominante d'EFP dans le deuxième cycle du secondaire, les sources privées après transferts public-privé représentent 38 % des dépenses consacrées aux programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (l'Allemagne manque de données sur les dépenses avant transferts public-privé). En France, où l'apprentissage et les stages sont couramment utilisés dans la filière professionnelle, 26 % des dépenses initiales au titre de la filière professionnelle proviennent de sources privées, et 28 % des dépenses finales après transferts public-privé (Tableau C4.2).

Graphique C4.2. Part des dépenses au titre des établissements du deuxième cycle du secondaire provenant des ménages et d'autres entités privées, par orientation des programmes (2022)

En pourcentage, dépenses au titre des établissements d'enseignement, financement initial (avant transferts public-privé)



1. L'année de référence n'est pas 2022.
Voir le Tableau C4.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Dépenses en pourcentage du PIB par habitant

Les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant correspondent à l'investissement par rapport aux ressources d'un pays. Le Tableau C4.3 (disponible en ligne) présente des données pour différentes orientations des programmes et par type d'institution. Les dépenses unitaires du deuxième cycle du secondaire représentent au moins 30 % du PIB par habitant en Allemagne, en Corée, en France et au Portugal. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent l'équivalent de 22 % du PIB par habitant pour un élève du deuxième cycle du secondaire en filière générale et 25 % du PIB par habitant pour un élève du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle.

En général, dans les pays de l'OCDE, les établissements privés reçoivent davantage de financement par élève que les établissements publics en moyenne (24 % du PIB par habitant, contre 21 %). L'écart est relativement important dans certains pays, dont le Danemark (46 % contre 11 %) et la Türkiye (25 % contre 6 %). En revanche, aux Pays-Bas, où les établissements privés sont presque tous subventionnés et financés de la même manière que les établissements publics, il n'y a pas de différence de dépenses par étudiant entre les établissements publics et privés. En ce qui concerne les programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire, les pays de l'OCDE affichent des dépenses par élève similaires en pourcentage du PIB par habitant pour tous les types d'établissements, mais légèrement plus élevées dans les établissements publics (27 % du PIB par habitant en moyenne, contre 25 %). Dans certains pays, toutefois, il existe une grande différence entre les établissements publics et privés (filières générale et professionnelle confondues). Par exemple, en Türkiye, les dépenses consacrées aux établissements publics représentent 9 % du PIB par habitant et par étudiant, contre 23 % pour les établissements privés, tandis qu'en Israël, les chiffres sont de 14 % du PIB par habitant pour les établissements publics et de 71 % pour les établissements privés (Tableau C4.3, disponible en ligne).

Dépenses publiques en pourcentage du PIB

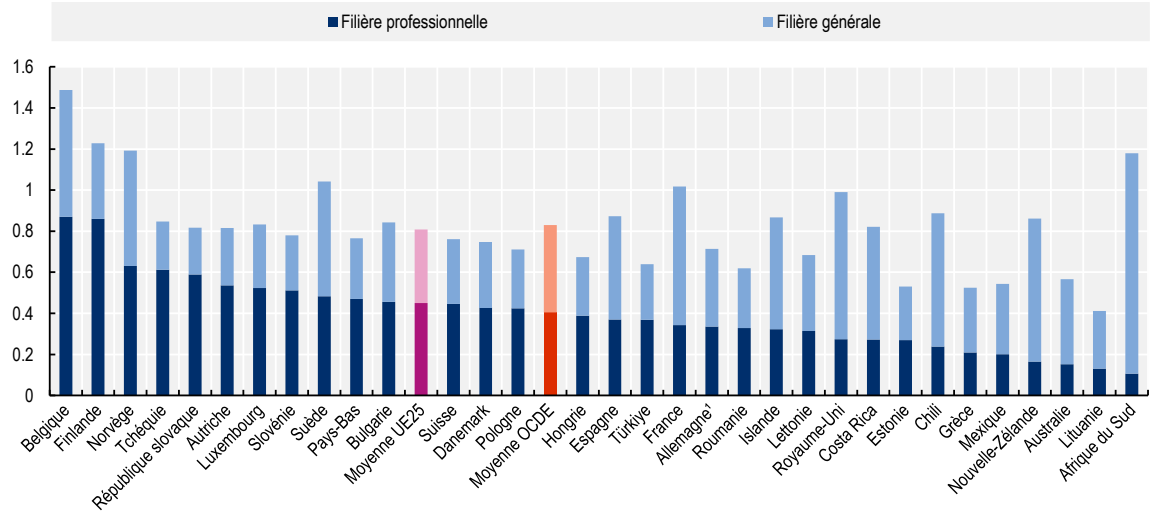
Le Graphique C4.3 compare les pays sur la base des dépenses publiques consacrées aux établissements d'enseignement professionnel et général en pourcentage du PIB. Cet indicateur montre l'investissement public des pays dans différents types d'enseignement du deuxième cycle du secondaire par rapport à la taille de leur économie. Le fait de mettre l'accent sur les dépenses publiques (plutôt que sur les dépenses totales, qui incluent les financements de sources privées) met l'accent sur l'investissement public et évite les problèmes de comparabilité qui peuvent résulter du fait que certains pays ne peuvent pas ou ne peuvent que partiellement déclarer les dépenses des entreprises au titre des programmes professionnels.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics consacrent une part du PIB similaire aux programmes généraux du deuxième cycle du secondaire et aux programmes professionnels, soit environ 0.4 % chacun (Graphique C4.3). Huit pays – dont la Belgique, la Finlande et la Norvège – consacrent plus de 0.5 % de leur PIB aux programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire. Dans ces pays, le secteur professionnel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est relativement important et essentiellement financé par des fonds publics. Les pays dotés de systèmes professionnels de ce niveau sont généralement ceux où les dépenses publiques consacrées aux programmes d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire sont les plus faibles par rapport au PIB. Par exemple, aux États-Unis, il n'existe pas de filière professionnelle distincte au niveau du deuxième cycle du secondaire, et l'équivalent de 0.85 % du PIB est consacré aux programmes généraux.

Ces résultats sont déterminés par une combinaison de dépenses unitaires dans chaque type de programme (Graphique C4.1) et le nombre total d'inscrits dans chaque programme. Par exemple, en France et au Royaume-Uni, les dépenses unitaires sont similaires dans le deuxième cycle du secondaire de la filière générale et dans l'enseignement professionnel. Dans les deux pays, les dépenses publiques en pourcentage du PIB sont plus élevées pour les programmes généraux que pour les programmes professionnels (Tableau C4.4, disponible en ligne), car les inscriptions dans l'enseignement général sont plus nombreuses que dans les programmes professionnels.

Graphique C4.3. Dépenses publiques consacrées au deuxième cycle du secondaire général et professionnel en pourcentage du PIB (2022)

En pourcentage, dépenses au titre des établissements d'enseignement



1. Sont inclus dans le deuxième cycle du secondaire (professionnel) les programmes professionnels du premier cycle du secondaire.
Voir le Tableau C4.4, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

L'enseignement post-secondaire non tertiaire (non inclus dans le Graphique C4.3) joue un rôle différent dans les pays de l'OCDE et reçoit des pondérations variables au sein des systèmes éducatifs nationaux. Il s'agit principalement de programmes de formation professionnelle. Elles sont généralement relativement importantes, comme l'indiquent les dépenses en pourcentage du PIB, dans les pays où la formation professionnelle intervient en grande partie après la fin de la scolarité initiale. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les dépenses publiques consacrées aux programmes post-secondaires non tertiaires équivalent à 0.19 % du PIB, soit plus que le montant consacré aux programmes de formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire (0.17 % du PIB), qui bénéficient également dans une large mesure aux apprenants adultes. Les dépenses publiques de l'Australie représentent l'équivalent de 0.07 % de son PIB pour les programmes post-secondaires non tertiaires, contre 0.15 % de son PIB pour les programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire. L'Irlande dispose d'une formation professionnelle limitée dans le deuxième cycle du secondaire, et les dépenses publiques consacrées aux programmes post-secondaires non tertiaires représentent l'équivalent de 0.07 % du PIB (Tableau C4.4, disponible en ligne).

Le rôle des différents niveaux d'administration

Le rôle joué par les différents niveaux d'administration dans le financement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie considérablement d'un pays à l'autre, des dispositifs de financement entièrement centralisés aux systèmes dans lesquels les administrations régionales ou locales sont les seules sources de financement public des établissements scolaires. En outre, les pays peuvent également transférer des fonds entre niveaux d'administration pour les dépenses consacrées aux établissements scolaires, certains faisant largement appel aux transferts, généralement de l'échelon central vers l'échelon régional ou local.

Le Tableau C4.5 (disponible en ligne) montre comment les dépenses consacrées au deuxième cycle du secondaire sont réparties entre les différents niveaux d'administration, avant les transferts intergouvernementaux (financement initial) et après (financement final). En moyenne, les deux tiers environ des dépenses publiques proviennent initialement de l'administration centrale, mais seuls 55 % sont des dépenses directes : les transferts aux administrations régionales et locales représentent le reste. Cela reflète une tendance plus générale dans les pays de l'OCDE : les dépenses publiques (représentées ici par les dépenses après transferts intergouvernementaux) ont tendance à être plus décentralisées que les recettes, et cela vaut pour différents secteurs, pas seulement l'éducation (OCDE, 2021[2]).

Au Costa Rica, en Grèce, en Islande, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, le financement du deuxième du secondaire est entièrement centralisé, l'administration centrale étant la seule source de financement public. Le financement est également fortement centralisé au Danemark, en Hongrie, en République slovaque et en Türkiye, plus de 95 % des dépenses publiques étant dépensées directement par l'administration centrale. À l'autre bout du spectre, les données montrent le rôle clé joué par les communautés autonomes en Espagne, où plus de 80 % des dépenses publiques proviennent des administrations régionales et sont gérées par elles. En Suisse, les cantons jouent un rôle majeur dans le financement du deuxième cycle du secondaire, 94 % des fonds étant dépensés par les administrations régionales (Tableau C4.5, disponible en ligne). Bien qu'ils ne soient pas mesurés ici, les rôles et les pouvoirs décisionnels des autorités régionales et locales varient considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, les autorités infranationales peuvent avoir des responsabilités différentes en fonction du type de dépenses (par exemple, dépenses en capital ou dépenses courantes) ou du niveau d'enseignement en question (OCDE, 2017[3]).

Dans certains pays, l'administration centrale joue un rôle plus important dans le financement de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire que dans celui de la filière générale. Par exemple, en Lettonie et en Lituanie, l'administration centrale est responsable de moins de 15 % des dépenses consacrées aux programmes d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire, mais elle représente plus de 95 % des dépenses consacrées aux programmes d'enseignement professionnel (après

transferts intergouvernementaux). De même, en Estonie, la part des dépenses de l'administration centrale après transferts est beaucoup plus faible pour les programmes généraux (23 %) que pour les programmes professionnels (87 %). En Allemagne, les administrations régionales (*Bundesländer*) sont les principaux bailleurs de fonds des programmes généraux du deuxième cycle du secondaire, l'administration centrale n'étant responsable que de 2 % des dépenses avant transferts intergouvernementaux et de 1 % des dépenses après. Toutefois, dans le cas des programmes de formation professionnelle, environ 30 % des dépenses publiques relèvent de l'administration centrale. Dans certains pays, cela s'explique par le fait que la participation de l'administration centrale vise à assurer la portabilité des compétences professionnelles au sein du pays. En Allemagne, par exemple, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire relèvent de la compétence des *Länder*, tandis que le volet professionnel des programmes du deuxième cycle du secondaire relève de l'administration centrale. De même, en Suisse, les cantons sont les seuls bailleurs de fonds des programmes généraux du deuxième cycle du secondaire, tandis que l'administration centrale représente 21 % des dépenses (avant transferts) consacrées à l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (Tableau C4.5, disponible en ligne).

En Australie, en Autriche et en République slovaque, on observe la tendance inverse dans les programmes du deuxième cycle du secondaire, bien que les différences entre les deux orientations soient moins marquées. En Australie, par exemple, après les transferts intergouvernementaux, l'administration centrale est responsable de 29 % des dépenses consacrées aux programmes généraux, mais seulement de 14 % de celles consacrées aux programmes professionnels. En Autriche, si l'administration centrale est le principal bailleur de fonds pour les deux orientations, elle représente 86 % des dépenses consacrées aux programmes généraux, mais seulement 65 % des dépenses consacrées aux programmes professionnels, dans lesquels les administrations régionales jouent un rôle plus important. En République slovaque, la plupart des dépenses du deuxième cycle du secondaire se font au niveau local, et d'autant plus pour le financement des programmes professionnels, dont 77 % des dépenses proviennent des collectivités locales, contre 59 % pour les programmes généraux (Tableau C4.5, disponible en ligne)

Définitions

Voir le chapitre C1 pour les définitions des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et des dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement.

Voir le chapitre C2 pour la définition des établissements d'enseignement publics et privés.

Méthodologie

Pour un aperçu de la méthodologie, voir le chapitre C1. 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[4]). Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* pour les notes par pays (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Source

Voir le chapitre C1 pour les sources de données utilisées dans ce chapitre. Pour plus de précisions, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Références

OCDE (2023), *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr. [1]

OCDE (2021), *Fiscal Federalism 2022: Making Decentralisation Work*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201c75b6-en. [2]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [4]

OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276147-en. [3]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau C4.1	Dépenses unitaires au titre du deuxième cycle du secondaire et des établissements d'enseignement post-secondaire non tertiaire (2022)
Tableau C4.2	Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, par source de financement, avant et après transferts (2022)
WEB Tableau C4.3	*Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement secondaire supérieur et post-secondaire non supérieur, en pourcentage du PIB par habitant (2022)*
WEB Tableau C4.4	*Dépenses au titre des établissements d'enseignement secondaire supérieur et post-secondaire non supérieur en pourcentage du PIB (2022)*
WEB Tableau C4.5	*Répartition des fonds de l'administration centrale, des administrations régionales et des collectivités locales consacrés au deuxième cycle du secondaire, avant et après transferts entre niveaux d'administration (2022)*

StatLink https://stat.link/a245sh

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau C4.1. Dépenses unitaires au titre du deuxième cycle du secondaire et des établissements d'enseignement post-secondaire non tertiaire (2022)

Remarque : des colonnes présentant des données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire ainsi que sur les programmes d'enseignement général et professionnel du deuxième cycle du secondaire par type d'établissement sont disponibles pour consultation en ligne.

1. Est inclus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Sont inclus dans les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement les transferts et les paiements au secteur privé non éducatif.
3. Sont inclues dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
4. Sont compris dans le deuxième cycle du secondaire (filière professionnelle) les programmes professionnels du premier cycle du secondaire.
5. Est inclus dans le deuxième cycle du secondaire le premier cycle du secondaire.

6. Les établissements privés sont principalement des établissements privés subventionnés par l'État qui reçoivent leur financement principalement de l'État.
7. Est compris dans la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire l'enseignement professionnel post-secondaire non tertiaire.
8. Année de référence : 2021.

Tableau C4.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, par source de financement, avant et après transferts (2022)

Remarque : les colonnes contenant des données sur l'ensemble des élèves du deuxième cycle du secondaire (filières générale et professionnelle) peuvent être consultées en ligne.

1. Est inclus dans le deuxième cycle du secondaire l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
3. Sont compris dans le deuxième cycle du secondaire (filière professionnelle) les programmes professionnels du premier cycle du secondaire.
4. Est inclus dans le deuxième cycle du secondaire le premier cycle du secondaire.
5. Est compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel l'enseignement professionnel post-secondaire non tertiaire.
6. Année de référence : 2021.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*

Tableau C4.1. Dépenses unitaires au titre du deuxième cycle du secondaire et des établissements d'enseignement post-secondaire non tertiaire (2022)

En équivalents USD convertis à l'aide des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par orientation de programme et type d'établissement

	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)					Dépenses publiques				
	Total du deuxième cycle du secondaire (filières générale et professionnelle)			Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle	Total du deuxième cycle du secondaire (filières générale et professionnelle)			Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle
	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics et privés	Établissements publics et privés	Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics et privés	Établissements publics et privés
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	17 523	20 969	13 958	18 743	14 655	14 121	19 549	8 504	14 737	12 674
Autriche	20 474	21 272	15 976	17 566	22 463	19 408	20 855	11 259	16 375	21 483
Belgique[1]	18 588[d]	22 201[d]	16 446[d]	17 171[d]	19 765[d]	17 613[d]	21 417[d]	15 357[d]	16 131[d]	18 844[d]
Canada[2]	18 383	19 025	12 027	x(1)	x(1)	16 754[d]	18 125[d]	3 187	x(6)	x(6)
Chili[3]	6 361[d]	7 142[d]	5 926[d]	5 905[d]	8 690[d]	5 108	7 142	3 977	4 467	8 387
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	5 184	5 316	517	5 194	5 163
Tchéquie	13 300	14 283	8 476	13 269	13 311	11 268	13 302	1 297	11 645	11 130
Danemark	12 340	11 874	33 502	8 992	17 252	12 091	11 781	26 148	8 674	17 104
Estonie	7 520	7 324	12 391	6 408	9 117	7 104	7 067	8 030	5 928	8 793
Finlande[1]	11 443[d]	11 334[d]	11 788[d]	11 501	11 418[d]	11 346[d]	11 269[d]	11 590[d]	11 455	11 300[d]
France	18 127	x(1)	x(1)	16 827	20 556	15 174	x(6)	x(6)	15 436	14 683
Allemagne[4]	21 543[d]	18 124[d]	29 151[d]	17 872	25 259[d]	16 586[d]	17 766[d]	13 959[d]	17 464	15 697[d]
Grèce	7 805	7 334	16 517	6 908	9 703	6 290	6 623	104	5 549	7 857
Hongrie	8 292	7 406	10 640	7 828	8 717	7 219	7 144	7 416	6 393	7 974
Islande	15 059	15 303	14 193	13 070	20 259	13 648	13 869[d]	12 864	11 846	18 361
Irlande	13 711	13 780	6 774	x(1)	x(1)	12 798	12 926	a	x(6)	x(6)
Israël[5]	11 815[d]	7 313[d]	37 811[d]	x(1)	x(1)	9 936[d]	7 223[d]	25 598[d]	x(6)	x(6)
Italie[1]	13 045[d]	13 959[d]	4 863[d]	x(1)	x(1)	12 482[d]	13 664[d]	1 907[d]	x(6)	x(6)
Japon[1]	13 914[d]	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	11 542[d]	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)
Corée	29 935	36 024	21 260	x(1)	x(1)	28 158	34 742	18 778	x(6)	x(6)
Lettonie	9 800	9 666	11 388	9 266	10 520	8 764	9 156	4 100	8 247	9 460
Lituanie	10 421	10 243	15 761	9 618	12 558	9 689	9 760	7 568	9 080	11 310
Luxembourg	30 592	32 520	22 289	30 141	30 902	29 004	32 520	13 866	26 393	30 806
Mexique	4 210	4 071	5 020	4 109	4 393	3 095	3 625	0	3 017	3 239
Pays-Bas[6]	19 185	16 900	19 403	17 058	20 253	13 574	16 203	13 324	15 694	12 510
Nouvelle-Zélande	13 250	13 274	13 048	14 300	10 077	11 063	11 800	4 936	11 899	8 537
Norvège	21 921	20 136	39 463	20 065	23 585	19 952	20 136	18 135	19 865	20 029
Pologne	8 929	8 668	11 002	8 296	9 426	7 546	7 746	5 952	6 936	8 024
Portugal[1]	13 523[d]	14 775[d]	9 639[d]	x(1)	x(1)	11 342[d]	14 435[d]	1 751[d]	x(6)	x(6)
République slovaque	10 967	11 266	9 572	9 419	11 718	10 116	10 434	8 637	8 619	10 843
Slovénie	11 798	11 746	12 959	12 073	11 666	10 066	10 272	5 482	10 594	9 811
Espagne[7]	13 980[d]	15 837[d]	9 262[d]	12 380	17 279[d]	12 514[d]	15 400[d]	5 181[d]	10 704	16 248[d]
Suède	15 223	15 242	15 169	13 321	18 266	15 162	15 217	14 999	13 232	18 249
Suisse[1]	23 667[d]	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	16 283[d]	16 173[d]	16 907[d]	x(6)	x(6)
Türkiye	4 140	3 672	8 966	3 128	6 168	3 296	3 559	579	2 086	5 722
Royaume-Uni	16 757	14 241	17 471	17 638	14 468	13 051	13 657	12 879	13 083	12 968
États-Unis[8]	16 683	16 823	15 319	16 683	a	15 347	16 715	2 013	15 347	a
Moyenne OCDE	14 562	14 356	15 377	12 841	14 905	12 532	13 617	9 024	11 506	12 826
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	5 093	6 159	2 321	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	4 095	5 052	a	m	m
Bulgarie	7 575	7 302	19 486	7 549	7 597	7 184	7 279	2 986	7 111	7 246
Chine	5 670	5 941	4 303	m	m	4 610	5 447	389	m	m
Croatie	8 286	8 207	10 082	m	m	7 657	7 808	4 208	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	2 619	m	m	2 619	a	2 346	m	m	2 346	a
Roumanie	7 804	7 828	6 776	8 632	7 190	7 591	7 615	6 549	8 373	7 012
Arabie saoudite[8]	m	m	m	m	m	9 997	11 652	34	m	m
Afrique du Sud	3 844	4 045	m	m	m	3 417	3 595	m	m	m
Moyenne UE25	13 371	13 296	14 138	12 481	14 997	11 983	12 819	8 333	11 430	13 161
Moyenne G20	14 136	m	m	m	m	11 051	12 379	5 379	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C4.2. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, par source de financement, avant et après transferts (2022)

En pourcentage, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par orientation des programmes

	Deuxième cycle du secondaire, filière générale						Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle					
	Financement initial (avant transferts)			Financement final (après transferts)			Financement initial (avant transferts)			Financement final (après transferts)		
	Public	Privé	Non national	Public	Privé	Non national	Public	Privé	Non national	Public	Privé	Non national
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	79.5	20.5	0.0	78.6	21.4	0.0	93.8	6.2	0.0	86.5	13.5	0.0
Autriche	93.2	6.8	a	93.2	6.8	a	95.6	4.4	a	95.6	4.4	a
Belgique[1]	93.8[d]	4.7[d]	1.5[d]	93.9[d]	4.8[d]	1.3[d]	94.9[d]	4.5[d]	0.6[d]	95.3[d]	4.7[d]	0.0
Canada	m	m	m	x(16)	x(17)	x(17)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(17)
Chili[2]	75.6[d]	24.4[d]	a	75.6[d]	24.4[d]	a	96.5[d]	3.5[d]	a	96.5[d]	3.5[d]	a
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
Tchéquie	87.8	12.2	0.0	87.8	12.2	0.0	83.6	16.4	0.0	83.6	16.4	0.0
Danemark	96.5	3.5	0.0	96.5	3.5	0.0	99.1	0.9	0.0	99.1	0.9	0.0
Estonie	86.4	7.3	6.3	92.5	7.3	0.2	95.1	2.9	1.9	96.4	2.9	0.6
Finlande[1]	100.1	-0.2	0.1	99.6	0.3	0.1	99.6[d]	0.3[d]	0.1[d]	99.0[d]	0.9[d]	0.1[d]
France	94.5	5.4	0.1	91.7	8.2	0.1	73.4	26.5	0.2	71.4	28.5	0.1
Allemagne[3]	m	m	m	97.7	2.3	0.0	m	m	m	62.1[d]	37.9[d]	0.0
Grèce	79.7	10.9	9.4	80.3	10.9	8.8	79.1	10.5	10.3	81.0	10.6	8.5
Hongrie	m	m	m	81.7	18.3	0.0	m	m	m	91.5	8.5	0.0
Islande	m	m	m	90.6	9.4	0.0	m	m	m	90.6	9.4	0.0
Irlande	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Israël[4]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Italie[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Japon[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Corée	x(13)	x(14)	x(14)	x(16)	x(17)	x(17)	x(13)	x(14)	x(14)	x(16)	x(17)	x(17)
Lettonie	m	m	m	89.0	10.6	0.4	m	m	m	89.9	7.4	2.6
Lituanie	92.1	5.1	2.7	94.4	5.4	0.2	76.3	9.3	14.4	90.1	9.3	0.6
Luxembourg	87.6	5.1	7.3	87.6	5.1	7.3	99.7	0.3	0.0	99.7	0.3	0.0
Mexique	78.2	21.8	0.0	73.4	26.6	0.0	79.1	20.9	0.0	73.7	26.3	0.0
Pays-Bas	m	m	m	92.0	7.7	0.3	m	m	m	61.8	38.2	a
Nouvelle-Zélande	83.7	16.3	0.0	83.2	16.8	0.0	87.4	12.6	0.0	84.7	15.3	0.0
Norvège	100.0	0.0	0.0	99.0	1.0	0.0	100.0	0.0	0.0	84.9	15.1	0.0
Pologne	82.1	14.5	3.5	83.6	14.7	1.7	82.1	11.5	6.4	85.1	11.7	3.2
Portugal[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
République slovaque	90.4	4.3	5.3	91.5	7.8	0.7	88.8	2.9	8.3	92.5	6.0	1.5
Slovénie	86.1	11.4	2.5	87.8	11.4	0.8	81.7	13.5	4.8	84.1	14.4	1.5
Espagne[5]	83.0	13.5	3.5	86.5	13.5	0.0	90.9[d]	6.0[d]	3.1[d]	94.0[d]	6.0[d]	0.0
Suède	99.3	0.7	0.0	99.3	0.7	0.0	99.9	0.1	a	99.9	0.1	a
Suisse[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Türkiye	66.6	32.8	0.6	66.7	32.8	0.6	92.7	5.8	1.5	92.8	5.8	1.4
Royaume-Uni	75.4	24.6	0.0	74.2	25.8	0.0	95.3	4.3	0.4	89.6	9.9	0.4
États-Unis[6]	92.0	8.0	a	92.0	8.0	a	m	m	a	m	m	a
Moyenne OCDE	87.1	11.0	1.9	87.9	11.3	0.8	m	m	2.3	87.8	11.4	0.7
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	93.2	5.8	1.0	94.2	5.8	0.0	94.3	4.6	1.1	95.4	4.6	0.0
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	5.7	0.1	89.6	10.4	m	m	m	a	m	m	a
Roumanie	97.0	0.7	2.3	97.0	0.7	2.3	97.5	0.5	1.9	97.5	0.5	1.9
Arabie saoudite[6]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	90.7	6.6	2.7	91.3	7.5	1.2	90.1	6.8	3.1	88.8	10.2	1.0
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre C5. Comment l'enseignement tertiaire est-il financé ?

Faits marquants

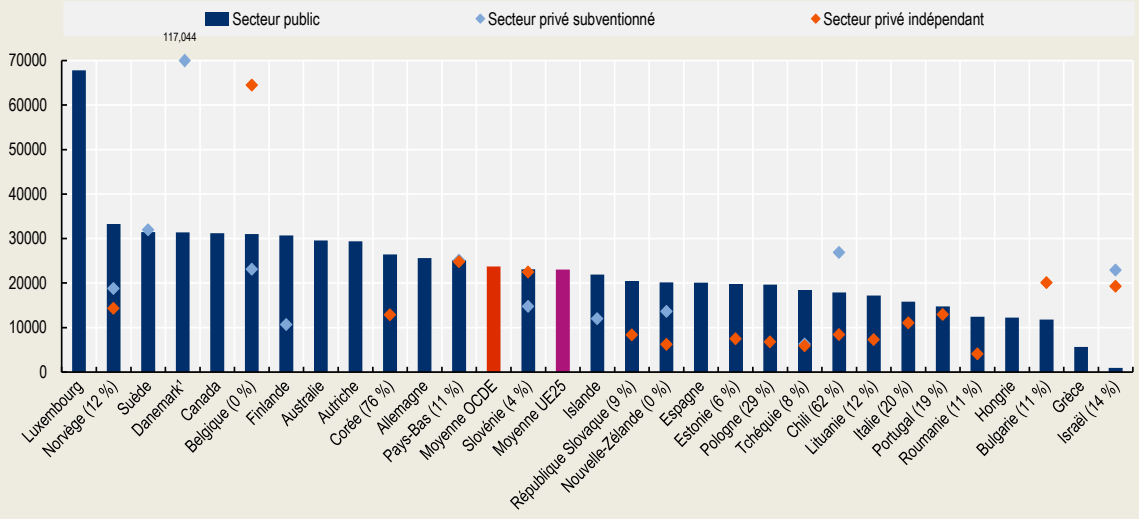
- L'enseignement tertiaire s'est considérablement développé, près de la moitié des 25-34 ans étant désormais titulaires d'un diplôme, contre moins d'un tiers des 55-64 ans. Cette croissance exerce des pressions sur les budgets publics déjà mis à rude épreuve par d'autres priorités, ce qui rend les sources de financement privées importantes. Ils représentent une part plus importante du financement total de l'enseignement tertiaire que de tout autre niveau d'enseignement.
- Les dépenses unitaires varient considérablement entre les pays de l'OCDE et les pays partenaires et entre les types d'établissements. Le Luxembourg et la Norvège dépensent plus de 33 000 USD par étudiant dans les établissements publics, tandis que la Grèce et Israël dépensent moins de 10 000 USD.
- Les pays et les économies adoptent des approches différentes en matière de partage des coûts, reflétant à la fois les contraintes budgétaires et les choix stratégiques. Certains systèmes, comme la Norvège, maintiennent des niveaux élevés de financement public, tandis que d'autres, comme l'Angleterre (Royaume-Uni), s'appuient davantage sur des financements privés, souvent associés à des mécanismes d'aide aux étudiants tels que les bourses et les prêts.

Contexte

L'expansion rapide de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE a accentué la pression sur les budgets publics, en particulier compte tenu du vieillissement de la population et de la demande croissante de dépenses de santé et de défense. Pour assurer la viabilité financière de l'enseignement tertiaire, il est de plus en plus nécessaire de mobiliser des contributions privées, y compris des frais de scolarité, parallèlement aux investissements publics. Toutefois, la part des dépenses privées dans l'enseignement tertiaire est déterminée non seulement par des contraintes financières, mais aussi par des choix plus larges de société et d'action publique. Les pays ont des points de vue très différents sur le rôle des pouvoirs publics dans le financement de l'éducation, comme en témoignent, par exemple, leurs politiques en matière de frais de scolarité et la mesure dans laquelle elles encouragent le partage des coûts entre l'État et les individus. En conséquence, les structures de financement se sont diversifiées, avec des différences entre les niveaux d'études, les types d'établissements et les profils des étudiants. Dans ce contexte, les décideurs politiques sont confrontés à des arbitrages complexes : ils doivent veiller à ce que chaque étudiant dispose de ressources suffisantes pour maintenir la qualité de l'enseignement, garantir un accès équitable grâce à des systèmes d'aide aux étudiants bien conçus, et équilibrer les contributions respectives des ménages, des pouvoirs publics et d'autres entités, telles que les entreprises et les organisations philanthropiques. En outre, la recherche et développement (R-D) étant une fonction importante des établissements d'enseignement tertiaire, il est essentiel de comprendre comment les activités de R-D sont financées pour évaluer l'investissement global dans le secteur. Ce chapitre passe en revue les pratiques nationales en matière de frais d'inscription, la conception des systèmes de bourses et de prêts, ainsi que le paysage plus large du financement, y compris les dépenses publiques et privées unitaires, le rôle des acteurs extérieurs aux ménages et les modèles de financement de la R-D, afin d'éclairer les choix stratégiques qui favorisent l'accès aux systèmes d'enseignement tertiaire et leur accessibilité financière.

Graphique C5.1. Dépenses totales unitaires en équivalent temps plein en licence, master et doctorat ou équivalent, par type d'établissement (2022)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses au titre des établissements d'enseignement



Remarque : le pourcentage entre parenthèses représente la part des étudiants inscrits dans des établissements privés indépendants.
1. Au Danemark, il n'existe que trois établissements privés subventionnés par l'État, et les dépenses importantes par étudiant sont principalement influencées par les allocations de recherche, qui ont tendance à varier sensiblement dans le temps.
Voir le Tableau C5.7, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Les pays et les économies de l'OCDE suivent quatre grands modèles de frais de scolarité et d'aide financière dans l'enseignement tertiaire, de frais de scolarité nuls ou peu élevés accompagnés d'une aide généreuse à des frais de scolarité élevés accompagnés d'une aide limitée. Entre ces deux extrêmes, certains associent des frais élevés à une aide financière solide, tandis que d'autres appliquent des frais modérés et offrent un soutien ciblé à une plus petite proportion d'étudiants.
- Les frais de scolarité pour les programmes de master reflètent souvent les revenus prévus plus élevés des diplômés de master par rapport aux diplômés de licence. Dans 13 des 24 pays et économies de l'OCDE disposant de données, les frais de scolarité moyens facturés par les établissements publics sont plus élevés pour les titulaires d'un master que pour les titulaires d'une licence.
- Les établissements privés indépendants facturent généralement des frais de scolarité plus élevés que les établissements publics, en particulier au niveau master. Cela s'explique en partie par le fait que, par définition, ils reçoivent une plus faible part de leur financement de l'État et sont donc davantage tributaires des frais de scolarité pour couvrir leurs frais. Les seules exceptions parmi les pays de l'OCDE sont la Lituanie et la Pologne.
- Dans environ deux tiers des pays et économies de l'OCDE, les frais de scolarité sont généralement plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les étudiants nationaux. Toutefois, des frais plus élevés ne dissuadent pas nécessairement les étudiants internationaux. En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, la proportion d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans des programmes de master est parmi les plus élevées de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentant au moins 19 % des inscriptions, bien qu'ils soient confrontés à des frais de scolarité parmi les plus élevés de l'OCDE.

Analyse

Dépenses par type d'institution

Aujourd'hui, près de la moitié des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire, contre moins d'un tiers des 55-64 ans, ce qui témoigne d'une forte expansion de l'enseignement tertiaire. Assurer des ressources suffisantes pour soutenir cette croissance est un défi pour les pays. Compte tenu de l'augmentation des dépenses de défense et des coûts de santé associés au vieillissement de la population, les budgets publics sont de plus en plus sous tension et l'expansion de l'enseignement tertiaire dépend de plus en plus de sources de financement privées.

À mesure que les pays élargissent l'accès à l'enseignement tertiaire et que certains en diversifient les modalités, il devient de plus en plus important d'évaluer l'offre d'enseignement tertiaire en dehors des établissements publics et d'examiner les dépenses dans tous les types d'établissements : publics, privés subventionnés par l'État et privés indépendants. Ces catégories varient non seulement en termes de gouvernance et de sources de financement, mais aussi en termes de structures des coûts et de ressources mises à la disposition des étudiants. Les établissements publics sont principalement financés par l'État, tandis que les établissements privés subventionnés par l'État reçoivent des financements publics importants mais sont régis par le secteur privé. Les établissements privés indépendants, en revanche, dépendent largement des frais de scolarité et de sources de financement privées.

Dans certains systèmes, les établissements privés indépendants jouent un rôle prépondérant et accueillent la plupart des étudiants de l'enseignement tertiaire : le Chili (où 62 % des étudiants de l'enseignement tertiaire sont inscrits dans des établissements privés indépendants) et la Corée (76 %) sont des exemples notables d'offre privée de longue date. Ces établissements contribuent à absorber la demande croissante d'enseignement tertiaire. En revanche, de nombreux pays européens s'appuient presque exclusivement sur des établissements publics ou privés subventionnés, les établissements privés indépendants ne desservant qu'une part marginale des étudiants. C'est le cas par exemple en Belgique, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, où moins de 5 % des étudiants sont inscrits dans ces établissements (Graphique C5.1).

Les données montrent que les dépenses totales unitaires peuvent aussi varier sensiblement d'un type d'établissement à l'autre au sein des pays. Au Chili, par exemple, les établissements publics dépensent nettement plus par étudiant (17 890 USD) que les établissements privés indépendants (8 407 USD), bien que la majorité des étudiants soient inscrits dans des établissements privés indépendants. En Belgique, moins de 1 % des étudiants sont inscrits dans des établissements privés indépendants, mais les dépenses unitaires sont très élevées (65 739 USD) et correspondent presque exclusivement aux dépenses consacrées aux étudiants inscrits au Collège d'Europe, qui reçoit d'importants financements de l'Union européenne. Certains systèmes, comme les Pays-Bas, affichent des dépenses unitaires plus équilibrées, ce qui suggère des structures de financement plus similaires entre les types d'établissements (Graphique C5.1).

Les systèmes d'enseignement tertiaire affichent également d'importantes variations des dépenses totales unitaires entre les pays. Au Luxembourg, les dépenses totales unitaires dans les établissements publics atteignent près de 68 000 USD, soit de loin le montant le plus élevé de tous les pays de l'OCDE et pays partenaires disposant de données. Les pays nordiques comme le Danemark, la Norvège et la Suède investissent également massivement, les établissements publics dépensant plus de 31 000 USD par étudiant. En revanche, la Grèce et Israël déclarent dépenser moins de 10 000 USD par étudiant dans les établissements publics (Graphique C5.1). Ces tendances soulignent l'importance de suivre non seulement les niveaux de financement public, mais aussi la disponibilité totale des ressources pour les différents types d'institutions. Les décideurs politiques devraient veiller à ce que les financements soient alignés sur les objectifs de qualité et d'équité, et à ce que les disparités entre les types d'établissements ne se traduisent pas par des inégalités des chances d'apprentissage pour les étudiants.

Dépenses de recherche-développement dans l'enseignement tertiaire

L'investissement dans la R-D dans l'enseignement tertiaire est un moteur essentiel de la croissance économique et de la compétitivité à long terme. Les établissements d'enseignement tertiaire jouent un rôle central dans la production

des connaissances et de l'innovation qui alimentent les gains de productivité, la transformation industrielle et le progrès technologique. En outre, les activités de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire ont souvent des retombées sur l'économie, les résultats et les technologies se propageant à d'autres secteurs par le biais de partenariats et de diplômés qualifiés.

Les données montrent que les dépenses de R-D représentent une part importante de l'investissement dans l'enseignement tertiaire, ce qui souligne le poids financier et l'importance économique de la recherche au sein des systèmes d'enseignement tertiaire. Par exemple, au Danemark, les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB passent de 0.86 % à 1.87 % du PIB quand les dépenses de R-D sont prises en compte, et de 0.73 % à 1.50 % en Suède, ce qui signifie qu'environ la moitié des dépenses totales à ce niveau est consacrée aux activités de R-D (Tableau C5.1).

Entre 2015 et 2022, les dépenses de R-D au sein des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB sont restées relativement stables dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. La moyenne de l'OCDE a légèrement augmenté, passant de 0.42 % à 0.43 % du PIB. Alors que certains pays comme l'Autriche (de 0.44 % à 0.69 % du PIB), la Belgique (de 0.48 % à 0.56 %) et la Grèce (de 0.36 % à 0.44 %) ont enregistré des hausses notables, d'autres ont enregistré des hausses plus modestes. En revanche, les dépenses de R-D ont stagné ou diminué dans plusieurs pays, notamment en République slovaque, où elles sont passées de 0.59 % à 0.29 % du PIB. D'autres, comme la Bulgarie et la Roumanie, ont maintenu des niveaux très bas tout au long de la période (Tableau C5.8, disponible en ligne).

Il est important de noter que les chiffres relatifs aux dépenses de R-D se rapportent aux dépenses engagées au sein des établissements d'enseignement tertiaire et ne tiennent pas compte des activités de R-D menées en dehors de ces établissements. Dans les pays dotés d'instituts de recherche spécialisés, ces données ne rendent pas compte d'une part considérable de leur R-D.

L'Encadré C51 fait usage des données sur les crédits budgétaires publics de R-D pour présenter des données comparatives sur la R-D financée par l'État dans le domaine de l'éducation, offrant un point de vue complémentaire sur l'investissement public dans la R-D couvrant les dépenses au sein et en dehors des établissements d'enseignement tertiaire.

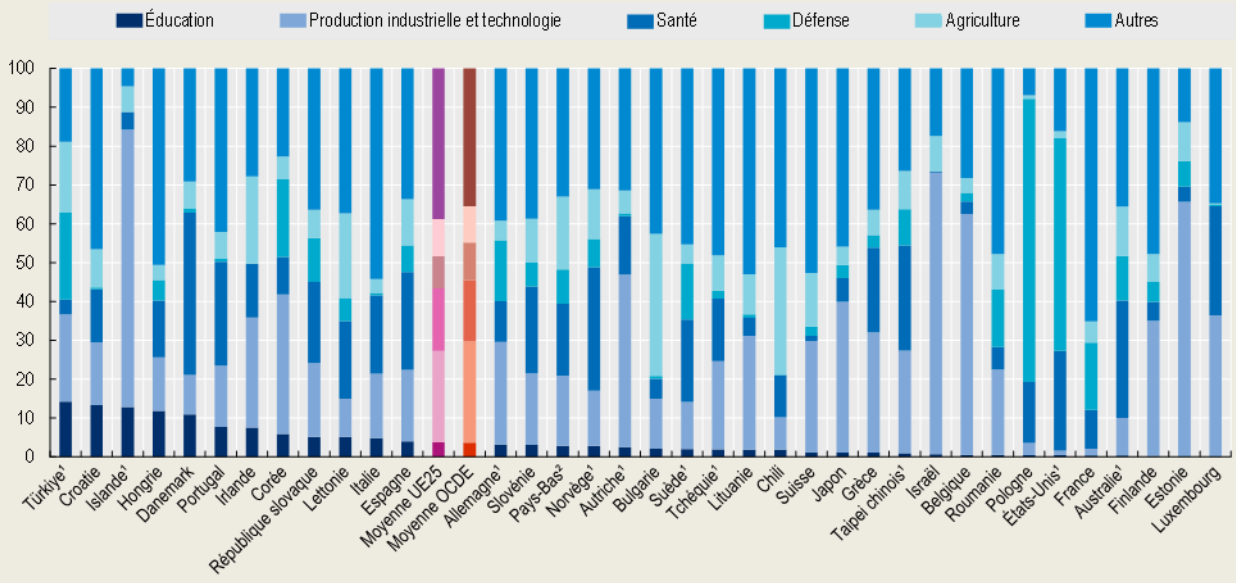
Encadré C5 1. Dépenses publiques de recherche et développement dans l'éducation

La R-D dans le domaine d'études de l'éducation sous-tend les efforts continus visant à améliorer les systèmes éducatifs, l'enseignement et l'apprentissage. Ces recherches aident à déterminer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage les plus efficaces. Les données relatives aux crédits budgétaires publics de R-D (CBPRD) montrent que 3.7 % des budgets publics de R-D des pays de l'OCDE sont alloués à la recherche dans ce domaine, ce qui en fait le troisième domaine le moins financé sur les 12 couverts (OCDE, 2025[1]). Malgré les demandes croissantes en faveur de l'innovation dans les systèmes éducatifs, une part toujours faible de la R-D est consacrée au domaine de l'éducation depuis 2020 (Vincent-Lancrin, 2023[2]), mettant en évidence un sous-investissement persistant dans la recherche en éducation.

Bien qu'une certaine prudence s'impose lors des comparaisons directes en raison de la nature différente des données selon les pays, la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires (22) consacrent moins de 3 % de leur budget public de R-D à l'éducation, 7 entre 3 % et 6 %, et 7 plus de 6 %. Les deux domaines qui reçoivent la plus grande part des budgets publics de R-D sont la *production industrielle et la technologie* (26.1 %) et la *santé* (15.7 %) (Graphique C5.2).

Graphique C5.2. Part du budget public de R-D allouée à l'éducation (2023)

En pourcentage



Remarque : la catégorie « autres » comprend : « l'énergie », « l'exploration spatiales et l'exploitation des ressources spatiales », « l'environnement », « les transports, télécommunications et autres infrastructures », « les systèmes, structures et processus politiques et sociaux », « l'exploration et exploitation de la Terre » et « culture, loisirs, religion et médias ». Les dépenses consacrées à l'avancement général des connaissances ont été exclues de l'analyse.
1. Les données se rapportent à 2024.
2. Les données se rapportent à 2025.
Source : OCDE (2025), Crédits budgétaires publics de R-D (CBPRD). Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les CBPRD sont l'indicateur le plus largement disponible du financement public de la R-D dans l'éducation dans les pays de l'OCDE. Ils rendent compte de la part des budgets nationaux explicitement allouée à la recherche dans des objectifs socio-économiques spécifiques (ou des domaines de recherche), y compris l'éducation. Toutefois, une grande partie des activités de recherche sont classées dans la catégorie plus large du *progrès général* des *connaissances* et divers domaines de recherche (par exemple, les sciences de l'éducation, la psychologie et la sociologie) relèvent de cette catégorie plus large (OCDE, 2015[3]). Pour se concentrer plus précisément sur les financements alloués à des domaines spécifiques, les données figurant dans le Graphique C5.2 excluent la catégorie de *enrichissement général* des *connaissances*.

Dépenses publiques consacrées à l'enseignement tertiaire

Si l'enseignement primaire et secondaire est principalement financé par des fonds publics, la part plus faible des sources publiques dans le financement de l'enseignement tertiaire n'est pas uniquement due à des contraintes budgétaires. Il existe aussi des raisons théoriques au financement en partie de l'enseignement tertiaire par des sources privées. L'enseignement tertiaire procure de vastes avantages sociétaux, mais aussi des avantages économiques aux individus sous la forme de taux d'emploi plus élevés et de revenus plus élevés. C'est ce qui sous-tend la logique du partage des frais : l'idée que les étudiants (et leurs familles) supporte une partie du coût de leurs études supérieures.

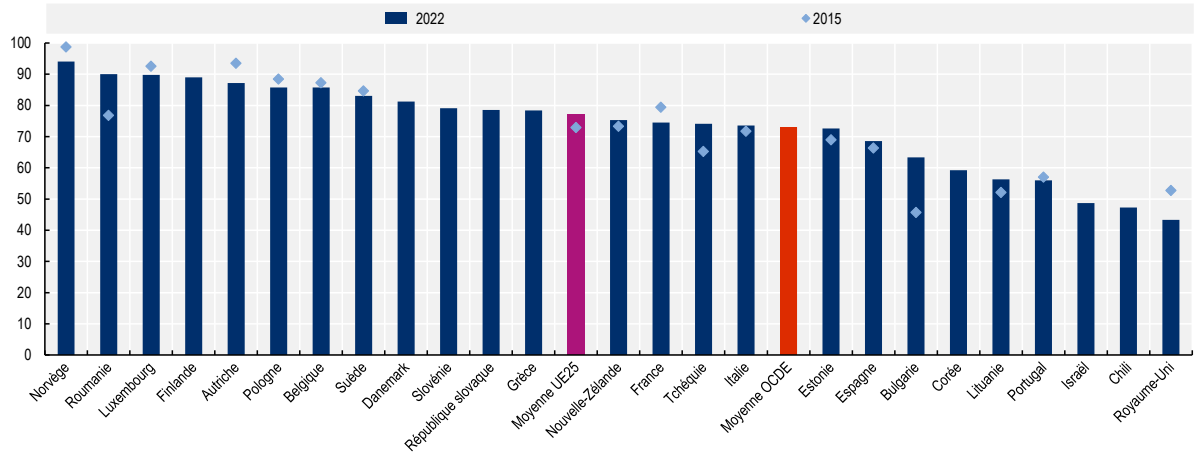
En pratique, l'ampleur de la participation aux coûts varie considérablement d'un pays à l'autre, et les tendances récentes révèlent des trajectoires divergentes. Malgré certaines évolutions nationales au fil du temps, la part globale des dépenses couvertes par les sources publiques est restée relativement stable dans les pays de l'OCDE et les pays

partenaires disposant de données. Dans les systèmes traditionnellement financés par des fonds publics comme la Norvège, les sources publiques représentent toujours une part importante du financement de l'enseignement tertiaire, même si cette part a légèrement diminué, passant de 99 % en 2015 à 94 % en 2022. Dans d'autres pays, comme la Bulgarie et la Roumanie, la part du secteur public a augmenté de plus de 10 points de pourcentage. D'autres pays restent fortement tributaires des sources de financement privées. Au Chili, seulement 47 % des dépenses d'enseignement supérieur proviennent de sources publiques, et au Royaume-Uni, elles ne sont que 43 %, soit le niveau le plus bas de l'OCDE et des pays partenaires disposant de données (Graphique C5.3).

Ces différences reflètent non seulement la capacité budgétaire, mais aussi des choix stratégiques distincts quant à qui doit supporter les coûts de l'éducation. Toutefois, des coûts privés élevés ne signifient pas nécessairement un accès réduit ou une moindre équité : les pays dotés de systèmes d'aide aux étudiants bien développés, notamment de prêts remboursables en fonction des revenus futurs ou de subventions généreuses, peuvent néanmoins maintenir des niveaux élevés de participation et atténuer les obstacles financiers. En fin de compte, l'efficacité des modèles de partage des coûts dépend non seulement de l'équilibre entre financement public et financement privé, mais aussi de la façon dont l'aide aux étudiants est conçue et ciblée pour promouvoir l'équité et l'accessibilité financière.

Graphique C5.3. Évolution de la part des dépenses publiques au titre des programmes de licence, de master et de doctorat ou programmes équivalents (2015 et 2022)

En pourcentage, dépenses au titre des établissements d'enseignement, dépenses initiales



Voir le Tableau C5.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres sources de financement de l'enseignement tertiaire

Pour bien comprendre le financement de l'enseignement tertiaire, il faut non seulement examiner le niveau et l'évolution des dépenses publiques, mais aussi l'ampleur et le rôle des contributions privées. Cela permet de préciser comment les coûts de l'éducation sont répartis entre les acteurs clés. Contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, où les sources publiques représentent 90 % des dépenses totales en moyenne, près d'un tiers du financement total des établissements d'enseignement tertiaire provenait du secteur privé dans les pays de l'OCDE en 2022 (Tableau C5.6, disponible en ligne). La part importante des dépenses privées dans l'enseignement supérieur reflète le recours généralisé à des dispositifs de partage des coûts, dans lesquels les autorités publiques, les ménages et, dans certains cas, d'autres entités privées telles que des entreprises ou des fondations, financent conjointement le système. En particulier, les deux tiers environ de ces financements privés proviennent des ménages, le reste provenant d'autres entités privées, notamment d'entreprises privées et d'organisations à but non lucratif (Encadré C5.2.).

L'ampleur des dépenses privées hors ménages consacrées aux établissements d'enseignement tertiaire varie considérablement entre les pays de l'OCDE et les pays partenaires, allant de 0 % des dépenses totales au Mexique et en Roumanie à 23 % au Canada, aux États-Unis et en Israël (Tableau C5.6, disponible en ligne). Ces différences reflètent les différences entre les systèmes, certains établissements offrant des services générateurs de recettes ou disposant d'investissements ou de dotations substantiels qui génèrent des revenus, d'autres faisant état d'une tradition bien établie de financement privé de la recherche ou de philanthropie dans le pays. Par exemple, dans certains pays de l'OCDE, comme les États-Unis et le Royaume-Uni, les fondations privées jouent un rôle important dans le financement des activités de recherche, tandis que dans d'autres, comme les pays nordiques, ce mode de financement est moins développé, car les entreprises couvrent la quasi-totalité du financement privé.

Encadré C5.2 Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

La collecte de données conjointe de l'UNESCO-ISU, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE), qui sert de base aux données fournies dans ce chapitre, utilise des concepts et des catégories spécifiques pour faire référence au financement des établissements d'enseignement tertiaire, qui ne correspondent pas nécessairement aux concepts et catégories utilisés dans les systèmes nationaux de données et de notification (OCDE, 2018[4]). Les données de l'UOE classent les dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en catégories : dépenses des organismes publics (État), des ménages, d'autres entités privées et des organisations basées à l'étranger (non nationales). La catégorie « pouvoirs publics » englobe toutes les formes de subventions publiques aux établissements d'enseignement tertiaire, y compris les subventions de fonctionnement, les financements de recherche sur appel d'offres émanant d'organismes publics de financement de la recherche et d'autres subventions ciblées, accordées par projet par des organismes publics. Les dépenses des ménages prennent en compte les frais de scolarité et autres frais payés par les étudiants nationaux et internationaux et leurs familles, tandis que les dépenses non nationales (internationales) mesurent le financement des établissements par les organismes publics et les entreprises et organisations privées basées dans un autre pays. Cette dernière catégorie peut comprendre des dons de fonds de l'Union européenne ou d'organisations internationales, ainsi que des financements d'États étrangers ou d'entreprises et d'organismes sans but lucratif basés à l'étranger.

La catégorie « autres entités privées » est utilisée pour prendre en compte les sources de financement qui ne peuvent pas être classées comme organismes publics, ménages ou organisations basés à l'étranger. Les principales sources de financement prises en compte dans cette catégorie sont les suivantes :

- subventions ou contrats de recherche conclus avec des entités privées, y compris des entreprises et des organisations à but non lucratif
- d'autres contrats de services passés avec des entités privées (pour fournir des services de conseil ou de formation, par exemple)
- revenus tirés de l'exploitation de résidences pour étudiants, de la restauration et d'autres services aux étudiants
- les revenus des investissements, des dotations et des dons.

Les organismes nationaux de statistiques communiquent des données à l'UOE en se fondant sur les collectes de données nationales des institutions, elles-mêmes basées sur les déclarations de revenu des institutions. Les catégories précises incluses dans ces états des résultats varient d'un pays à l'autre, ce qui influe sur ce qui est inclus dans la catégorie des dépenses d'autres entités privées pour chaque pays de l'OCDE.

Politiques relatives aux droits d'inscription dans l'enseignement tertiaire

Cette section passe en revue les pratiques nationales en matière de frais de scolarité, en s'intéressant en particulier à l'interaction entre ces frais et l'aide publique aux étudiants. Il examine les modèles de financement adoptés par les

pays, la conception des systèmes de bourses et de prêts, et les implications des différentes approches pour l'endettement des étudiants, l'accessibilité financière et l'accès à l'éducation.

Différenciation par niveau d'études

Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, les frais de scolarité varient considérablement en fonction du niveau d'études, les frais de scolarité pour les programmes de master étant généralement plus élevés que ceux des programmes de licence – de 29 % en moyenne – en raison de l'augmentation de la valeur des diplômes de niveau supérieur sur le marché du travail. Par exemple, les frais de scolarité pour les programmes de master dans les établissements publics sont de 40 % à 86 % plus élevés que pour les programmes de licence dans des pays comme l'Australie, le Canada, la Communauté française de Belgique, l'Espagne, la France et la Lettonie. En Lituanie, les frais d'inscription au niveau master sont plus de deux fois supérieurs à ceux de la licence. En revanche, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse appliquent des frais d'inscription similaires pour les deux niveaux, tandis que les pays nordiques (comme le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède) et la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») ne facturent aucun frais d'inscription à quelque niveau que ce soit pour les étudiants nationaux et ceux de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE) (Tableau C5.3).

Les cursus d'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) se développent également dans de nombreux pays en tant qu'alternative plus abordable et plus courte aux cursus d'enseignement tertiaire plus longs. Dans les établissements publics, les frais de scolarité sont généralement inférieurs à ceux des titulaires d'une licence. En Espagne et en France, elles sont généralement gratuites – contrairement à d'autres niveaux de l'enseignement supérieur – tandis qu'aux États-Unis, les droits sont en moyenne inférieurs à 3 600 USD par an, soit moins de la moitié du coût moyen des programmes de licence. En revanche, en Lituanie, au Luxembourg et aux Pays-Bas, les droits d'inscription pour les cursus de cycle court et de licence sont globalement équivalents. En Norvège, les programmes d'enseignement supérieur de cycle court sont le seul niveau d'enseignement tertiaire pour lequel des frais de scolarité sont facturés (Tableau C5.3).

Différenciation par type d'institution

La demande croissante d'enseignement tertiaire modifie non seulement les parcours des étudiants, mais entraîne également des changements structurels dans les systèmes d'enseignement tertiaire. Si la licence reste la qualification la plus couramment obtenue, une part croissante des étudiants poursuivent leurs études jusqu'au niveau master : en 2024, 17 % des jeunes adultes étaient titulaires d'un master, contre 15 % en 2019 (voir chapitre A1). Cette tendance à la hausse reflète des aspirations plus élevées, une concurrence accrue sur le marché du travail et une plus grande disponibilité des programmes avancés.

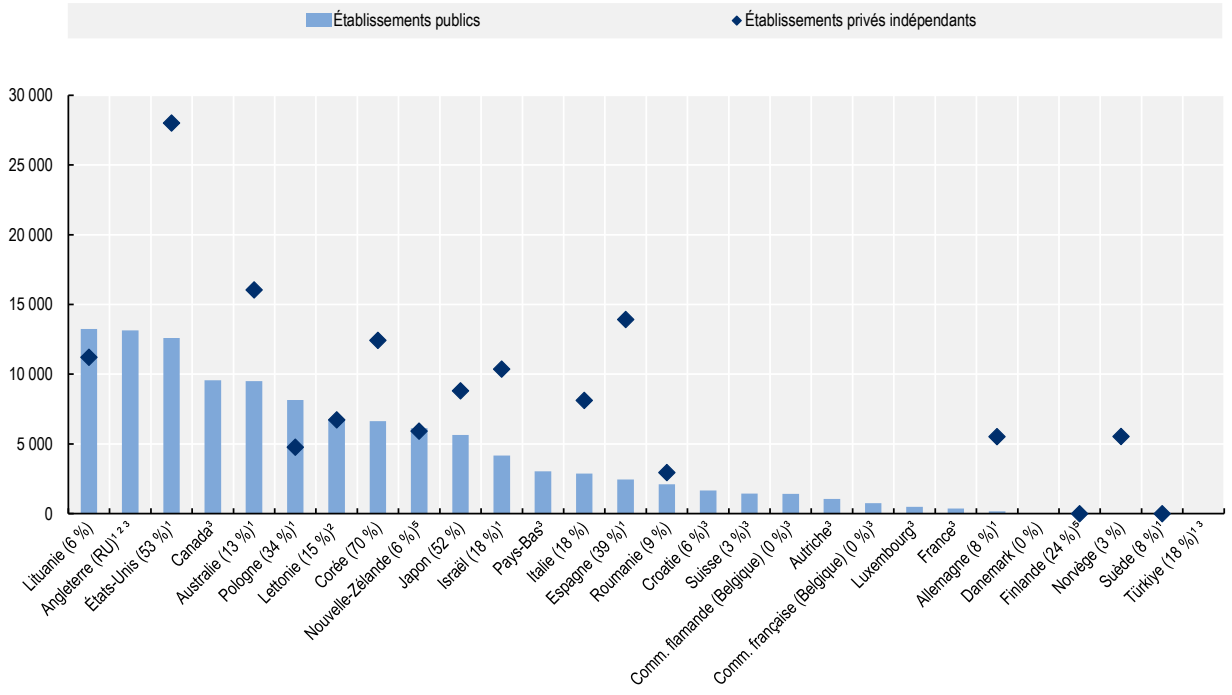
L'expansion qui en résulte a des implications majeures pour le financement et le développement des établissements d'enseignement tertiaire, qui doivent répondre en augmentant leurs capacités et en adaptant leurs programmes et leurs infrastructures pour répondre à des besoins divers et croissants. Les institutions privées ont joué un rôle croissant dans l'absorption de cette demande. Entre 2013 et 2023, la part des étudiants inscrits en master dans des établissements privés indépendants a augmenté dans la plupart des pays et économies, passant de 15 % à 19 % en moyenne. Cette tendance a été particulièrement marquée en Espagne, en Finlande, en France et en Italie, où les inscriptions dans des établissements privés de niveau master ont augmenté de plus de 9 points de pourcentage au cours de cette période (Tableau C5.3).

Les frais de scolarité dans les établissements privés indépendants sont souvent nettement plus élevés que dans les établissements publics, plus de cinq fois en Espagne et plus de deux fois dans des pays comme les États-Unis, Israël et l'Italie mais moins du double dans des pays comme l'Australie, la Corée, le Japon et la Roumanie. Dans certains pays, l'écart important s'explique en grande partie par des frais de scolarité relativement faibles dans les établissements publics, plutôt que par des frais de scolarité exceptionnellement élevés dans les établissements privés. Par exemple, en Espagne, les frais de scolarité annuels moyens des étudiants inscrits dans des programmes de

master dans des établissements privés indépendants dépassent 13 900 USD, contre environ 2 400 USD dans les établissements publics (Graphique C5.4 et Tableau C5.3).

Graphique C5.4. Frais de scolarité annuels moyens facturés aux étudiants nationaux pour les programmes de master ou équivalents, par type d'établissement (2022/23)

En USD convertis sur la base des PPA



Remarque : le pourcentage entre parenthèses correspond à la part des étudiants en master inscrits dans des établissements privés indépendants.
1. L'année de référence n'est pas 2022/23.
2. Établissements privés subventionnés par l'État et non publics.
3. Aucune donnée sur les établissements privés indépendants.
4. Les établissements privés subventionnés et indépendants sont regroupés. Sont inclus les étudiants étrangers en Allemagne.
5. Établissements privés subventionnés par l'État et non indépendants.
Voir le Tableau C5.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Le rôle croissant des établissements privés suscite des inquiétudes quant à l'assurance qualité et au contrôle réglementaire, en particulier lorsque les établissements dépendent fortement des recettes tirées des frais de scolarité pour maintenir leurs activités. Alors que les systèmes d'enseignement tertiaire continuent de se diversifier, le défi pour les décideurs politiques sera de trouver un équilibre entre l'élargissement de l'accès, la garantie de la qualité et le maintien de la viabilité financière dans les secteurs public et privé.

Différenciation entre les étudiants nationaux et étrangers

Dans un nombre croissant de pays, les frais d'inscription varient non seulement en fonction du type d'établissement ou de programme, mais aussi en fonction de la nationalité ou du statut de résidence des étudiants. À l'échelle mondiale, environ 21 % des étudiants inscrits en master dans des établissements publics des pays de l'OCDE sont des étudiants étrangers ou en mobilité internationale. Ils contribuent positivement à la visibilité et au prestige des établissements d'enseignement supérieur à l'échelle mondiale et leur offrent la possibilité de générer des recettes supplémentaires, en particulier s'ils paient des frais de scolarité plus élevés que les étudiants nationaux. Environ

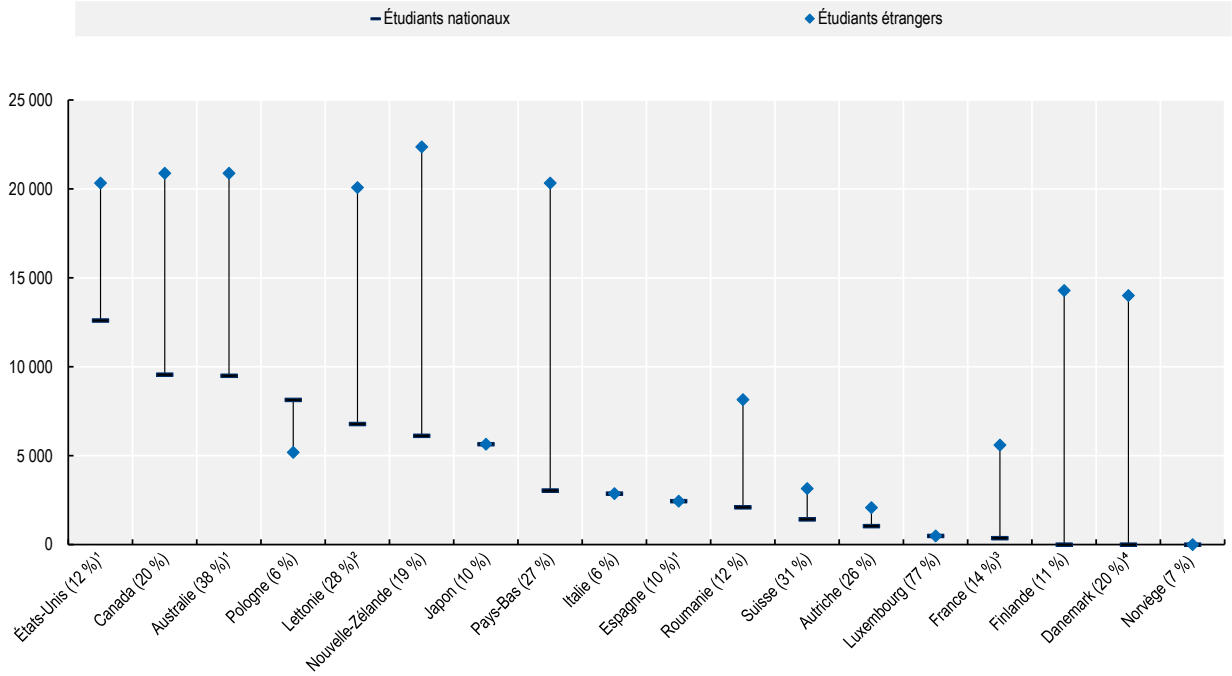
deux tiers des pays de l'OCDE (12 sur 18 disposant de données) facturent des frais de scolarité plus élevés aux étudiants étrangers qu'aux étudiants nationaux pour les programmes de master ou équivalents, ce qui en fait une source de financement des établissements de plus en plus importante. Il convient toutefois de noter que tous les étudiants étrangers ne sont pas soumis à des frais de scolarité plus élevés. Dans les pays de l'UE, par exemple, les politiques relatives aux droits d'inscription établissent une distinction entre les étudiants de l'UE/EEE et ceux de pays non membres de l'UE/EEE : seuls ces derniers sont généralement tenus de payer des frais d'inscription différents, tandis que les étudiants de l'UE/EEE sont traités sur le même pied que les étudiants nationaux (Graphique C5.5 et Tableau C5.3).

Dans certains pays, l'écart entre les frais de scolarité des étudiants nationaux et étrangers peut être considérable. En Australie, au Canada, au Danemark, en Finlande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les étudiants étrangers déboursent plus de 10 000 USD de plus par an pour les programmes de master que les étudiants nationaux dans les établissements publics. Malgré ces frais de scolarité plus élevés, ces pays continuent d'attirer un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale, attirés par la qualité de l'enseignement, l'environnement anglophone et les débouchés professionnels favorables après l'obtention du diplôme (Graphique C5.5).

À l'heure où les pays s'efforcent de concilier les objectifs d'accès équitable et de viabilité financière, nombreux sont ceux qui ont revu leurs politiques en matière de frais d'inscription. Il s'agit notamment des systèmes traditionnels sans frais de scolarité, comme le Danemark et la Suède, qui ont mis en place des frais d'inscription pour les étudiants de pays non membres de l'UE/EEE au cours des dernières décennies. Ces changements reflètent une tendance plus générale parmi les pays à imposer des frais plus élevés aux étudiants internationaux dans le cadre des efforts visant à diversifier les sources de financement de l'enseignement tertiaire et à alléger la pression sur les budgets publics.

Graphique C5.5. Moyenne annuelle des frais de scolarité facturés par les établissements publics aux étudiants nationaux et étrangers pour les programmes de master ou équivalents (2022/23)

En USD convertis sur la base des PPA



Remarque : le pourcentage entre parenthèses correspond à la proportion d'étudiants étrangers/en mobilité internationale inscrits en master ou dans des programmes équivalents en 2022 (voir le chapitre B4). Il est important de noter que certains étudiants étrangers/en mobilité internationale sont soumis aux mêmes frais de scolarité que les étudiants nationaux. Par exemple, dans les pays de l'UE représentés dans ce graphique, seuls les étudiants originaires de pays non membres de l'UE/EEE sont généralement tenus de payer des frais de scolarité plus élevés, tandis que les étudiants de l'UE/EEE sont généralement traités de la même manière que les étudiants nationaux en ce qui concerne les politiques relatives aux frais de scolarité. Voir le chapitre B4 pour des informations détaillées sur les étudiants étrangers/en mobilité internationale par pays d'origine.
1. L'année de référence n'est pas 2022/23.
2. Établissements privés subventionnés par l'État et non publics.
3. Le pourcentage entre parenthèses fait référence à la part des étudiants en mobilité internationale et moins de 10 % des étudiants en mobilité internationale originaires de pays non membres de l'UE/EEE finissent par payer des frais de scolarité plus élevés que les étudiants nationaux.
4. Les droits d'inscription facturés aux étudiants étrangers se situent entre 8 000 USD et 21 000 USD.
Voir le Tableau C5.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Aides financières publiques aux étudiants de l'enseignement tertiaire

Approches nationales de l'aide aux étudiants

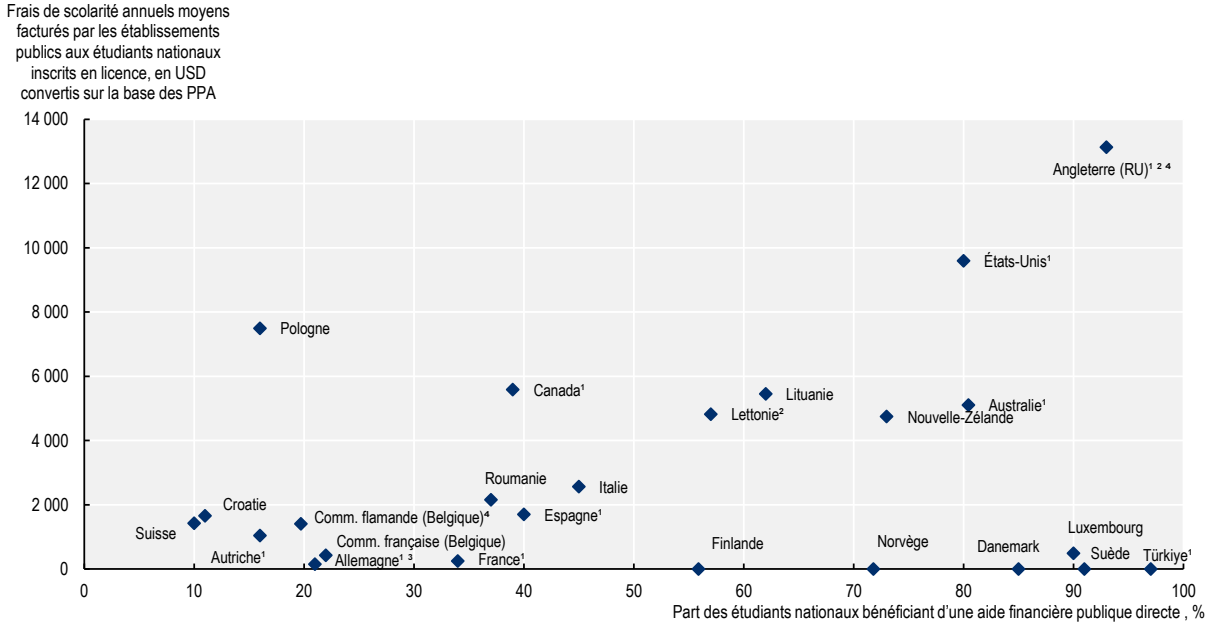
Alors que l'enseignement tertiaire continue de se développer, les pays doivent trouver des moyens durables de financer l'augmentation des inscriptions tout en assurant un accès équitable et en préservant la qualité. Cet équilibre repose de plus en plus sur une combinaison de frais de scolarité, de dispositifs d'aide aux étudiants et de contributions privées. En 2023, les pays et économies de l'OCDE ont pu être regroupés en quatre grands modèles de financement de l'enseignement tertiaire (Graphique C5.6, Tableau C5.3 et Tableau C5.4) :

- Des frais d'inscription faibles ou nuls, associés à des niveaux élevés de soutien financier, sont caractéristiques de systèmes dans des pays comme le Danemark, la Finlande, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et la Türkiye, où les frais d'inscription annuels dans les établissements publics sont inférieurs à 500 USD et où plus de la moitié des étudiants reçoivent une aide publique sous forme de bourses et/ou de prêts. Ces systèmes offrent de généreuses prestations aux étudiants qui réduisent les coûts initiaux et favorisent l'accès, mais les diplômés cotisent souvent davantage en raison de taux d'imposition plus élevés sur le revenu plus tard dans la vie. Cela reflète un choix politique plus large de financer l'enseignement tertiaire collectivement par une imposition progressive plutôt que par des paiements individuels aux étudiants (OCDE, 2024[5]).
- Des frais de scolarité élevés, associés à des systèmes d'aide financière bien développés, comme on l'a vu en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis, en Lettonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, les frais de scolarité moyens pour les programmes de licence dans les établissements publics dépassent généralement 4 000 USD. Toutefois, plus de 50 % des étudiants reçoivent une aide financière solide, principalement sous la forme de prêts étudiants et, dans certains cas, de bourses en fonction des besoins. En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, les prêts sont remboursables en fonction des futurs revenus, ce qui signifie que les diplômés ne commencent à les rembourser qu'une fois un certain seuil de revenu atteint, tandis qu'en Lettonie et en Lituanie, les prêts sont remboursables à terme fixe (voir la section suivante). Les niveaux d'endettement des étudiants sont élevés dans bon nombre de ces pays, la dette moyenne par emprunteur dépassant 20 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis (Tableau C5.5, disponible en ligne).
- Des frais de scolarité modérés, associés à une aide ciblée aux étudiants, sont caractéristiques des systèmes en Allemagne, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Communauté française de Belgique, en Croatie, en France et en Suisse. Dans ces pays et économies, les frais de scolarité annuels pour les programmes de licence dans les établissements publics varient généralement de 150 USD à 2 000 USD. L'aide financière est généralement soumise à conditions de ressources et orientée vers les étudiants les plus défavorisés, sur la base du revenu familial ou d'autres critères sociaux, plutôt que d'être accessible à tous. En conséquence, moins de 40 % des étudiants bénéficient d'une aide financière publique dans tous ces pays. Ces systèmes reposent essentiellement sur des financements publics pour assurer un large accès à l'enseignement tertiaire, tout en limitant l'accumulation de la dette étudiante.

- Des frais de scolarité relativement élevés avec un soutien financier public limité, comme observé dans des pays comme le Canada et la Pologne. Dans ces systèmes, moins de 40 % des étudiants reçoivent des bourses ou des subventions publiques, tandis que les droits d'inscription sont élevés, s'élevant en moyenne à plus de 5 500 USD dans les deux pays pendant un an dans les programmes de licence des établissements publics. En conséquence, les étudiants et leurs familles supportent une part importante des frais, ce qui peut créer des obstacles financiers pour les groupes à faible revenu, à moins d'être atténué par une aide institutionnelle ou des mécanismes de soutien privés.

Ces quatre modèles de droits de scolarité et d'aide financière présentent des avantages et des inconvénients distincts. Les pays où les frais de scolarité sont faibles ou nuls et où les aides publiques sont généreuses favorisent un large accès aux études et une faible dette étudiante, mais financent souvent ces avantages par des impôts plus élevés plus tard dans la vie. Les systèmes de frais élevés assortis d'une aide financière importante peuvent maintenir l'accès pour de nombreuses personnes, mais se traduisent souvent par des niveaux élevés d'endettement des étudiants et de longs délais de remboursement. Les systèmes de frais d'inscription modérés assortis d'aides ciblées reposent sur une fiscalité progressive pour limiter les coûts globaux, mais ils risquent de ne pas soutenir suffisamment les étudiants à revenu intermédiaire. Enfin, les systèmes caractérisés par des redevances élevées et une aide limitée peuvent encourager l'efficience institutionnelle, mais peuvent créer des obstacles financiers pour les groupes défavorisés. En définitive, aucun modèle n'est sans présenter de difficultés ; la conception efficace des politiques dépend des priorités nationales, des capacités budgétaires et des objectifs d'équité (OCDE, 2024[5]).

Graphique C5.6. Frais de scolarité annuels moyens facturés par les établissements publics aux étudiants nationaux inscrits en licence et part des étudiants nationaux bénéficiant d'une aide financière publique directe (2022/23)



1. L'année de référence n'est pas 2022/23.
2. Établissements privés subventionnés par l'État et non publics.
3. Les programmes de master et de doctorat sont associés aux programmes de licence. Sont inclus les étudiants étrangers en Allemagne.
4. Les cursus d'enseignement tertiaire de cycle court sont associés à des cursus de licence.

Voir le Tableau C5.3 et le Tableau C5.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les quatre grands modèles de frais de scolarité et d'aide financière ne donnent pas une image complète de la manière dont les pays et les économies soutiennent leurs étudiants. Au-delà des données sur l'attribution de prêts ou de bourses aux étudiants, le montant de l'aide fournie, les critères d'éligibilité et les conditions de remboursement varient considérablement d'un pays à l'autre. Ces facteurs influent considérablement sur la situation financière des étudiants pendant et après leurs études.

Le montant des dons varie considérablement d'un pays et d'une économie à l'autre, avec une moyenne OCDE d'environ 5 500 USD par an. Aux États-Unis et en Roumanie, les subventions moyennes sont inférieures à 2 500 USD, tandis qu'en Autriche, au Danemark, en Italie et en Suisse, elles dépassent 9 000 USD. Dans environ deux tiers des pays et économies disposant de données, les subventions publiques dépassent la moyenne des frais de scolarité facturés par les établissements publics, ce qui permet aux étudiants de bénéficier d'une aide pour leurs frais de subsistance. Toutefois, dans des pays comme la Corée, les États-Unis, la Lettonie et la Roumanie, les bourses ne couvrent qu'une petite fraction des frais de scolarité, ce qui pousse les étudiants à dépendre davantage des prêts ou des ressources familiales. Bien que les critères d'éligibilité aux subventions et bourses publiques varient quelque peu d'un pays et d'une économie à l'autre, des tendances communes peuvent encore être observées. Environ trois quarts des pays et économies accordent des bourses sous conditions de ressources en fonction des besoins financiers, environ deux tiers proposent des bourses fondées sur le mérite et un quart seulement accordent des bourses universelles à tous les entrants dans l'enseignement tertiaire (Tableau C5.4).

En comparaison, les prêts étudiants sont généralement plus accessibles à tous, avec moins de variations d'éligibilité entre les pays. Il existe toutefois des différences dans la façon dont le remboursement est structuré. Dans les systèmes à remboursement fixe – utilisés dans la majorité des pays disposant de données – les diplômés doivent commencer à rembourser leurs prêts dans un délai déterminé, quel que soit leur revenu. En revanche, les systèmes de remboursement en fonction des futurs revenus, mis en œuvre dans des pays et économies comme l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie et la Nouvelle-Zélande, retardent les remboursements jusqu'à ce que les diplômés atteignent un seuil de revenu minimum. Ces systèmes offrent une plus grande protection financière aux personnes à faible revenu, mais peuvent entraîner un allongement des délais de remboursement et une augmentation des coûts budgétaires pour les pouvoirs publics (Tableau C5.4 et Tableau C5.5, disponible en ligne).

Dans les pays et économies de l'OCDE, le montant moyen emprunté par les étudiants au moyen de prêts est plus de quatre fois plus élevé. Dans les pays où les frais de scolarité sont élevés et où les systèmes de prêts sont relativement bien développés – c'est-à-dire les systèmes où les frais de scolarité annuels moyens dépassent 5 000 USD pour les programmes de licence dans les établissements publics et où plus de 40 % des étudiants contractent des prêts – les emprunts vont d'environ 5 000 à 6 000 USD par an en Australie et en Lettonie, à environ 8 800 USD en Nouvelle-Zélande, voire plus 23 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni). Dans certains pays, comme la Nouvelle-Zélande, les étudiants peuvent également emprunter pour couvrir les frais de subsistance ou ceux à leurs études, en plus des frais de scolarité. Il est intéressant de noter que, même dans les systèmes de gratuité des frais d'inscription comme la Finlande, la Norvège et la Suède, plus de la moitié des étudiants contractent également des prêts, principalement pour couvrir leurs frais de subsistance (Tableau C5.5, disponible en ligne).

Ces différences dans le montant des prêts et les modalités de remboursement, ainsi que dans les niveaux des frais de scolarité et les frais de subsistance, déterminent le fardeau d'endettement total des étudiants après l'obtention de leur diplôme. Dans les pays et économies où les frais de scolarité et le coût de la vie sont élevés, les étudiants sont souvent lourdement endettés, plus de 68 683 USD en moyenne en Angleterre (Royaume-Uni). Pourtant, même en Norvège, malgré l'absence de frais de scolarité, la dette étudiante peut s'alourdir (pour atteindre en moyenne plus de 46 000 USD) en raison de prêts généreux couvrant les frais de subsistance. Ces exemples montrent à quel point la structure et le ciblage de l'aide financière, et pas seulement le niveau global du soutien public, sont essentiels pour promouvoir l'équité, l'accessibilité financière et des résultats durables pour les étudiants (Tableau C5.5, disponible en ligne).

Définitions

Dans ce chapitre, les **étudiants nationaux** sont définis comme les citoyens d'un pays qui étudient dans ce pays. Les **étudiants étrangers** sont ceux qui ne sont pas citoyens du pays dans lequel les données sont collectées. Bien que pragmatique et opérationnelle, cette classification ne permet pas de rendre compte de la mobilité des étudiants en raison des différences entre les politiques nationales en matière de naturalisation des immigrés. Pour les pays de l'UE/EEE, les ressortissants d'autres pays de l'UE paient généralement les mêmes frais que les étudiants nationaux. Dans ce cas, les étudiants étrangers sont des ressortissants de pays non membres de l'UE. On trouvera de plus amples détails sur ces définitions au chapitre B4.

Le montant des frais d'inscription correspond aux **frais d'inscription bruts** facturés par les établissements, avant l'application des subventions, des bourses et des exonérations de frais d'inscription.

Pour la définition des dépenses au titre des établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement, les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, les dépenses initiales et finales, et les dépenses de R-D, voir le chapitre C1.

Voir le chapitre C2 pour la définition des établissements d'enseignement publics et privés.

Méthodologie

Les frais d'inscription et les montants des prêts en devises nationales sont convertis en équivalents USD en divisant la devise nationale par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) du produit intérieur brut. Les mêmes PPA que celles utilisées dans *Regards sur l'éducation 2024* ont été appliquées dans cette édition afin d'assurer la cohérence entre les données publiées dans les deux éditions. Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants qui y sont associées doivent être interprétés avec prudence, car ils représentent les moyennes pondérées des principaux programmes d'enseignement tertiaire et peuvent ne pas couvrir tous les établissements d'enseignement.

Les prêts étudiants englobent l'ensemble des prêts accordés ou garantis par les pouvoirs publics, afin de fournir des informations sur le niveau de soutien reçu par les étudiants. Le montant brut des prêts constitue une mesure appropriée de l'aide financière aux étudiants actuels. Les paiements d'intérêts et les remboursements de principal par les emprunteurs devraient être pris en compte dans l'évaluation du coût net des prêts étudiants pour les prêteurs publics et privés. Dans la plupart des pays, les remboursements des prêts ne sont pas versés aux autorités chargées de l'éducation et celles-ci ne disposent pas des fonds nécessaires pour couvrir d'autres dépenses d'éducation.

Le chapitre C5 prend en compte le montant total (brut) des bourses/bourses et prêts lorsqu'il examine l'aide financière aux étudiants en cours. Certains pays de l'OCDE ont du mal à quantifier le montant des prêts aux étudiants. Par conséquent, les données sur les prêts étudiants sont également à traiter avec prudence.

Pour un aperçu de la méthodologie fondée sur la collecte de données conjointe par l'UOE, voir le chapitre C1. 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[4]). Voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, pour les notes par pays.

Source

Les données sur les frais d'inscription et l'aide financière aux étudiants du tertiaire se rapportent à l'année universitaire 2022/23 ou à l'année civile 2022 et sont fondées sur une enquête spéciale administrée par l'OCDE en 2023. Les données tendancielles se rapportent à l'année universitaire 2012/13 ou à l'année civile 2012.

Pour un aperçu des sources de données utilisées sur la base de la collecte conjointe de données par l'UOE, voir le chapitre C1. Pour plus de précisions, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Références

OCDE (2025), *Crédits budgétaires publics de R-D*, OCDE, Paris, http://data-explorer.oecd.org/s/1z0. [1]

OCDE (2024), *Taxing Wages 2024: Tax and Gender through the Lens of the Second Earner*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/dbcbac85-en. [5]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [4]

OCDE (2015), *Manuel de Frascati 2015 : Lignes directrices pour le recueil et la communication des données sur la recherche et le développement expérimental*, Mesurer les activités scientifiques, technologiques et d'innovation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264257252-fr. [3]

Vincent-Lancrin, S. (dir. pub.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a7167546-en. [2]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau C5.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2022)
Tableau C5.2.	Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2015 à 2022)
Tableau C5.3.	Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) facturés par les établissements d'enseignement tertiaire aux étudiants nationaux et étrangers (2022/23)
Tableau C5.4.	Aides financières publiques aux étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire (2012/13 et 2022/23) et types et critères d'éligibilité des bourses/subventions publiques (2022/23)
WEB Tableau C5.5	*Prêts publics, remboursements et remises de dettes pour les étudiants de l'enseignement supérieur (2022/23)*
WEB Tableau C5.6	*Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement supérieur par source de financement, avant et après transferts au secteur privé, par niveau d'enseignement supérieur (2022)*
WEB Tableau C5.7	*Dépenses par étudiant et nombre d'étudiants au titre des établissements d'enseignement supérieur, par type d'établissement (2022)*
WEB Tableau C5.8	*Évolution des dépenses de recherche-développement dans les établissements d'enseignement supérieur en pourcentage du PIB (2015 et 2022)*

StatLink https://stat.link/2jhv3x

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau C5.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2022)

Remarque : les colonnes qui présentent les données sur les dépenses unitaires en pourcentage du PIB par habitant et sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB peuvent être consultées en ligne.

1. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Sont comprises dans les dépenses au titre de l'enseignement supérieur certaines dépenses au titre de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et certaines dépenses au titre de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (années 1 à 3 du KOSEN).
3. Année de référence : 2021.

Tableau C5.2 Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2015 à 2022)

Remarque : les colonnes indiquant les données utilisées pour calculer les variations entre 2015 et 2022 peuvent être consultées en ligne.

1. Sont incluses dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement les dépenses des ménages en dehors des établissements d'enseignement.
2. Sont comprises dans les dépenses au titre de l'enseignement supérieur certaines dépenses au titre de l'enseignement post-secondaire non supérieur et certaines dépenses au titre de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (années 1 à 3 du KOSEN).

Tableau C5.3. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) facturés par les établissements d'enseignement tertiaire aux étudiants nationaux et étrangers (2022/23)

1. L'année de référence n'est pas 2022/23 mais : l'année civile 2021 pour l'Allemagne et l'Australie ; l'année universitaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Espagne et les États-Unis ; et l'année universitaire 2023/24 pour la Türkiye.
2. Les établissements privés subventionnés et indépendants sont regroupés. En Allemagne, seuls les programmes universitaires sont inclus.
3. Établissements privés subventionnés par l'État plutôt que des établissements privés indépendants.
4. Établissements privés subventionnés par l'État et non publics.
5. Les frais d'inscription pour les étudiants étrangers correspondent généralement aux frais d'inscription pour les étudiants ressortissants de pays extérieurs à l'État. Toutefois, dans une minorité d'établissements, les frais de scolarité peuvent être plus faibles pour les étudiants ressortissants de pays extérieurs à l'État.

Tableau C5.4. Aides financières publiques aux étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire (2012/13 et 2022/23) et types et critères d'éligibilité des bourses/subventions publiques (2022/23)

1. L'année de référence pour la répartition du soutien financier public n'est pas 2022/23 mais : l'année civile 2021 pour l'Australie ; l'année universitaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Autriche, l'Espagne et la France ; l'année civile 2022 pour l'Allemagne ; l'année universitaire 2019/20pour les États-Unis ; et l'année universitaire 2023/24 pour la Türkiye.
2. Établissements publics uniquement.
3. Établissements privés subventionnés par l'État et non publics.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau C5.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2022)

En équivalents USD convertis à l'aide des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement

	Dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB)											
	Total (dépenses publiques, privées et non nationales)						Dépenses publiques					
	Tertiaire de cycle court		Licence, master et doctorat ou équivalent		Ensemble du tertiaire		Tertiaire de cycle court		Licence, master et doctorat ou équivalent		Ensemble du tertiaire	
	R-D incluse	Hors R-D	R-D incluse	Hors R-D	R-D incluse	Hors R-D	R-D incluse	Hors R-D	R-D incluse	Hors R-D	R-D incluse	Hors R-D
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	12 289	10 619	28 272	17 235	25 162	15 948	8 249	a	9 697	a	9 415	a
Autriche	22 100	22 100	26 894	15 142	26 190	16 164	21 337	21 337	23 308	12 701	23 018	13 969
Belgique	17 696	17 696	26 373	16 679	25 989	16 724	16 065	16 065	22 198	14 908	21 927	14 959
Canada	21 340	m	31 225	17 566	27 582	m	10 952	m	15 278	6 210	13 684	m
Chili[1]	5 683[d]	5 683[d]	13 567[d]	12 914[d]	11 639[d]	11 145[d]	2 565	2 565	5 099	4 559	4 479	4 071
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	x(5)	m	x(5)	m	18 405	m	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	16 922	16 920
Tchéquie	31 144	31 144	17 177	11 083	17 221	11 147	29 563	29 563	12 723	7 821	12 777	7 890
Danemark	14 904	14 431	31 488	13 509	29 680	13 610	12 057	11 611	25 587	12 730	24 113	12 608
Estonie	a	a	19 011	10 447	19 011	10 447	a	a	15 291	9 163	15 291	9 163
Finlande	a	a	20 456	10 850	20 456	10 850	a	a	18 141	10 631	18 141	10 631
France	21 637	21 637	21 302	13 724	21 379	15 546	10 349	10 349	15 402	9 656	14 238	9 816
Allemagne	9 115	9 115	23 303	13 026	23 269	13 016	3 425	3 425	19 539	11 133	19 500	11 115
Grèce	a	a	5 620	3 586	5 620	3 586	a	a	4 497	3 155	4 497	3 155
Hongrie	22 610	22 610	20 390	16 649	20 476	16 881	13 601	13 601	12 904	9 515	12 931	9 674
Islande	20 234	m	20 234	m	20 234	m	18 209	m	18 209	m	18 209	m
Irlande	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	24 241	19 425	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	13 509	9 560
Israël	6 810	6 810	19 333	13 029	15 057	10 905	4 253	4 253	8 897	2 592	7 311	3 159
Italie	3 691	3 691	14 867	10 423	14 713	10 330	3 557	3 557	9 069	5 401	8 992	5 376
Japon[2]	16 262	a	23 203	a	21 836	a	2 828	a	9 497	a	8 184	a
Corée	7 995	7 824	16 200	11 934	14 695	11 180	2 566	2 453	7 527	4 398	6 617	4 041
Lettonie	12 402	12 397	12 419	8 710	12 416	9 203	7 769	7 767	6 735	4 091	6 873	4 582
Lituanie	a	a	15 950	11 247	15 950	11 247	a	a	11 151	7 100	11 151	7 100
Luxembourg	11 255	11 255	67 808	39 241	60 979	35 862	11 135	11 135	60 323	37 494	54 384	34 311
Mexique	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	7 519	6 422	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	4 430	3 333
Pays-Bas	15 216	14 443	25 054	16 341	24 874	16 306	13 312	12 599	18 608	11 603	18 511	11 621
Nouvelle-Zélande	11 890	11 890	19 875	13 786	18 729	13 514	8 589	8 589	11 921	8 078	11 444	8 151
Norvège	22 851	22 851	30 170	19 150	29 917	19 278	18 483	18 483	27 571	17 881	27 256	17 902
Pologne	2 615	2 615	15 907	10 353	15 897	10 348	2 332	2 332	12 566	8 111	12 558	8 107
Portugal	9 225	9 225	14 398	9 894	14 155	9 863	5 740	5 740	8 151	4 499	8 038	4 557
République slovaque	12 001	12 001	19 290	14 252	19 178	14 217	10 666	10 666	15 313	10 619	15 241	10 620
Slovénie	10 036	10 036	22 464	17 689	21 127	16 865	6 152	6 152	18 521	14 802	17 189	13 871
Espagne	12 878	12 878	18 369	12 689	17 124	12 732	10 502	10 502	12 104	7 207	11 741	7 954
Suède	8 231	8 231	31 503	14 898	28 823	14 130	8 231	8 231	26 102	13 494	24 044	12 888
Suisse	m	m	m	m	m	m	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	32 505	15 569
Türkiye	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	10 825	7 119	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	7 698	5 344
Royaume-Uni	32 170	28 443	35 545	28 781	35 350	28 762	9 622	7 172	7 790	3 343	7 896	3 565
États-Unis[3]	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	36 274	31 610	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	14 046	11 245
Moyenne OCDE	14 603	13 735	22 828	14 649	21 444	14 512	10 078	9 919	15 797	9 746	15 102	9 904
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 329	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	a	a	12 680	12 104	12 680	12 104	a	a	8 198	7 891	8 198	7 891
Chine	x(5)	m	x(5)	m	7 157	m	x(11)	m	x(11)	m	4 256	m
Croatie	x(5)	m	x(5)	m	11 429	m	x(11)	m	x(11)	m	8 559	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	3 641	3 615	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	1 420	1 396
Roumanie	a	a	11 466	11 454	11 466	11 454	a	a	10 329	10 317	10 329	10 317
Arabie saoudite[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2 844	m
Afrique du Sud	x(5)	m	x(5)	m	15 726	m	x(11)	m	x(11)	m	11 504	m
Moyenne UE25	13 927	13 853	21 486	13 652	20 574	13 836	10 929	10 861	16 816	10 611	15 830	10 489
Moyenne G20	m	m	m	m	20 114	m	m	m	m	m	9 109	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C5.2. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2015 à 2022)

Prix constants (2020=100), par niveau enseignement

	Tertiaire de cycle court (R-D comprise)				Licence, master et doctorat ou équivalent (R-D comprise)			
Pays de l'OCDE	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (1)	Évolution du nombre d'étudiants (2)	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement (3)	Évolution du pourcentage des dépenses initiales provenant de sources publiques (4)	Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (5)	Évolution du nombre d'étudiants (6)	Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement (7)	Évolution du pourcentage des dépenses initiales provenant de sources publiques (8)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	0	-6	-6	0	14	4	19	-7
Belgique	7	33	43	-5	10	9	20	-2
Canada	-15	32	12	m	-3	10	7	m
Chili[1]	14[d]	-12[d]	0[d]	m	32[d]	13[d]	50[d]	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	26	8	36	3	19	-11	6	14
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	9	-16	-9	5
Finlande	a	a	a	a	-14	12	-3	m
France	18	15	35	-41	-3	23	20	-6
Allemagne	m	m	m	m	3	10	13	m
Grèce	m	m	m	m	7	25	34	m
Hongrie	332	-5	311	m	79	-4	72	m
Islande	66	51	151	m	16	13	31	m
Irlande	m	-11	m	m	m	16	m	m
Israël	7	16	25	m	13	12	26	m
Italie	-34	321	175	9	-4	18	13	3
Japon[2]	3	-6	-3	m	1	3	4	m
Corée	16	-28	-16	m	21	-10	9	m
Lettonie	-14	-15	-27	m	-9	-10	-18	m
Lituanie	m	m	m	m	24	-23	-4	8
Luxembourg	-65	32	-54	2	0	8	9	-3
Mexique	m	-5	m	m	m	38	m	m
Pays-Bas	7	421	459	m	-4	17	13	m
Nouvelle-Zélande	17	-40	-29	43	-5	-5	-10	3
Norvège	-1	23	22	-2	1	17	19	-5
Pologne	-87	-57	-95	-11	31	-17	8	-3
Portugal	m	m	m	m	-7	16	8	-2
République slovaque	23	-21	-3	4	2	-18	-17	m
Slovénie	139	-21	89	m	50	-5	43	m
Espagne	7	32	41	-8	3	13	16	3
Suède	-5	74	64	0	-5	11	5	-2
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	192	-14	150	91	-3	26	22	-18
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	28	33	60	m	10	6	14	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	31	-17	8	39
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	13	2	15	17
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	m	53	m	m	11	3	12	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C5.3. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) facturés par les établissements d'enseignement tertiaire aux étudiants nationaux et étrangers (2022/23)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, pour les étudiants à temps plein, par type d'établissement et niveau d'enseignement

	Part des étudiants en master à temps plein et à temps partiel inscrits dans des établissements privés indépendants		Frais de scolarité moyens annuels (ou les plus courants) facturés pour les programmes de master ou équivalents								Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) facturés aux étudiants nationaux pour d'autres programmes d'enseignement tertiaire destinés aux étudiants nationaux					
			Établissements publics				Établissements privés indépendants				Établissements publics			Établissements privés indépendants		
	2012/13	2022/23	Frais de scolarité moyens (ou les plus courants) pour les étudiants nationaux	Droits d'inscription minimums pour les étudiants nationaux	Plafonnement des droits d'inscription pour les étudiants nationaux	Frais de scolarité moyens pour les étudiants étrangers	Frais de scolarité moyens (ou les plus courants) pour les étudiants nationaux	Droits d'inscription minimums pour les étudiants nationaux	Plafonnement des droits d'inscription pour les étudiants nationaux	Frais de scolarité moyens pour les étudiants étrangers	Enseignement tertiaire de cycle court	Licence	Doctorat	Enseignement tertiaire de cycle court	Licence	Doctorat
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie[1, 2]	5	13	9 496	1 393	22 746	20 880	16 057	4 443	33 960	10 431	3 857	5 108	196	9 368	10 978	5 453
Autriche	m	m	1 043	m	m	2 085	m	m	m	m	m	1 043	1 043	m	m	m
Canada	a	a	9 564	1 636	100 471	20 876	a	a	a	a	a	5 590	5 983	a	a	a
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	a	a	0	0	0	Entre 8 000 et 21 000 USD	a	a	a	a	0	0	0	a	a	a
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande[3]	8	24	0	0	0	14 292	0	0	0	9 615	a	0	0	a	0	0
France	22	32	360	m	3 708	5 592	m	m	m	m	0	252	564	m	m	m
Allemagne[1, 2]	6	13	157[d]	m	m	x(3)	5 509[d]	m	m	x(7)	m	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	14	18	4 174	4 174	4 174	m	10 368	3 348	29 634	m	2 119	3 088		m	9 040	a
Italie	8	18	2 864	336	4 909	2 864	8 132	2 518	21 153	8 132	a	2 570	547	m	6 463	2 730
Japon	53	52	5 647	m	m	5 647	8 808	m	m	8 808	3 975	5 645	5 647	7 680	10 104	6 368
Corée	69	70	6 630	4 230	11 025	m	12 429	4 408	57 127	m	2 900	5 132	7 718	7 432	9 209	13 549
Lettonie[4]	8	15	6 782	141	60 377	20 071	6 738	865	35 220	5 993	3 566	4 824	4 558	4 683	5 635	4 174
Lituanie	5	6	13 234	857	35 555	m	11 216	857	41 542	m	5 428	5 458	20 069		5 141	16 842
Luxembourg	0	0	494	494	14 805	494	a	a	a	a	494	494	494	a	a	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	3 041	3 041	27 145	20 328	m	m	m	m	3 041	3 041	a	m	m	a
Nouvelle-Zélande[3]	3	6	6 124	2 340	20 093	22 363	5 918	4 610	21 262	15 482	3 372	4 748	5 161	5 092	4 541	a
Norvège	3	3	0	0	0	0	5 538[d]	m	m	5 538	552	0	0	9 384	x(7)	a
Pologne[2]	26	34	8 142	1 119	44 588	5 195	4 774	2 182	38 688	4 966	m	7 497	m	m	4 487	m
Portugal	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
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne[1]	15	39	2 447	1 000	22 844	2 447	13 930	m	m	13 930	0	1 708	m	m	12 693	m
Suède[3]	8	8	0	0	0	m	0	0	0	m	0	0	0	0	0	0
Suisse	3	3	1 427	611	2 446	3 159	m	m	m	m	a	1 427	408	m	m	m
Türkiye[1]	15	18	0	0	0	m	m	m	m	m	0	0	0	m	m	m
États-Unis[1, 5]	54	53	12 596[d]	9 292	14 814	20 328	28 017[d]	13 510[d]	42 128[d]	28 017[d]	3 564	9 596	x(3)	16 579	34 041	x(7)
Autres économies																
Comm. flamande (Belgique)	1	0	1 410	167	1 410	m	a	a	a	a	1 410	1 410	m	a	a	a
Comm. française (Belgique)	1	0	753[d]	0[d]	1 202[d]	m	a	a	a	m	x(12)	433[d]	x(3)	a	a	a
Angleterre (RU)[1, 4]	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	13 135[d]	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	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
Croatie	4	6	1 657[d]	1 174	2 379	m	m	m	m	m	a	1 660	x(3)	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	10	9	2 098	1 168	5 842	8 150	2 943	1 220	21 907	8 631	a	2 163	3 584	a	2 642	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau C5.4. Aides financières publiques aux étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire (2012/13 et 2022/23) et types et critères d'éligibilité des bourses/subventions publiques (2022/23)

	2022/23 répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire recevant :				Proportion d'étudiants de l'enseignement tertiaire bénéficiant de bourses d'études ou de subventions publiques et/ou de prêts privés garantis par l'État en 2012/13	Montant annuel moyen des subventions/ bourses publiques en 2022/23, en USD convertis sur la base des PPA	Types de bourses/subventions accordées				Les catégories d'étudiants suivantes peuvent-elles prétendre à une bourse publique :		
	Prêts publics ou privés garantis par l'État uniquement	Subventions publiques/bourses uniquement	Subventions/bourses publiques et prêts privés publics ou garantis par l'État	Ni subventions publiques/bourses d'études, ni prêts publics/privés garantis par l'État			Subventions universelles	Subventions sous conditions de ressources	Au mérite	Destinés aux groupes de population défavorisés	Étudiants inscrits à temps partiel	Étudiants inscrits exclusivement en ligne	Élèves inscrits dans un programme d'apprentissage mixte
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Australie[1]	40	0	41	20	m	7 273	non	non	oui	non	oui	oui	oui
Autriche[1]	a	16	a	84	15	9 073	non	oui	oui	non	a	oui	non
Canada	x(3)	x(3)	39	61	33	5 823	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	0	66	18	15	m	9 230	oui	non	non	non	non	non	non
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	x(3)	x(3)	56	44	52	2 537	oui	non	non	non	non	oui	oui
France[1, 2]	1	33	m	66	m	2 741	non	oui	oui	non	oui	oui	non
Allemagne[1]	x(3)	x(3)	21	79	25	5 384	non	oui	oui	non	non	oui	oui
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Italie	0	45	0	55	20	9 715	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Japon	m	m	m	m	m	4 706	non	oui	oui	non	oui	oui	oui
Corée	m	m	m	m	m	3 443	non	oui	oui	oui	non	oui	oui
Lettonie[3]	8	46	1	43	m	2 818	non	non	oui	non	non	non	oui
Lituanie	5	57	0	38	54	a	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
Luxembourg	x(3)	x(3)	90	10	m	5 264	oui	oui	non	non	oui	oui	oui
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	m	m	5 067	oui	oui	non	non	non	oui	oui
Nouvelle-Zélande	46	4	23	27	88	8 006	non	oui	oui	non	non	oui	oui
Norvège	8	2	62	28	m	5 484	oui	oui	non	non	oui	oui	oui
Pologne	a	16	a	84	21	m	non	oui	oui	oui	oui	non	oui
Portugal	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
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne[1]	a	40	a	60	33	m	non	oui	non	non	oui	oui	oui
Suède	0	13	78	9	91	3 724	oui	non	non	non	oui	oui	oui
Suisse	1	9	1	90	15	9 263	non	oui	non	non	oui	oui	oui
Türkiye[1]	x(3)	x(3)	97	3	m	5 000	non	oui	oui	oui	a	non	oui
États-Unis[1]	7	35	38	20	82	2 202	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Autres économies													
Comm. flamande (Belgique)	a	20	a	80	18	2 864	non	oui	oui	non	oui	oui	oui
Comm. française (Belgique)	a	22	a	78	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)[1, 3]	93	0	0	7	84	m	non	oui	non	oui	oui	oui	oui
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	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
Croatie	a	11	a	89	m	m	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie[2]	a	37	0	63	m	434	non	oui	oui	oui	non	non	non
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Partie D. Enseignants, environnement d’apprentissage et organisation des établissements scolaires

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

Faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves reçoivent en moyenne 7 604 heures d'enseignement obligatoire au cours de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, de 5 304 heures en Pologne à deux fois plus en Australie (11 000 heures).
- Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire des élèves du primaire s'élève en moyenne à 804 heures par an, tandis que les élèves du premier cycle du secondaire bénéficient en moyenne de 105 heures d'enseignement obligatoire supplémentaires par an (909 heures).
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature et de mathématique représente 41 % du temps d'instruction obligatoire pour les élèves du primaire, mais seulement 27 % du temps d'instruction obligatoire pour les élèves du premier cycle du secondaire.

Contexte

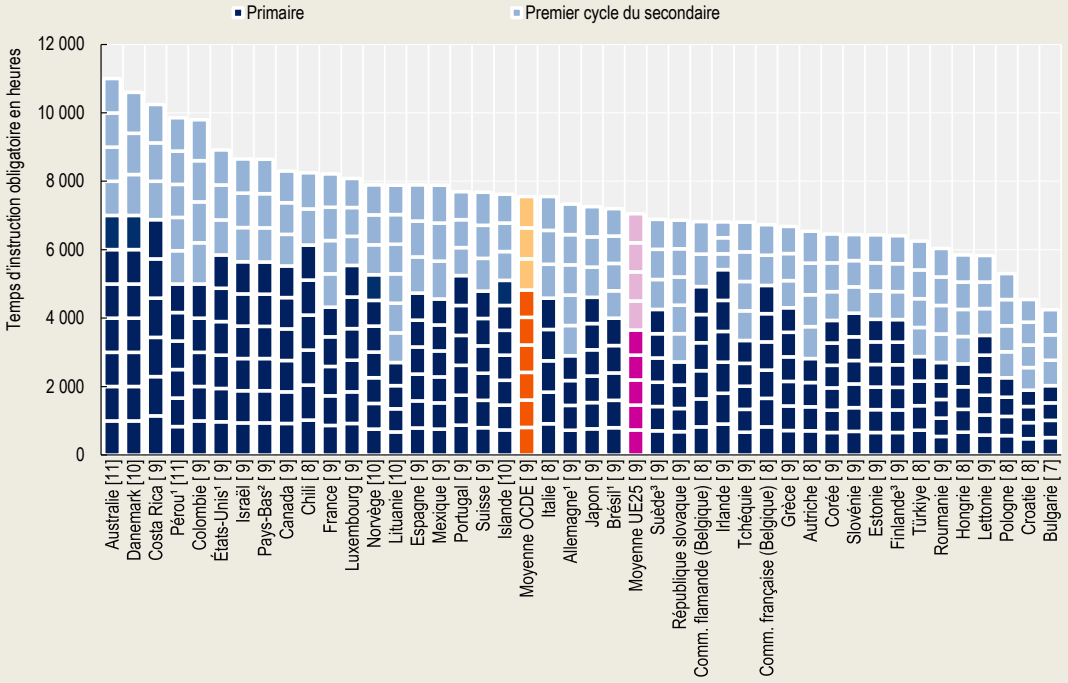
L'enseignement en classe représente une part importante de l'investissement public dans l'éducation. Les pays font des choix différents quant au temps global consacré à l'instruction et aux matières obligatoires. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales et/ou régionales concernant les matières à enseigner aux élèves et à quel âge. Presque tous les pays ont des obligations légales ou réglementaires concernant le nombre d'heures d'enseignement. Le plus souvent, il s'agit du nombre minimum d'heures d'enseignement que l'établissement doit offrir, reposant sur le principe qu'il faut suffisamment de temps pour obtenir de bons résultats.

L'adéquation des ressources avec les besoins des élèves et l'utilisation optimale du temps sont au cœur de la politique éducative. Les salaires des enseignants, l'entretien des établissements et la mise à disposition d'autres ressources éducatives constituent les principaux coûts de l'éducation. La durée du temps d'instruction (qui est en partie abordée dans ce chapitre) est un facteur important dans la répartition des fonds alloués à l'éducation (voir les facteurs qui influent sur le coût salarial des enseignants par élève au chapitre D4, et l'affectation des fonds aux établissements au chapitre D6 dans OCDE (2021[1])).

On prend de plus en plus conscience de l'importance du temps passé en dehors de la salle de classe pendant la journée scolaire dans des activités autres que l'instruction, notamment les récréations et les pauses. Outre le temps d'instruction scolaire, les élèves peuvent participer à des activités extrascolaires avant et/ou après la journée scolaire ou pendant les vacances scolaires, mais ces activités (ainsi que les périodes d'examen) n'entrent pas dans le champ de ce chapitre. Pour plus d'informations sur la relation entre le temps d'instruction et le temps consacré aux devoirs, voir OCDE (2023[2] ; 2014[3]).

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement général (2025)

En heures, dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, dans les établissements publics



Remarque : dans ce graphique, le nombre d'heures d'instruction par année d'études correspond au nombre moyen d'heures par année d'études pour le niveau d'études considéré. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre total d'années d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle.
1. Année de référence : 2024.
2. Le premier cycle de l'enseignement secondaire varie entre trois et quatre ans selon la filière. La quatrième année de l'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle est exclue des calculs.
3. Estimation du nombre d'heures de cours par niveau d'enseignement sur la base du nombre moyen d'heures par an, car pour certaines matières, la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux est flexible.
Voir le Tableau D1.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- L'enseignement primaire dure en moyenne six ans dans les pays et économies de l'OCDE, allant de quatre à sept ans. Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure en moyenne trois ans dans les pays et économies de l'OCDE, et va de deux à six ans. Dans trois pays et économies membres et partenaires de l'OCDE sur cinq, au moins un an du deuxième cycle du secondaire fait partie de l'enseignement général obligatoire à temps plein.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le nombre de jours d'instruction par an est similaire aux niveaux primaire (186 jours), premier cycle du secondaire (184 jours) et deuxième cycle du secondaire (183 jours). La différence de nombre de jours d'instruction par an entre le primaire et le premier cycle du secondaire est inférieure à deux jours dans la plupart des pays, mais est supérieure ou égale à dix jours (deux semaines) en Bulgarie, en Irlande, en Lituanie et au Luxembourg.
- En moyenne, 1 % du temps d'instruction obligatoire des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire est consacré à des matières obligatoires à horaire variable dans les pays et économies de l'OCDE (à l'exception de quelques pays où le programme obligatoire est principalement consacré à des matières à horaire variable). En moyenne, 3 % du temps d'instruction obligatoire, tant au niveau primaire

qu'au niveau du premier cycle du secondaire, est consacré à des matières modulable flexibles choisies par les établissements.

- Dans plus d'un quart des pays disposant de données, la répartition du temps d'instruction entre les différentes années d'études est flexible, le temps d'instruction dans une matière spécifique étant défini pour un certain nombre de classes, voire pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, sans préciser le temps d'instruction à allouer à chaque année d'études.

Analyse

Enseignement général obligatoire

Le temps d'instruction annuel et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps d'instruction total pendant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la durée de la scolarité obligatoire est plus courte et les élèves doivent faire face à une charge de travail annuelle plus lourde pour satisfaire aux exigences légales. Dans d'autres pays, la charge de travail est répartie sur plusieurs années. Ce chapitre porte sur l'enseignement obligatoire aux niveaux primaire et secondaire du premier cycle (dans les établissements publics). Toutefois, dans 23 pays de l'OCDE et pays partenaires, au moins une année d'enseignement préprimaire est également obligatoire, de sorte que l'âge de début de la scolarité obligatoire est inférieur à l'âge de début de l'enseignement primaire (voir le Graphique D.D1.1 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) pour plus de précisions sur le nombre d'années de scolarité obligatoire). En outre, dans environ trois cinquièmes des pays et économies disposant de données, au moins un an d'enseignement secondaire du deuxième cycle fait partie de l'enseignement obligatoire à temps plein (Tableau D1.1).

Dans près de trois pays et économies sur quatre disposant de données, les élèves doivent commencer l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans. Dans la plupart des autres pays, les élèves ne sont pas tenus de commencer avant l'âge de 7 ans (en Bulgarie, en Croatie, en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Suède). Il n'y a qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande que l'on commence l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans (Tableau D1.2).

La durée de l'enseignement primaire varie également considérablement. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, l'enseignement primaire dure six ans, mais il varie de quatre ans en Allemagne, en Autriche, en Bulgarie, en Croatie, en Hongrie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »), à sept ans en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande et en Norvège. Le premier cycle du secondaire obligatoire dure en moyenne trois ans, mais varie de deux ans au Chili et dans les Communautés flamande et française de Belgique à cinq ans en Allemagne, au Pérou et en République slovaque, et six ans en Lituanie (Tableau D1.2). Toutefois, le nombre de classes attribué à chaque niveau de la scolarité obligatoire peut varier au sein des pays, entre les entités infranationales, par exemple dans les pays fédéraux comme les États-Unis (Encadré D1.2).

Les pays répartissent le temps d'instruction annuel différemment au cours de l'année. Le nombre de jours d'instruction et leur répartition au cours de l'année scolaire peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, car les jours fériés sont organisés différemment (Encadré D1.1). La répartition du temps d'instruction au cours de la semaine varie également selon les pays. Par exemple, alors que les élèves fréquentent l'école primaire et le premier cycle du secondaire cinq jours par semaine dans presque tous les pays, en Belgique et en France, les élèves ne vont généralement pas à l'école une demi-journée, généralement le mercredi après-midi (voir l'Encadré D1.2 dans OCDE (2019[4])). Les pays n'organisent pas non plus tous de la même manière les vacances et les pauses pendant la journée scolaires (voir l'Encadré D1.2 dans OCDE (2018[5])).

Encadré D1.1. Organisation de vacances pendant l'année scolaire dans l'enseignement primaire (2025)

La durée de l'année scolaire varie considérablement d'un pays à l'autre, ce qui signifie que le nombre de semaines pendant lesquelles les élèves ne sont pas scolarisés varie aussi considérablement d'un pays à l'autre. Les pays organisent l'année scolaire de différentes manières, en termes de fréquence et de durée des vacances pendant l'année scolaire.

Dans environ trois quarts des 40 pays et économies de l'OCDE, la durée totale des vacances scolaires est harmonisée pour l'ensemble du pays, et varie de moins de 12 semaines au Costa Rica à plus de 18 semaines en Lettonie, avec une moyenne de 13 semaines. Toutefois, la répartition des vacances au cours de l'année scolaire peut être flexible entre les entités infranationales. Par exemple, les dates des vacances scolaires sont définies en fonction de trois zones en France, et une flexibilité similaire est observée en Autriche, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie (voir le Graphique D.D1.2 dans *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) pour l'organisation de l'année scolaire au niveau primaire).

Dans le quart restant des pays et économies, la durée totale et la répartition des vacances scolaires peuvent varier entre les entités infranationales (en particulier dans les pays fédéraux) et/ou les établissements individuels (par exemple en Italie), même si les décisions relatives à ces vacances scolaires doivent être prises selon des directives de niveau supérieur. En Italie, par exemple, les écoles organisent de manière autonome les vacances scolaires selon des directives régionales.

Dans tous les pays, l'interruption la plus longue est celle qui survient entre deux années d'études successives. Cette interruption va de 3 semaines dans certains cantons de Suisse à 12 semaines ou plus en Bulgarie, au Chili (dans certaines entités infranationales en raison de conditions climatiques spécifiques), en Grèce, en Italie et en Lettonie. Dans la quasi-totalité des pays disposant de données, cette pause entre deux années de scolarité représente au moins la moitié du temps de vacances scolaires (Graphique D1.2).

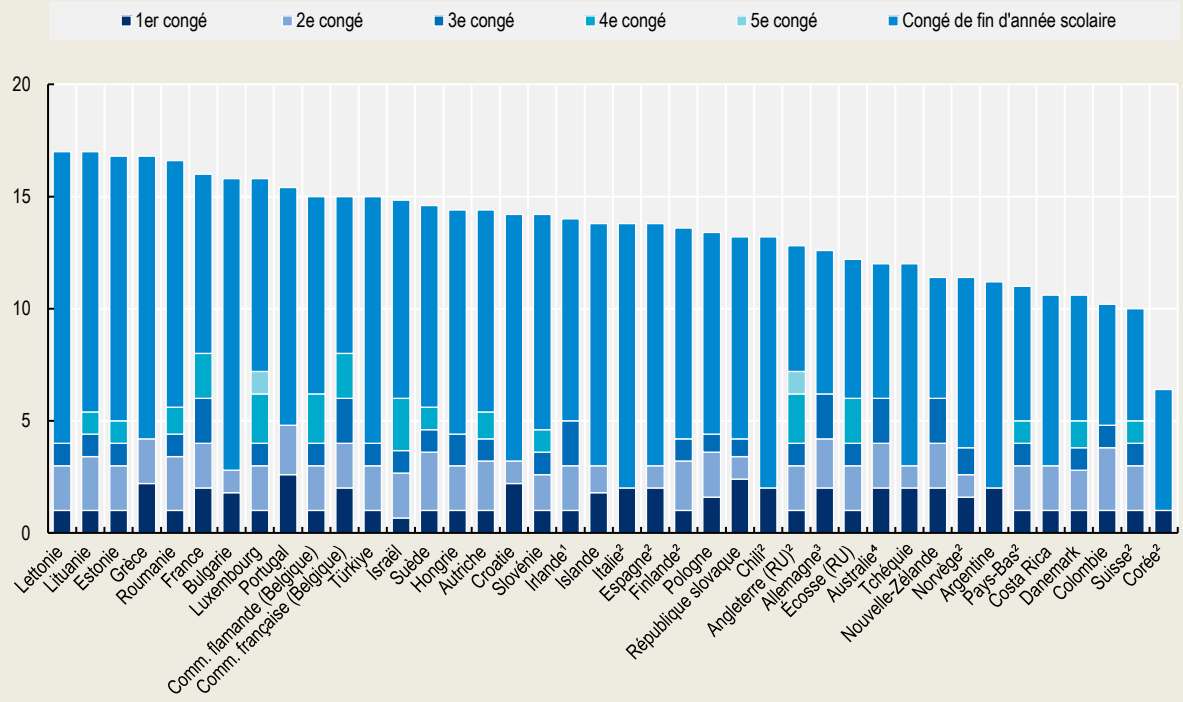
Outre cette longue pause, les élèves ont généralement deux à quatre autres périodes de vacances plus courtes pendant l'année scolaire. L'Angleterre (Royaume-Uni) et le Luxembourg, ainsi que certains *Länder* en Allemagne et certains cantons en Suisse offrent une cinquième pause (Graphique D1.2).

Les interruptions durant l'année scolaire diffèrent à la fois en termes de durée et de calendrier, mais la fin de l'année civile est la principale période de vacances communes, qui correspond soit à une interruption d'environ deux semaines (dans l'hémisphère nord), soit à la fin de l'année scolaire dans l'hémisphère sud.

Dans la plupart des pays, la durée des différents congés au cours de l'année scolaire varie de quelques jours à plus de deux semaines. La Communauté française de Belgique, la France et la Nouvelle-Zélande font exception à cette règle, avec des pauses régulières de deux semaines. Plusieurs pays et économies (Angleterre [Royaume-Uni], Communauté flamande de Belgique, Costa Rica, Écosse [Royaume-Uni], Estonie, Irlande, Lettonie, Luxembourg, Pays-Bas, Tchéquie et Türkiye) alternent des vacances d'une semaine et de deux semaines pendant l'année scolaire (Graphique D1.2).

Graphique D1.2. Interruptions de scolarité dans l'enseignement primaire obligatoire (2025)

En quelques semaines, dans les institutions publiques



Remarque : ne sont pas inclus les jours fériés/religieux, sauf si ces jours sont inclus dans des congés plus longs.
1. Sont inclus dans les vacances de fin d'année les périodes d'examen.
2. Durée minimale des congés. La durée des congés peut varier selon les régions, les programmes et/ou les établissements.
3. Données de l'État fédéral comptant le plus grand nombre d'élèves, la Rhénanie-du-Nord-Westphalie. La durée et le nombre de congés en Allemagne sont indicatifs en raison des variations entre les *Länder*, même si la durée totale des congés est similaire d'un *Länder* à l'autre.
4. La durée des congés peut varier selon les régions.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Dans la plupart des pays, l'organisation des vacances est généralement similaire dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire. Toutefois, en Lituanie, les vacances en fin d'année scolaire sont plus courtes de deux semaines dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire. En revanche, elles sont environ deux semaines plus longues qu'au niveau primaire au Portugal et quatre semaines plus longues en Irlande (voir le Graphique D.D1.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) pour l'organisation de l'année scolaire au niveau du premier cycle du secondaire).

Temps d'instruction prévu

Le temps d'instruction prévu correspond au nombre total d'heures pendant lesquelles les établissements sont tenus d'enseigner des matières obligatoires et, le cas échéant, facultatives. Toutefois, le temps d'instruction prévu peut être différent du temps d'instruction réel.

Dans la plupart des pays, le nombre total d'heures réglementaires d'enseignement prévu et/ou obligatoire est défini au niveau national (c'est-à-dire de façon uniforme dans tout le pays). Le nombre total d'heures réglementaires d'enseignement prévu et/ou obligatoire est défini au niveau infranational dans certains pays fédéraux (par exemple,

l'Allemagne, la Belgique, le Canada, et les États-Unis) et dans certains pays dotés d'un système éducatif décentralisé (par exemple, l'Espagne et le Royaume-Uni) (Encadré D1.2).

Encadré D1.2. Variation infranationale du temps d'instruction dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Même si tous les enfants d'un même pays sont scolarisés pendant le même nombre d'années, ils ne reçoivent pas nécessairement le même temps d'instruction dans tout le pays. Les données infranationales fournies par cinq pays (2025 pour la Belgique, l'Espagne et le Royaume-Uni, 2024 pour le Canada et 2023 pour les États-Unis) montrent comment le temps d'instruction peut varier sensiblement entre les entités infranationales au sein d'un même pays.

Dans quatre de ces pays, le nombre de classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire est le même pour toutes les entités infranationales (Belgique, Canada, Espagne et États-Unis). Au Royaume-Uni, le nombre total de classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire diffère d'un an entre l'Angleterre et l'Écosse. L'enseignement primaire dure de six (en Angleterre) à sept ans (en Écosse), tandis que le premier cycle du secondaire dure trois ans dans les deux cas. Comme le nombre de classes dans le deuxième cycle du secondaire varie également entre 1 et 2 ans, la durée totale de la scolarité obligatoire est de 11 ans dans les deux cas.

Bien que le nombre de classes soit similaire à l'échelon infranational dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'instruction obligatoire varie à l'échelon infranational à divers degrés. Dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures d'instruction obligatoire par an varie de moins de 1 % en Belgique (de 821 heures en Communauté flamande à 826 heures en Communauté française), de 4 % en Espagne (de 788 heures dans la plupart des entités infranationales à 823 heures dans la *Comunidad Foral de Navarra*) et de 75 % dans la États-Unis (d'un minimum estimé de 720 heures dans le New Jersey à 1 260 heures au Texas). Au Canada, le nombre d'heures d'enseignement prévu (obligatoire et non obligatoire) varie de 14 % au niveau primaire (de 837 heures en Nouvelle-Écosse à 950 heures en Alberta et en Saskatchewan). Ces variations peuvent s'ajouter à des différences significatives dans le nombre total d'heures d'enseignement tout au long de l'enseignement primaire. Les variations vont d'un écart total de 28 heures d'enseignement obligatoire entre les Communautés française et flamande de Belgique à 210 heures en Espagne et 3 240 heures aux États-Unis. Au Canada, la différence de temps d'instruction prévu dans l'enseignement primaire atteint 680 heures.

Les différences sont similaires au niveau du premier cycle du secondaire : le nombre annuel d'heures d'instruction obligatoire varie d'environ 2 % en Espagne, de 7 % en Belgique et de 75 % aux États-Unis. Les différences dans le nombre total d'heures d'instruction obligatoire au niveau du premier cycle du secondaire entre les entités infranationales vont de 70 heures en Espagne à 129 heures en Belgique et 1 620 heures aux États-Unis. Au Canada, le nombre d'heures d'enseignement prévu varie d'environ 6 % (168 heures) entre les différentes provinces au niveau du premier cycle du secondaire.

L'ampleur de ces variations peut refléter des différences dans le nombre de jours d'instruction annuels dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, sauf en Espagne, où le nombre de jours d'instruction ne varie pas entre les entités infranationales. Le nombre annuel de jours d'instruction dans l'enseignement primaire varie de 1 % en Belgique (1 jour, de 176 jours en Communauté flamande à 177 jours en Communauté française), 6 % au Canada (10 jours, de 180 jours au Québec à 190 jours en Saskatchewan) et 16 % aux États-Unis (26 jours, de 160 jours au Colorado à 186 jours au Kansas). Des différences similaires sont observées au niveau du premier cycle du secondaire.

Source : 'Outil d'exploration des données de l'OCDE Base de données de Regards sur l'éducation, https://data-explorer.oecd.org/.

L'enseignement peut également avoir lieu en dehors des heures de scolarité obligatoire et en dehors de la salle de classe ou de l'école, sujet non traité dans ce chapitre. Dans certains pays, les élèves du premier cycle du secondaire

sont encouragés à suivre des cours périscolaires dans des matières déjà enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Les élèves peuvent suivre des cours périscolaires sous la forme de cours de rattrapage ou d'enrichissement, avec des tuteurs individuels ou des cours collectifs dispensés par des enseignants, ou d'autres cours indépendants (voir l'Encadré D1.2 dans OCDE (2017[6]) et les notes sur l'organisation de la journée scolaire dans *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) pour plus d'informations).

Temps d'instruction obligatoire

Le temps d'instruction obligatoire désigne le nombre et la répartition du temps d'instruction à dispenser dans la quasi-totalité des écoles publiques et à suivre par la quasi-totalité des élèves du secteur public, conformément à la réglementation en vigueur.

Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire total dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire général s'élève en moyenne à 7 642 heures sur 9 ans. Cette durée varie de 5 304 heures en Pologne (sur 8 ans) à 11 000 heures en Australie (sur 11 ans) (Graphique D1.1). En Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande, la réglementation ne prescrit pas de temps d'instruction obligatoire dans les établissements scolaires. Toutefois, les établissements doivent être ouverts à l'enseignement pendant un nombre minimum d'heures par jour (Nouvelle-Zélande) ou laisser suffisamment de temps d'instruction pour proposer un programme large et équilibré qui englobe toutes les obligations légales (Angleterre et Écosse [Royaume-Uni]).

En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves reçoivent 4 560 heures d'enseignement obligatoire sur 6 ans d'enseignement primaire et 3 082 heures sur 3 ans d'enseignement général du premier cycle du secondaire. Le nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire tend à augmenter avec le niveau d'instruction dans la plupart des pays (passant de 804 heures dans l'enseignement primaire à 922 heures dans les programmes généraux du premier cycle du secondaire en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE), sauf au Costa Rica (où l'on observe une diminution de 2 % du nombre d'heures entre le primaire et le premier cycle du secondaire), au Luxembourg (diminution de 9 %) et au Portugal (diminution de 6 %) (Tableau D1.1).

Le temps d'instruction obligatoire par an augmente généralement avec l'âge, atteignant en moyenne 779 heures à l'âge de 7 ans, 843 heures à l'âge de 10 ans, puis 929 heures à l'âge de 13 ans. En Bulgarie, en Corée, en Croatie, en Lettonie, au Mexique, en Pologne, en Roumanie et en Tchéquie, le nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire augmente de plus de 40 % entre 7 et 13 ans (Tableau D1.5, disponible en ligne).

Le temps d'instruction obligatoire, par définition, ne couvre que le temps passé par les élèves dans les structures d'enseignement formel (comme le prévoient les réglementations publiques). Il ne montre pas le nombre réel d'heures d'enseignement que les élèves reçoivent et ne couvre pas l'apprentissage en dehors de la salle de classe formelle. En outre, le temps d'instruction obligatoire ne reflète pas toujours l'évolution de la demande des sociétés, comme la transformation technologique rapide. On attend de plus en plus des systèmes éducatifs qu'ils préparent les élèves à l'avenir, notamment en leur transmettant des compétences numériques essentielles (voir Encadré D1.3).

Encadré D1.3. Préparer les élèves à l'avenir : les compétences numériques dans le programme scolaire obligatoire

La société moderne se transforme rapidement sous l'effet du développement et de l'utilisation de technologies innovantes. Les pays adaptent leurs systèmes éducatifs et leurs programmes d'enseignement à l'évolution technologique afin de doter les élèves de compétences essentielles qui leur permettront de se préparer à cette transformation numérique et de réussir. Les établissements scolaires intègrent progressivement les compétences numériques (qui englobent un ensemble de compétences, de connaissances et de pratiques dans les programmes scolaires, par exemple la culture numérique, le codage et l'utilisation efficace des outils numériques pour l'apprentissage et l'enseignement. Toutefois, la définition de la compétence numérique et la manière dont elle est mise en œuvre dans l'enseignement obligatoire varient d'un pays à l'autre (EACEA, 2019[7] ; 2023[8] ; OCDE, 2023[9]).

La compétence numérique peut être enseignée de trois manières : 1) en tant que matière distincte dans le programme (matière obligatoire ou facultative) ; 2) intégrée à des matières spécifiques (les composantes de la compétence numérique sont alors intégrées dans une matière obligatoire) ; ou 3) en tant que matière transdisciplinaire (définie comme transversale et donc intégrée à toutes les matières obligatoires, les enseignants étant responsables de son développement). Dans près des deux tiers des pays européens, l'approche transdisciplinaire est appliquée dans l'enseignement primaire et dans plus de la moitié de ces pays, elle l'est également dans l'enseignement secondaire. Néanmoins, il est courant que les systèmes éducatifs européens combinent deux de ces approches pédagogiques, et dans un tiers de ces systèmes, les trois approches sont intégrées dans au moins un niveau d'enseignement (EACEA, 2023[8]).

La Tchéquie est un pays qui combine les trois approches d'enseignement des compétences numériques. Les réformes récentes visant à mettre en œuvre le nouveau programme d'informatique au niveau primaire (depuis 2023) et au niveau du premier cycle du secondaire (pour l'année scolaire 2024/25) font de l'informatique une matière obligatoire distincte de la quatrième à la neuvième année. De nombreux autres pays européens ont entrepris des réformes similaires pour intégrer les compétences numériques dans leur système éducatif (EACEA, 2023[8]). Outre ces réformes, 26 pays et économies de l'OCDE, ainsi que le Brésil, ont établi des règles ou des lignes directrices pour intégrer la compétence numérique en tant que compétence transversale dans les programmes scolaires (ces règles ou lignes directrices s'appliquent principalement à tous les niveaux d'enseignement) (OCDE, 2023[9]).

Toutefois, pour que les élèves soient préparés de manière efficace à développer leurs compétences numériques, les enseignants doivent être suffisamment formés dans ce domaine. Une enquête récente de l'OCDE a fait état de préoccupations concernant l'écart entre la formation effective des enseignants et les pratiques en classe. La création d'une approche écosystémique plus large serait bénéfique pour assurer le développement équitable des élèves et des enseignants en matière de compétences numériques. Offrir un soutien et un perfectionnement professionnel aux enseignants aiderait également les élèves à mieux s'adapter et à faire face efficacement à l'évolution technologique à venir (OCDE, 2023[9] ; EACEA, 2023[8]).

Temps d'instruction non obligatoire

Dans environ trois pays et économies sur cinq disposant de données, il n'y a pas de temps d'instruction non obligatoire, de sorte que le temps d'instruction prévu et obligatoire est le même (c'est-à-dire que le temps d'instruction prévu est entièrement obligatoire) pour les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. Dans les autres pays et économies, le temps d'instruction prévu comprend à la fois le temps d'instruction obligatoire et un temps d'instruction non obligatoire spécifié (qui doit être dispensé dans presque tous les établissements publics, mais qui n'est pas

obligatoire pour la quasi-totalité des élèves des établissements publics) : huit pays au niveau primaire et neuf au niveau du premier cycle du secondaire (Tableau D1.1).

Dans quelques pays disposant de données, le temps d'instruction non obligatoire équivaut à plus de 20 % du temps d'instruction obligatoire. Dans l'enseignement primaire, le temps non obligatoire équivaut à 20 % du temps d'instruction obligatoire total en Slovénie, 25 % en Croatie et 53 % en Grèce. Dans le premier cycle du secondaire, le temps non obligatoire équivaut à 20 % du temps d'instruction obligatoire total en Croatie, à environ 22 % en France, à 23 % en Slovénie et à 30 % en Grèce (Tableau D1.3 et Tableau D1.4). Toutefois, ces valeurs doivent être interprétées avec prudence. En France, par exemple, les élèves du premier cycle du secondaire se voient proposer une grande variété de cours dans le cadre du programme non obligatoire, sans pouvoir se dédoubler et assister en personne à toutes les matières et à toutes les heures disponibles.

Temps d'instruction par matière

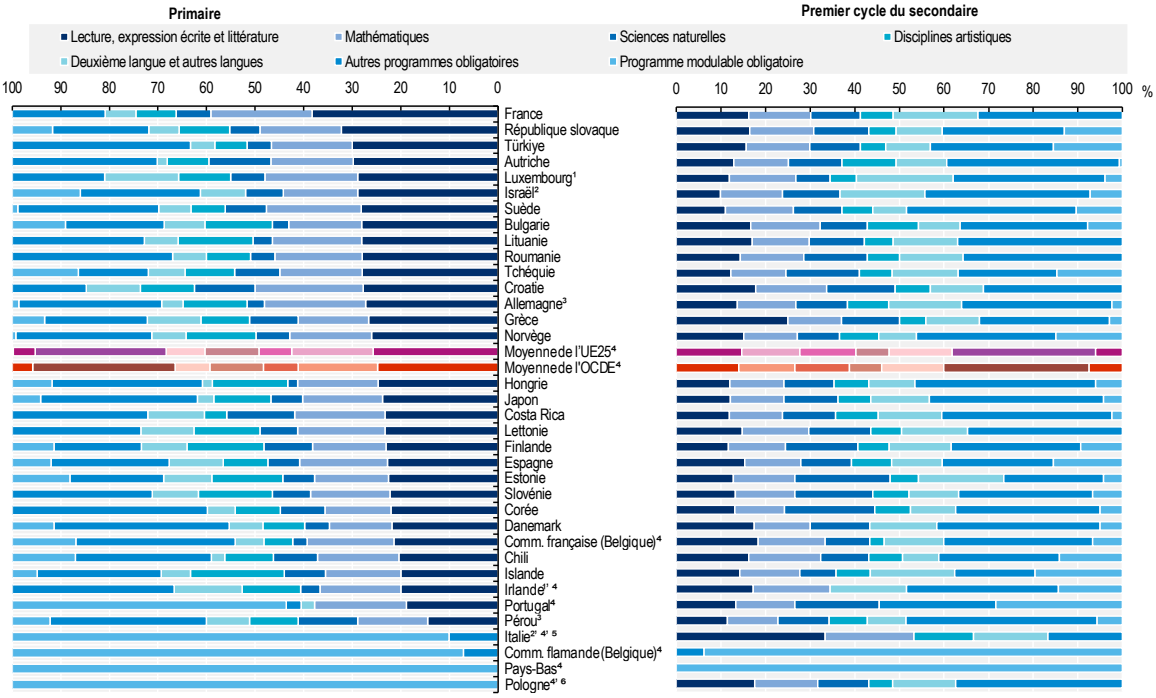
En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 41 % du temps d'instruction obligatoire au niveau primaire est consacré à l'acquisition de compétences fondamentales en littératie et en numératie : 25 % en lecture, en écriture et en littérature et 16 % en mathématiques. En Croatie et en France, au moins la moitié du temps d'instruction obligatoire est consacrée à la lecture, à l'écriture et à la littérature (première langue), et les mathématiques (l'Irlande et le Luxembourg pourraient également être inclus dans la liste, car le temps d'instruction dans la deuxième langue comprend d'autres langues nationales). Avec les disciplines artistiques (11 %), l'éducation physique et à la santé (10 %), les sciences naturelles (7 %), les deuxièmes langues et autres (7 %) et les sciences sociales (6 %), ces sept domaines d'étude représentent en moyenne plus de 80 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays et économies de l'OCDE où le temps d'instruction par matière est spécifié (Tableau D1.3 et Graphique D1.3).

La religion, l'éthique et l'éducation morale ; les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; la technologie ; la formation pratique et professionnelle ; et d'autres matières composent le reste du programme obligatoire non flexible au niveau primaire, représentant environ 13 % du temps d'instruction obligatoire en moyenne dans l'OCDE (Tableau D1.3).

Dans le premier cycle du secondaire, les sept principaux domaines d'études du primaire continuent de représenter la majeure partie du programme obligatoire (79 %), mais à mesure que le programme devient généralement plus spécifique à une matière, la façon dont ce temps est alloué change considérablement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE où le temps d'instruction par matière est spécifié, la lecture, l'écriture et la littérature (14 %) et les mathématiques (13 %) représentent 27 % du programme obligatoire, soit 14 points de moins que dans l'enseignement primaire. Les parts allouées à l'éducation physique et la santé (8 %) et aux disciplines artistiques (7 %) sont également inférieures à celles du primaire. À l'inverse, la part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux sciences naturelles passe de 7 % à 12 %, celle consacrée aux sciences sociales de 6 % à 11 %, et celle consacrée à la deuxième langue et aux autres langues de 7 % à 14 %. La religion, l'éthique et l'éducation morale ; les TIC ; la technologie ; la formation pratique et professionnelle; et d'autres matières constituent le reste du programme obligatoire non modulable pour les élèves du premier cycle du secondaire (environ 13 % du temps d'instruction obligatoire total) (Graphique D1.3, Tableau D1.3 et Tableau D1.4).

Graphique D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2025)

Pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, dans les établissements publics



Remarque : certaines catégories de matières comprennent des matières relevant de différentes catégories. Voir le tableau source pour plus de précisions.
1. Sont comprises dans la deuxième langue d'enseignement les autres langues nationales enseignées.
2. Sont incluses dans la lecture, l'écriture et la littérature les sciences sociales (au niveau primaire en Israël, au premier cycle du secondaire en Italie).
3. Année de référence : 2024.
4. La Communauté flamande de Belgique, la Communauté française de Belgique, l'Irlande (premier cycle du secondaire), l'Italie (primaire), les Pays-Bas, la Pologne (primaire) et le Portugal (primaire) ne sont pas inclus dans les moyennes.
5. Sont incluses dans les mathématiques les sciences naturelles.
6. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement primaire (les quatre premières années de l'école primaire) pour laquelle le temps d'instruction est alloué à des matières obligatoires spécifiques.
Voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Au niveau du premier cycle du secondaire, la répartition du temps entre les différentes matières du programme obligatoire varie considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, la lecture, l'écriture et la littérature représentent 12 % ou moins du temps d'instruction obligatoire au Costa Rica, en Finlande, en Hongrie, en Israël, au Japon, au Luxembourg, au Pérou, en Suède et en Tchéquie, mais plus de 25 % en Grèce et en Italie (en Italie, cela inclut également le temps consacré aux sciences sociales). En Irlande, la lecture, l'écriture et la littérature sont enseignées dans deux langues nationales, si bien que le temps d'instruction combiné pour ces deux langues représente environ 17 % du temps d'instruction obligatoire total. Les sciences naturelles représentent 10 % ou moins du temps d'instruction obligatoire en Communauté française de Belgique, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, mais 20 % ou plus en Corée et en Estonie (en Corée, cela inclut également le temps consacré aux TIC, à la technologie et à la formation pratique et professionnelle). Le temps d'instruction obligatoire consacré à la deuxième langue et à d'autres langues varie également considérablement d'un pays à l'autre. L'enseignement de la deuxième langue représente 7 % ou moins du temps d'instruction obligatoire au Costa Rica, en Grèce et en Roumanie, et 13 % ou plus en

Communauté française de Belgique, en Irlande, en Islande, au Japon, en Lettonie et au Luxembourg. En outre, plus de quatre pays sur dix disposant de données consacrent une partie du temps d'instruction obligatoire des élèves du premier cycle du secondaire à l'enseignement dans une autre langue que la deuxième (Graphique D1.3, Tableau D1.3 et Tableau D1.4).

Comme le montre la différence entre le primaire et le premier cycle du secondaire, il existe des différences significatives dans la manière dont le temps est alloué aux matières scolaires à mesure que les élèves vieillissent. Par exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 28 % du temps d'instruction est consacré à la lecture, à l'écriture et à la littérature pour les enfants de 7 ans, 19 % pour les enfants de 11 ans et 12 % pour les enfants de 15 ans. En revanche, alors que 4 % du temps d'instruction des enfants de 7 ans en moyenne est consacré à une deuxième langue, 11 % du temps d'instruction des enfants de 11 ans est consacré à l'étude d'une deuxième langue et 1 % à l'étude d'autres langues, tandis que pour les enfants de 15 ans, les pourcentages sont de 10 % pour une deuxième langue et de 4 % pour les autres langues. La proportion du temps d'instruction consacrée à d'autres matières évolue également, comme l'indique le Tableau D1.6 (disponible en ligne).

Flexibilité des programmes

Dans la plupart des pays et des économies, les autorités centrales et les États établissent des réglementations ou des recommandations concernant le temps d'instruction et le programme d'enseignement. Toutefois, les autorités locales, les établissements scolaires, les enseignants et/ou les élèves disposent également de différents degrés de liberté dans l'organisation du temps d'instruction ou le choix des matières.

Dans au moins un quart des pays et économies disposant de données, la répartition du temps d'instruction est verticalement flexible dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire général, ce qui signifie que le temps d'instruction dans une matière spécifique est défini pour un certain nombre de niveaux, voire pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, sans spécifier le temps à allouer à chaque niveau. Dans ce cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider du temps à allouer à chaque année d'études (Tableau D1.2).

Dans un petit nombre de pays et d'économies, les matières obligatoires sont fixées selon un calendrier horizontalement flexible pour quelques matières ou la plupart d'entre elles. Cela signifie que le temps d'instruction global est défini pour un certain nombre de matières obligatoires, voire pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, mais que le temps à allouer à chaque matière ne l'est pas. Au Portugal, plus de la moitié du programme obligatoire du primaire est organisé selon un calendrier flexible, et cette proportion atteint 90 % ou plus en Communauté flamande de Belgique et en Italie. Aux Pays-Bas et en Pologne (dans les trois premières années), l'ensemble du programme du primaire est organisé sous la forme d'un calendrier flexible. Au niveau du premier cycle du secondaire, on observe des tendances similaires en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. Dans ces pays et économies, les autorités locales, les établissements scolaires et/ou les enseignants sont libres de décider du temps à allouer à la plupart des matières obligatoires. En Écosse (Royaume-Uni), tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, certaines matières obligatoires sont spécifiées, mais il n'existe pas de réglementation sur le temps d'instruction total, qui relève de la responsabilité des autorités locales et des établissements scolaires eux-mêmes. Si l'on exclut ces pays et économies, les matières obligatoires à horaire variable représentent 1 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, même si elles représentent une part importante du programme dans certains pays (Tableau D1.3 et Tableau D1.4).

Pour plus de précisions sur les différentes combinaisons de flexibilité employées par les pays, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, voir l'Encadré D1.4.

La flexibilité dans le choix des matières est moins courante dans les pays de l'OCDE. En moyenne, 3 % du temps d'instruction obligatoire est alloué à des matières choisies par les écoles primaires. Dans le premier cycle du secondaire, 3 % du temps d'instruction obligatoire sont alloués à des matières choisies par les établissements et 3 % à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays et économies consacrent une part importante du temps d'instruction obligatoire à des matières flexibles. Par exemple, environ 10 % ou plus du temps d'instruction obligatoire est alloué à des matières choisies par les écoles au Chili, dans la Communauté flamande de Belgique

(premier cycle du secondaire), en Espagne (premier cycle du secondaire), en Estonie (primaire), en Irlande (premier cycle du secondaire), en Israël (primaire), en République slovaque (premier cycle du secondaire) et en Tchéquie. En Islande, en Norvège et en Türkiye, 15 à 20 % du temps d'instruction obligatoire est alloué à des matières choisies par les élèves du premier cycle du secondaire (Tableau D1.3 et Tableau D1.4).

Encadré D1.4. Assouplissement du temps d'instruction obligatoire entre les matières et les classes (2025)

Les matières du programme obligatoire peuvent être enseignées en tant que matières particulières dans le programme national, avec un temps spécifique qui leur est alloué par année d'études, ou elles peuvent être enseignées dans le cadre du programme sans qu'un temps spécifique leur soit alloué. Dans le second cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider des matières obligatoires à privilégier et du temps à allouer à l'enseignement d'une matière spécifique par année d'études (flexibilité horizontale), ou du temps à allouer à une matière spécifique dans chaque année d'études lorsque le temps d'instruction total pour cette matière n'est défini que pour un groupe de classes (flexibilité verticale). Le Graphique D1.4 montre les combinaisons de ces deux types de flexibilité pour les pays et les économies disposant de données pour les niveaux primaire et secondaire.

Graphique D1.4. Flexibilité du temps d'instruction obligatoire entre les niveaux d'enseignement et les matières, dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2025)

Primaire		Flexibilité horizontale (entre les matières)		
		Pas de flexibilité	Flexibilité pour quelques matières	Flexibilité pour toutes ou la plupart des matières
Flexibilité verticale (tous niveaux confondus)	Pas de flexibilité	(11) Comm. française (Belgique)[1], Costa Rica, Danemark[1], France[2], Allemagne, Grèce, Hongrie, Japon, Pérou, Roumanie, Türkiye[1]	(10) Autriche, Bulgarie, Chili, Croatie[1], Irlande[1], Israël[1], Luxembourg[1], République slovaque, Slovénie, Espagne[3]	(7) Australie, Comm. flamande (Belgique), Brésil, Italie[1], Pologne[1], Portugal[1], Suisse
	Flexibilité pour quelques matières	0)	(2) Tchéquie, Islande	(1) Pays-Bas
	Flexibilité pour toutes ou la plupart des matières	(1) Norvège[1]	(6) Corée, Estonie, Finlande, Lettonie, Lituanie[1], Suède	0)

Premier cycle du secondaire		Flexibilité horizontale (entre les matières)		
		Pas de flexibilité	Flexibilité pour quelques matières	Flexibilité pour toutes ou la plupart des matières
Flexibilité verticale (tous niveaux confondus)	Pas de flexibilité	(11) Costa Rica, Croatie[1], France[2], Allemagne, Grèce, Hongrie, Japon, Luxembourg[1], Pérou, Pologne[1], Roumanie	(11) Autriche, Comm. française (Belgique)[1], Bulgarie, Chili, Danemark[1], Italie[1], Portugal[1], République slovaque, Slovénie, Espagne[3], Türkiye[1]	(4) Australie, Comm. flamande (Belgique), Brésil, Suisse
	Flexibilité pour quelques matières	(1) Lituanie[1]	(3) Irlande, Islande, Tchéquie[1]	(1) Pays-Bas
	Flexibilité pour toutes ou la plupart des matières	0)	(7) Corée, Estonie, Finlande, Israël[1], Lettonie, Norvège[1], Suède	0)

Remarque : le temps d'instruction est flexible, soit lorsque le nombre d'heures d'enseignement est défini pour un groupe de matières plutôt que pour chaque matière (flexibilité horizontale), soit lorsqu'il est défini pour un groupe de classes plutôt que pour chaque classe (flexibilité verticale). Pour quelques matières, les pays et économies ne sont pas inclus dans la catégorie de la flexibilité si une matière est flexible pendant un maximum de deux années d'études (pour chaque niveau d'enseignement).

1. L'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire relèvent de différentes catégories de flexibilité.
2. Deux matières ou plus sont enseignées ensemble au niveau national.
3. Certaines communautés autonomes ont une flexibilité verticale dans tous les domaines.

Voir le Tableau D1.1, le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4 pour les données.

La flexibilité horizontale dans la répartition du temps d'instruction entre les matières est la pratique la plus courante parmi les pays et les économies, tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire. La flexibilité verticale n'est appliquée que dans 10 pays et économies au niveau du primaire et dans 12 pays et économies au niveau du premier cycle du secondaire. Il n'y a aucune flexibilité, c'est-à-dire qu'un temps d'instruction spécifique est attribué à chaque matière et à chaque année d'étude dans seulement 11 pays et économies, tant au niveau du primaire qu'au niveau du premier cycle du secondaire.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, un seul type de flexibilité est mis en œuvre dans les programmes nationaux au niveau primaire : dans 17 pays, le temps d'instruction est défini pour des groupes de matières à des niveaux spécifiques (flexibilité horizontale uniquement), tandis qu'en Norvège, le temps d'instruction pour des matières spécifiques est défini pour plusieurs niveaux (flexibilité verticale uniquement). Au niveau primaire, le temps d'instruction est défini pour une combinaison de matières et de classes dans seulement neuf pays (Corée, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Suède et Tchéquie).

Des tendances similaires sont observées au niveau du premier cycle du secondaire, bien qu'il existe des différences de flexibilité horizontale entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Par exemple, en Communauté française de Belgique, au Danemark et en Türkiye, le temps d'instruction n'est pas flexible dans l'enseignement primaire, mais il l'est pour certaines catégories de matières dans le premier cycle du secondaire. À l'inverse, le temps d'instruction est flexible pour certains groupes de matières dans l'enseignement primaire, mais pas dans le premier cycle du secondaire en Croatie, au Luxembourg et en Pologne.

Dans quelques pays (Irlande, Israël, Lituanie et Norvège), le type de flexibilité utilisé dans la répartition du temps d'instruction varie entre le primaire et le premier cycle du secondaire. Au niveau du primaire, les programmes d'enseignement en Irlande et en Israël n'offrent qu'une flexibilité horizontale du temps d'instruction, et le programme d'enseignement en Norvège n'offre qu'une flexibilité verticale, alors que les trois combinent les deux types de flexibilité (au moins pour quelques matières) dans le premier cycle du secondaire. À l'inverse, en Lituanie, les deux types de flexibilité sont utilisés au niveau de l'enseignement primaire, alors que seule une flexibilité verticale est appliquée pour la définition du temps d'instruction dans le premier cycle du secondaire.

Définitions

Par **temps d'instruction et programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté dans le choix des matières ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières.

Par **matières modulables du programme obligatoire choisies par les établissements**, on entend la part totale du temps d'instruction obligatoire définie par les autorités centrales que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants consacrent à des matières de leur choix (parfois parmi celles définies par les autorités centrales en charge de l'éducation). Les établissements sont tenus de proposer une de ces matières, que les élèves sont tenus de suivre.

Par **matières obligatoires à option choisies par les élèves**, on entend le temps total d'instruction consacré à une ou plusieurs matières que les élèves sont tenus de choisir (dans une série de matières que les établissements sont tenus de proposer) pour se constituer un emploi du temps correspondant au temps total d'instruction obligatoire.

Par **matières obligatoires modulables**, on entend le temps total d'instruction défini par les autorités centrales dans des groupes de matières que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants affectent à des matières particulières. Une certaine flexibilité est laissée au sujet du temps consacré aux matières, mais pas au sujet du choix des matières.

La répartition flexible du temps d'instruction entre plusieurs années d'études correspond aux cas dans lesquels le programme indique uniquement le temps total d'instruction dans une matière durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans préciser le temps qu'il convient d'y consacrer durant chaque année d'études. Dans ces cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps y consacrer chaque année.

Par **temps d'instruction**, on entend le nombre d'heures de cours que les établissements publics sont censés dispenser dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, au tutorat individuel ou aux cours particuliers et aux examens qui ne sont pas spécifiques aux établissements (les journées d'examen nationaux, par exemple).

Par **temps d'instruction prévu**, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les élèves sont censés suivre dans les établissements publics. Le programme prévu peut être défini dans des règlements ou des normes par les autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) en charge de l'éducation ou dans des recommandations régionales.

Par **partie non obligatoire du programme**, on entend le temps total d'instruction que les établissements publics sont tenus de proposer en plus du temps d'instruction obligatoire, mais qui ne s'imposent pas à tous les élèves. Les matières concernées peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre. Les activités proposées avant et après la journée classe ne font pas partie du programme non obligatoire par exemple si elles ne relèvent pas du programme officiel ou que les établissements publics ne sont pas tenus de les organiser. Le programme non obligatoire exclut l'accueil des élèves avant et après la journée de classe, même s'il est réglementé.

Méthodologie

Ce chapitre rend compte du temps d'instruction prévu (tel que défini dans la réglementation publique) comme mesure d'apprentissage dans les structures d'enseignement formel. Il ne fait pas état du nombre réel d'heures d'enseignement que les élèves reçoivent et ne couvre pas l'apprentissage en dehors de la salle de classe formelle. Il peut exister des différences entre les pays entre le nombre minimum d'heures d'enseignement règlementaire et le nombre réel d'heures d'enseignement effectivement dispensées aux élèves. Compte tenu de facteurs tels que les horaires scolaires, les annulations de cours et l'absentéisme des enseignants, les établissements n'atteignent pas toujours le temps d'instruction minimum réglementaire (voir l'Encadré D1.1 dans OCDE (2007[10])).

Ce chapitre montre également comment les heures d'instruction minimales (et/ou recommandées) sont réparties entre les différents domaines d'enseignement. Il indique le nombre net d'heures d'instruction prévu pour les années d'études qui font partie de l'enseignement général obligatoire à temps plein. Bien qu'il soit difficile de comparer les données entre les pays en raison des différentes politiques pédagogiques, elles donnent néanmoins une indication du temps d'instruction formelle qui est jugé nécessaire pour que les élèves atteignent les objectifs éducatifs souhaités.

Lorsque la répartition du temps d'instruction entre les différentes années d'études est flexible (c'est-à-dire que le temps d'instruction pour une matière spécifique est défini pour un certain nombre de classes, voire pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, sans spécifier le temps à allouer à chaque classe), le temps d'instruction par âge ou par niveau d'études a été estimé en partant de l'hypothèse d'une répartition égale du nombre total d'heures d'instruction entre les classes.

Pour plus d'informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[5]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Sources

Les données sur le temps d'instruction proviennent de la collecte de données conjointe Eurydice-OCDE de 2024 sur le temps d'instruction et se rapportent au temps d'instruction pendant l'enseignement primaire obligatoire et à temps plein (premier et deuxième cycles) de l'enseignement secondaire général pour l'année scolaire 2024/25. Les données sur les calendriers scolaires proviennent de la collecte de données conjointe Eurydice-OCDE de 2024 sur les calendriers scolaires et se rapportent aux dates des périodes de vacances pour les élèves de l'enseignement primaire et (premier et deuxième cycles) du secondaire pour l'année scolaire 2024/25.

Références

EACEA (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023: Digital Competence at School*, Office des publications de l'Union européenne, https://data.europa.eu/doi/10.2797/886074. [8]

EACEA (2019), *L'éducation numérique à l'école en Europe*, Office des publications de l'Union européenne, https://data.europa.eu/doi/10.2797/8214. [7]

OCDE (2023), *Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2023 : Vers un écosystème numérique efficace*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/78afb124-fr. [9]

OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. [2]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [1]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [4]

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

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [5]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [6]

OCDE (2014), « Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation »*, PISA à la loupe*, n° 46, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jxrhqhj9rjd-fr. [3]

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2007-fr. [10]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D1.1	Temps d'instruction dans l'enseignement général obligatoire (2025)
Tableau D1.2	Organisation de l'enseignement général obligatoire (2025)
Tableau D1.3	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2025)
Tableau D1.4	Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire, filière générale (2025)
WEB Tableau D1.5	Temps d'instruction dans l'enseignement général obligatoire[1], par âge (2025)
WEB Tableau D1.6	Temps d'instruction par matière pour les 6-18 ans[1] (2025)

StatLink https://stat.link/hwfrl9

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D1.1. Temps d'instruction dans l'enseignement général obligatoire (2025)

Remarque : les colonnes indiquant le temps d'instruction combiné pour l'enseignement primaire obligatoire et le premier cycle du secondaire (colonnes 15 à 18) et le deuxième cycle du secondaire obligatoire (colonnes 19 à 25) peuvent être consultées en ligne.

1. Fait référence à la scolarité obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même s'il est obligatoire.
2. Le nombre d'heures de cours par niveau d'enseignement est estimé sur la base du nombre moyen d'heures de cours par an, car pour certaines matières, la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux est flexible.
3. Année de référence : 2024.
4. Hors dernière année de scolarité obligatoire, qui peut être classée dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire.
5. Trois ou quatre années dans le premier cycle du secondaire, selon la filière. La quatrième année d'enseignement secondaire préprofessionnel a été exclue du calcul.

Tableau D1.2. Organisation de l'enseignement général obligatoire (2025)

Remarque : les élèves sont scolarisés cinq jours par semaine (six jours dans certains établissements en Israël et dans l'enseignement secondaire en Italie). Dans certains pays, la durée légale de la journée scolaire varie au cours

de la semaine scolaire. Les colonnes indiquant l'organisation du deuxième cycle du secondaire obligatoire (colonnes 9 à 12) peuvent être consultées en ligne.

1. Fait référence à la scolarité obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même s'il est obligatoire.
2. Pour certaines matières, la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux d'enseignement est flexible.
3. Année de référence : 2024.
4. Hors dernière année de scolarité obligatoire, qui peut être classée dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire.
5. La répartition flexible du temps d'instruction entre trois niveaux consécutifs s'applique aux niveaux 1, 4 et 7.
6. Trois ou quatre années dans le premier cycle du secondaire, selon la filière. La quatrième année d'enseignement secondaire préprofessionnel a été exclue du calcul.

Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2025)

Remarque : les moyennes ont été ajustées de manière à obtenir un total de 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Se reporter au Tableau D1.6, disponible en ligne, pour connaître le temps d'instruction par matière et par âge.

1. Pour certaines matières, la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux d'enseignement est flexible.
2. Année de référence : 2024.
3. Sont comprises dans la deuxième langue d'enseignement les autres langues nationales enseignées.
4. Ne sont pas inclus dans les moyennes la Communauté flamande de Belgique, la Communauté française de Belgique, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal.
5. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement primaire (les quatre premières années de l'école primaire) pour laquelle le temps d'instruction est alloué à des matières obligatoires spécifiques.

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire, filière générale (2025)

Remarque : les moyennes ont été ajustées de manière à obtenir un total de 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Se reporter au Tableau D1.6, disponible en ligne, pour connaître le temps d'instruction par matière et par âge.

1. Pour certaines matières, la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux d'enseignement est flexible.
2. Année de référence : 2024.
3. Sont comprises dans la deuxième langue d'enseignement les autres langues nationales enseignées.
4. Ne sont pas inclus dans les moyennes la Communauté flamande de Belgique, la Communauté française de Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D1.1. Temps d'instruction dans l'enseignement général obligatoire[1] (2025)

Par niveau d'instruction, dans les établissements publics

	Primaire							Premier cycle du secondaire						
		Moyenne d'heures par an			Nombre total d'heures				Moyenne d'heures par an			Nombre total d'heures		
Pays de l'OCDE	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
	(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)	(12)	(13)	(14)=(12)+(13)
Australie	7	1 000	m	m	7 000	m	m	4	1 000	m	m	4 000	m	m
Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	930	m	m	3 720	m	m
Canada	6	921	m	m	5 527	m	m	3	924	m	m	2 773	m	m
Chili	6	1 023	a	1 023	6 137	a	6 137	2	1 056	a	1 056	2 111	a	2 111
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
Tchéquie	5	669	a	669	3 345	a	3 345	4	865	a	865	3 459	a	3 459
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	817	87	904	2 451	261	2 712
France	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	973	216	1 189	3 890	864	4 754
Allemagne[3, 4]	4	725	a	725	2 901	a	2 901	5	886	a	886	4 432	a	4 432
Grèce	6	718	380	1 099	4 310	2 282	6 591	3	791	238	1 029	2 373	715	3 088
Hongrie	4	666	a	666	2 663	a	2 663	4	796	a	796	3 184	a	3 184
Islande	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839	2 516	a	2 516
Irlande	6	903	a	903	5 415	a	5 415	3	923	a	923	2 770	a	2 770
Israël	6	941	a	941	5 646	a	5 646	3	1 002	a	1 002	3 005	a	3 005
Italie	5	917	a	917	4 587	a	4 587	3	990	a	990	2 970	a	2 970
Japon	6	768	a	768	4 608	a	4 608	3	884	a	884	2 652	a	2 652
Corée	6	655	a	655	3 928	a	3 928	3	842	a	842	2 525	a	2 525
Lettonie	6	583	m	m	3 498	m	m	3	778	m	m	2 334	m	m
Lituanie	4	676	53	729	2 706	210	2 916	6	864	119	983	5 186	711	5 897
Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845	2 535	a	2 535
Mexique	6	760	a	760	4 560	a	4 560	3	1 108	a	1 108	3 325	a	3325
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	564	56	620	2 255	225	2 481	4	762	64	826	3 049	257	3 306
Portugal	6	874	144	1 018	5 245	864	6 108	3	818	25	843	2 455	74	2 529
République slovaque	4	680	a	680	2 722	a	2 722	5	828	a	828	4 139	a	4 139
Slovénie	6	691	140	831	4 144	840	4 984	3	766	179	944	2 298	536	2 833
Espagne	6	789	a	789	4 733	a	4 733	3	1 053	a	1 053	3 158	a	3 158
Suède[2]	6	709	m	m	4 256	m	m	3	878	m	m	2 634	m	m
Suisse	6	798	m	m	4 790	m	m	3	963	m	m	2 890	m	m
Türkiye	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843	3 371	a	3 371
États-Unis[3]	6	974	m	m	5 847	m	m	3	1 023	m	m	3 070	m	m
Autres économies														
Comm. flamande (Belgique)	6	821	a	821	4 928	a	4 928	2	949	a	949	1 899	a	1 899
Comm. française (Belgique)	6	826	a	826	4 956	a	4 956	2	885	a	885	1 770	a	1 770
Angleterre (RU)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Écosse (RU)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Moyenne OCDE	6	804	m	m	4 560	m	m	3	922	m	m	3 082	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion														
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[3]	5	800	m	m	4 000	m	m	4	800	m	m	3 200	m	m
Bulgarie	4	507	81	588	2 028	325	2 353	3	740	92	832	2 219	277	2 496
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	473	118	591	1 890	473	2 363	4	663	131	794	2 651	525	3 176
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[3]	6	833	a	833	4 995	a	4 995	5	971	a	971	4 856	a	4 856
Roumanie	5	540	a	540	2 700	a	2 700	4	834	a	834	3 335	a	3 335
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	5	730	m	m	3 903	m	m	4	870	m	m	3 046	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D1.2. Organisation de l'enseignement général obligatoire[1] (2025)

Par niveau d'instruction, dans les établissements publics

	Primaire				Premier cycle du secondaire			
	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Âge théorique à l'inscription	Moyenne de jours d'instruction par an	Flexibilité de la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux d'enseignement	Nombre d'années d'études de la scolarité obligatoire	Âge théorique à l'inscription	Moyenne de jours d'instruction par an	Flexibilité de la répartition du temps d'instruction entre les différents niveaux d'enseignement
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	7	5	200	Non	4	12	200	Non
Autriche	4	6	180	Non	4	10	180	Non
Canada	6	6	185	Non	3	12	185	Non
Chili	6	6	183	Non	2	12	182	Non
Colombie	5	6	200	Non	4	11	200	Non
Costa Rica	6	6	200	Non	3	12	200	Non
Tchéquie	5	6	189	Oui	4	11	189	Oui
Danemark	7	6	200	Non	3	13	200	Non
Estonie	6	7	175	Oui	3	13	175	Oui
Finlande[2]	6	7	187	Oui	3	13	187	Oui
France	5	6	180	Non	4	11	180	Non
Allemagne[3, 4]	4	6	188	Non	5	10	188	Non
Grèce	6	6	169	Non	3	12	160	Non
Hongrie	4	6	183	Non	4	10	183	Non
Islande	7	6	170	Oui	3	13	170	Oui
Irlande	6	6	181	Non	3	12	164	Oui
Israël	6	6	214	Non	3	12	206	Oui
Italie	5	6	200	Non	3	11	200	Non
Japon	6	6	202	Non	3	12	202	Non
Corée	6	6	190	Oui	3	12	190	Oui
Lettonie[5]	6	7	169	Oui	3	13	173	Oui
Lituanie	4	7	175	Oui	6	11	185	Oui
Luxembourg	6	6	180	Non	3	12	169	Non
Mexique	6	6	190	Non	3	12	190	Non
Pays-Bas[6]	6	6	m	Oui	3	12	m	Non
Nouvelle-Zélande	6	5	195	m	4	11	193	m
Norvège	7	6	190	Oui	3	13	190	Oui
Pologne	4	7	179	Non	4	11	179	Non
Portugal	6	6	173	Non	3	12	164	Non
République slovaque	4	6	189	Non	5	10	189	Non
Slovénie	6	6	190	Non	3	12	185	Non
Espagne	6	6	175	Non	3	12	175	Non
Suède	6	7	178	Oui	3	13	178	Oui
Suisse	6	6	188	Non	3	12	188	Non
Türkiye	4	6	180	Non	4	10	180	Non
États-Unis[3]	6	6	180	m	3	12	180	m
Autres économies								
Comm. flamande (Belgique)	6	6	176	Non	2	12	178	Non
Comm. française (Belgique)	6	6	177	Non	2	12	177	Non
Angleterre (RU)	6	5	190	m	3	11	190	m
Écosse (RU)	7	5	190	m	3	12	190	m
Moyenne OCDE	6	6	186	a	3	12	184	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[3]	5	6	200	Non	4	11	200	Non
Bulgarie	4	7	163	Non	3	11	173	Non
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	4	7	175	Non	4	11	175	Non
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[4]	6	6	185	Non	5	12	185	Non
Roumanie	5	6	180	Non	4	11	179	Non
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	5	6	181	a	4	12	180	a
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2025)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, dans les établissements publics

	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Social sciences	Deuxième langue	Autres langues	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion/éthique/ éducation morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation pratique et professionnelle	Autres matières	Matières obligatoires modulables	Matières obligatoires à option choisies par les étudiants	Matières obligatoires modulables choisies par les établissements	Programme obligatoire total	Programme non obligatoire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	**100**	m
Autriche	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	m
Canada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	**100**	m
Chili	20	17	9	9	3	x(16)	9	10	6	x(16)	3	x(16)	2	a	a	13[d]	**100**	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	a
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	a
Tchéquie	28	17	9[d]	x(3)	8	a	8	10	x(16)	2	4[d]	x(11)	a	a	x(16)	14[d]	**100**	a
Danemark	22	13	5	3	5	2	5	9	3	x(14)	a	6	19	9[d]	a	a	**100**	a
Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
Finlande[1]	23	15	10	4	8	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	5
France	38	21[d]	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(2, 3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
Allemagne[2]	27	21	4	6	4	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	**100**	a
Grèce	27	14	10	6	9	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	7	**100**	53
Hongrie	25	16	2	a	2	a	21	15	4	2	4	a	a	a	a	8	**100**	a
Islande	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5, 15)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	a	a	5[d]	x(15)	**100**	a
Irlande[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
Israël	29[d]	15	8[d]	x(1)	7	2	x(12)	x(12)	9	a	x(3)	16[d]	a	a	a	14	**100**	a
Italie[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	3	x(14)	7	a	x(14)	a	a	90[d]	a	x(17)	**100**	a
Japon	24	16	7	6	3	a	10	12	3	a	a	a	13	6	a	a	**100**	a
Corée	22	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(12, 13)	x(12)	x(3)	24[d]	a	a	a	**100**	a
Lettonie	23	18	8	6	11[d]	x(5)	11	14	x(13, 18)	8[d]	x(10)	x(10)	1[d]	a	a	a	**100**	m
Lituanie	28	18	4	4	7	a	12	16[d]	4	a	x(8)	4	4	a	a	a	**100**	8
Luxembourg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	**m**	a
Pays-Bas[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norvège	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
Pologne[4, 5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	100[d]	a	a	**100**	10
Portugal[4]	19	19	x(14)	x(14)	3	a	3	x(14)	a	x(17)	x(14)	a	x(16)	52[d]	a	4[d]	**100**	16
République slovaque	32	17	6	3	6	a	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Slovénie	22	16	8	7[d]	10	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	**100**	20
Espagne	23	18	7	6	11	x(16)	11	9	7	a	a	a	1	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Suède[1]	28	20	8	14	7	a	8	7	a	a	3	5	a	a	1	x(17)	**100**	m
Suisse	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	a	**100**	m
Türkiye	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Autres économies																		
Comm. flamande (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
Comm. française (Belgique)[4]	21	18	3	6	6	a	8	6	7	3	3	a	6	13	a	a	**100**	a
Angleterre (RU)	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	**m**	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
Moyenne OCDE[4]	25	16	7	6	7	0	10	11	5	1	1	2	4	1	0	3	**100**	3
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brésil[2]	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	x(17)	x(17)	**100**	m
Bulgarie	28	15	3	5	8	a	9	14	x(15)	2	x(12)	4[d]	a	a	11[d]	a	**100**	16
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Croatie	28	22	13[d]	x(3)	11	a	15	11	a	a	a	a	a	a	a	a	**100**	25
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Pérou[2]	14	14	12	12	9	a	10	10	3	a	a	a	7	a	a	8	**100**	a
Roumanie	28	18	5	4	7	a	12	9	5	a	a	a	12	a	a	a	**100**	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Moyenne UE25[4]	26	17	7	5	8	0	10	11	5	1	2	2	3	1	1	3	**100**	7
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle du secondaire, filière générale (2025)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, dans les établissements publics

Pays de l'OCDE	Lecture, expression écrite et littérature (1)	Mathématiques (2)	Sciences naturelles (3)	Social sciences (4)	Deuxième langue (5)	Autres langues (6)	Éducation physique et santé (7)	Disciplines artistiques (8)	Religion/éthique/ éducation morale (9)	Technologies de l'information et de la communication (TIC) (10)	Technologie (11)	Formation pratique et professionnelle (12)	Autres matières (13)	Matières obligatoires modulables (14)	Matières obligatoires à option choisies par les étudiants (15)	Matières obligatoires modulables choisies par les établissements (16)	Programme obligatoire total (17)	Programme non obligatoire (18)
Australie	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	**100**	m
Autriche	13	12	12	11	11	x(15)	11	12	6	3	a	7	x(15)	a	1[d]	a	**100**	m
Canada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	**100**	m
Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	14[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
Tchéquie	12	12	16	8	10	5	8	7	x(16)	3	2[d]	x(11)	a	a	x(16)	15[d]	**100**	a
Danemark	18	13	13	8	8	8	8	x(15)	3	x(15)	x(15)	x(15)	18	a	5[d]	a	**100**	a
Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
Finlande[1]	12	13	16	8	8	6	12	7	3	x(17)	a	6	a	6	a	3	**100**	11
France	16	14	11	10	12	7	12	7	2	x(17)	4	1	3	a	a	a	**100**	22
Allemagne[2]	14	13	12	12	12	4	9	9	5	1	3	1	3	a	2	a	**100**	a
Grèce	25	12	13	9	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	3	**100**	30
Hongrie	12	12	11	10	10	a	17	8	3	3	3	a	3	a	a	6	**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, 4]	9	9	x(16)	10	9	x(16)	5	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	3	a	a	57[d]	**100**	a
Israël	10	14	13[d]	21	11	8	x(12)	x(16)	5	x(3)	x(3)	11[d]	a	a	a	7[d]	**100**	a
Italie	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	a
Japon	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	4	a	a	**100**	a
Corée	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	**100**	a
Lettonie	15	15	14	15	15[d]	x(5)	9	7	x(13, 18)	10[d]	x(10)	x(10)	1[d]	a	a	a	**100**	m
Lituanie	17	13	12	14	10	5	9	6	3	3	5	a	3	a	a	a	**100**	14
Luxembourg[3]	12	15	8	12	16	6	8	6	4	3	a	a	6	a	4	a	**100**	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	**m**	a
Pays-Bas[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	a
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norvège	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	a
Pologne	18	14	11	13	11	4	14	5	a	4	2	0	4	a	a	a	**100**	8
Portugal	13	13	19	16	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	a	28[d]	a	a	**100**	3
République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	a	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
Slovénie	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	23
Espagne	15	13	11	10	11	x(16)	7	9	5	a	x(16)	a	3	a	x(16)	15[d]	**100**	a
Suède[1]	11	15	11	15	8	a	11	7	a	a	3	9	a	a	10	x(17)	**100**	m
Suisse	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	a	**100**	m
Türkiye	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Autres économies																		
Comm. flamande (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	x(14)	x(14)	a	x(14)	75[d]	x(16)	19[d]	**100**	a
Comm. française (Belgique)[4]	18	15	10	13	13	a	10	3	7	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	7[d]	**100**	a
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	a	a	**m**	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
Moyenne OCDE[4]	14	13	12	11	10	4	8	7	3	3	2	2	3	1	3	3	**100**	4
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																		
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brésil[2]	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	**100**	m
Bulgarie	17	16	11	13	9	x(15)	7	11	x(15)	5	x(12)	4[d]	a	a	8[d]	a	**100**	13
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Croatie	18	16	15	15	12	a	8	8	a	4	4	a	a	a	a	a	**100**	20
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Pérou[2]	11	11	11	9	9	a	9	9	14	a	a	6	6	a	a	6	**100**	a
Roumanie	14	14	14	13	7	7	7	7	4	4	4	a	4	a	a	a	**100**	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Moyenne UE25[5]	15	13	13	11	10	5	9	7	3	3	3	2	2	1	2	3	**100**	7
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D2. En quoi le taux d'encadrement et la taille des classes varient-ils d'un niveau d'enseignement à l'autre jusqu'au deuxième cycle du secondaire ?

Faits marquants

- Entre 2013 et 2023, le taux d'encadrement enfants/enseignants dans l'enseignement préprimaire a diminué dans la plupart des pays de l'OCDE, passant d'une moyenne de 15 enfants par enseignant à 13. Malgré cette tendance générale, quelques pays de l'OCDE et pays partenaires ont enregistré une augmentation du taux d'encadrement, souvent due à une hausse des inscriptions et à des difficultés à maintenir un nombre suffisant d'enseignants.
- Dans l'enseignement primaire, le taux moyen d'encadrement dans les pays de l'OCDE est de 14:1. Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui observé dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où le taux d'encadrement est en moyenne de 13:1, même si les écarts entre les pays à tous les niveaux d'enseignement restent importants.
- Entre 2013 et 2023, la taille moyenne des classes de l'OCDE au niveau primaire est restée stable, à 21élèves par classe. Toutefois, malgré cette stabilité globale, des pays comme le Brésil, la Lituanie, le Mexique et la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») ont connu des changements notables dans la taille des classes, reflétant des évolutions démographiques et des changements dans les politiques d'éducation.

Contexte

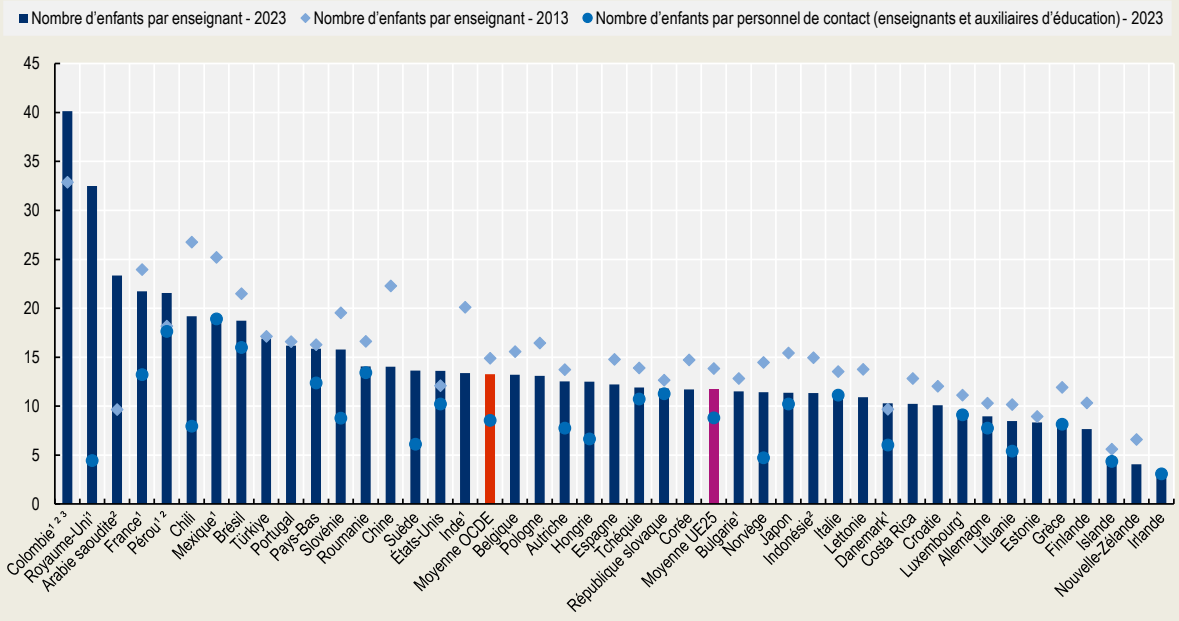
La taille des classes et le taux d'encadrement sont deux indicateurs clés qui font l'objet d'un suivi attentif de la part des décideurs politiques, car tous deux ont un impact significatif sur les dépenses d'éducation, en particulier par le biais du coût des salaires des enseignants. Ces indicateurs apportent des éclairages importants sur l'affectation des ressources au sein des systèmes éducatifs et leur influence potentielle sur les résultats de l'enseignement.

Ce chapitre examine la taille des classes et le taux d'encadrement à différents niveaux d'enseignement, de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) au deuxième cycle du secondaire. À chaque étape, la nature des interactions enseignant-élève évolue, reflétant les différences dans les approches pédagogiques et les besoins de développement. Dans les structures d'EAJE, par exemple, la présence de personnel supplémentaire, comme des auxiliaires d'éducation, est fréquente, et contribue à la fois à

l'enseignement et à la prise en charge des enfants. Des structures similaires de soutien peuvent exister à d'autres niveaux d'enseignement, contribuant à l'environnement d'apprentissage global.

Compte tenu des défis actuels, notamment les évolutions démographiques, les pénuries d'enseignants et les contraintes budgétaires, il est essentiel de suivre de près ces indicateurs et leur évolution au fil du temps. Ces facteurs influent à la fois sur la qualité de l'enseignement et sur la capacité des systèmes à répondre aux besoins des élèves, ce qui exige une attention constante de la part des décideurs.

Graphique D2.1. Évolution du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (2013, 2023)



1. L'année de référence n'est pas 2013.
2. L'année de référence n'est pas 2023.
3. Surestimation des taux d'encadrement enfants-personnel en raison des difficultés de classification entre les niveaux d'éducation et de développement de la petite enfance et d'enseignement préprimaire, car certains membres du personnel classés dans la catégorie EAJE enseignent également dans des classes préprimaires.
Voir le Tableau D2.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Les taux d'encadrement sont généralement plus faibles pour les jeunes enfants dans les services de développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire, s'établissant en moyenne à 9:1 dans les pays de l'OCDE. Cela reflète le besoin accru d'une supervision étroite par les adultes dans les structures accueillant des enfants de moins de 3 ans.
- Les écarts de taux d'encadrement entre les filières générale et professionnelle du deuxième cycle du secondaire sont restés manifestes, la filière professionnelle affichant des taux plus élevés dans 12 pays de l'OCDE.
- Entre 2013 et 2023, la taille des classes dans les établissements primaires publics et privés est restée stable. Dans le premier cycle du secondaire, la taille des classes dans les écoles publiques a également peu évolué, tandis que les établissements privés ont enregistré une légère baisse.

Note :

Le taux d'encadrement et la taille des classes mesurent des caractéristiques très différentes du système éducatif. Le taux d'encadrement permet de comparer le nombre d'élèves par rapport au nombre d'enseignants à un niveau d'enseignement donné et dans des types d'établissements similaires. Cet indicateur fournit des informations sur le niveau des ressources pédagogiques disponibles dans un pays par rapport à sa population d'élèves et sert d'indicateur pivot reflétant les ressources humaines allouées, directement ou indirectement, à l'éducation des enfants. Ce ratio est important d'un point de vue administratif et économique, car il est étroitement lié au montant dépensé par élève.

En revanche, la taille des classes mesure le nombre moyen d'élèves qui sont regroupés dans une salle de classe, ce qui est plus significatif d'un point de vue psychologique et représente une mesure plus directe des ressources pédagogiques mises à contribution pour le développement d'un élève. Aux niveaux supérieurs de l'enseignement secondaire, les élèves sont souvent répartis en plusieurs classes différentes, en fonction de la matière. La taille des classes est donc difficile à définir et à comparer à ces niveaux. Par conséquent, l'indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire.

Analyse

Dotation en personnel des services d'éducation des jeunes enfants

L'EAJE influencent profondément le développement éducatif, cognitif, comportemental et social des enfants, à court comme à long terme. En tant qu'étape fondamentale de l'apprentissage tout au long de la vie et du bien-être, des services d'EAJE de qualité contribuent à réduire les inégalités et à promouvoir l'inclusion dès le plus jeune âge. La qualité des systèmes d'EAJE dépend d'une interaction complexe de facteurs, notamment les programmes et la pédagogie, l'éducation et la formation du personnel, la composition du personnel, les taux d'encadrement et les mécanismes de suivi au niveau du système et des structures. Ces éléments constituent des leviers d'action essentiels pour améliorer la qualité des services et favoriser des environnements plus équitables et inclusifs (OCDE, 2025[1]). Bien qu'aucun indicateur ne puisse à lui seul rendre pleinement compte de la complexité de la qualité de l'EAJE et des interactions entre les enfants et le personnel, des indicateurs tels que la composition des effectifs et le taux d'encadrement fournissent des indications précieuses sur deux dimensions essentielles de la qualité.

Type de personnel travaillant avec de jeunes enfants

La diversité du personnel de l'EAJE joue un rôle essentiel pour reconnaître et prendre en compte les besoins et les atouts spécifiques des enfants issus de milieux culturels et individuels variés. Il permet également aux enfants d'entrer en contact avec des adultes ayant un large éventail de profils, d'expériences et de compétences. Dans de nombreux pays, les services d'accueil des jeunes enfants sont assurés par des équipes de professionnels plutôt que par un éducateur unique gérant un groupe entier, comme c'est plus souvent le cas dans l'enseignement primaire (Commission européenne / EACEA / Eurydice, 2025[2]). Ces professionnels ont souvent des qualifications et des niveaux de rémunération différents, qui reflètent la diversité de leurs responsabilités et les groupes d'âge spécifiques qu'ils servent.

Les membres du personnel travaillant directement et régulièrement en contact principal des enfants dans les structures d'EAJE – pédagogues, éducateurs, professionnels de la petite enfance, personnel chef de groupe, enseignants de maternelle – ont souvent des titres différents de ceux des enseignants de classe traditionnels, ce qui reflète les différences nationales et institutionnelles dans les systèmes d'EAJE. Les qualifications minimales requises pour ces fonctions varient considérablement en fonction de l'âge des

enfants avec lesquels ce personnel travaille. Dans les pays de l'OCDE, deux tiers des programmes destinés aux enfants de 3 ans et plus exigent que le personnel occupant ces fonctions soit titulaire d'une licence ou d'un master. En revanche, un tiers seulement des programmes destinés aux enfants de moins de 3 ans exigent que le personnel ait le même niveau de formation (voir chapitre B1, Encadré B1.1).

Bien que les enseignants de classe soient traditionnellement considérés comme les principaux praticiens de l'EAJE, les contributions du personnel auxiliaire sont de plus en plus reconnues. Les travaux de recherche soulignent que les assistants ou les auxiliaires d'éducation jouent un rôle crucial dans le développement de l'enfant, en facilitant l'apprentissage, en comblant les lacunes et en apportant un soutien familial dans divers scénarios (Figueras-Daniel and Li, 2021[3]; Mowrey and Farran, 2021[4]; Webster and De Boer, 2019[5]). En Norvège, par exemple, les assistants maternels s'adressent directement aux enfants, bien qu'ils n'aient pas la responsabilité de fournir le contenu éducatif, qui reste du ressort des responsables de l'éducation. De même, au Japon, le personnel de soutien joue un rôle essentiel pour assurer la bonne exécution des tâches des enseignants, contribuant ainsi au fonctionnement global des structures d'EAJE.

Les enseignants bénéficient également du soutien d'autres professionnels. L'intégration de personnel spécialisé, comme les orthophonistes, les psychologues et les conseillers scolaires, peut améliorer l'efficacité globale des équipes de la petite enfance en apportant une expertise ciblée pour répondre aux divers besoins de développement des enfants. Grâce à des conseils consultatifs et à des interventions sur mesure, ces professionnels contribuent à promouvoir des pratiques plus inclusives et plus réactives (Commission européenne / EACEA / Eurydice, 2025[2]; Fukkink and van Verseveld, 2020[6]). En outre, les enseignants qui entretiennent des relations de soutien avec leurs collègues et leurs supérieurs signalent moins de stress et de dépression (Smith and Lawrence, 2019[7]). Par exemple, la Lituanie emploie un large éventail de personnels de soutien, notamment des orthophonistes, des psychologues, des éducateurs en art et des instructeurs de natation, qui contribuent à la fois à un soutien individualisé et à des activités de développement en groupe. En Corée, les jardins d'enfants comprennent des enseignants spécialisés qui adaptent l'enseignement aux besoins individuels des enfants. En définitive, la composition du personnel d'EAJE a d'importantes implications politiques, non seulement pour une prestation de services d'éducation et d'accueil de qualité, mais aussi pour une planification efficace et durable des ressources humaines dans le secteur.

Les structures d'EAJE s'appuient également sur le personnel de gestion au niveau de l'établissement, dont les principales responsabilités consistent à superviser la planification, la supervision, la coordination et l'administration globale. Dans la pratique, les limites entre les rôles de direction et d'enseignant peuvent se chevaucher lorsque la structure d'EAJE est petite. Par exemple, les enseignants peuvent assumer des tâches administratives, tandis que le personnel d'encadrement peut assumer des fonctions d'enseignement lorsque cela est nécessaire. Au Japon, par exemple, les directeurs adjoints de jardins d'enfants aident le directeur/la directrice à gérer les activités quotidiennes et, si nécessaire, participent directement à l'accueil et à l'éducation des jeunes enfants.

Taux d'encadrement enfants/personnel et taux d'encadrement enfants/enseignant

Le taux d'encadrement donne une idée de l'intensité en effectifs de personnel, et rend compte de divers aspects de la dotation en personnel. Le taux d'encadrement enfants/enseignant fait référence au nombre d'enfants par enseignant qualifié, tandis que le taux d'encadrement enfants/personnel comprend tous les membres du personnel qui travaillent directement avec les enfants, y compris les enseignants et les auxiliaires d'éducation. Il est important de faire la distinction entre les deux, car elles peuvent conduire à des interprétations très différentes de la disponibilité du personnel dans les structures d'EAJE.

Les sciences du développement soulignent l'importance d'interactions sensibles et individualisées entre les adultes et les jeunes enfants, en particulier dans les premières années de la vie. Lorsque le taux d'encadrement enfants/personnel et la taille des groupes sont plus faibles, les éducateurs peuvent

consacrer moins de temps à gérer la dynamique de groupe et plus de temps à s'investir de manière significative auprès de chaque enfant. Ces interactions enrichies favorisent des relations plus fortes et plus solidaires, qui sont des composantes essentielles d'une éducation préscolaire de qualité. L'amélioration de la qualité des interactions est étroitement liée à l'amélioration des résultats des enfants en termes de développement cognitif, de régulation émotionnelle et de bien-être global (OCDE, 2025[1]; 2021[8]; 2018[9]). En outre, les avantages s'étendent également au personnel : des relations éducateur-enfant réactives contribuent à un environnement de travail plus positif et plus durable. Dans ces contextes, les éducateurs vivent des relations professionnelles plus stables et épanouissantes, associées à un taux de rotation réduit du personnel et à une plus grande continuité dans les expériences d'accueil et d'apprentissage des enfants (COFACE, 2023[10]).

Ces avantages signifient qu'un taux d'encadrement plus faible va souvent de pair avec une offre d'EAJE de meilleure qualité et, pour cette raison, est souvent réglementé. En moyenne dans les pays de l'OCDE, on comptait 13 enfants pour chaque enseignant travaillant dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) en 2023, avec de fortes variations d'un pays à l'autre. Le taux d'encadrement, hors auxiliaires d'éducation, va de moins de 5 enfants par enseignant en Nouvelle-Zélande à 40 en Colombie (Tableau D2.1).

Certains pays ont largement recours aux auxiliaires d'éducation. Si l'on tient compte de l'ensemble du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation), les taux d'encadrement sont nettement inférieurs aux seuls taux d'encadrement enfants/enseignant. Par exemple, au Royaume-Uni, le taux d'encadrement enfants/personnel d'encadrement dans les établissements préprimaires est de 4, contre un taux d'encadrement enfants/enseignant beaucoup plus élevé de 32, en raison du recours généralisé aux auxiliaires d'éducation. De même, au Chili, l'enseignement préprimaire repose fortement sur les auxiliaires d'éducation, ce qui se traduit par un taux d'encadrement de 8 enfants par éducateur, alors que le taux d'encadrement enfants/enseignant est de 19 (Tableau D2.1). Il peut être difficile de maintenir de faible taux d'encadrement lorsque les ressources sont limitées ou lorsque la demande en matière d'éducation des jeunes enfants est supérieure à l'offre de professionnels qualifiés. Néanmoins, les pays qui intègrent effectivement les auxiliaires d'éducation au sein du personnel éducatif sont généralement en mesure d'atteindre des taux d'encadrement beaucoup plus faibles, même lorsque le nombre d'enseignants qualifiés est limité.

La baisse du taux d'encadrement enfants/personnel est particulièrement importante pour la qualité des interactions avec les enfants de moins de 3 ans (COFACE, 2023[10]). Les taux d'encadrement enfants/enseignant dans les services de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont systématiquement inférieurs à ceux de l'enseignement préprimaire dans tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires, à l'exception de la Lituanie, du Mexique, de la Nouvelle-Zélande, du Pérou et de la Roumanie. En moyenne dans les pays de l'OCDE, on compte 9 enfants pour chaque enseignant travaillant dans des services de développement éducatif de la petite enfance, passant de 3 en Islande à 62 au Pérou (Tableau D2.1).

Des différences de ratios sont également observées entre les prestataires publics et privés. Dans l'enseignement préprimaire, les établissements publics ont des taux d'encadrement enfants/enseignant légèrement plus élevés, avec une moyenne de 15 enfants par enseignant contre 13 dans les établissements privés. Dans les structures d'éducation et de développement des jeunes enfants, cette tendance s'inverse : les établissements privés déclarent 11 enfants par enseignant en moyenne, tandis que les établissements publics en déclarent 8. Ces différences peuvent s'expliquer par des différences de réglementation, de structures de financement et de composition des effectifs entre les secteurs public et privé (Tableau D2.1).

Évolution du taux d'encadrement enfants/enseignant

Entre 2013 et 2023, le taux d'encadrement enfants/enseignant au niveau préprimaire est passé de 15:1 à 13:1 en moyenne dans les pays de l'OCDE. La plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires ont enregistré une baisse de ce taux, particulièrement au Chili, en République Populaire de Chine République (ci-après la « Chine »), en Inde et au Mexique, où il a diminué d'au moins six enfants par enseignant (Graphique D2.1). Au Chili, l'amélioration notable du taux d'encadrement enfants/enseignant peut être attribuée à des investissements publics substantiels dans l'éducation des jeunes enfants, notamment à l'expansion des crèches et des jardins d'enfants publics et à la création d'un sous-secrétariat dédié à l'enseignement préprimaire en 2015 (Castillo and Lobos, 2017[11]). Ces efforts visaient à réduire la surpopulation et à améliorer le taux d'encadrement enfants/personnel.

Des améliorations notables ont également été apportées aux programmes de développement éducatif de la petite enfance dans les pays de l'OCDE, le taux moyen étant passé de 11:1 en 2013 à 9:1 en 2023. C'est au Mexique que la situation s'est le plus améliorée, avec une réduction de 24 enfants par enseignant. Le Chili et l'Indonésie ont également accompli des progrès notables, chacun ayant réussi à réduire le nombre d'enfants par enseignant d'au moins cinq (Tableau D2.1).

Contrairement à la tendance à la baisse qui prévaut, le taux d'encadrement enfants/enseignant dans l'enseignement préprimaire a augmenté d'au moins sept enfants par enseignant en Arabie saoudite et en Colombie entre 2013 et 2022. Cette évolution résulte à la fois d'une augme ntation du nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire et d'une baisse du nombre d'enseignants (Graphique D2.1). L'augmentation des inscriptions d'élèves peut être en grande partie attribuée à une augmentation de la fréquentation des enfants d'âge préprimaire pendant la période (voir le Tableau B1.2 au chapitre B1). Parallèlement, l'Arabie saoudite est confrontée à un défi de taille en raison de la pénurie d'enseignants qualifiés en maternelle (OCDE, 2020[12]).

Dotation en personnel de l'enseignement primaire

Les enseignants du primaire jouent un rôle central dans le développement cognitif, émotionnel et social des enfants (Jowett et al., 2023[13]; Rucinski, Brown and Downer, 2018[14]). Dans la plupart des pays de l'OCDE, les enseignants du primaire enseignent généralement plusieurs matières à un même groupe d'élèves, ce qui permet des interactions durables et une plus grande continuité relationnelle. Cette proximité quotidienne permet aux enseignants de répondre plus efficacement aux besoins d'apprentissage individuels et favorise un climat propice en classe. Un taux d'encadrement enfants/enseignant plus faible dans l'enseignement primaire peut renforcer ces interactions en donnant aux enseignants plus de temps et de flexibilité pour dialoguer avec chaque élève (Werler and Tahirsylaj, 2020[15]).

Au niveau primaire, on compte en moyenne 14 élèves par enseignant dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, le taux d'encadrement varie de 8:1 en Grèce à plus de 22:1 en Afrique du Sud, en Colombie, en Inde, au Mexique et au Pérou . Dans les pays de l'OCDE, le taux d'encadrement enfants/enseignant dans l'enseignement primaire a connu une baisse générale entre 2013 et 2023, sauf en Autriche, en Lettonie, en Lituanie et en Pologne (Tableau D2.2).

Effectifs du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les enseignants du premier cycle du secondaire font souvent le lien entre l'approche généraliste de l'enseignement primaire et la spécialisation des matières du deuxième cycle du secondaire. Ils accompagnent les élèves au début de l'adolescence, une période critique pour le développement social et émotionnel, tout en introduisant des attentes scolaires plus structurées. Dans certains systèmes éducatifs, les enseignants du premier cycle du secondaire sont formés pour enseigner de multiples matières et entretenir des interactions continues avec un groupe d'élèves homogène, ce qui peut contribuer à renforcer les relations enseignant-élèves et à assurer une certaine stabilité à mesure que les

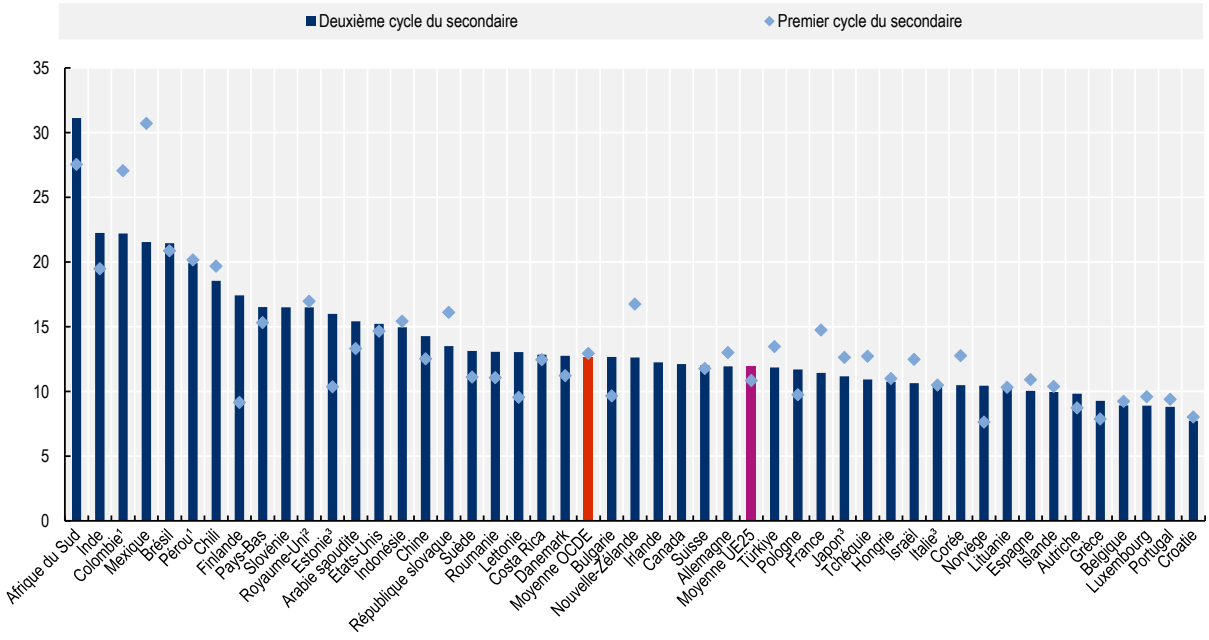
élèves s'adaptent à des environnements scolaires plus complexes. Des recherches récentes ont montré que ces interactions durables contribuent positivement à la participation sociale et au sentiment d'appartenance des élèves (Schürer, van Ophuysen and Marticke, 2025[16]).

Les enseignants du deuxième cycle du secondaire, en revanche, sont généralement spécialisés dans leur matière et travaillent avec des élèves plus âgés se préparant à l'enseignement tertiaire ou au marché du travail. Leur rôle pédagogique est davantage scolaire ou professionnel, en fonction du parcours éducatif, et leurs relations avec les élèves ont tendance à être plus formelles et axées sur le contenu. Compte tenu de la nature segmentée du deuxième cycle du secondaire – où les enseignants rencontrent souvent de nombreux groupes d'élèves différents chaque jour – les possibilités d'accompagnement individualisé sont plus limitées. Dans ce contexte, les taux d'encadrement élèves/enseignant peuvent influer sur la capacité des enseignants à fournir des conseils personnalisés et à suivre efficacement l'apprentissage.

Dans le premier cycle du secondaire, le taux d'encadrement est d'environ 13 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il varie considérablement, de moins de 9 élèves par enseignant dans des pays comme la Croatie, la Grèce et la Norvège à plus de 30 élèves par enseignant au Mexique. Au deuxième cycle du secondaire, le taux d'encadrement est également d'environ 13 élèves par enseignant en moyenne. Malgré cette similitude globale, des différences notables apparaissent lorsque l'on compare les taux entre le premier et le deuxième cycle du secondaire au sein de chaque pays. Dans 12 pays de l'OCDE, le taux d'encadrement élèves/enseignants est plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire : par exemple, la Finlande compte 8 élèves de plus par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire. En revanche, 14 pays de l'OCDE affichent des taux plus faibles à ce niveau, comme le Mexique où il y a 9 élèves de moins par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire. Malgré ces variations, le taux d'encadrement de la Finlande au deuxième cycle du secondaire reste inférieur à celui du Mexique, ce qui reflète des différences dans les contextes nationaux, notamment la façon dont les systèmes éducatifs sont structurés, les différences de densité de population et de taille des établissements scolaires, la disponibilité du personnel enseignant, les priorités de l'action publique et le niveau d'investissement public dans l'éducation (Graphique D2.2).

Au deuxième cycle du secondaire, le taux d'encadrement élèves/enseignant peut varier considérablement en fonction de l'orientation du programme. Dans 11 pays de l'OCDE, le taux est plus élevé dans la filière professionnelle que dans le filière générale. En Colombie, on compte environ 30 élèves de plus par enseignant dans la filière professionnelle que dans la filière générale, tandis que l'écart est de 9 en Lettonie, 6 au Danemark et 5 en Nouvelle-Zélande. Dans d'autres pays de l'OCDE et pays partenaires, comme le Brésil et le Mexique, la différence s'inverse : on compte plus de huit élèves de plus par enseignant dans la filière générale (Tableau D2.2).

Graphique D2.2. Taux d'encadrement dans le premier et le deuxième cycle du secondaire, par niveau d'enseignement (2023)



1. L'année de référence n'est pas 2023.
2. Programmes généraux du deuxième cycle du secondaire uniquement.
3. Les taux d'encadrement élèves/enseignant dans le deuxième cycle du secondaire comprennent des données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Voir le Tableau D2.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Taille des classes

La taille des classes demeure une préoccupation majeure pour les établissements scolaires, les autorités éducatives, les décideurs politiques et les parents, et peut influer sur le choix d'établissement. Les classes à effectif réduit sont généralement perçues comme permettant aux enseignants d'apporter une attention plus individualisée, de réduire le temps qu'ils consacrent à la gestion de la classe et de mieux adapter leur enseignement aux besoins d'apprentissage des élèves. Si les données globales sur l'impact direct de la taille des classes sur les résultats des élèves restent mitigées (OCDE, 2016[17]), de nombreux systèmes continuent de lui accorder la priorité en tant que levier d'action pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, en particulier pour les élèves défavorisés.

Pour répondre à ces préoccupations, les pays ont mis en œuvre une série de mesures visant à réduire la taille des classes, en particulier dans les contextes défavorisés sur le plan éducatif. En France, la taille des classes a été réduite dans les premières années de l'enseignement primaire au sein des établissements situées dans des zones d'éducation prioritaire, dans le cadre d'un effort plus conséquent visant à lutter contre les inégalités en matière d'éducation (Gouvernement français, 2023[18]; DEPP, 2020[19]). L'Irlande a adopté des mesures similaires dans le cadre de son programme Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), qui prévoit des taux d'encadrement plus faibles dans les établissements scolaires accueillant des élèves issus de milieux défavorisés (Governement irlandais, 2020[20]). Ces stratégies reflètent une logique commune selon laquelle des classes plus petites peuvent contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage et à favoriser l'équité, même lorsque les données sur les résultats de l'apprentissage ne sont pas toujours concluantes.

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire

Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes au niveau primaire est de 21 élèves. La plupart des pays, à l'exception du Chili, d'Israël, du Japon et du Royaume-Uni, comptent moins de 25 élèves par classe en moyenne. Dans le premier cycle du secondaire, la taille moyenne des classes est de 23 élèves dans les pays de l'OCDE. La taille des classes varie considérablement, de moins de 20 élèves par classe dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires comme la Croatie, l'Estonie, la Finlande, la Lettonie, le Luxembourg et la Pologne, à plus de 30 élèves par classe au Chili et au Japon (Tableau D2.3).

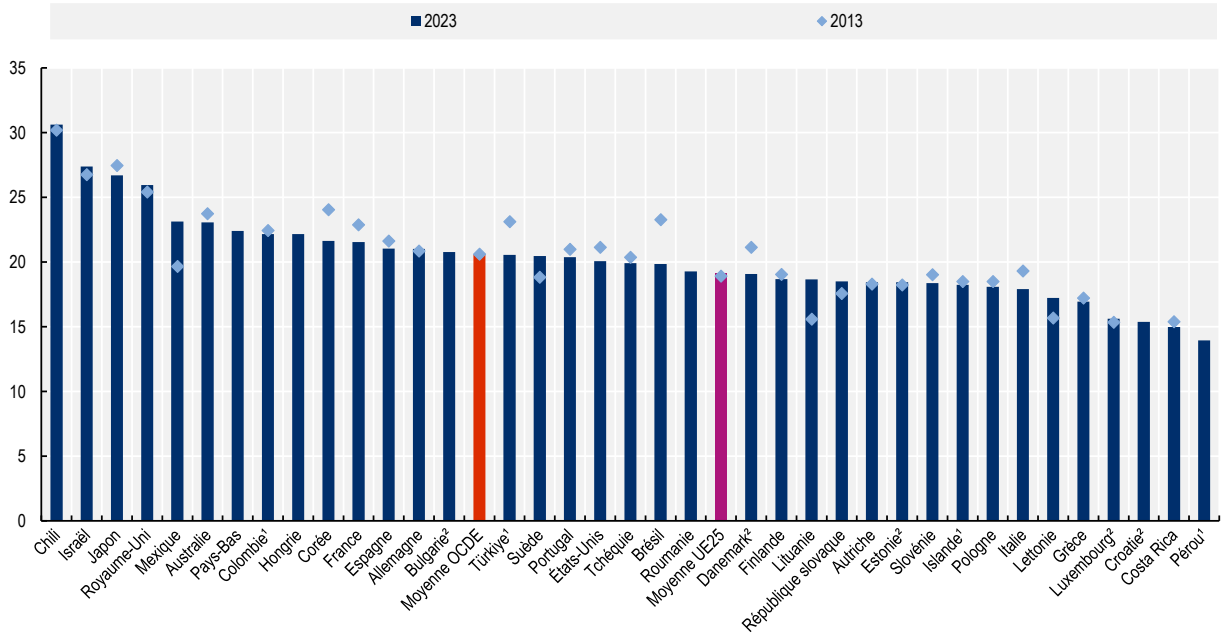
Le nombre d'élèves par classe tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire dans la plupart des pays, en particulier au Costa Rica où il augmente de 14 élèves. En revanche, en Australie, en Hongrie et au Royaume-Uni, le nombre d'élèves par classe se situe entre ces deux niveaux d'enseignement (Tableau D2.3).

Évolution de la taille moyenne des classes

Au cours de la dernière décennie, de nombreux systèmes éducatifs ont été influencés par deux tendances concurrentes : un déclin de la population d'âge scolaire et une pénurie croissante d'enseignants (OCDE, 2024[21]). Bien que ces dynamiques peuvent s'annuler mutuellement – moins d'élèves peut se traduire par une réduction de la pression sur le personnel – la réalité est plus complexe. De nombreux systèmes peinent à recruter et à retenir des enseignants qualifiés, en particulier dans les zones rurales ou pour des matières spécifiques, ce qui limite leur marge de manœuvre pour un ajustement de la taille des classes (OCDE, 2024[22]). Dans le même temps, les contraintes budgétaires et la rigidité des formules de recrutement compliquent encore la situation (OCDE, 2020[23]). En outre, malgré la baisse des inscriptions dans de nombreux systèmes, les attentes croissantes en matière d'éducation inclusive, d'apprentissage personnalisé et de bien-être des élèves continuent d'accroître la demande de personnel enseignant. Par conséquent, la taille moyenne des classes est restée stable, voire a augmenté dans certains contextes.

Entre 2013 et 2023, la taille moyenne des classes est restée relativement stable, tant au niveau du primaire que du premier cycle du secondaire, dans les pays de l'OCDE, même si des changements significatifs ont été observés dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Au niveau primaire, la taille moyenne des classes a diminué de trois élèves au Brésil et augmenté de trois élèves en Lituanie et au Mexique (Graphique D2.3). Dans le premier cycle du secondaire, l'évolution est encore plus frappante dans certains pays, où la taille moyenne des classes a diminué de sept élèves en Corée et a augmenté de quatre au Royaume-Uni entre 2013 et 2023 (Tableau D2.3).

Graphique D2.3. Évolution de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire (2013 et 2023)



1. L'année de référence n'est pas 2023.
2. L'année de référence n'est pas 2013.
Voir le Tableau D2.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

De même, la taille des classes est restée stable dans les établissements primaires publics et privés entre 2013 et 2023 en moyenne dans l'OCDE, tandis que les pays individuels ont connu des changements importants. Par exemple, en Lettonie, les établissements publics et privés comptaient parmi les classes moyennes les plus petites en 2013. Toutefois, en 2023, les établissements privés en Lettonie ont enregistré une hausse substantielle, passant de 8 à 13 élèves par classe, tandis que le taux d'encadrement dans les établissements publics est resté globalement stable. Une tendance similaire a été observée au Royaume-Uni, où la taille moyenne des classes dans les écoles primaires privées est passée de 18 à 25 élèves entre 2013 et 2023, tandis que celles des écoles publiques sont restées stables. À l'inverse, la Türkiye a enregistré des baisses dans les deux cas au cours de la même période : les écoles publiques ont enregistré une légère baisse, passant de 23 à 22 élèves par classe, tandis que les écoles privées ont enregistré une baisse plus importante, passant de 20 à 11 élèves par classe. Cette réduction de la taille des classes au cours de la période reflète probablement une augmentation des investissements dans les infrastructures scolaires et le personnel éducatif (Tableau D2.3).

Définitions

Éducation de la petite enfance (EAJE) : les services d'EAJE conformes aux critères définis dans la CITE 2011 (voir les définitions des niveaux 01 et 02 de la CITE) sont considérés comme des programmes d'éducation de la petite enfance et sont donc appelés EAJE dans ce chapitre. Par conséquent, le terme EAJE exclut les programmes qui ne répondent pas aux critères de la CITE 2011.

Les auxiliaires d'éducation et les assistants d'enseignement/de recherche comprennent le personnel ou les étudiants qui aident les enseignants à dispenser un enseignement aux élèves.

Le personnel enseignant désigne le personnel directement impliqué dans l'enseignement aux élèves. La classification comprend les enseignants en classe, les enseignants spécialisés et toute autre enseignant travaillant avec toute une classe au sein d'une classe, en petits groupes dans une salle de ressources ou dans le cadre d'un enseignement individuel à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe ordinaire.

La taille des classes est définie comme le nombre d'élèves suivant un cursus commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs ((généralement des matières obligatoires), à l'exclusion de l'enseignement en sous-groupes.

Méthodologie

Le taux d'encadrement élève/enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves en équivalent temps plein à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants en équivalent temps plein à ce niveau et dans des établissements similaires. À titre exceptionnel, pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE) ainsi que pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ce ratio est calculé sur la base du nombre total d'élèves inscrits et du nombre d'enseignants en équivalents temps plein. Cette méthode s'explique par la complexité liée à l'absence de critères standardisés de charge d'études, à la variabilité du nombre d'heures où les enfants sont inscrits à temps plein et à l'absence d'une méthodologie universellement reconnue de calcul en équivalents temps plein .

Pour que le taux de d'encadrement élèves/enseignant soit significatif, il est nécessaire de disposer d'une couverture cohérente des données relatives au personnel et aux effectifs scolarisés. Par exemple, si les enseignants des établissements confessionnels ne sont pas comptabilisés dans les données sur le personnel, les élèves de ces établissements doivent également être exclus.

La taille des classes est calculée en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Afin d'assurer la comparabilité entre les pays, les programmes relatifs aux besoins éducatifs spéciaux sont exclus. Les données incluent uniquement les programmes ordinaires du primaire et du premier cycle du secondaire, et excluent l'enseignement en sous-groupes en dehors du cadre scolaire ordinaire.

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2023 (année scolaire 2022/23) et sont fondées sur la collecte de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'OCDE et Eurostat (UOE) sur les statistiques de l'éducation administrée par l'OCDE en 2024/25. Pour plus d'informations, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques, (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

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'UNESCO-ISU.

Références

Castillo, F. and M. Lobos (2017), "Early child care education: Evidence from the new law in Chile", *Journal of Pedagogy*, Vol. 8/1, pp. 121-135, https://doi.org/10.1515/jped-2017-0006. [11]

COFACE (2023), "High-quality early childhood education and care: Low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement", *COFACE Thematic Note*, COFACE Families Europe, https://coface-eu.org/wp-content/uploads/2023/12/COFACE_ECEC_ThematicNote-MAY-2023.pdf. [10]

Commission européenne / EACEA / Eurydice (2025), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2025*, Office des publications de l'Union européenne, https://doi.org/10.2797/004435. [2]

DEPP (2020), *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45798/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-exploitation-des-enquetes-aupres-des-enseign. [19]

Figueras-Daniel, A. and Z. Li (2021), "Evidence of support for dual language learners in a study of bilingual staffing patterns using the Classroom Assessment of Supports for Emergent Bilingual Acquisition (CASEBA)", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 54, pp. 271-285, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.011. [3]

Fukkink, R. and M. van Verseveld (2020), "Inclusive early childhood education and care: A longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration", *Journal of Interprofessional Care*, Vol. 34/3, pp. 362-372, https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731. [6]

Gouvernement français (2023), *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire*, Ministère de l'Éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-303210. [18]

Governement irlandais (2020), *DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools*, Department of Education, https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/. [20]

Jowett, S. et al. (2023), "Teacher–student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 93/3, pp. 842-861, https://doi.org/10.1111/bjep.12600. [13]

Mowrey, S. and D. Farran (2021), "Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants, and curriculum demand in pre-kindergarten instruction", *Early Childhood Education Journal*, Vol. 50/8, pp. 1329-1341, https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7. [4]

OCDE (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en. [1]

OCDE (2024), "How are demographic changes affecting education systems?", *Education Indicators in Focus*, No. 87, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en. [21]

OCDE (2024), *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [22]

OCDE (2021), *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/71b52184-fr. [8]

OCDE (2020), *Education in Saudi Arabia*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/76df15a2-en. [12]

OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr. [23]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264085145-en. [9]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [17]

Rucinski, C., J. Brown and J. Downer (2018), "Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110/7, pp. 992-1004, https://doi.org/10.1037/edu0000240. [14]

Schürer, S., S. van Ophuysen and S. Marticke (2025), "Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables", *Social Psychology of Education*, Vol. 28/1, https://doi.org/10.1007/s11218-024-09992-2. [16]

Smith, S. and S. Lawrence (2019), "Early care and education teacher well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research-to-policy brief", https://doi.org/10.7916/d8-ngw9-n011. [7]

Webster, R. and A. De Boer (2019), "Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs", *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 34/3, pp. 404-407, https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615746. [5]

Werler, T. and A. Tahirsylaj (2020), "Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 45/2, pp. 154-172, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388. [15]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D2.1	Taux d'encadrement dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), par niveau d'enseignement et type d'établissement (2023)
Tableau D2.2	Évolution du taux d'encadrement élèves/enseignant du primaire au deuxième cycle du secondaire, par niveau d'enseignement (2013 et 2023)
Tableau D2.3	Évolution de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2013 et 2023)

StatLink https://stat.link/4am3u9

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D2.1. Taux d'encadrement dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), par niveau d'enseignement et type d'établissement (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2014 pour la Bulgraie, la Croatie, le Danemark, le Luxembourg, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ; 2015 pour l'Inde et le Pérou ; et 2016 pour la Colombie et la France.
2. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour l'Arabie saoudite, la Colombie et le Pérou ; et 2018 pour l'Indonésie.

Tableau D2.2. Evolution du taux d'encadrement élèves/enseignant du primaire au deuxième cycle du secondaire, par niveau d'enseignement (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2014 pour l'Arabie saoudite, la Bulgarie, la Colombie, la Croatie, le Danemark, le Pérou et la Türkiye ; et 2016 pour la France.
2. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Chine, la Colombie, l'Inde, l'Irlande et le Pérou ; et 2018 pour l'Indonésie.
3. Le taux d'encadrement dans le deuxième cycle du secondaire comprend des informations sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
4. Établissements publics uniquement.

Tableau D2.3. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2013 et 2023)

1. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2015 pour le Costa Rica, l'Indonésie, la Suède et la Suisse.
2. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour la Croatie et le Pérou.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D2.1. Taux d'encadrement dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), par niveau d'enseignement et type d'établissement (2023)

	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)						Préprimaire (niveau 02 de la CITE)					
	Proportion des auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact (%)	Nombre d'enfants par personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant				Proportion des auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact (%)	Nombre d'enfants par personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant			
			Ensemble des institutions		Établissements publics	Établissements privés			Ensemble des institutions		Établissements publics	Établissements privés
	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	45	5	9	9	9	10	38	8	14	13	12	14
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	16	13	13	13
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	25	6	13	8	3	9	59	8	27	19	15	21
Colombie[1, 2]	m	m	m	m	6	m	m	m	33	40	79	12
Costa Rica	m	m	9	5	3	6	m	m	13	10	11	6
Tchéquie	a	a	a	a	a	a	10	11	14	12	12	10
Danemark[1]	42	3	m	5	5	m	42	6	10	10	9	m
Estonie	m	m	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	m	m	9[d]	8[d]	8[d]	10[d]
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	10	8	m	m
France[1]	a	a	a	a	a	a	39	13	24	22	21	27
Allemagne	12	4	5	5	4	5	14	8	10	9	9	9
Grèce	m	m	m	m	m	m	a	8	12	8	8	13
Hongrie	a	7	m	7	6	11	47	7	m	13	13	12
Islande	a	3	3	3	3	3	a	4	6	4	4	5
Irlande	x(7)	x(8)	a	x(10)	m	x(12)	1[d]	3[d]	m	3[d]	m	3[d]
Israël	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	18	m
Italie	a	a	m	a	a	a	a	11	14	11	10	16
Japon	a	a	a	a	a	a	10	10	15	11	8	12
Corée	m	m	5	5	5	5	m	m	15	12	10	13
Lettonie	m	m	a	5	5	5	m	m	14	11	11	15
Lituanie	42	6	9	10	11	8	36	5	10	8	9	7
Luxembourg[1]	a	a	a	a	a	a	a	9	11	9	9	8
Mexique[1]	70	7	46	22	17	28	a	19	25	19	20	14
Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	22	12	16	16	16	16
Nouvelle-Zélande[1]	m	m	4	6	6	6	m	m	7	4	5	4
Norvège	59	3	8	6	6	7	59	5	14	11	11	12
Pologne	a	a	a	a	a	a	m	m	16	13	13	13
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	17	16	15	18
République slovaque	a	a	a	a	a	a	5	11	13	12	12	10
Slovénie	45	5	13	9	9	9	45	9	20	16	16	13
Espagne	m	m	9	9	8	10	m	m	15	12	11	14
Suède	60	5	m	13	12	17	55	6	m	14	13	17
Suisse	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	18	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	17	17	17	18
Royaume-Uni[1]	91	3	a	30	21	31	86	4	m	32	25	35
États-Unis	m	m	m	m	m	m	25	10	12	14	17	10
Moyenne OCDE	49	5	11	9	8	11	35	9	15	13	15	13
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	34	8	15	12	12	13	15	16	21	19	19	17
Bulgarie[1]	a	a	a	a	a	a	m	m	13	11	12	8
Chine	a	a	a	a	a	a	m	m	22	14	14	14
Croatie[1]	m	m	10	7	7	8	m	m	12	10	10	12
Inde[1]	a	a	a	a	a	a	m	m	20	13	m	m
Indonésie[2]	m	m	20	10	12	10	m	m	15	11	10	11
Pérou[1, 2]	30	44	9	62	109	12	18	18	18	22	26	14
Roumanie	6	15	m	16	16	11	5	13	17	14	15	10
Arabie saoudite[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	10	23	28	14
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	36	6	9	9	8	9	28	9	14	12	12	12
Moyenne G20	52	5	18	14	12	15	m	m	17	16	16	16

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D2.2. Évolution du taux d'encadrement élèves/enseignant du primaire au deuxième cycle du secondaire, par niveau d'enseignement (2013 et 2023)

	Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire			
					Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	
	2013	2023	2013	2023	2023	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	15	14	m	x(5)	12[d]	m	m	m
Autriche	12	13	9	9	10	10	10	10
Belgique	13	12	9	9	11	8	10	9
Canada	16[d]	16[d]	x(1)	x(2)	x(8)	x(8)	14	12
Chili	23	17	24	20	19	19	25	19
Colombie[1, 2]	24	23	26	27	25	55	22	22
Costa Rica	13	11	14	12	13	12	14	13
Tchéquie	19	18	11	13	11	11	11	11
Danemark[1]	12	12	11	11	11	17	13	13
Estonie[3]	13	12	10	10	15	18[d]	14[d]	16[d]
Finlande	13	12	9	9	15	19	16	17
France[1]	20	18	14	15	14	8	11	11
Allemagne	16	15	14	13	12	13	13	12
Grèce	9	8	7	8	10	8	8	9
Hongrie	m	11	10	11	12	10	12	11
Islande	10	10	10	10	x(8)	x(8)	m	10
Irlande[2]	16	13	x(7)	x(8)	12[d]	a	14[d]	12[d]
Israël	15	15	14	12	m	m	11	11
Italie[3]	12	11	12	10	10	11[d]	m	11[d]
Japon[3]	17	15	14	13	m	m	12[d]	11[d]
Corée	17	15	18	13	11	8	15	10
Lettonie	11	13	8	10	10	20	10	13
Lituanie	10	14	8	10	10	12	8	10
Luxembourg	9	9	11	10	9	8	9	9
Mexique	28	23	32	31	26	16	27	22
Pays-Bas	17	16	16	15	15	17	19	17
Nouvelle-Zélande	16	16	16	17	12	17	13	13
Norvège	10	10	10	8	10	10	10	10
Pologne	11	13	10	10	13	11	11	12
Portugal	13	12	10	9	x(8)	x(8)	8	9[d]
République slovaque	17	14	12	16	14	13	14	14
Slovénie	16	12[d]	8	x(2)	18	16	13	17
Espagne	14	12	12	11	11	8	11	10
Suède	m	13	m	11	x(8)	x(8)	m	13
Suisse[4]	15	15	12	12	11	12	m	12
Türkiye[1]	19	18	18	13	13	11	15	12
Royaume-Uni	22	19	18	17	16	m	19	m
États-Unis	15	14	15	15	15	a	15	15
Moyenne OCDE	15	14	13	13	13	14	14	13
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	26	22	26	21	23	15	25	21
Bulgarie[1]	18	10	13	10	11	14	12	13
Chine[2]	17	16	13	13	m	m	18	14
Croatie[1]	14	12	9	8	10	7	10	8
Inde[2]	32	28	30	19	m	m	32	22
Indonésie[2]	16	17	14	15	m	m	17	15
Pérou[1, 2]	18	24	m	20	20	a	m	20
Roumanie	19	18	13	11	14	12	16	13
Arabie saoudite[1, 2]	11	14	11	13	m	m	11	15
Afrique du Sud[2]	32	27	m	28	m	m	m	31
Moyenne UE25	14	13	11	11	12	12	12	12
Moyenne G20	20	18	18	17	m	m	17	16

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D2.3. Évolution de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (2013 et 2023)

	Primaire						Premier cycle du secondaire					
	Établissements publics		Établissements privés		Tous les établissements		Établissements publics		Établissements privés		Tous les établissements	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	23	23	25	23	24	23	23	22	25	19	24	20
Autriche	18	18	19	19	18	18	21	21	22	21	21	21
Belgique	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	29	28	31	32	30	31	31	29	31	33	31	32
Colombie	24	24	19	17	22	22	30	30	25	22	29	28
Costa Rica[1]	15	15	17	16	15	15	28	31	21	20	27	29
Tchéquie	20	20	15	14	20	20	22	23	19	14	22	22
Danemark	21	20	19	17	21	19	21	20	20	19	21	20
Estonie	18	19	16	15	18	18	18	19	14	16	18	19
Finlande	19	19	17	18	19	19	20	19	20	21	20	19
France	23	21	23	25	23	22	25	25	26	27	25	26
Allemagne	21	21	21	20	21	21	24	24	24	22	24	23
Grèce	17	17	19	22	17	17	22	21	23	23	22	21
Hongrie	21	23	m	20	m	22	21	20	m	20	m	20
Islande	19	18	16	15	18	18	20	20	13	17	20	20
Irlande	25	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	28	28	24	26	27	27	29	31	24	26	28	30
Italie	19	18	20	18	19	18	22	20	22	21	22	20
Japon	27	27	30	28	27	27	32	32	34	33	33	32
Corée	24	22	29	27	24	22	33	26	32	25	33	26
Lettonie	16	17	8	13	16	17	15	18	9	25	14	18
Lituanie	16	19	12	15	16	19	20	22	19	18	20	22
Luxembourg	15	15	19	21	15	16	19	18	18	21	19	18
Mexique	20	24	19	19	20	23	28	26	24	22	27	25
Pays-Bas	m	22	m	22	m	22	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	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
Pologne	19	19	11	13	18	18	23	19	17	13	22	18
Portugal	21	21	21	19	21	20	22	21	23	23	22	22
République slovaque	18	19	17	18	18	19	19	21	18	19	19	21
Slovénie	19	18	22	19	19	18	20	21	19	19	20	21
Espagne	21	20	24	23	22	21	25	24	26	26	25	25
Suède[1]	19	21	17	19	19	20	21	22	22	21	21	22
Suisse[1]	19	19	m	m	m	m	19	19	m	m	m	m
Türkiye	23	22	20	11	23	21	28	28	20	13	28	26
Royaume-Uni	27	27	18	25	25	26	20	25	19	23	19	24
États-Unis	22	21	18	16	21	20	28	22	20	15	27	21
Moyenne OCDE	21	21	20	20	21	21	23	23	22	21	23	23
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	25	21	18	16	23	20	28	26	24	23	28	25
Bulgarie	m	21	m	14	m	21	m	22	m	13	m	22
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[2]	m	15	m	16	m	15	m	18	m	17	m	18
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[2]	m	13	m	18	m	14	m	22	m	21	m	22
Roumanie	m	19	m	16	m	19	m	20	m	16	m	20
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	19	19	18	18	19	19	21	21	20	20	21	21
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D3. Combien sont payés les enseignants et les chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire statutaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les salaires des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et ayant 15 ans d'exercice vont de 55 725 USD au niveau préprimaire à 63 925 USD au niveau du deuxième cycle du secondaire.
- Entre 2015 et 2024, les salaires statutaires des enseignants en début de carrière et des enseignants avec 15 ans d'exercice ont augmenté dans la plupart des pays, mais à un taux généralement différent. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant de données comparables entre 2015 et 2024 pour les enseignants du primaire et du secondaire les plus qualifiés, les salaires des enseignants avec 15 ans d'exercice ont augmenté de 4 % à 6 %. Parallèlement, les salaires de début de carrière de ces enseignants ont augmenté de 14 % à 17 % sur la même période.
- En moyenne, les salaires effectifs des enseignants du primaire et du secondaire en filière générale représentent 83 % à 91 % des revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. En règle générale, les salaires effectifs des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire.

Contexte

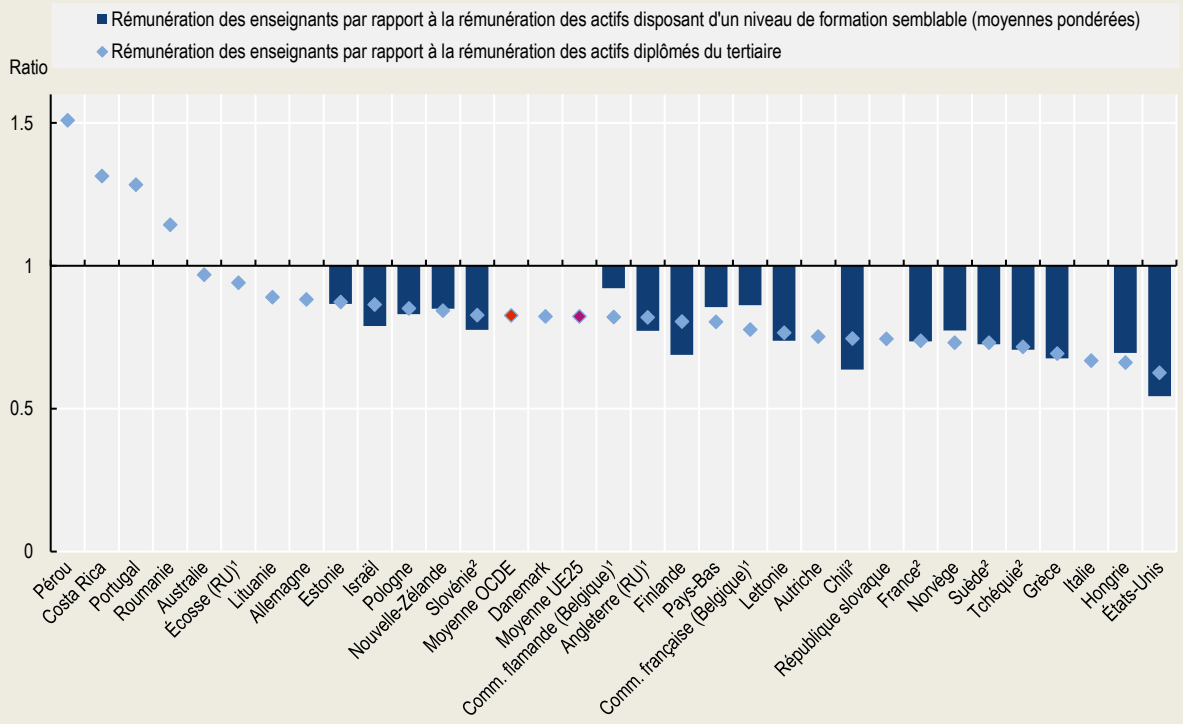
La rémunération et les conditions de travail sont des facteurs importants pour attirer, former et retenir des enseignants qualifiés et de qualité (voir le chapitre D8 pour des informations sur les pénuries d'enseignants dans l'enseignement secondaire). Les salaires des enseignants, en valeur absolue et par rapport à ceux d'autres professions, peuvent avoir un impact direct sur l'attrait de la profession, même si d'autres aspects peuvent aussi avoir une influence, comme les possibilités de développement professionnel, la charge de travail administratif et la perception qu'ont les enseignants (OCDE, 2023[1]). Ils peuvent influer sur la décision de suivre ou non une formation d'enseignant ou de devenir enseignant (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) et de rester dans l'enseignement (Qin, 2020[3]); en général, plus le salaire relatif des enseignants est élevé, plus la profession est attractive. Les salaires et les perspectives de carrière peuvent également influer sur la décision de devenir et de rester chef d'établissement (voir l'Encadré D3.2 pour les voies menant aux postes de chefs d'établissement). Des salaires relativement bas pour les chefs d'établissement peuvent dissuader les enseignants d'assumer ce rôle (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]).

Les salaires du personnel de l'éducation, et en particulier des enseignants et des chefs d'établissement, représentent le coût le plus élevé dans l'enseignement formel (chapitre D4). Bien que des salaires compétitifs contribuent à améliorer les résultats scolaires des élèves (OCDE, 2020[5]), ils ne sont pas le seul facteur. Il est donc important que les décideurs politiques examinent attentivement les salaires et les perspectives professionnelles

des enseignants et des chefs d'établissement afin de garantir à la fois des systèmes éducatifs de qualité et des budgets de l'éducation pérennes.

Graphique D3.1. Salaires effectifs des enseignants du primaire par rapport aux salaires des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire (2024)

Rapport entre les salaires et les revenus des actifs âgés de 25 à 64 ans travaillant à temps plein toute l'année



Remarque : les données se rapportent au rapport entre le salaire annuel moyen (primes et indemnités comprises) des enseignants et des chefs d'établissement dans les établissements publics et le salaire des actifs ayant un niveau d'études équivalent (moyenne pondérée) et, d'autre part, le salaire des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année. Les revenus des actifs ayant un niveau d'études similaire à celui des enseignants sont pondérés par la répartition des enseignants (ou des chefs d'établissement) par niveau de qualification (voir les Tableaux X2.10 et X2.11). Se référer au tableau source pour identifier les valeurs proches de 1 dans le graphique.
1. Les données sur les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année portent sur l'ensemble du pays.
2. L'année de référence pour les salaires des enseignants n'est pas 2024.
Voir le Tableau D3.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Les salaires des enseignants peuvent varier considérablement au sein des pays, car différents niveaux de qualification peuvent être associés à différentes échelles de salaires. Pour les enseignants du primaire, le salaire moyen des enseignants les mieux qualifiés est supérieur de 70 % au salaire moyen de début de carrière des enseignants les moins qualifiés.
- Dans les pays de l'OCDE, les salaires réels des chefs d'établissement sont supérieurs de plus de 50 % en moyenne à ceux des enseignants du primaire et du secondaire.

- Des salaires statutaires plus élevés peuvent inciter les enseignants à devenir chefs d'établissement, la plupart des pays exigeant de leurs candidats un nombre minimum d'années d'exercice et, dans certains cas, une formation supplémentaire en gestion.

Remarque :

Les salaires statutaires ne sont qu'une composante de la rémunération totale des enseignants et des chefs d'établissement. D'autres avantages, tels que des allocations régionales pour l'enseignement dans les zones reculées, des allocations familiales, des taux réduits dans les transports en commun et des abattements fiscaux sur l'achat de matériel pédagogique, peuvent également faire partie de leur rémunération totale. En outre, les systèmes de prélèvements et de prestations sociales sont très différents d'un pays de l'OCDE à l'autre. Les barèmes de salaires des enseignants et des chefs d'établissement peuvent également varier considérablement au niveau infranational dans certains pays, en fonction de facteurs locaux tels que le coût de la vie (Encadré D3.1). Il convient de garder cela à l'esprit lors de l'analyse des salaires des enseignants et des comparaisons internationales, ainsi que des problèmes potentiels de comparabilité liés aux données collectées – voir l'Encadré D3.1 de *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019[6]), l'Encadré D3.2 de *Regards sur l'éducation 2023* (OCDE, 2023[7]) et *Regards sur l'éducation 2025 - Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en) – et le fait que les données recueillies ne couvrent que les établissements d'enseignement publics.

Tous les montants exprimés en USD sont convertis à partir de devises nationales sur la base de taux de change corrigés des différences de pouvoir d'achat entre les pays (voir la section *Méthodologie*).

Analyse

Salaires statutaires

La rémunération des enseignants peut varier en fonction de plusieurs facteurs, notamment leur niveau de qualification, le niveau d'enseignement, leur niveau d'expérience et l'étape de leur carrière à laquelle ils se trouvent. Elles peuvent également varier au sein d'un même pays si les salaires statutaires et les structures de rémunération sont définis au niveau infranational (Encadré D3.1).

Les responsabilités des chefs d'établissement peuvent inclure des activités éducatives (y compris l'enseignement) ainsi que d'autres responsabilités administratives, financières et de gestion du personnel (voir le chapitre D4 de *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022[8]) pour plus de précisions, y compris dans les différences dans le travail effectué et les heures travaillées par les chefs d'établissement par rapport aux enseignants). Les similitudes et les différences dans les tâches et responsabilités attendues des chefs d'établissement et des enseignants peuvent expliquer les différences de rémunération entre les chefs d'établissement et les enseignants (Encadré D3.2).

Salaires des enseignants

Un enseignant débute sa carrière avec un niveau de qualification minimum ou plus élevé, associé ou non à un salaire plus élevé. Dans environ deux cinquièmes des pays et économies de l'OCDE, les enseignants dont la qualification est la plus répandue (pour entrer dans la profession d'enseignant) ont la même fourchette de rémunération que ceux dont la qualification minimale est requise pour devenir enseignant. Dans les pays où les fourchettes de rémunération varient en fonction du niveau de qualification, très peu d'enseignants sont titulaires des qualifications minimales ou maximales (Tableau annexe X2.9). C'est pourquoi l'analyse comparative des salaires statutaires porte sur les enseignants qui possèdent les qualifications les plus courantes. Toutefois, les données sur le salaire statutaire des enseignants sont collectées pour trois niveaux de qualification (niveau minimum, le plus courant et maximum), disponibles à l'Explorateur de données de l'OCDE (OCDE, 2025[9]). Les données sur les salaires des enseignants du secondaire

ne sont collectées que pour les enseignants de la filière générale, même si, à titre exceptionnel, les données relatives aux enseignants du deuxième cycle du secondaire de la filière professionnelle ont été analysées dans l'Encadré D3.3 de *Regards sur l'éducation 2023* (OCDE, 2023[7]).

Pour un niveau de qualification donné, le salaire des enseignants varie en fonction du nombre d'années d'expérience. La collecte de données de l'OCDE sur les salaires des enseignants rassemble des informations sur les salaires statutaires à quatre niveaux de l'échelle des salaires : les salaires en début de carrière, les salaires après 10 ans d'exercice, les salaires après 15 ans d'exercice et les salaires au sommet de l'échelle. L'analyse se concentre généralement sur les salaires des enseignants après 15 ans d'exercice, en tant qu'indicateur indirect des enseignants en milieu de carrière.

Les salaires statutaires des enseignants varient considérablement d'un pays à l'autre. Les salaires des enseignants du primaire les plus qualifiés après 15 ans d'exercice vont de 26 913 USD en République slovaque à plus de 90 000 USD en Allemagne, au Luxembourg et aux Pays-Bas (Tableau D3.1).

En règle générale, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les salaires des enseignants (dont les qualifications sont les plus répandues après 15 ans d'exercice) vont de 55 725 USD au niveau préprimaire à 59 673 USD au niveau primaire, 61 563 USD au niveau du premier cycle du secondaire et 63 925 USD au niveau du deuxième cycle du secondaire (Tableau D3.1).

Les écarts de rémunération entre niveaux d'enseignement varient d'un pays à l'autre. En particulier, les enseignants du deuxième cycle du secondaire en Finlande (dont les qualifications sont les plus répandues après 15 ans d'exercice) gagnent 42 % de plus que les enseignants du préprimaire, et au Mexique, 88 % de plus. En Finlande, ces salaires plus élevés dans le deuxième cycle du secondaire peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants du deuxième cycle du secondaire ont besoin d'un niveau de qualification plus élevé que les enseignants du préprimaire (pour plus d'informations sur la qualification la plus courante, voir le Tableau D.D3.3 dans *Regards sur l'éducation 2025 Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). Au Mexique, l'écart s'explique principalement par le fait que la structure salariale des enseignants du deuxième cycle du secondaire est différente de celle des enseignants des autres niveaux. À l'inverse, dans environ un quart des pays et économies de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants perçoivent le même salaire, quel que soit le niveau d'enseignement (Tableau D3.1).

Le salaire des enseignants augmente généralement avec chaque année d'exercice. En moyenne, il faut environ 26 ans aux enseignants du primaire (avec la qualification la plus courante pour accéder à la profession en 2024) pour passer du niveau de début de carrière au sommet de l'échelle salariale. Au Canada, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande, les barèmes de salaires sont réduits à un maximum de 10 ans du début à la fin du barème (c'est-à-dire que la progression salariale est plus rapide sur quelques années), tandis que d'autres ont des barèmes plus étendus qui incitent davantage les enseignants à rester en poste plus longtemps. Ces différentes approches impliquent que les salaires des enseignants augmentent à des rythmes différents selon les pays. Par exemple, pour les enseignants du primaire au Japon et aux Pays-Bas, les salaires statutaires au sommet de l'échelle salariale sont environ le double des salaires de début de carrière (pour ceux qui ont la qualification la plus courante pour débuter leur carrière dans l'enseignement en 2024), mais il faudra en moyenne 36 ans à un enseignant au Japon pour atteindre le sommet de l'échelle, contre seulement 12 ans pour son homologue aux Pays-Bas (OCDE, 2025[9]).

Encadré D3.1. Variations infranationales des salaires des enseignants et des chefs d'établissement aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire

Les salaires statutaires des enseignants peuvent varier considérablement au sein des pays, en particulier dans les pays fédéraux où les salaires peuvent être définis au niveau infranational. Les différences de salaires statutaires ou effectifs peuvent résulter, au moins en partie, de différences de coût de la vie entre les entités infranationales. Les données fournies par quatre pays de l'OCDE (Belgique, Canada, États-Unis et Royaume-Uni) illustrent ces variations au niveau infranational.

L'ampleur des écarts de rémunération statutaire entre les administrations infranationales varie d'un pays à l'autre, en fonction du niveau d'enseignement et du stade atteint par les enseignants dans leur carrière. En 2024, par exemple, en Belgique, les salaires de début de carrière des enseignants du primaire ont varié d'environ 4 % (2 144 USD), passant de 49 599 USD par an en Communauté française à 51 743 USD en Communauté flamande. Les écarts les plus marqués ont été observés au Canada et aux États-Unis : les salaires de début de carrière des enseignants du primaire ont varié au Canada de 42 % (19 995 USD) entre les entités infranationales (de 47 176 USD au Québec à 67 171 USD dans les Territoires du Nord-Ouest) et aux États-Unis, ils ont varié de 52 % (21 293 USD) entre les entités infranationales, allant de 41 189 USD en Caroline du Nord à 62 482 USD en Californie. Les salaires de début de carrière dans l'enseignement secondaire sont ceux qui varient le moins en Belgique (de 4 %, de 49 599 USD en Communauté française à 51 743 USD en Communauté flamande au premier cycle du secondaire) et le plus aux États-Unis (de 67 % au premier cycle du secondaire, de 41 088 USD en Caroline du Nord à 68 537 USD à New York) (OCDE, 2025[9]).

La variation des salaires statutaires reste cohérente entre les niveaux d'enseignement en Belgique, au Canada (hors niveau préprimaire) et au Royaume-Uni, mais diffère selon les différentes étapes de la carrière des enseignants au Canada et au Royaume-Uni. En Belgique, la variation des salaires statutaires entre entités infranationales varie de 3 % à 7 %. En revanche, au Royaume-Uni, les variations sont similaires à différents niveaux d'enseignement, mais plus importantes pour les salaires de début de carrière que pour les salaires au sommet de l'échelle. Par exemple, au premier cycle du secondaire, au Royaume-Uni, les salaires de début de carrière variaient de 28 % (11 155 USD) entre les entités infranationales (de 40 130 USD à 51 285 USD), mais ils étaient tombés à 17 % (10 463 USD, de 62 025 USD à 72 488 USD) au sommet de l'échelle. Au Canada, les variations sont similaires aux niveaux primaire et secondaire, mais varient entre les différentes étapes de la carrière. La différence atteint 42 % (19 995 USD) pour les salaires de début de carrière, 66 % (43 312 USD) pour les salaires après 10 ans d'exercice, 49 % (35 710 USD) pour les salaires après 15 ans d'exercice, et 60 % (44 134 USD) pour les salaires au sommet du barème des salaires.

Aux États-Unis, il n'y avait pas de tendance claire concernant l'ampleur de la variation des salaires statutaires entre les entités infranationales à différents stades de la carrière et des niveaux d'éducation des enseignants. Dans le premier cycle du secondaire, l'écart était le plus faible pour les salaires de début de carrière, décrits ci-dessus, et le plus important pour les salaires après 15 ans d'exercice, allant de 53 355 USD à 102 640 USD (soit un écart de 92 %, ou 49 285 USD) plutôt que pour les salaires au sommet de l'échelle. La variation des salaires après 15 ans d'exercice entre les entités infranationales est la plus importante au niveau primaire (écart de 99 %) et la plus faible au niveau du deuxième cycle du secondaire (écart de 83 %).

Les salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement varient également fortement entre les trois pays pour lesquels des données sont disponibles en 2024. En Belgique, la variation infranationale des salaires effectifs était inférieure à 13 %, tant pour les enseignants (pour tous les niveaux d'enseignement) que pour les chefs d'établissement, au niveau secondaire, et atteindre 34% pour les chefs des établissements au niveaux primaire et préprimaire, et était plus important pour les chefs d'établissement que pour les enseignants. Par exemple, dans le deuxième cycle du secondaire, le salaire des enseignants en Belgique s'échelonnait de 86 171 USD en

Communauté française à 89 559 USD en Communauté flamande, soit un écart de 4 %, ou 3 388 USD. À titre de comparaison, le salaire des chefs d'établissement s'échelonnait entre 101 252 USD en Communauté française et 109 012 USD en Communauté flamande, soit un écart de 8 %, ou 7 760 USD. Les variations infranationales des salaires effectifs étaient légèrement plus importantes pour les enseignants et les chefs d'établissements au Royaume-Uni, et beaucoup plus importantes pour les enseignants et les chefs d'établissement aux États-Unis, où les salaires moyens des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire allaient de 92 037 USD en Arkansas à 157 964 USD à New York, soit un écart de 72 %, ou 65 927 USD.

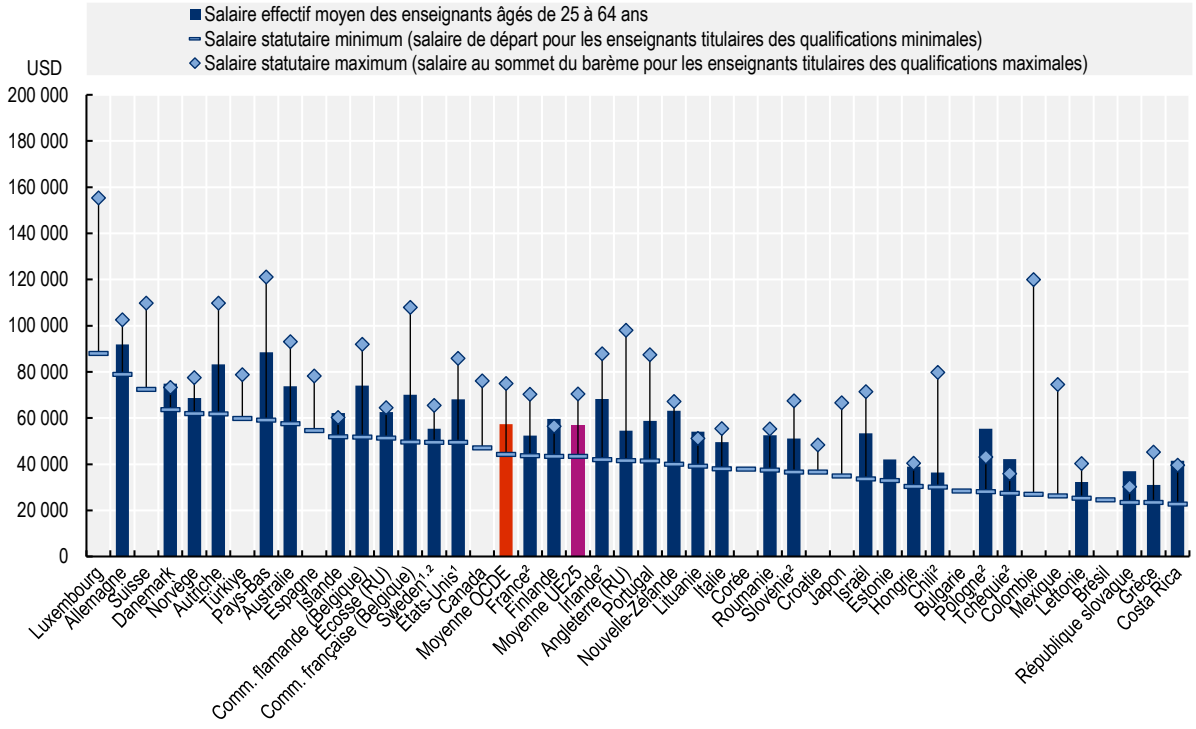
L'ampleur de la variation infranationale des salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement varie également en fonction du niveau d'enseignement. Au Royaume-Uni, c'est dans l'enseignement secondaire que la variation infranationale des salaires des chefs d'établissement est la plus importante, tandis que pour les enseignants, elle est plus importante aux niveaux préprimaire et primaire. Aux États-Unis, la variation infranationale du salaire effectif moyen des chefs d'établissement était plus importante dans l'enseignement primaire qu'aux niveaux du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2025[9]), « Éducation et compétences », Explorateur des données de l'OCDE.

Si l'on examine l'ensemble des salaires statutaires (le salaire minimum étant le salaire en début de carrière des enseignants possédant les qualifications minimales et le salaire maximum le salaire au sommet de l'échelle des enseignants possédant les qualifications maximales), on constate qu'en moyenne, le salaire maximum des enseignants de l'enseignement primaire est supérieur de 70 % au salaire minimum dans les pays et économies de l'OCDE. Toutefois, l'écart varie considérablement d'un pays à l'autre, allant d'environ 15 % de plus au Danemark à plus de quatre fois en Colombie (Graphique D3.2). Le salaire maximum est au moins égal au double du salaire minimum dans huit autres pays et économies de l'OCDE. Ces variations peuvent être le signe de différences dans la structure des salaires. Par exemple, le Danemark n'a qu'une seule fourchette de rémunération, indépendamment des qualifications des enseignants, tandis que la Colombie en a plusieurs pour des enseignants ayant des niveaux de qualification différents.

Graphique D3.2. Salaire effectif moyen des enseignants du primaire par rapport aux salaires minimum et maximum légaux (2024)

Salaires annuels des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Remarque : sont inclus dans les salaires effectifs les primes et les indemnités.
1. Salaires effectifs pour les salaires statutaires minimum et maximum.
2. L'année de référence pour les salaires effectifs n'est pas 2024.
Voir le Tableau D3.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Dans la plupart des pays et économies où les salaires minimums sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, les salaires maximums sont également inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Au niveau du primaire, la Colombie constitue une exception notable : le salaire minimum y est inférieur de 39 % à la moyenne de l'OCDE, mais le salaire maximum est supérieur de 60 %. Ces différences peuvent s'expliquer par les différents parcours professionnels offerts aux enseignants ayant des qualifications différentes (Graphique D3.2).

La différence entre le salaire maximum (qui ne peut s'appliquer qu'à une très faible proportion d'enseignants) et le salaire des enseignants les plus qualifiés et après 15 ans d'exercice varie également d'un pays à l'autre. Au niveau primaire, l'écart entre ces deux groupes est inférieur à 10 % dans sept pays et économies (Allemagne, Danemark, Écosse [Royaume-Uni], Finlande, Nouvelle-Zélande, Pologne et Roumanie), alors qu'il dépasse 60 % dans trois autres (Chili, Colombie et Portugal) (Graphique D3.2 et Tableau D3.1).

Évolution du salaire statutaire des enseignants depuis 2015

Près des deux tiers des pays de l'OCDE disposent de données comparables sur les salaires statutaires des enseignants pour 2015 et 2024 pour au moins un niveau d'enseignement, sur la base des enseignants ayant les qualifications les plus courantes après 15 ans d'exercice. Au cours de cette période, les salaires statutaires des enseignants ont augmenté en termes réels (c'est-à-dire en prix constants de 2015) dans la moitié à trois cinquièmes de ces pays, en fonction du niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant

de données comparables, les salaires statutaires ont augmenté d'environ 6 % dans l'enseignement primaire, de 4 % dans le premier cycle du secondaire (filière générale) et de 5 % dans le deuxième cycle du secondaire (filière générale), ce qui récompense le maintien dans la profession d'enseignant (Tableau D3.7, disponible en ligne).

Toutefois, certains pays ont enregistré des variations beaucoup plus importantes des salaires statutaires au cours de cette période. Au niveau primaire, ils ont progressé de plus de 20 % en termes réels au Chili, en Colombie, en Lituanie et en Pologne. Les augmentations nominales ont été encore plus importantes, mais l'inflation a annulé une partie des gains de salaires nominaux sur la période (OCDE, 2022[10]). En revanche, dans 13 pays et économies, les salaires statutaires réels des enseignants du primaire ont diminué depuis 2015. C'est en Irlande que la baisse a été la plus marquée, avec une baisse des salaires de 10 % en termes réels, même si, en termes nominaux (c'est-à-dire en prix courants, hors inflation), les salaires sont restés stables entre 2015 et 2024 (Tableau d'annexe X2.6 et Tableau D3.7, disponibles en ligne).

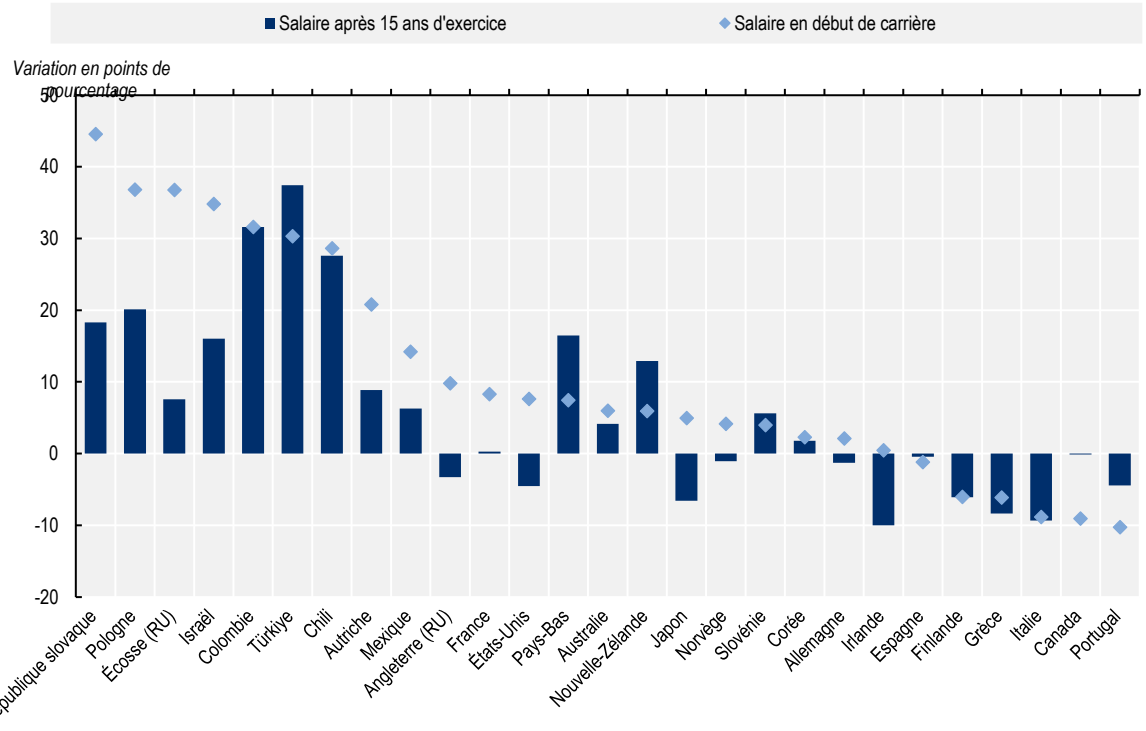
Les salaires de début de carrière ont également augmenté au cours de la période 2015-24. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant de données comparables sur la période, les salaires statutaires de début de carrière ont augmenté en termes réels de 17 % au niveau du primaire, de 16 % au niveau du premier cycle du secondaire (filière générale) et de 14 % au niveau du deuxième cycle du secondaire (filière générale), rendant l'accès à la profession plus attractif (Tableau D3.5, disponible en ligne). Là encore, ces changements varient considérablement d'un pays à l'autre. Dans plus des deux tiers des pays et économies de l'OCDE, les salaires statutaires ont augmenté en termes réels. Toutefois, dans un petit nombre de pays, les salaires ont sensiblement diminué, et de 10 % ou plus au Costa Rica et au Portugal (Tableau D3.6, disponible en ligne).

Dans les pays disposant de données pour la période 2015-24, tant pour les salaires de début de carrière que pour les salaires après 15 ans d'exercice, la variation des salaires statutaires n'est pas nécessairement similaire à ces deux stades de la carrière. Dans la plupart des 27 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles, les salaires des enseignants du primaire ont augmenté ou diminué à ces deux stades. Toutefois, dans quelques pays (Allemagne, Angleterre [Royaume-Uni], États-Unis, Japon et Norvège), les salaires de début de carrière ont augmenté au cours de la période, tandis que ceux des enseignants après 15 ans d'exercice ont diminué. Dans ces pays, ni la hausse ni la baisse ne dépassent 10 points de pourcentage (Graphique D3.3). Ces changements résultent d'une combinaison de variations des salaires de base et de variations du coût de la vie : dans ces quatre pays, par exemple, les salaires nominaux en devise nationale en prix courants ont augmenté à ces deux stades de carrière (Tableaux d'annexe X2.5 et X2.6).

Dans les pays et économies où les salaires des enseignants à ces deux stades de leur carrière ont augmenté ou diminué entre 2015 et 2024, l'ampleur de la variation était généralement différente pour les salaires de début de carrière et pour les salaires après 15 ans d'exercice. Dans la plupart des pays où les salaires ont augmenté en termes réels aux deux étapes, l'augmentation a été plus importante pour les salaires de début de carrière. Dans les pays où les salaires ont diminué en termes réels aux deux stades, on ne voit pas clairement les pays qui ont enregistré la plus forte baisse. Dans quelques pays, comme l'Espagne, la Finlande et l'Italie, la variation a été la même pour les deux phases (Graphique D3.3). Ces différences dans l'évolution des salaires des enseignants à différents stades de leur carrière doivent être interprétées avec prudence, car elles résultent de la combinaison de variations des salaires nominaux et de variations des prix, mais elles peuvent également mettre en évidence des changements dans les systèmes de rémunération des enseignants pour attirer ou retenir les enseignants dans la profession (voir le chapitre D8).

Graphique D3.3. Évolution des salaires statutaires des enseignants du primaire entre 2015 et 2024

Variation du salaire statutaire réel des enseignants (2015 = 100), en points de pourcentage



Remarque : la variation du salaire statutaire des enseignants est calculée sur la base des qualifications les plus courantes après 15 ans d'exercice, converties en prix constants à l'aide de déflateurs pour la consommation privée.
Voir les Tableaux D3.6 et D3.7 (disponibles en ligne) pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Salaires statutaires des chefs d'établissement

Certains pays ont établi des barèmes de salaires spécifiques pour les chefs d'établissement, qui peuvent ou non percevoir une allocation en plus de leur salaire statutaire. Dans d'autres pays, les chefs d'établissement peuvent être rémunérés selon le barème des salaires des enseignants, avec une indemnité supplémentaire pour les chefs d'établissement. L'utilisation des barèmes de salaires des enseignants peut refléter le fait que les chefs d'établissement peuvent être des enseignants qui ont assumé des responsabilités de gestion d'un établissement, ce qui peut s'accompagner d'une réduction de leurs responsabilités d'enseignant (voir l'Encadré D3.2). Dans 15 des 36 pays et économies disposant de données, les chefs d'établissement sont rémunérés selon le barème des salaires des enseignants avec une allocation de chef d'établissement, alors qu'ils ont une fourchette de salaires spécifique dans les 21 autres. Parmi eux, 16 pays et économies n'ont pas d'allocation spécifique de chef d'établissement et 5 incluent une allocation de chef d'établissement dans le salaire (Tableau D3.13, disponible en ligne).

Les montants dus aux chefs d'établissement (par le biais des salaires statutaires et/ou des allocations/indemnités) peuvent varier en fonction des caractéristiques de l'établissement ou des établissements qu'ils dirigent, comme la taille de l'établissement (en fonction du nombre d'élèves ou d'enseignants). Elles pourraient également varier en fonction des caractéristiques individuelles des chefs d'établissement eux-mêmes, comme les tâches qu'ils doivent accomplir ou leurs années d'exercice (pour les déterminants du salaire statutaire et de l'indemnité de chef d'établissement, voir le Tableau D.D3.5 de *Regards sur l'éducation 2025 Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Compte tenu du grand nombre de critères pris en compte dans le calcul de leurs salaires, les données sur les salaires statutaires des chefs d'établissement se concentrent sur ceux liés aux exigences minimales de qualification pour devenir chef d'établissement, et le Tableau D3.4 (disponible en ligne) ne présente que les salaires minimum et maximum (voir les exigences minimales de qualification dans le Tableau D.D3.6 de *Regards sur l'éducation 2025 Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). La prudence est donc de mise lors de l'interprétation de ces valeurs, car les salaires statutaires minimums et maximums peuvent se référer aux chefs d'établissement de différents types d'établissements et peu de chefs d'établissement sont en mesure de percevoir ces montants dans la pratique.

Comme pour les enseignants, le salaire des chefs d'établissement varie aussi considérablement selon les pays et les niveaux d'enseignement. Plus de la moitié des pays et économies de l'OCDE ont des fourchettes de rémunération similaires pour les chefs d'établissement du primaire et du premier cycle du secondaire, tandis que les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire bénéficient en moyenne de salaires statutaires plus élevés. Des salaires similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire peuvent résulter du fait que les chefs d'établissement dans bon nombre de ces pays sont responsables des établissements qui dispensent à la fois l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle (Tableau D3.4, disponible en ligne).

Au niveau du primaire, le salaire minimum des chefs d'établissement s'élève à 62 092 USD dans les pays et économies de l'OCDE, allant de 22 105 USD au Costa Rica à 110 847 USD en Italie. Le salaire maximum est de 100 027 USD en moyenne, allant de 48 866 USD en Pologne à 176 533 USD en Angleterre (Royaume-Uni) (Graphique D3.4).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire statutaire maximum d'un chef d'établissement possédant les qualifications minimales est supérieur de 73 % à 78 % au salaire statutaire minimum dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans dix pays et économies, les chefs d'établissement situés au sommet de l'échelle peuvent espérer gagner au moins deux fois le salaire minimum légal dans au moins un de ces niveaux d'enseignement ; en Colombie et au Costa Rica, ils peuvent même espérer gagner plus de trois fois le salaire minimum à tous les niveaux d'enseignement (Tableau D3.4, disponible en ligne).

Salaires effectifs

Salaires effectifs des enseignants

Les salaires effectifs des enseignants comprennent tous les paiements liés au travail, comme le salaire de base (tel que défini dans le barème des salaires statutaire), les primes liées aux résultats, la rémunération supplémentaire pour les jours fériés, l'indemnité pour l'exécution de certaines tâches et d'autres paiements supplémentaires (voir la section *Définitions*). Par exemple, la Tchéquie a mis en place une série d'allocations, notamment des paiements supplémentaires pour les services de conseil aux élèves et des paiements pour l'achèvement d'activités de développement professionnel continu, et ces paiements sont à la discrétion du chef d'établissement. En Suisse, les allocations sont moins fréquentes ou remplacées par d'autres prestations : la formation des enseignants entraîne une réduction du temps d'enseignement, par exemple. Dans les pays et économies de l'OCDE, en 2024, le salaire effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élevait à 50 872 USD au niveau préprimaire, 57 399 USD au niveau primaire, 59 896 USD dans la filière générale au niveau du premier cycle du secondaire et 63 514 USD dans la filière générale au niveau du deuxième cycle du secondaire (Tableau D3.3).

Les primes et les indemnités peuvent représenter un complément important aux salaires statutaires. Au niveau du primaire, 30 pays et économies disposent de données sur les salaires statutaires des enseignants les plus qualifiés après 15 ans d'exercice (un indicateur des salaires en milieu de carrière) et sur les salaires moyens réels des enseignants âgés de 25 à 64 ans. Dans plus d'un tiers de ces pays, les salaires effectifs moyens sont supérieurs d'au moins 10 % aux salaires statutaires, ce qui peut refléter l'importance des primes et des indemnités dans le système de rémunération des enseignants. Les salaires effectifs sont supérieurs de plus de 25 % aux salaires statutaires (après 15 ans d'exercice) au Costa Rica (27 %), en Pologne (34 %), en République slovaque (37 %) et en Tchéquie (39 %) (Tableau D3.1 et Tableau D3.3).

La comparaison des salaires effectifs des enseignants avec les salaires statutaires minimum et maximum donne également une indication de la répartition des enseignants entre les niveaux de salaire minimum et maximum. Par exemple, au niveau du primaire en Norvège, les salaires effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans sont supérieurs de 11 % au salaire minimum légal, ce qui représente l'écart le plus faible entre les pays pour lesquels des données sont disponibles sur les deux mesures pour la même année de référence (Graphique D3.2). Cela peut s'expliquer par la fourchette relativement étroite des salaires statutaires en Norvège (Tableau D3.1), ainsi que des allocations supplémentaires moins importantes que dans d'autres pays. Dans le même temps, en Pologne et en République slovaque, les salaires effectifs sont supérieurs d'au moins 20 % au salaire statutaire au sommet de l'échelle (soit l'écart le plus important entre les pays disposant de données comparables), ce qui laisse penser que les indemnités ont un effet substantiel sur la rémunération nette des enseignants (Graphique D3.2 et Tableau D3.8, disponible en ligne).

Sur la période 2015-24, près de la moitié des pays et économies de l'OCDE disposent de données chronologiques comparables sur les salaires effectifs aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire (pour l'enseignement préprimaire, ce chiffre représente environ un tiers des pays et économies de l'OCDE). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant de données comparables pour toutes les années de référence entre 2015 et 2024, les salaires réels ont augmenté d'environ 15 % au niveau primaire, de 14 % au niveau du premier cycle du secondaire et de 13 % au niveau du deuxième cycle du secondaire. Environ deux tiers de ces pays ont enregistré une hausse (en termes réels) pour tous les niveaux d'enseignement. La hausse a dépassé 20 % en Estonie, en Islande (au niveau préprimaire), en Lettonie et en République slovaque, et les salaires effectifs ont doublé en Lituanie. Ces différences peuvent résulter à la fois de changements dans le montant du salaire ou des allocations statutaires que les enseignants ont reçus et de changements dans les caractéristiques des enseignants (par exemple, les enseignants plus expérimentés peuvent gagner des salaires plus élevés) (Tableau D3.8, disponible en ligne).

Dans cinq pays et économies de l'OCDE disposant de séries chronologiques comparables, les salaires effectifs des enseignants à tous les niveaux d'enseignement (disposant de données) ont diminué en termes réels. Elles ont diminué d'au moins 3 % en Autriche (au niveau du secondaire), en Communauté française de Belgique (au niveau du deuxième cycle du secondaire), en Norvège (au niveau du deuxième cycle du secondaire) et au Portugal (au niveau du préprimaire). Comme la plupart des pays ont enregistré des hausses en termes nominaux, ces baisses ont été déterminées par le fait que le taux d'inflation a dépassé les hausses des salaires effectifs (Tableau D3.8, disponible en ligne).

Salaires effectifs des chefs d'établissement

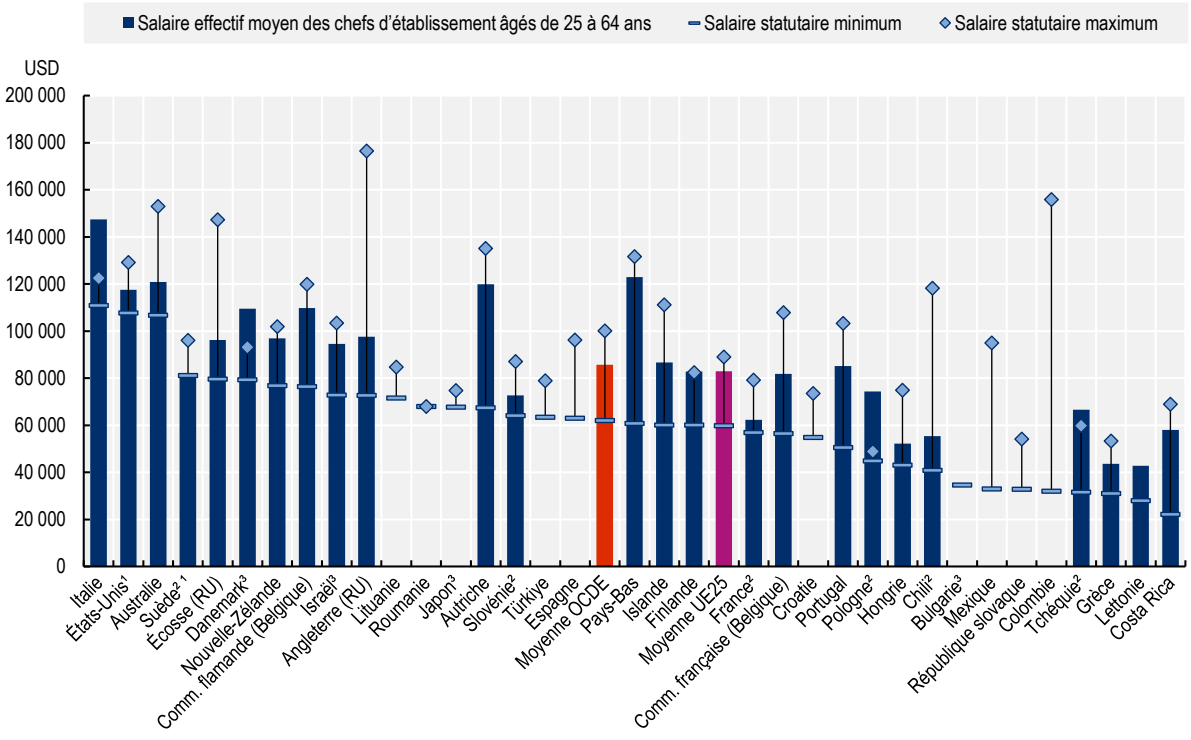
Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif moyen des chefs d'établissement (âgés de 25 à 64 ans) s'échelonnait de 85 711 USD au niveau primaire à 92 687 USD au premier cycle du secondaire et 98 687 USD au deuxième cycle du secondaire. Les salaires effectifs des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des enseignants, et l'avantage salarial (la différence de salaire effectif entre les chefs d'établissement et les enseignants en faveur des chefs d'établissement) augmente avec les niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE disposant de données pour les enseignants et les chefs d'établissement, les salaires effectifs des chefs d'établissement en 2024 étaient supérieurs de 51 % à ceux des enseignants du primaire, de 55 % à ceux du premier cycle du secondaire et de 56 % à ceux du deuxième cycle du secondaire (Tableau D3.3).

Les primes versées aux chefs d'établissement varient toutefois considérablement selon les pays et les niveaux d'enseignement. Au niveau préprimaire, c'est en Slovénie que l'écart est le plus important, où les salaires réels des chefs d'établissement sont supérieurs de 83 % à ceux des enseignants. Au niveau primaire, le salaire effectif des chefs d'établissement est près de trois fois supérieur à celui des enseignants en Italie. Dans le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire, les salaires réels des chefs d'établissement sont environ deux fois plus élevés que ceux des enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Italie. Les primes les plus faibles, inférieures à 30 %, sont observées dans la Communauté française de Belgique (préprimaire, primaire et deuxième cycle du secondaire), au Costa Rica (secondaire), en Estonie (primaire et secondaire), en France (préprimaire et primaire) et en Norvège (préprimaire) (Tableau D3.3).

Les raisons de ces différences de structure salariale sont multiples. En France, le faible niveau des primes peut s'expliquer par le fait que les chefs d'établissement du préprimaire et du primaire sont des enseignants dispensés d'une partie de leurs fonctions d'enseignant. Ils sont rémunérés selon le barème des salaires des enseignants à ce niveau d'enseignement, auquel s'ajoute une allocation spécifique pour chef d'établissement. Au Costa Rica, les salaires effectifs des chefs d'établissement sont similaires d'un niveau d'enseignement à l'autre, avec un écart de 18 % entre le salaire effectif moyen le plus bas (primaire) et le plus élevé (secondaire). Dans le même temps, les salaires des enseignants du primaire et du préprimaire sont inférieurs de 27 % à ceux du secondaire, ce qui réduit les écarts entre enseignants et chefs d'établissement dans le secondaire.

Graphique D3.4. Salaires effectifs moyens des chefs d'établissement par rapport aux salaires minimums et maximums légaux (2024)

Salaires annuels des chefs d'établissement dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Remarque : sont inclus dans les salaires effectifs les primes et les indemnités.
1. Salaires de base effectifs pour les salaires minimums et maximums statutaires.
2. L'année de référence pour les salaires effectifs n'est pas 2024.
3. Ne sont pas incluses les indemnités de gestion qui sont considérées comme faisant partie des salaires statutaires des chefs d'établissement.
Voir le Tableau D3.3 et le Tableau D3.4, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Encadré D3.2. De l'enseignant au chef d'établissement : salaires et parcours

Devenir chef d'établissement peut être l'occasion pour les enseignants de se perfectionner professionnellement, d'assumer des rôles de direction et éventuellement d'améliorer leurs perspectives salariales. La satisfaction professionnelle est en corrélation positive avec la participation à la prise de décision et au développement professionnel, ce qui conduit à une motivation intrinsèque (OCDE, 2020[5]). L'ampleur de l'écart salarial incite également les enseignants à devenir chefs d'établissement. Des salaires plus élevés sont un moyen d'attirer des candidats à des postes de chef d'établissement, mais ils reflètent également la charge de travail supplémentaire et les responsabilités accrues du poste. Par conséquent, des salaires plus élevés perçus par les chefs d'établissement sont également le signe d'environnements de travail plus complexes.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire minimum des chefs d'établissement est supérieur de 49 % à celui des enseignants du primaire. Le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement possédant les qualifications minimales est supérieur au salaire en début de carrière des enseignants (ayant la qualification la plus courante à ce niveau) dans presque tous les pays et économies de l'OCDE. La seule exception est le Costa Rica, où le salaire minimum d'un chef d'établissement est inférieur de 15 % au salaire en début de carrière d'un enseignant possédant la qualification la plus courante, mais où le niveau de qualification minimum exigé pour les chefs d'établissement est également inférieur au niveau de qualification le plus courant pour devenir enseignant. Le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement est souvent plus élevé que celui des enseignants les plus qualifiés après 15 ans d'exercice. Au niveau primaire, c'est le cas dans les deux tiers des pays et économies de l'OCDE Graphique D3.5).

Dans tous les pays et économies de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement est supérieur à celui des enseignants après 15 ans d'exercice. Au niveau primaire, le salaire statutaire maximum d'un chef d'établissement est en moyenne 83 % plus élevé que celui des enseignants après 15 ans d'exercice (et les qualifications les plus courantes). Dans près d'un tiers des pays et économies (11 sur 36), le salaire maximum des chefs d'établissement est plus de deux fois supérieur à celui des enseignants statutaires après 15 ans d'exercice (Graphique D3.5

Une formation obligatoire ou l'acquisition de compétences avérées en gestion peuvent aider les futurs chefs d'établissement à agir plus efficacement en matière de direction et à s'insérer plus facilement dans la profession. Toutefois, l'Angleterre (Royaume-Uni), le Danemark et la Grèce, par exemple, n'exigent pas des chefs d'établissement qu'ils aient suivi une formation ou apporté la preuve de leurs compétences avant d'accéder au poste. Les chefs d'établissement dispensent également des conseils sur les questions liées à l'apprentissage des élèves ; il est donc important qu'ils comprennent le travail des enseignants (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]). Bien que la plupart des pays exigent des chefs d'établissement qu'ils aient une expérience de l'enseignement, en Finlande et en Lettonie, il n'existe pas d'exigence minimale, mais les deux pays déclarent qu'une expérience suffisante est requise ou que les administrations locales sont en mesure d'établir des normes différentes. Au Danemark, les chefs d'établissement doivent obtenir un diplôme d'encadrement après avoir accédé au poste.

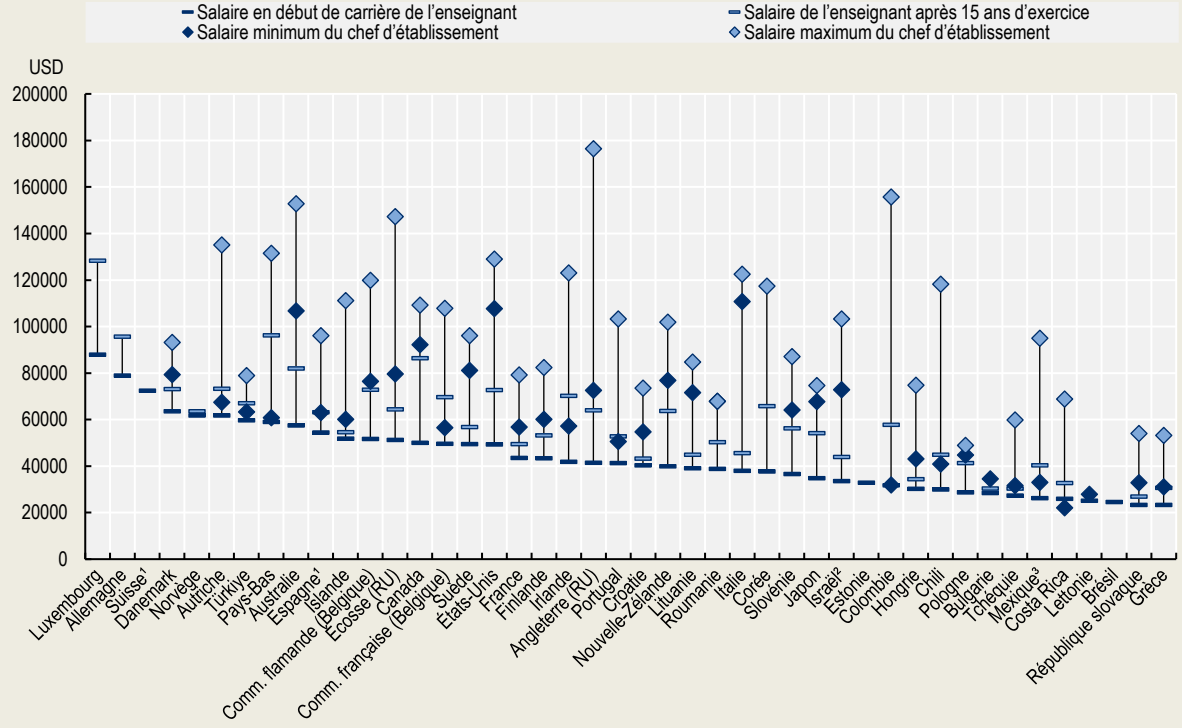
Une expérience préalable de l'enseignement est obligatoire pour devenir chef d'établissement dans 26 pays et économies au niveau primaire, et dans 27 pays et économies au niveau secondaire. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants doivent avoir au moins cinq ans d'expérience dans le domaine de l'éducation avant de pouvoir prétendre à un poste de chef d'établissement, la plupart exigeant entre trois et six ans. En Grèce, ce délai passe à 12 ans, dont 8 ans minimum d'enseignement en classe. Au niveau primaire en France et à tous les niveaux au Luxembourg, les enseignants peuvent devenir chefs d'établissement après deux ans d'expérience. Toutefois, dans la pratique, les chefs d'établissement ont généralement une expérience supérieure au minimum requis (OCDE, 2022[8]).

La plupart des pays et économies pour lesquels des données sont disponibles ont mis en place des formations ou des concours obligatoires attestant l'éligibilité des enseignants. Cette formation prend différentes formes selon les

pays. Plusieurs pays et économies exigent une formation spécifique soit avant de prendre un poste de chef d'établissement, soit après. Les examens évaluant les compétences en administration et en gestion sont également courants. En France, les nouveaux chefs d'établissement des établissements préprimaires et primaires bénéficient d'un tutorat assuré par un chef d'établissement expérimenté. Les Communautés flamande et française de Belgique associent différentes formes de formation à des évaluations régulières des nouveaux chefs d'établissement.

Graphique D3.5. Salaires statutaires des enseignants et des chefs d'établissement au niveau primaire (2024)

Salaires statutaires des enseignants les plus qualifiés et des chefs d'établissement ayant un niveau de qualification minimum dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



1. Moyenne pondérée des salaires statutaires des différentes entités infranationales.
2. Dans la pratique, de nombreux enseignants obtiennent des diplômes supérieurs au cours de leur carrière et sont placés dans une fourchette de salaires plus élevée.
3. Combinaison de différents barèmes de salaires pour le même niveau de qualification de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).
Pour les données, voir les tableaux D3.1 et D3.4, disponibles en ligne. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les pays qui n'imposent pas de formation obligatoire aux nouveaux chefs d'établissement proposent encore souvent des programmes de formation et encouragent les candidats à les suivre. Au Danemark, il est d'usage que les chefs d'établissement du primaire et du secondaire aient suivi des cours de développement professionnel. En Norvège, les chefs d'établissement sont également encouragés à participer à des programmes de formation supplémentaires.

Salaires de base et versements supplémentaires : incitations et indemnités

Les salaires statutaires, basés sur des échelles de salaires, ne sont qu'une composante de la rémunération totale des enseignants et des chefs d'établissement. Les systèmes scolaires leur offre également des paiements supplémentaires, tels que des allocations, des primes ou d'autres récompenses. Ces mesures peuvent prendre la forme d'une rémunération financière et/ou d'une réduction du nombre d'heures d'enseignement. Les décisions relatives aux critères utilisés pour la formation du salaire de base et des versements supplémentaires sont prises à différents niveaux hiérarchiques.

Les critères d'octroi de paiements supplémentaires varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays et des économies, les tâches essentielles des enseignants (enseignement, planification ou préparation des cours ; correction des travaux des élèves ; tâches administratives générales ; communication avec les parents ; supervision des élèves ; et travail avec les collègues) sont rarement rémunérées par des primes spécifiques ou des paiements supplémentaires. Les enseignants peuvent également être tenus d'assumer d'autres responsabilités ou d'exécuter certaines tâches sans rémunération supplémentaire, même si cela implique souvent une certaine forme d'incitation financière (voir le chapitre D4 de *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[11]) pour les tâches et responsabilités des enseignants et les incitations financières ou autres associées).

Au niveau primaire, les enseignants qui participent à des activités de gestion scolaire ou à d'autres activités de gestion en plus de leurs fonctions d'enseignant reçoivent une compensation financière supplémentaire dans près de 60 % des pays et économies pour lesquels des informations sont disponibles. Par exemple, en Italie, les enseignants qui occupent des fonctions de chef de département ou de coordinateur reçoivent un paiement annuel. En revanche, en Lettonie, les enseignants occupant des postes administratifs tels que les chefs d'établissement adjoints sont rémunérés par des tâches d'enseignement réduites. Il est également fréquent que les enseignants reçoivent des paiements supplémentaires, annuels ou occasionnels, pour avoir enseigné plus de cours ou d'heures que ne l'exige leur contrat à temps plein ou pour avoir effectué des tâches spéciales comme la formation d'enseignants stagiaires (Tableau D3.9, disponible en ligne).

La participation à des programmes de tutorat et/ou le soutien aux nouveaux enseignants dans le cadre de programmes d'intégration, ainsi que des performances exceptionnelles, peuvent également donner lieu à une rémunération supplémentaire, sous la forme de versements supplémentaires ou annuels occasionnels, ou d'augmentations du salaire de base. Les primes liées à certaines conditions d'enseignement, comme l'enseignement dans des établissements scolaires généraux à d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou dans des zones défavorisées, isolées ou à coût élevé, peuvent également constituer un complément de rémunération. Par exemple, au Japon, trois allocations de localisation différentes ont été mises en place pour retenir les enseignants de qualité dans les zones reculées, aider les enseignants à couvrir les coûts de chauffage dans les zones froides et verser des paiements supplémentaires dans les zones à coût élevé (voir également l'Encadré D3.3 dans *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[11]) pour plus d'informations sur ces allocations).

Il existe également des critères pour les paiements supplémentaires pour les chefs d'établissement, mais moins de tâches ou de responsabilités conduisent à des versements supplémentaires par rapport aux enseignants. L'administration centrale/des États ou les autorités de haut niveau et les autorités locales sont les deux principales autorités décisionnaires en ce qui concerne les critères d'admissibilité et le montant des allocations pour les chefs d'établissement dans les différents pays (Tableaux D3.10 et D3.12, disponibles en ligne).

Salaires par rapport aux autres travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire

Les systèmes éducatifs sont en concurrence avec d'autres secteurs de l'économie pour attirer des diplômés de qualité dans l'enseignement et les retenir dans la profession. La rémunération des enseignants par rapport à d'autres professions ayant des exigences similaires en matière de niveau d'études, et leurs revenus futurs probables, peuvent influer sur le choix d'une carrière d'enseignant (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) ou le fait de rester dans la profession (Qin, 2020[3]).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, un diplôme de l'enseignement tertiaire est exigé pour devenir enseignant à tous les niveaux d'enseignement (voir le Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en), ce qui signifie que l'alternative probable à la formation initiale des enseignants serait un programme d'enseignement tertiaire similaire. Ainsi, on peut comprendre les niveaux de salaire relatifs des enseignants et la situation du marché du travail dans différents pays en comparant les salaires effectifs des enseignants avec les salaires moyens des autres professionnels diplômés de l'enseignement tertiaire.

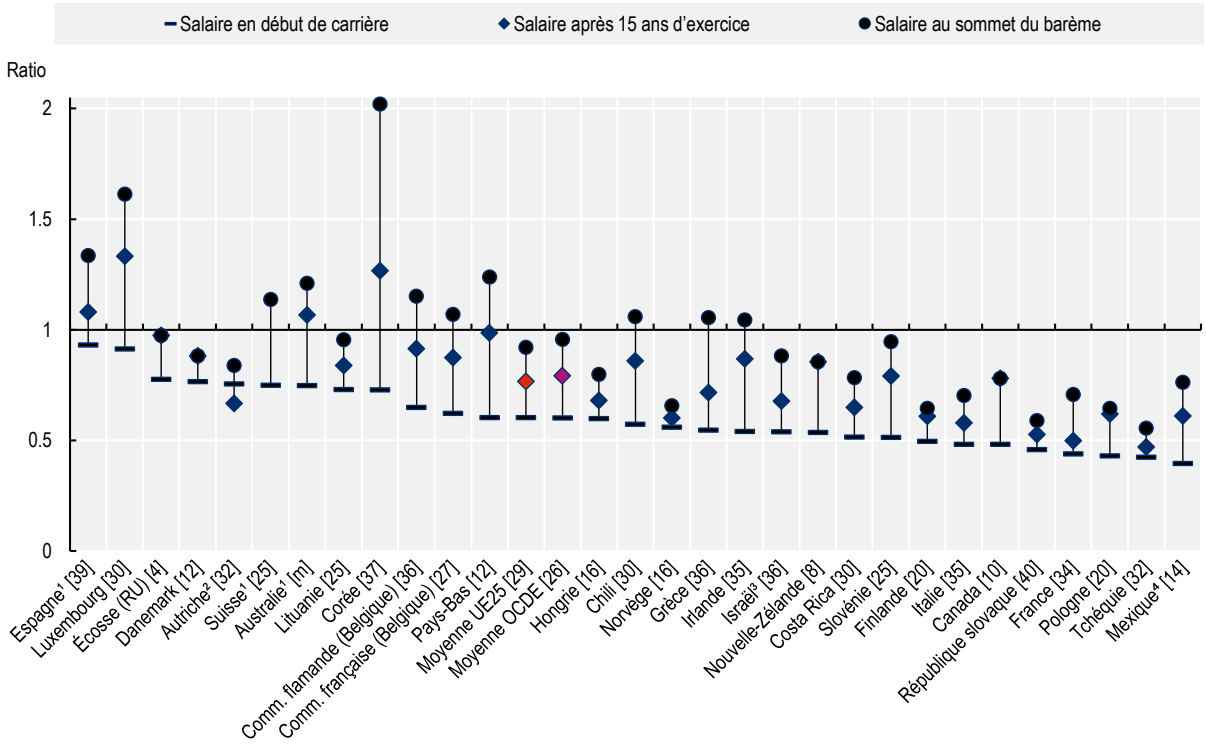
Deux comparaisons peuvent être faites : premièrement, avec les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire : les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année (niveaux 5 à 8 de la CITE) ; deuxièmement, avec les actifs ayant un niveau de formation équivalent, pondérés par la proportion d'enseignants à chaque niveau de l'enseignement tertiaire. Cette deuxième méthode permet de s'assurer que les comparaisons entre pays tiennent compte des différences dans la répartition des titulaires d'une licence, d'un master ou d'un doctorat ou équivalent entre les enseignants et les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire en général (voir le Tableau d'annexe X2.10 pour les proportions d'enseignants par niveau de formation, la section *Méthodologie* pour plus de précisions et l'Encadré D3.3 pour les problèmes de comparabilité liés à la mesure des salaires relatifs des enseignants).

Les jeunes diplômés peuvent tenir compte du salaire statutaire des enseignants par rapport à celui de actifs ayant un niveau de formation similaire tout au long de leur carrière lorsqu'ils envisagent d'enseigner tout au long de la vie (pour les revenus par domaine d'études dans l'enseignement tertiaire, voir le chapitre A4 dans *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022[8])). Les données relatives aux enseignants du primaire ayant le diplôme le plus courant pour accéder à la profession en 2024 sont disponibles pour 29 pays et économies de l'OCDE. En moyenne, le salaire en début de carrière des enseignants dans ces pays et économies représente 60 % du salaire moyen des actifs ayant un niveau d'études similaire âgés de 25 à 64 ans, tandis que celui des enseignants situés au sommet de l'échelle salariale atteint 97 % du salaire moyen des actifs ayant un niveau d'études similaire (Graphique D3.6).

Dans un petit nombre de pays et d'économies, le salaire statutaire des enseignants est égal ou supérieur à celui des actifs ayant un niveau d'études équivalent. En Corée et au Luxembourg, les salaires statutaires après 15 ans d'exercice sont supérieurs d'au moins 25 % à la rémunération moyenne des actifs ayant un niveau d'études similaire, et d'au moins 60 % pour les enseignants situés au sommet de l'échelle des salaires (Graphique D3.6). Dans les pays où le salaire des enseignants ne dépasse pas le salaire moyen des actifs ayant un niveau d'études équivalent à n'importe quel stade de leur carrière, les qualifications les plus courantes sont généralement un master (Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Graphique D3.6. Salaire statutaire des enseignants du primaire à différents stades de leur carrière par rapport aux salaires des actifs ayant un niveau de formation similaire (2024)

Ratio entre le salaire des enseignants les plus qualifiés au moment de leur entrée dans les établissements publics et le salaire des actifs âgés de 25 à 64 ans, à temps plein et en année pleine, ayant un niveau d'études similaire



Remarque : le nombre entre parenthèses correspond au nombre moyen d'années nécessaires pour passer du salaire de début de carrière au sommet du barème des salaires.
1. Moyenne pondérée des salaires statutaires des différentes entités infranationales.
2. Le salaire de début de carrière est calculé en fonction des revenus des actifs titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent (niveau 6 de la CITE). Le salaire après 15 ans d'exercice et au sommet de l'échelle salariale est calculé en proportion de la rémunération des titulaires d'un master ou équivalent (niveau 7 de la CITE) ou d'un niveau supérieur.
3. Dans la pratique, de nombreux enseignants obtiennent des diplômes universitaires supérieurs au cours de leur carrière et sont placés dans une fourchette de salaires plus élevée.
4. Combinaison de différents barèmes de salaires pour le même niveau de qualification de la CITE.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Lorsque les échelles salariales des enseignants sont comprimées, leur rémunération relative peut augmenter plus rapidement. Par exemple, le salaire de début de carrière des enseignants du primaire néo-zélandais les plus qualifiés ne représente que 54 % du salaire moyen des actifs avec un niveau d'études équivalent, mais atteindra 86 % au bout de huit ans en moyenne. À l'inverse, les salaires de début de carrière relatifs sont similaires au Chili (57 %), mais le pays a davantage étendu les barèmes de salaires, de sorte qu'il faut 15 ans pour atteindre 86 % du salaire moyen des actifs ayant un niveau d'études similaire, et les salaires des enseignants continuent d'augmenter jusqu'à ce qu'ils aient 30 ans d'exercice (Graphique D3.6).

À l'instar du salaire statutaire, le salaire effectif moyen des enseignants, qui reflète leur rémunération totale, peut être comparé au salaire des actifs ayant un niveau d'études équivalent ou de l'ensemble des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, les données disponibles ne permettent de calculer des moyennes des salaires relatifs que lorsque l'on compare les salaires réels des enseignants aux salaires des actifs diplômés de l'enseignement

tertiaire. L'Encadré D3.3 prend en compte les problèmes de comparabilité que pose le calcul des mesures des salaires relatifs.

Dans la quasi-totalité des pays et économies pour lesquels des informations sont disponibles, et à tous les niveaux d'enseignement ou presque, les salaires effectifs des enseignants sont inférieurs à ceux des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, le salaire effectif des enseignants du primaire représente 83 % de celui des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année (Graphique D3.1). Les enseignants du premier cycle du secondaire gagnent 87 % de ce salaire de référence et ceux du deuxième cycle du secondaire 91 %. Les salaires relatifs les plus bas sont observés au niveau préprimaire en Tchéquie, où ils représentent 57 % du salaire moyen des travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire (bien qu'aucun diplôme de l'enseignement tertiaire ne soit requis pour devenir enseignant au niveau préprimaire) (Tableau D3.2).

En moyenne, dans quelques pays, les salaires réels des enseignants atteignent ou dépassent ceux des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire ou ayant un niveau de formation similaire. Au Costa Rica, au Pérou, au Portugal et en Roumanie, les enseignants gagnent plus que les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement. Le salaire effectif des enseignants est supérieur de plus de 50 % à celui des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire au Costa Rica (au niveau secondaire) et au Pérou (au niveau primaire) (Tableau D3.2).

Les perspectives de carrière des chefs d'établissement et leurs salaires relatifs sont également un signal pour les enseignants quant à leur trajectoire d'évolution professionnelle potentielle et à la rémunération correspondante à plus long terme. Non seulement les chefs d'établissement gagnent plus que les enseignants, mais, contrairement à ces derniers, ils gagnent aussi généralement plus que les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. La Hongrie fait figure d'exception, puisque les chefs d'établissement, tous niveaux d'enseignement confondus, gagnent entre 8 % et 18 % de moins que la rémunération moyenne des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, soit le niveau le plus bas de la zone OCDE (Tableau D3.2).

Encadré D3.3. Problèmes de comparabilité avec les salaires relatifs des enseignants

Toute comparaison internationale pertinente repose sur la définition et la mise en œuvre de définitions rigoureuses et d'une méthodologie statistique connexe. Compte tenu de la diversité des systèmes éducatifs et de rémunération des enseignants des pays, il n'est pas toujours simple de se conformer à ces lignes directrices et à cette méthodologie. Il convient donc d'interpréter ces données avec prudence.

La mesure des salaires relatifs divise les salaires des enseignants ou des chefs d'établissement (numérateur) par les salaires d'actifs comparables (dénominateur) en utilisant deux méthodes différentes (voir Tableau D3.2 et section *Méthodologie*). Ces mesures des salaires relatifs sont sujettes à des biais dus aux différences de caractéristiques, de modes de travail et de systèmes de rémunération des enseignants et autres actifs, ou aux différences dans les données des revenus des actifs. L'Encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021[12]) aborde les problèmes de comparabilité liés à l'inclusion des enseignants dans les données sur les revenus des actifs, à l'accent mis sur le travail à temps plein, aux différences dans les sources de données sur les salaires et les revenus, et aux différences dans les systèmes de retraite entre les enseignants et les autres actifs. L'Encadré D3.2 dans *Regards sur l'éducation 2023* (OCDE, 2023[7]) remédie au biais lié aux différences de jours ouvrables entre les enseignants et les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire.

Une autre source potentielle de biais dans la mesure des salaires relatifs est liée aux différences dans le type de mesure utilisé pour les données sur les salaires et les revenus : les revenus médians des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire sont comparés à une moyenne arithmétique des salaires réels des enseignants. Pour analyser le biais potentiel lié à l'utilisation des salaires effectifs médians ou moyens, une enquête a été menée en 2024 afin de recueillir des informations sur la mesure statistique (moyenne ou médiane) utilisée pour rendre compte des salaires effectifs des enseignants. L'enquête a également permis de recueillir des informations sur la

méthodologie utilisée pour rendre compte des salaires effectifs, et en particulier sur la question de savoir si les données se rapportent aux enseignants à temps plein.

Les résultats des 24 pays et économies ayant participé à l'enquête montrent que la médiane est plus pertinente que la moyenne, car la distribution des salaires peut inclure quelques salaires très élevés (distribution des salaires asymétrique à droite). La médiane étant moins sensible aux valeurs extrêmes ou aberrantes que la moyenne arithmétique, la mesure des salaires relatifs est plus stable au fil des ans lorsqu'elle est calculée à partir des valeurs médianes. Toutefois, les salaires réels médians ne sont pas disponibles pour la plupart des pays. Neuf pays ont communiqué les salaires réels moyens et médians des enseignants, ce qui a permis d'analyser la différence de valeur des salaires relatifs résultant de l'utilisation des salaires réels moyens ou médians. Les résultats montrent des différences considérables : l'écart entre les ratios fondés sur les salaires réels moyens et médians des enseignants varie de 0.1 % à 14 %, avec des différences similaires entre les niveaux d'enseignement. Dans le deuxième cycle du secondaire, le ratio fondé sur les salaires effectifs moyens est supérieur au ratio fondé sur les salaires effectifs médians dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, mais ce n'est pas nécessairement le cas à tous les niveaux.

Les résultats de l'enquête ont également montré que les enseignants travaillant à temps partiel sont inclus dans les salaires effectifs des enseignants dans la majorité des pays ayant participé à l'enquête (alors que les données doivent être communiquées pour les enseignants à temps plein). Des systèmes de pondération sont généralement utilisés pour convertir les salaires à temps partiel en salaires équivalents temps plein et atténuer ce biais. Toutefois, les pondérations peuvent être calculées différemment selon les pays : en fonction du temps d'enseignement ou du temps de travail des enseignants à temps plein, du temps de travail des actifs à temps plein ou d'autres méthodes. Les différences dans les méthodes de pondération des salaires des enseignants dont l'organisation du travail est partielle peuvent également créer un biais dans la comparaison des salaires relatifs.

Source : Enquête 2024 de l'OCDE sur la méthodologie de communication des salaires effectifs des enseignants.

Définitions

Les enseignants désignent le personnel professionnel directement impliqué dans l'enseignement des élèves. La classification comprend les enseignants qui enseignent en classe et les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière en classe, en petits groupes dans une salle de ressources ou dans des situations d'enseignement en individuel à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe ordinaire.

Le terme **chef d'établissement** désigne toute personne dont la fonction première ou principale est de diriger un établissement ou un groupe d'établissements, seule ou au sein d'un organe administratif tel qu'un conseil d'administration. Le chef d'établissement est le principal responsable de la direction, de la gestion et de l'administration d'un établissement.

Les salaires effectifs correspondent au salaire annuel moyen perçu par les enseignants/chefs d'établissement à temps plein âgés de 25 à 64 ans avant impôts. Il s'agit du salaire brut du point de vue du salarié : il comprend la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite qui est payée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement du salaire brut du salarié par l'employeur). Toutefois, les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont pas prises en compte. Les salaires effectifs incluent également les paiements liés au travail, tels que l'indemnité de chef d'établissement, les primes annuelles, les primes liées aux résultats, la rémunération supplémentaire pour les vacances et les congés de maladie. Les revenus provenant d'autres sources, comme les transferts sociaux publics, les revenus d'investissement et tout autre revenu qui n'est pas directement lié à leur profession ne sont pas inclus.

Le revenu d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire correspond au revenu d'activité moyen des 25-64 ans diplômés des niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE qui travaillent à temps plein toute l'année.

Le salaire de l'échelon maximal du barème correspond au salaire annuel maximal prévu (en haut de l'échelle salariale) d'un enseignant à temps plein (pour un niveau donné de qualification des enseignants reconnu par le système de rémunération).

Le salaire après 15 ans d'exercice correspond au salaire annuel prévu d'un enseignant à temps plein. Le salaire statutaire peut se rapporter au salaire des enseignants ayant un niveau de qualification donné reconnu par le système de rémunération (la formation minimale nécessaire pour être pleinement qualifié, les qualifications les plus courantes ou la qualification maximale), avec plus 15 ans d'exercice.

Le salaire de début de carrière correspond au salaire annuel brut moyen prévu pour un enseignant à temps plein possédant un niveau de qualification donné reconnu par le système de rémunération (formation minimale nécessaire pour être pleinement qualifié ou qualifications les plus courantes) en début de carrière.

Les salaires statutaires correspondent aux salaires prévus dans les barèmes officiels. Les salaires indiqués sont bruts (somme totale versée par l'employeur) moins les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, selon les barèmes de salaires existants. Les salaires sont calculés « avant impôt » (c'est-à-dire avant déduction de l'impôt sur le revenu). Les salaires statutaires comprennent également les paiements supplémentaires que tous les enseignants ou chefs d'établissement perçoivent et qui constituent une partie régulière du salaire annuel, comme le 13e mois de salaire. Dans le cas des chefs d'établissement, les salaires statutaires comprennent l'allocation de gestion que tous les chefs d'établissement perçoivent pour gérer l'établissement, le cas échéant.

Méthodologie

Les données sur les salaires des enseignants du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire ne concernent que la filière générale.

Dans la plupart des pays, les critères utilisés pour déterminer les qualifications les plus courantes des enseignants sont fondés sur le principe de la majorité relative (c'est-à-dire le niveau de qualification de la plus grande proportion d'enseignants).

La période de référence pour les salaires des enseignants est l'année scolaire 2023/24, où l'année scolaire commence au second semestre de l'année civile 2023 et se termine au premier semestre de l'année civile 2024, ou sinon, l'année scolaire 2024, où l'année scolaire commence au premier semestre de l'année civile 2024. Pour faciliter la lecture de la publication, l'année scolaire de référence est 2024.

Les salaires ont été convertis en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée à partir de l'Explorateur de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. Ces PPA se rapportent à l'année civile et ont été ajustées pour se référer à janvier 2024 pour la conversion des salaires. Des tableaux présentant les salaires en devise nationale figurent à l'annexe 2 (voir les Tableaux X2.3, X2.4, X2.5, X2.6 et X2.7). Pour calculer l'indice de variation des salaires des enseignants par rapport à 2015, on utilise le déflateur de la consommation privée pour convertir les salaires en prix de 2015. Les statistiques de référence utilisées dans le calcul (PPA et déflateurs de la consommation privée) sont disponibles dans le Tableau X2.8 de l'annexe 2. Pour plus d'informations, veuillez consulter la section sur la méthodologie de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Dans le Tableau D3.2, les ratios entre les salaires des enseignants et les revenus des actifs ayant un niveau d'études équivalent, à temps plein et toute l'année, âgés de 25 à 64 ans, sont calculés à partir des moyennes pondérées des revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire (colonnes 2 à 5 pour les enseignants et colonnes 10 à 13 pour les chefs d'établissement). Les pondérations, collectées pour chaque pays, sont basées sur le pourcentage d'enseignants ou de chefs d'établissement à chaque niveau d'enseignement tertiaire de la CITE (voir les Tableaux X2.9 et X2.10 à l'annexe 2). Les ratios ont été calculés pour les pays disposant de ces données. Lorsque les données sur les revenus des actifs se rapportent à une année de référence différente de celle de 2024 utilisée pour les salaires des enseignants ou des chefs d'établissement, les données sur les revenus ont été ajustées à 2024 grâce à un

déflateur. Pour tous autres ratios dans le Tableau D3.2 et le Tableau D3.5 (disponible en ligne), les informations sur l'ensemble des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire ont été utilisées à la place des moyennes pondérées. Les données sur les revenus d'activité des actifs tiennent compte des revenus d'activité de l'ensemble des individus au cours de la période de référence, y compris les salaires des enseignants. Dans la plupart des pays, les enseignants sont nombreux et peuvent influer sur le salaire moyen des actifs.

Pour plus d'informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[13]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Sources

Les données sur les salaires des enseignants et des chefs d'établissement proviennent de la collecte de données conjointe OCDE/Eurydice 2024 sur les salaires des enseignants et des chefs d'établissement. Les données se rapportent à l'année scolaire 2023/24 (ou 2024) et sont communiquées conformément aux politiques officielles des établissements publics. Les données sur les revenus d'activité des actifs sont issues de la collecte régulière de données par le réseau de l'OCDE sur les retombées professionnelles et sociales de l'enseignement (*OECD Labour Market and Social Outcomes of Learning Network*).

Références

Nagler, M., M. Piopiunik and M. West (2020), "Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness", *Journal of Labor Economics*, Vol. 38/2, pp. 453-500, https://doi.org/10.1086/705883. [2]

OCDE (2025), *Éducation et compétences*, Explorateur des données de l'OCDE, https://data-explorer.oecd.org/?lc=fr (accessed on TBD TBD 2025). [9]

OCDE (2024), *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [11]

OCDE (2023), *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr. [7]

OCDE (2023), "What do OECD data on teachers' salaries tell us?", Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/de0196b5-en. [1]

OCDE (2022), *Perspectives économiques de l'OCDE, Volume 2022 Numéro 2*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/25b26d2e-fr. [10]

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

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [12]

OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ca768d40-en. [14]

OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr. [5]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [6]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [13]

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264044739-fr. [4]

Qin, L. (2020), "Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis", *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 20/1, pp. 79-105, https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3. [3]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D3.1	Salaire statutaire des enseignants, fondé sur les qualifications les plus courantes à différents stades de leur carrière (2024)
Tableau D3.2	Salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement par rapport aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire (2024)
Tableau D3.3	Salaires effectifs moyens des enseignants et des chefs d'établissement (2024)
WEB Tableau D3.4	Salaire statutaire minimum et maximum des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2024)
WEB Tableau D3.5	Salaire effectif des enseignants par rapport au salaire des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur, par groupe d'âge et par sexe (2024)
WEB Tableau D3.6	Évolution du salaire statutaire initial des enseignants, en fonction des qualifications les plus courantes (2000 et 2005 à 2024)
WEB Tableau D3.7	Évolution des salaires statutaires des enseignants, en fonction des qualifications les plus courantes après 15 ans d'expérience (2000 et 2005 à 2024)
WEB Tableau D3.8	Évolution du salaire effectif moyen des enseignants (2000, 2005 et 2010 à 2024)
WEB Tableau D3.9	Critères utilisés pour les salaires de base et les primes accordées aux enseignants (2024)
WEB Tableau D3.10	Critères utilisés pour les salaires de base et les paiements supplémentaires accordés aux chefs d'établissement (2024)
WEB Tableau D3.11	Niveau de décision pour les critères utilisés pour déterminer le salaire de base des enseignants et les paiements supplémentaires (2024)
WEB Tableau D3.12	Niveau de décision pour les critères utilisés pour déterminer les salaires de base et les paiements supplémentaires des chefs d'établissement (2024)
WEB Tableau D3.13	Caractéristiques du système de rémunération des chefs d'établissement (2024)

StatLink https://stat.link/49qs38

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants, fondé sur les qualifications les plus courantes à différents stades de leur carrière (2024)

Remarque : la définition des qualifications les plus courantes des enseignants repose sur un concept large, comprenant le niveau de formation type de la CITE et d'autres critères. Le niveau de qualification le plus courant est défini pour chacune des quatre étapes de carrière figurant dans ce tableau. Dans de nombreux cas, la qualification

minimale est la même que la qualification la plus courante. Les qualifications minimales et les plus courantes sont décrites dans le Tableau X3.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Année de référence : 2023 (année civile pour la Suède).
2. Sont inclus dans les données sur l'enseignement préprimaire les salaires des enseignants de maternelle (la majorité).
3. Est incluse la moyenne des primes fixes pour les heures supplémentaires des enseignants du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire.
4. Les données ne tiennent pas compte des cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des employés.
5. Salaires effectifs (y compris les enseignants des matières générales dans la filière professionnelle en Suède, et à l'exclusion des primes et indemnités aux États-Unis).

Tableau D3.2. Salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement par rapport aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement supérieur (2024)

Remarque : lorsque l'année de référence pour les salaires des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire et les salaires des enseignants diffèrent, les salaires des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire ont été ajustés à l'année de référence utilisée pour les salaires des enseignants à l'aide de déflateurs des dépenses de consommation finale privée.

1. L'année de référence n'est pas 2024 pour les salaires des enseignants et des chefs d'établissement, mais : 2023 pour la Slovénie, la Suède (année civile) et la Tchéquie, 2022 pour le Chili.
2. Sont incluses dans les données sur les enseignants de l'enseignement préprimaire les données sur les enseignants de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.
3. Les données sur les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année portent sur l'ensemble du pays : Belgique pour les Communautés flamande et française de Belgique, et Royaume-Uni pour l'Angleterre et l'Écosse.

Tableau D3.3. Salaires effectifs moyens des enseignants et des chefs d'établissement (2024)

Remarque : lorsque l'année de référence pour les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire et les salaires des enseignants diffèrent, les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire ont été ajustés à l'aide de déflateurs des dépenses de consommation finale privée.

1. L'année de référence n'est pas 2024, mais : 2023 pour le Chili (chefs d'établissement), la Pologne (chefs d'établissement), la Slovénie, la Suède (année civile) et la Tchéquie ; 2022 pour le Chili (enseignants) et la France (année civile).
2. Sont incluses dans les données sur les enseignants de l'enseignement préprimaire les données sur les enseignants de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants, fondé sur les qualifications les plus courantes à différents stades de leur carrière (2024)

Salaires annuels des enseignants à temps plein dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, par niveau d'enseignement

	Préprimaire				Primaire				Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	59 303	85 317	85 317	93 619	57 541	82 054	82 054	93 020	57 477	81 842	81 842	92 959	57 477	81 842	81 842	92 959
Autriche[1]	m	m	m	m	61 742	65 455	73 273	107 745	61 742	68 482	76 722	114 354	61 742	74 220	83 166	126 691
Canada	m	m	m	m	50 077	83 352	86 432	87 299	50 077	83 352	87 285	87 299	50 077	83 352	87 285	87 299
Chili	29 963	36 942	44 969	55 405	29 963	36 942	44 969	55 405	29 963	36 942	44 969	55 405	30 977	38 295	46 525	57 433
Colombie	31 723	57 853	57 853	57 853	31 723	57 853	57 853	57 853	31 723	57 853	57 853	57 853	31 723	57 853	57 853	57 853
Costa Rica	25 633	30 110	32 348	39 064	25 887	30 409	32 670	39 453	26 678	31 341	33 673	40 668	26 678	31 341	33 673	40 668
Tchéquie	25 759	26 595	27 265	30 275	27 348	29 021	30 359	35 795	27 348	29 104	30 359	36 046	27 348	29 104	30 359	35 962
Danemark	55 409	62 767	62 767	62 767	63 554	70 611	73 204	73 204	63 789	71 325	73 750	73 750	59 762	77 664	77 664	77 664
Estonie	m	a	a	a	32 836	a	a	a	32 836	a	a	a	32 836	a	a	a
Finlande[2]	39 368	42 927	43 336	43 336	43 382	49 732	53 218	56 412	46 601	53 423	57 167	60 598	48 930	58 753	61 685	65 386
France[3]	43 597	47 886	49 462	70 228	43 597	47 886	49 462	70 228	47 220	51 510	53 086	74 214	47 220	51 510	53 086	74 214
Allemagne	m	m	m	m	78 904	90 801	95 657	102 439	87 120	98 709	103 952	113 544	90 567	101 784	107 491	122 251
Grèce	23 363	28 205	30 627	45 153	23 363	28 205	30 627	45 153	23 363	28 205	30 627	45 153	23 363	28 205	30 627	45 153
Hongrie	30 256	31 337	34 429	40 371	30 256	31 337	34 429	40 371	30 692	31 794	34 949	42 039	30 692	31 794	34 949	42 039
Islande	51 878	52 373	54 663	55 837	51 878	52 373	54 663	55 837	51 878	52 373	54 663	55 837	48 176	58 338	61 204	61 204
Irlande	a	a	a	a	41 920	57 946	70 178	80 944	43 344	59 384	70 865	81 631	43 344	59 384	70 865	81 631
Israël	38 617	45 514	49 516	77 932	33 504	38 882	43 928	68 244	33 672	41 314	45 115	68 244	31 176	39 907	44 444	63 367
Italie	37 947	41 590	45 593	55 325	37 947	41 590	45 593	55 325	40 784	45 026	49 539	60 710	40 947	46 092	50 917	63 432
Japon	m	m	m	m	34 863	47 177	54 168	66 530	34 863	47 177	54 168	66 530	34 863	47 177	54 168	68 276
Corée	37 773	56 250	65 765	104 786	37 773	56 250	65 765	104 786	37 773	56 250	65 765	104 786	37 773	56 250	65 765	104 786
Lettonie	25 486	m	m	40 778	25 157	m	m	40 243	25 157	m	m	40 243	25 157	m	m	40 243
Lituanie	39 107	40 369	44 970	51 172	39 107	40 369	44 970	51 172	39 107	40 369	44 970	51 172	39 107	40 369	44 970	51 172
Luxembourg	87 901	113 685	128 335	155 292	87 901	113 685	128 335	155 292	99 621	124 526	137 418	173 165	99 621	124 526	137 418	173 165
Mexique	26 184	32 551	40 401	50 446	26 184	32 551	40 401	50 446	32 715	40 870	51 067	63 779	61 856	71 169	75 953	75 953
Pays-Bas	58 988	84 653	96 250	121 022	58 988	84 653	96 250	121 022	58 805	89 684	102 711	121 026	58 805	89 684	102 711	121 026
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	39 932	63 758	63 758	63 758	39 932	63 758	63 758	63 758	41 726	67 121	67 121	67 121
Norvège	50 690	58 126	58 126	59 431	61 833	63 619	63 619	68 370	61 833	63 619	63 619	68 370	61 833	69 446	69 446	77 382
Pologne	28 712	34 038	41 355	43 101	28 712	34 038	41 355	43 101	28 712	34 038	41 355	43 101	28 712	34 038	41 355	43 101
Portugal	41 321	49 811	52 740	87 367	41 321	49 811	52 740	87 367	41 321	49 811	52 740	87 367	41 321	49 811	52 740	87 367
République slovaque	18 874	21 530	22 053	24 659	23 371	26 279	26 913	30 102	23 371	26 279	26 913	30 102	23 371	26 279	26 913	30 102
Slovénie	36 597	43 276	54 332	62 626	36 597	44 825	56 323	67 365	36 597	44 825	56 323	67 365	36 597	44 825	56 323	67 365
Espagne	54 487	59 291	63 225	78 106	54 487	59 291	63 225	78 106	61 074	66 506	70 856	87 304	61 074	66 506	70 856	87 304
Suède[1, 4, 5]	48 871	51 136	52 097	55 941	49 420	54 554	56 833	65 481	50 834	55 941	57 794	66 991	51 479	56 901	58 755	67 678
Suisse	67 278	84 473	m	102 813	72 392	90 469	m	109 779	79 711	102 284	m	121 418	90 469	115 951	m	137 378
Türkiye	59 766	64 442	67 091	77 396	59 766	64 442	67 091	77 396	59 766	64 442	67 091	77 396	59 766	64 442	67 091	77 396
États-Unis[5]	50 417	55 930	75 635	84 504	49 386	67 017	72 721	85 827	50 512	70 466	76 221	86 750	52 893	69 182	76 442	83 410
Autres économies																
Comm. flamande (Belgique)	51 743	64 809	72 924	91 861	51 743	64 809	72 924	91 861	51 743	64 809	72 924	91 861	64 478	82 097	93 577	116 539
Comm. française (Belgique)	49 599	61 965	69 736	85 280	49 599	61 965	69 736	85 280	49 599	61 965	69 736	85 280	61 649	78 520	89 514	107 838
Angleterre (RU)	41 468	a	63 995	63 995	41 468	a	63 995	63 995	41 468	a	63 995	63 995	41 468	a	63 995	63 995
Écosse (RU)	51 285	64 368	64 368	64 368	51 285	64 368	64 368	64 368	51 285	64 368	64 368	64 368	51 285	64 368	64 368	64 368
Moyenne OCDE	42 655	52 224	55 725	67 076	44 465	55 972	59 673	71 449	45 923	58 072	61 563	73 883	47 339	60 772	63 925	76 535
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	24 526	m	m	m	24 526	m	m	m	24 526	m	m	m	24 526	m	m	m
Bulgarie	28 399	29 288	30 423	m	28 399	29 288	30 423	m	28 399	29 288	30 423	m	28 399	29 288	30 423	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	40 401	42 210	43 215	48 240	40 401	42 210	43 215	48 240	40 401	42 210	43 215	48 240
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	38 759	48 536	50 376	55 203	38 759	48 536	50 376	55 203	38 759	48 536	50 376	55 203	38 759	48 536	50 376	55 203
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	40 694	48 437	52 682	63 752	43 526	52 327	57 317	69 517	45 107	54 450	59 454	72 256	45 705	56 165	61 235	74 721
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D3.2. Salaires effectifs des enseignants et des chefs d'établissement par rapport aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement supérieur (2024)

Ratio du salaire, calculé à partir du salaire annuel moyen (primes et indemnités comprises) des enseignants et des chefs d'établissement à temps plein dans les établissements publics, par rapport au salaire des actifs ayant un niveau d'études équivalent (moyenne pondérée) et au salaire des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année, par niveau d'études

		Tous les enseignants								Tous les chefs d'établissement							
	Année de référence des dernières données disponibles sur les revenus des actifs diplômés du tertiaire	Salaires effectifs, par rapport à la rémunération des actifs disposant d'un niveau de formation semblable, occupés à temps plein toute l'année (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaires effectifs, par rapport à la rémunération des actifs diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année (CITE 5 à 8, 25-64 ans)				Salaires effectifs, par rapport à la rémunération des actifs disposant d'un niveau de formation semblable, occupés à temps plein toute l'année (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaires effectifs, par rapport à la rémunération des actifs diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année (CITE 5 à 8, 25-64 ans)			
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Australie	2023	m	m	m	m	1.03	0.97	0.97	0.97	m	m	m	m	1.44	1.59	1.83	1.83
Autriche	2023	m	m	m	m	m	0.75	0.82	0.89	m	m	m	m	m	1.08	1.15	1.37
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	2023	0.63	0.64	0.65	0.68	0.73	0.75	0.76	0.79	0.97	0.96	0.98	1.09	1.15	1.13	1.16	1.28
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2023	m	m	m	m	1.28	1.31	1.74	1.74	m	m	m	m	1.98	1.84	2.16	2.16
Tchéquie[1]	2023	0.76	0.71	0.70	0.73	0.57	0.72	0.72	0.76	1.05	1.08	1.08	1.18	0.83	1.13	1.13	1.24
Danemark	2023	m	m	m	0.84	0.68	0.82	0.83	0.97	m	m	m	1.34	0.90	1.20	1.20	1.55
Estonie	2023	0.72	0.87	0.84	0.82	0.67	0.87	0.87	0.87	0.85	0.99	0.99	0.98	0.91	1.08	1.08	1.08
Finlande[2]	2022	0.71	0.69	0.76	0.84	0.64	0.81	0.88	0.99	0.89	0.95	1.11	1.15	0.84	1.12	1.31	1.36
France	2022	0.75	0.74	0.80	0.87	0.75	0.74	0.82	0.90	0.88	0.88	m	m	0.88	0.88	1.21	1.21
Allemagne	2023	m	m	m	m	m	0.88	0.97	1.01	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	2018	0.68	0.68	0.69	0.69	0.69	0.69	0.72	0.72	0.91	0.91	0.95	0.95	0.98	0.98	1.10	1.10
Hongrie	2023	0.72	0.70	0.70	0.58	0.62	0.66	0.66	0.68	0.93	0.91	0.91	0.88	0.82	0.89	0.89	0.92
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	2022	0.81	0.79	0.81	0.81	0.87	0.86	0.91	0.88	a	1.29	1.26	1.33	a	1.53	1.50	1.53
Italie	2022	m	m	m	m	0.67	0.67	0.71	0.76	a	m	m	m	a	1.99	1.99	1.99
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	2023	0.68	0.74	0.74	0.73	0.64	0.77	0.77	0.78	0.94	0.94	0.94	0.94	1.01	1.01	1.01	1.01
Lituanie	2022	m	m	m	m	0.89	0.89	0.89	0.89	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	2023	0.86	0.86	0.89	0.89	0.80	0.80	0.87	0.87	1.13	1.13	1.22	1.22	1.12	1.12	1.25	1.25
Nouvelle-Zélande	2023	m	0.85	0.85	0.88	m	0.84	0.84	0.89	m	m	m	m	m	1.29	1.50	1.74
Norvège	2023	0.73	0.77	0.77	0.78	0.66	0.73	0.73	0.80	0.93	1.06	1.06	1.17	0.84	0.98	0.98	1.19
Pologne	2022	0.71	0.83	0.86	0.90	0.73	0.85	0.88	0.93	1.04	1.11	1.11	1.21	1.07	1.14	1.14	1.24
Portugal	2023	m	m	m	m	1.37	1.28	1.27	1.36	m	m	m	m	1.86	1.86	1.86	1.86
République slovaque	2023	m	m	m	m	0.58	0.74	0.74	0.79	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	2022	0.72	0.78	0.78	0.78	0.67	0.83	0.84	0.87	1.22	1.05	1.05	1.18	1.22	1.18	1.18	1.32
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1]	2023	0.69	0.73	0.70	0.70	0.64	0.73	0.76	0.77	1.05	1.06	1.06	1.02	0.98	1.08	1.08	1.10
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	2023	0.54	0.54	0.56	0.57	0.61	0.63	0.65	0.67	0.84	0.85	0.88	0.90	1.07	1.08	1.11	1.15
Autres économies																	
Comm. flamande (Belgique)[3]	2022	0.94	0.92	0.91	0.94	0.84	0.82	0.82	0.99	1.36	1.36	1.35	1.39	1.22	1.22	1.31	1.51
Comm. française (Belgique)[3]	2022	0.90	0.86	0.82	0.88	0.80	0.78	0.76	0.96	1.03	1.03	1.22	1.27	0.91	0.91	1.08	1.12
Angleterre (RU)[3]	2023	0.77	0.77	0.90	0.90	0.82	0.82	0.98	0.98	1.39	1.39	1.88	1.88	1.47	1.47	2.06	2.06
Écosse (RU)[3]	2023	m	m	m	m	0.94	0.94	0.94	0.94	m	m	m	m	m	1.45	1.88	1.88
Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.77	0.83	0.87	0.91	m	m	m	m	m	1.24	1.33	1.41
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																	
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	2022	m	m	m	m	1.47	1.51	1.48	1.48	m	m	m	m	2.57	2.57	2.57	2.57
Roumanie	2023	m	m	m	m	1.11	1.14	1.15	1.18	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25		m	m	m	m	0.75	0.82	0.85	0.90	m	m	m	m	m	1.17	1.24	1.31
Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section. Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D3.3. Salaires effectifs moyens des enseignants et des chefs d'établissement (2024)

Salaire annuel moyen (primes et indemnités comprises) des enseignants et des chefs d'établissement des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, par niveau d'enseignement

	Enseignants âgés de 25 à 64 ans				Chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans			
Pays de l'OCDE	Préprimaire (1)	Primaire (2)	Premier cycle du secondaire, filière générale (3)	Deuxième cycle du secondaire, filière générale (4)	Préprimaire (5)	Primaire (6)	Premier cycle du secondaire, filière générale (7)	Deuxième cycle du secondaire, filière générale (8)
Australie	78 527	73 826	73 932	73 980	109 956	120 869	139 546	139 556
Autriche	m	83 198	91 180	98 227	m	119 818	127 016	150 966
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	35 898	36 442	37 030	38 403	55 984	55 349	56 548	62 626
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	40 280	41 477	54 931	54 931	62 550	57 989	68 237	68 237
Tchéquie[1]	33 466	42 201	42 165	44 667	48 945	66 599	66 599	72 960
Danemark	61 733	74 887	75 337	88 381	81 996	109 502	109 502	140 793
Estonie	32 203	42 019	42 019	42 019	43 845	51 748	51 748	51 748
Finlande[2]	47 120	59 596	65 466	73 575	62 246	82 795	97 147	100 356
France[1]	53 297	52 347	58 435	64 012	62 334	62 334	85 940	85 940
Allemagne	m	91 950	100 831	105 523	m	m	m	m
Grèce	30 994	30 994	32 297	32 297	43 686	43 686	49 286	49 286
Hongrie	36 814	38 997	38 997	40 216	48 172	52 218	52 218	54 512
Islande[2]	60 070	62 211	62 211	80 258	79 880	86 720	86 720	108 549
Irlande	a	68 284	71 798	71 798	a	97 574	124 978	124 978
Israël	53 551	53 316	55 871	54 336	a	94 547	92 430	94 283
Italie	49 507	49 507	52 642	56 021	a	147 424	147 424	147 424
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	26 822	32 330	32 330	32 741	42 764	42 764	42 764	42 764
Lituanie	54 118	54 118	54 118	54 118	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	88 465	88 465	96 106	96 106	122 887	122 887	137 795	137 795
Nouvelle-Zélande	m	63 188	63 157	66 793	m	96 931	112 189	130 442
Norvège	61 745	68 626	68 626	74 665	78 925	92 319	92 319	111 442
Pologne[1]	47 295	55 407	57 091	60 372	69 586	74 366	74 366	80 786
Portugal	62 622	58 829	58 248	62 453	85 173	85 173	85 173	85 173
République slovaque	28 791	36 992	36 992	39 222	m	m	m	m
Slovénie[1, 2]	41 418	51 188	51 641	53 551	75 744	72 674	72 674	81 424
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1, 2]	48 395	55 418	57 616	58 689	73 919	81 906	81 906	83 013
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	66 325	68 153	70 578	72 927	116 456	117 560	121 041	124 654
Autres économies								
Comm. flamande (Belgique)	75 419	74 022	74 381	89 559	109 821	109 821	109 021	109 021
Comm. française (Belgique)	72 151	70 065	68 763	86 171	81 872	81 837	97 555	101 252
Angleterre (RU)	54 550	54 550	64 941	64 941	97 589	97 589	137 176	137 176
Écosse (RU)	62 584	62 584	62 584	62 584	m	96 217	124 846	124 846
Moyenne OCDE	50 872	57 399	59 896	63 514	m	85 711	92 687	98 687
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	50 785	52 567	53 029	53 994	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	48 202	56 730	59 043	62 659	m	82 900	88 813	93 827
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D4. Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?

Faits marquants

- Les dépenses au titre du personnel enseignant représentent la majeure partie des dépenses d'éducation. Le niveau des coûts salariaux des enseignants unitaires dépend de quatre facteurs : le temps d'instruction des élèves, le temps d'enseignement des enseignants et la taille moyenne des classes (qui, ensemble, déterminent le nombre d'enseignants nécessaires), et le salaire des enseignants.
- Les deux principaux facteurs qui influent sur les coûts salariaux annuels des enseignants sont le salaire des enseignants et la taille des classes. Entre 2015 et 2023, les salaires des enseignants du primaire ont augmenté dans les trois quarts des pays de l'OCDE disposant de données, et de 7 % en termes réels en moyenne. Au cours de la même période, la taille moyenne des classes a diminué dans environ deux tiers des pays. Ces deux tendances contribuent à l'augmentation du coût salarial unitaire, la hausse des salaires augmentant les dépenses globales et la diminution de la taille des classes nécessitant davantage d'enseignants pour le même nombre d'élèves.
- Les niveaux d'enseignement supérieurs supportent généralement un coût salarial unitaire plus élevé. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le coût salarial passe de 3 993 USD par élève dans l'enseignement primaire à 4 444 USD dans le premier cycle du secondaire. Cela tient principalement à la fois à l'augmentation des salaires et du temps d'instruction des enseignants, et à la réduction du nombre d'heures d'enseignement.

Contexte

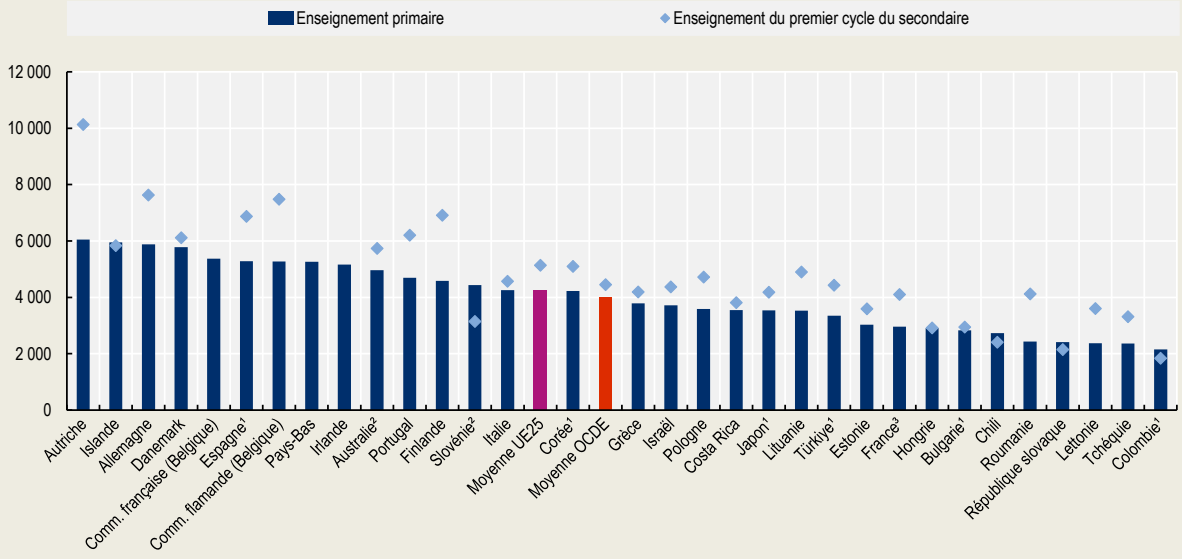
Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à la relation entre le montant des ressources consacrées à l'éducation et les résultats d'apprentissage des élèves. Ils s'efforcent d'améliorer l'offre éducative pour leur population tout en veillant à une utilisation efficiente des fonds publics, en particulier lorsque les budgets publics sont serrés. La rémunération des enseignants représente généralement la part la plus importante des dépenses d'éducation et donc des dépenses unitaires. Le coût salarial des enseignants par élève, tel que calculé dans ce chapitre, est fonction du temps d'instruction des élèves, du nombre d'heures de cours pendant lesquelles enseignant enseigne une classe complète, du salaire réel des enseignants et de la taille moyenne des classes (voir la section *Méthodologie* ci-dessous et l'Encadré D4.1).

Ce chapitre examine les choix que font les pays lorsqu'ils investissent leurs ressources dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, et étudie comment les différents choix politiques liés à ces facteurs influent sur les coûts salariaux globaux des enseignants. Le coût salarial unitaire des enseignants peut être affecté par d'autres variables qui ne sont pas directement évaluées dans cet indicateur, comme les évolutions démographiques. Dans les pays où le taux de scolarisation a diminué ces dernières années, la taille des classes devrait également diminuer (tous les autres facteurs restant constants). Toutefois, une baisse du nombre d'enseignants n'a pas systématiquement

lieu en parallèle. Ce chapitre ne fait pas de distinction entre une réduction de la taille des classes due à des changements démographiques et à une décision politique délibérée.

Graphique D4.1. Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, par niveau d'enseignement (2023)

USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



1. Salaire statutaire (après 15 ans d'expérience) au lieu du salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans).
2. Le calcul du taux d'encadrement prend en compte le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire.
3. L'année de référence pour le salaire effectif n'est pas 2023.
Voir le Tableau D4.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, le coût salarial unitaire des enseignants du primaire a augmenté entre 2015 et 2023, de 20 % en moyenne, sous l'effet de l'évolution démographique et/ou de décisions politiques. En revanche, le coût du premier cycle du secondaire a augmenté plus modestement dans environ trois quarts des pays, avec une hausse moyenne de seulement 8 % sur la même période.
- Des niveaux de dépenses similaires entre les pays peuvent masquer divers choix politiques contrastés. Par exemple, en Espagne et aux Pays-Bas, le coût salarial unitaire des enseignants du primaire est quasiment le même, même si les salaires des enseignants sont environ 40 % plus élevés aux Pays-Bas qu'en Espagne. Ce phénomène est en partie compensé par un temps d'enseignement beaucoup plus long consacré par un seul enseignant à une classe complète – 236 heures supplémentaires par an – ce qui réduit le nombre d'enseignants requis par élève.
- Pour quelques pays, leur classement varie considérablement lorsque le coût salarial unitaire des enseignants est exprimé en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) par habitant plutôt qu'en USD absolus. Au niveau du primaire en 2023, le Danemark affichait l'un des coûts absolus les plus élevés (5 781 USD), mais se classait seulement 11e en termes de coût relatif (7.5 % du PIB par habitant). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial unitaire des enseignants équivaut à 7.4 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire et à 8.9 % dans le premier cycle du secondaire.

Remarque :

L'analyse se limite à l'enseignement général : l'enseignement spécialisé et la formation des adultes sont exclus du champ d'application du chapitre. L'utilisation des salaires effectifs signifie que ce chapitre tient compte du niveau effectif de qualification et de l'ancienneté du corps enseignant. Comme le salaire effectif n'inclut ni les cotisations patronales de sécurité sociale ni les retraites, il ne représente pas l'intégralité des coûts supportés par l'employeur (c'est-à-dire l'État). Le calcul tient également compte d'un coefficient d'ajustement du temps d'enseignement pour l'ensemble de la classe. Le temps d'enseignement corrigé de ce facteur correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne dans une classe complète. Si un cours est divisé en deux, ou si deux enseignants donnent un cours, cela représente la moitié du temps d'enseignement. Cet ajustement assure la cohérence avec les formules existantes utilisées pour calculer le coût salarial unitaire des enseignants, tout en prenant en compte les différentes modalités d'enseignement auxquelles les enseignants sont confrontés (voir la section *Méthodologie*).

Analyse

Contribution de chaque facteur au coût unitaire salarial des enseignants

Le coût salarial unitaire des enseignants est déterminé par quatre facteurs clés : le salaire des enseignants, le temps d'instruction des élèves, le temps d'enseignement statutaire des enseignants (corrigé en fonction du temps d'enseignement en classe) et la taille moyenne des classes. Ces facteurs influent sur les coûts salariaux de différentes manières. Les salaires des enseignants ont un effet direct : plus ils sont élevés, plus le coût unitaire est élevé. Les trois autres facteurs déterminent le nombre d'enseignants requis, dans l'hypothèse d'un nombre constant d'élèves. Si le temps d'instruction augmente ou si le temps d'enseignement statutaire des enseignants diminue, il faudra davantage d'enseignants pour maintenir la taille actuelle des classes. De même, réduire la taille des classes augmente le nombre d'enseignants requis tous les autres facteurs restant constants, ce qui augmente les coûts salariaux (voir les sections *Définitions* et *Méthodologie*).

En comparant chacun de ces facteurs à la moyenne de l'OCDE, il est possible de déterminer comment ils contribuent à tout écart par rapport au coût salarial moyen. Par exemple, le coût salarial plus élevé que la moyenne d'un pays peut s'expliquer par le niveau élevé des salaires des enseignants, l'allongement du temps d'instruction, la réduction du nombre d'heures d'enseignement, la taille réduite des classes ou une combinaison des quatre facteurs. Cette décomposition permet aux décideurs politiques de comprendre non seulement le montant des dépenses, mais aussi la raison qui motive ces dépenses. En outre, elle met en évidence les arbitrages à opérer : la modification d'un facteur peut nécessiter des ajustements compensatoires sur les autres facteurs pour maintenir le même coût global. Cela souligne l'utilité de l'indicateur du coût salarial pour évaluer l'efficience et l'orientation politique de l'allocation des ressources au sein des systèmes éducatifs.

Variation du coût salarial des enseignants par élève et par niveau d'enseignement

Le coût salarial unitaire des enseignants à différents niveaux d'enseignement peut mettre en évidence des différences significatives dans la manière dont les pays allouent leurs ressources. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les coûts salariaux sont plus élevés dans le premier cycle du secondaire (4 444 USD) que dans l'enseignement primaire (3 993 USD). Cette différence tient en grande partie à deux facteurs structurels : les élèves reçoivent plus d'heures de cours (117 heures de plus par an), et les enseignants ont des heures d'enseignement en classe complète plus courtes (44 heures de moins) dans le premier

cycle du secondaire. En outre, les salaires des enseignants augmentent généralement légèrement avec le niveau d'enseignement, ce qui contribue en outre à alourdir le coût salarial unitaire des enseignants. Combinés, ces facteurs augmentent le nombre d'enseignants requis par élève et, par conséquent, les coûts salariaux globaux entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Dans ce contexte, la taille moyenne des classes augmente légèrement, passant de 21 élèves dans l'enseignement primaire à 23 élèves dans le premier cycle du secondaire, ce qui contribue à compenser une partie des coûts supplémentaires. Toutefois, cette modeste augmentation de la taille moyenne des classes ne suffit pas à compenser pleinement la pression à la hausse exercée par l'augmentation de la demande d'enseignement et la réduction du temps d'enseignement (Tableau D4.1, Tableau D4.2 et Tableau D4.3)

Ces moyennes masquent des variations considérables d'un pays à l'autre, certaines présentant des écarts particulièrement marqués entre les niveaux d'enseignement. En Autriche, par exemple, le coût salarial unitaire des enseignants passe de 6 054 USD dans l'enseignement primaire à plus de 10 127 USD dans le premier cycle du secondaire, soit une hausse de 67 %, l'une des plus fortes parmi les pays de l'OCDE. Cela tient à la fois à l'augmentation des salaires des enseignants, à la réduction du nombre d'heures d'enseignement statutaire et à l'allongement du temps d'instruction, qui ne sont pas entièrement compensés par la taille légèrement plus importante des classes dans le secondaire. La Finlande, la Lettonie et la Roumanie font également état d'une hausse de plus de 50 %, ce qui confirme la tendance à une hausse substantielle des coûts salariaux dans un certain nombre de pays au niveau du premier cycle du secondaire pour tenir compte de la spécialisation des matières, de la réduction de la charge d'enseignement et de la plus grande complexité du programme d'enseignement secondaire (Graphique D4.1).

Tous les pays ne suivent pas cette tendance. Quelques-uns déclarent des coûts salariaux unitaires égaux, voire inférieurs, du premier cycle du secondaire par rapport à ceux de l'enseignement primaire. En Islande, le coût unitaire est légèrement plus élevé au niveau primaire (5 953 USD) qu'au niveau du premier cycle du secondaire (5 830 USD). En Slovénie, l'écart est plus important : 4 432 USD dans le primaire et seulement 3 133 USD dans le premier cycle du secondaire. Des tendances similaires peuvent être observées au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie et en République slovaque (Graphique D4.1)

Parmi les pays les plus dépensiers figurent l'Allemagne, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne et la Finlande, qui investissent tous bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE à ces deux niveaux. Ces pays associent généralement des salaires plus élevés et des heures d'enseignement plus courtes, de sorte qu'un seul enseignant enseigne dans une classe complète ou dans des classes de taille inférieure à la moyenne de l'OCDE aux deux niveaux. À l'autre extrémité du spectre, la Colombie et la Tchéquie font état de coûts salariaux unitaires inférieurs à 2 400 USD dans l'enseignement primaire et à 3 400 USD dans le premier cycle du secondaire (Graphique D4.1).

Variation du coût salarial unitaire des enseignants par rapport à la richesse des pays

Pour mieux comprendre l'importance des coûts salariaux des enseignants, il est utile de les mettre en relation avec la taille de l'économie d'un pays. Exprimer ces coûts en pourcentage du PIB par habitant permet de mieux appréhender l'effort économique consacré à l'éducation. Cette approche permet d'effectuer des comparaisons internationales pertinentes, montrant non seulement combien les pays dépensent en termes absolus, mais aussi comment ces dépenses s'alignent sur leur capacité économique globale. Deux pays peuvent investir des montants similaires par élève, mais la charge relative sur les ressources nationales peut varier considérablement en fonction de la taille de leur économie.

En moyenne, dans les pays examinés, le coût salarial unitaire des enseignants représente 7.4 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire et 8.9 % dans le premier cycle du secondaire. Ces moyennes masquent toutefois de grandes variations entre les pays, et une fois pris en compte le PIB par habitant, l'interprétation des niveaux de dépenses des pays peut varier considérablement. Certains consacrent une part relativement importante de leur revenu national aux coûts salariaux des enseignants, bien qu'ils aient

des dépenses modestes en termes absolus. Au Costa Rica, par exemple, le coût salarial des enseignants est d'environ 3 547 USD par élève du primaire – ce qui est inférieur à la moyenne de l'OCDE – mais cela représente 12.8 % du PIB par habitant, soit près du double de la moyenne. En Colombie, le contraste est encore plus marqué : le coût salarial des enseignants n'est que de 2 153 USD par élève du primaire, mais cela représente 9.8 % du PIB par habitant, ce qui témoigne d'un effort financier considérable par rapport à la capacité économique. À l'inverse, certains pays à revenu élevé dépensent beaucoup plus que la moyenne en termes absolus, mais une part relativement faible du PIB par habitant. Au Danemark, par exemple, le coût salarial des enseignants s'élève à 6 111 USD par élève du premier cycle du secondaire, soit un niveau bien supérieur à la moyenne, mais qui ne représente que 7.9 % du PIB par habitant, soit un niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE. Cela donne à penser que si l'investissement du Danemark dans l'éducation est élevé en termes absolus, la charge financière est relativement modeste en raison de sa forte capacité économique (Tableau D4.1).

Ces comparaisons montrent comment les pays dont les ressources économiques sont plus limitées consacrent une part proportionnellement plus grande de leur richesse à la préservation de leur personnel éducatif, soulignant l'importance de prendre en compte à la fois les mesures absolues et relatives lors de l'évaluation du financement de l'éducation.

Encadré D4.1. Limites méthodologiques et évolutions futures potentielles

Il est important de tenir compte des limites de la méthodologie utilisée dans ce chapitre lors de l'interprétation des résultats. Premièrement, l'indicateur est calculé à partir des valeurs statutaires du temps d'enseignement et d'instruction. Cela signifie que les résultats présentés dans cet indicateur sont de nature théorique et ne reflètent pas le temps réel que les enseignants passent à enseigner. De fait, même la notion de temps d'enseignement et d'instruction est devenue de plus en plus théorique ; les cadres d'apprentissage devenant plus flexibles, il est difficile de mesurer avec précision le temps consacré à ces activités.

Deuxièmement, en utilisant des chiffres nationaux, l'indicateur ne tient pas compte des importantes disparités qui peuvent exister au sein des pays. L'arbitrage entre le salaire des enseignants et la taille des classes, par exemple, peut avoir des effets très différents selon la situation socioéconomique des élèves et des établissements. En outre, les arbitrages mis en évidence dans cette analyse ne sont que quelques-unes des nombreuses décisions que les pays doivent prendre lorsqu'ils allouent leurs ressources. Les pays doivent également examiner les arbitrages potentiels avec d'autres domaines d'investissement, comme la formation des enseignants et les infrastructures scolaires, ainsi qu'entre les différents niveaux d'enseignement.

Enfin, la répartition des coûts entre le primaire et le premier cycle du secondaire sont des estimations dans un certain nombre de pays, les deux niveaux sont enseignés dans les mêmes établissements, comme en Norvège, par exemple. Pour ces pays, les méthodes d'estimation peuvent varier, de sorte que la ventilation des coûts doit être interprétée avec prudence.

Bien qu'il soit difficile de remédier à certaines de ces limites en raison de la disponibilité actuelle des données, plusieurs pistes pourraient être envisagées pour élargir le potentiel analytique de cet indicateur si davantage de données étaient disponibles. L'une concerne l'amélioration de la précision de l'estimation du coût des enseignants. À cette fin, il serait également pertinent à l'avenir de prendre en compte l'intégralité du coût des salaires des enseignants pour les pouvoirs publics, y compris les coûts qui ne sont pas directement supportés par les enseignants, comme les cotisations patronales et les retraites. Cela permettrait d'aligner plus étroitement la mesure des coûts salariaux des enseignants sur les données relatives aux dépenses d'éducation présentées dans la partie C.

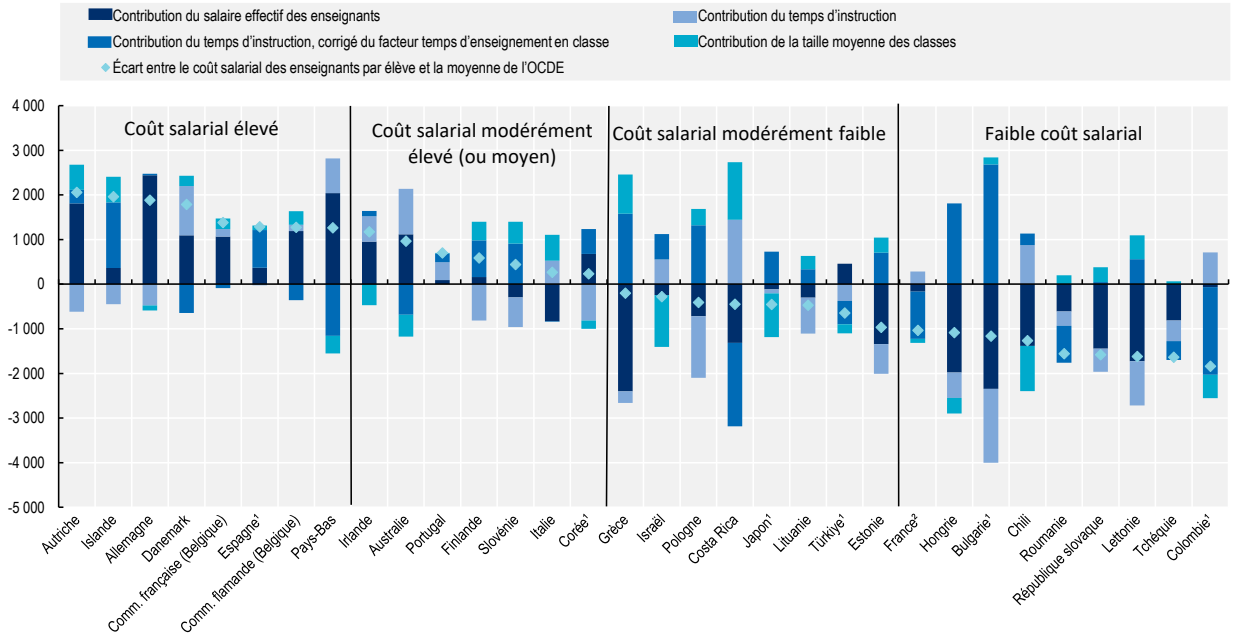
D'autres pistes de développement futur sont envisageables, notamment l'étude du lien entre les coûts salariaux des enseignants et les formules de financement des établissements scolaires, et la façon dont les arbitrages associés aux coûts salariaux des enseignants peuvent varier entre les niveaux de décision infranationaux, tels que les établissements, les districts scolaires et les municipalités.

Des politiques différentes dans des pays ayant des dépenses similaires

Le Graphique D4.2 montre la grande variété de combinaisons de ces quatre facteurs selon les pays et leurs différents effets sur le coût salarial unitaire des enseignants. L'importance de la contribution de chaque facteur à la différence entre le coût salarial d'un pays et la moyenne de l'OCDE dépend de la différence entre le facteur lui-même et la moyenne respective de l'OCDE. La somme de la contribution de chaque facteur est égale à la différence de coût salarial entre ce pays et la moyenne de l'OCDE. Par exemple, le coût salarial unitaire de l'enseignement primaire en Australie est de 4 958 USD, soit 965 USD de plus que la moyenne de l'OCDE. Cet écart reflète les effets combinés de plusieurs facteurs : les salaires supérieurs à la moyenne des enseignants augmentent le coût de 1 118 USD ; le temps d'instruction supérieur à la moyenne augmente de 1 021 USD ; le nombre d'heures de cours supérieur à la moyenne qu'un seul enseignant enseigne dans une classe complète réduit le coût de 686 USD ; et les effectifs supérieurs à la moyenne des classes le réduisent de 487 USD (Tableau D4.2).

Graphique D4.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants dans les établissements publics, enseignement primaire (2023)

USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



1. Salaire statutaire (après 15 ans d'expérience) au lieu du salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans).
2. L'année de référence pour le salaire effectif n'est pas 2023.
Voir le Tableau D4.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Une augmentation des dépenses consacrées à l'éducation ne peut pas automatiquement être assimilée à de meilleures performances des systèmes éducatifs. C'est ce qui ressort de la comparaison des résultats

moyens des élèves de 15 ans en mathématiques et en littératie dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2022 avec les dépenses cumulées par élève âgé de 6 à 15 ans en 2022 (voir le Graphique C1.6 dans *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[1])). Cela n'est pas surprenant, car les chiffres des dépenses ne tiennent pas nécessairement compte des facteurs structurels qui influent sur les résultats de l'apprentissage (comme les évolutions démographiques). En outre, les pays qui consacrent des montants similaires à l'éducation peuvent avoir des politiques et des pratiques très différentes. Par exemple, l'Espagne et les Pays-Bas ont à peu près le même coût salarial unitaire des enseignants du primaire, mais les facteurs sous-jacents diffèrent considérablement. Aux Pays-Bas, les salaires des enseignants sont supérieurs d'environ 40 % à ceux de l'Espagne, mais cette différence est compensée par un temps d'enseignement nettement plus long pour un seul enseignant dans une classe complète – 236 heures supplémentaires par an – ce qui réduit le nombre d'enseignants requis par élève. Cela montre comment des niveaux de dépenses similaires peuvent résulter de différentes combinaisons de niveaux de salaires, de temps d'enseignement et d'autres facteurs structurels.

Pour illustrer le large éventail de choix politiques des pays malgré des niveaux de dépenses similaires, les pays présentés dans le Graphique D4.2 sont divisés en quatre groupes présentant un coût salarial unitaire similaire pour les enseignants (voir la section *Méthodologie*).

Groupe 1 : Coût salarial unitaire élevé des enseignants du primaire

Ce groupe comprend les huit pays où le coût salarial unitaire des enseignants du primaire est le plus élevé, avec des valeurs allant de 5 260 USD aux Pays-Bas à 6 054 USD en Autriche (Graphique D4.2 et Tableau D4.1). Bien que le coût soit influencé par les différences entre les quatre facteurs clés examinés ci-dessus, ces pays à dépenses élevées ont tendance à afficher une plus grande cohérence entre ces dimensions que les pays des autres groupes. Il est intéressant de noter que tous les pays de ce groupe rémunèrent les enseignants au-dessus de la moyenne, et que la plupart d'entre eux font également état d'un nombre d'heures d'enseignement statutaire inférieur à la moyenne (c'est-à-dire le nombre d'heures de cours qu'un seul enseignant donne dans une classe complète) et de classes plus petites, deux facteurs qui augmentent le nombre d'enseignants requis et donc les coûts. Font exception la Belgique, le Danemark et les Pays-Bas pour le nombre d'heures de cours qu'un seul enseignant donne dans une classe complète, et l'Allemagne et les Pays-Bas pour la taille des classes.

Malgré ces caractéristiques communes, les principaux facteurs à l'origine du coût salarial unitaire élevé varient d'un pays à l'autre. En Allemagne, en Autriche, en Belgique et aux Pays-Bas, le coût élevé s'explique en grande partie par les salaires élevés des enseignants, qui augmentent directement les dépenses unitaires. En Espagne et en Islande, en revanche, le coût élevé s'explique principalement par la réduction du nombre d'heures d'enseignement statutaires. Cela accroît le nombre d'enseignants nécessaires pour satisfaire aux exigences en matière de temps d'instruction, même si les niveaux de rémunération dans ces deux pays sont plus proches de la moyenne de l'OCDE que dans les autres pays de ce groupe.

Ces différences montrent comment des niveaux de dépenses similaires peuvent résulter de choix politiques et de dispositifs structurels distincts. Dans certains pays, l'accent est mis sur une rémunération compétitive des enseignants afin d'attirer et de retenir les talents, tandis que d'autres donnent la priorité aux conditions de travail en limitant le temps d'enseignement devant une salle de classe complète, deux stratégies qui entraînent un coût salarial unitaire plus élevé.

Groupe 2 : Coût salarial unitaire des enseignants de l'enseignement primaire modérément élevé ou légèrement supérieur à la moyenne

Ce groupe comprend sept pays dont le coût salarial unitaire des enseignants est supérieur à la moyenne, allant de 4 229 USD en Corée à 5 165 USD en Irlande (Graphique D4.2 et Tableau D4.1). Dans tous ces

pays, à l'exception de la Finlande et du Portugal, le coût salarial reflète un arbitrage entre le salaire des enseignants et la taille des classes. L'Australie, la Corée et l'Irlande affichent des salaires supérieurs à la moyenne pour les enseignants, ce qui tire les coûts vers le haut, mais ceux-ci sont en partie compensés par des effectifs par classe supérieurs à la moyenne. À l'inverse, en Italie et en Slovénie, les salaires des enseignants sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais la taille réduite des classes fait grimper le coût salarial unitaire.

Un deuxième arbitrage, observé dans tous les pays du groupe à l'exception de l'Irlande et du Portugal, se situe entre le temps d'instruction des élèves et le temps d'enseignement statutaire des enseignants. En Corée, en Finlande et en Slovénie, un temps d'instruction inférieur à la moyenne contribue à contenir les coûts, mais ce phénomène est compensé par le fait qu'un seul enseignant enseigne moins d'heures dans une classe complète, ce qui augmente le nombre d'enseignants requis. L'inverse est observé en Australie et, dans une moindre mesure, en Italie, où un temps d'instruction supérieur à la moyenne est compensé par un nombre d'heures d'enseignement plus élevé, ce qui limite la hausse du coût unitaire.

Groupe 3 : Coût salarial unitaire des enseignants de l'enseignement primaire modérément faible

Ce groupe comprend huit pays où le coût salarial unitaire des enseignants est légèrement inférieur à la moyenne, allant de 3 029 USD en Estonie à 3 790 USD en Grèce, contre une moyenne de 3 993 USD dans la zone OCDE (Graphique D4.2 et Tableau D4.1). Tous les pays enregistrent des salaires inférieurs à la moyenne des enseignants, sauf la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »).

Malgré certaines similitudes, l'interaction entre le temps d'instruction, le temps d'enseignement et la taille des classes varie au sein du groupe. Dans six pays, le coût salarial légèrement inférieur à la moyenne résulte à la fois de la faiblesse des salaires des enseignants et de la réduction du nombre d'heures d'enseignement (corrigé du coefficient applicable à la classe entière), ce qui accroît les besoins en personnel mais permet de contenir le coût global en raison de la baisse des salaires. Au-delà de cela, aucune tendance claire ne se dégage ; au contraire, les quatre facteurs prennent souvent des directions différentes, se compensant mutuellement. En Grèce et en Pologne, les salaires plus bas des enseignants et le temps d'instruction plus court ont tendance à réduire le coût salarial, mais ce phénomène est partiellement compensé par la taille plus réduite des classes et des heures d'enseignement plus courtes, qui accroissent la demande d'enseignants. En Israël, les bas salaires et l'augmentation de la taille des classes réduisent le coût salarial, mais cette tendance est contrebalancée par un allongement du temps d'instruction et un raccourcissement du temps d'enseignement, qui accroissent les besoins en personnel.

Ces exemples montrent que des niveaux de dépenses similaires peuvent découler de différentes combinaisons de leviers d'action, ce qui met en évidence les différentes façons dont les pays gèrent les coûts de l'éducation.

Groupe 4 : Faible coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire

Ce groupe comprend neuf pays où le coût salarial unitaire des enseignants est nettement inférieur à la moyenne, allant de 2 153 USD à 2 961 USD (Graphique D4.2 et Tableau D4.1). L'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE va de 1 032 USD en France à 1 840 USD en Colombie. Dans la quasi-totalité de ces pays, la faiblesse des salaires des enseignants est le principal facteur de baisse des coûts, sauf en Colombie, où les niveaux de rémunération sont plus proches de la moyenne de l'OCDE. Dans plusieurs pays, dont la Bulgarie, la Hongrie et la Lettonie, les salaires peu élevés expliquent à eux seuls plus de 1 500 USD de la différence.

Le temps d'instruction y contribue également. Dans six des neuf pays, le temps d'instruction des élèves est inférieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui réduit la demande totale d'enseignement. Seuls le Chili, la

Colombie et la France font état d'un temps d'instruction moyen ou supérieur à la moyenne, ce qui limite l'effet de réduction des coûts de ce facteur dans leur cas.

Il n'y a pas de tendance constante dans le groupe en ce qui concerne le temps d'enseignement et la taille des classes, bien que les deux influent sur le coût salarial. En Bulgarie et en Hongrie – et dans une moindre mesure en Lettonie – la réduction significative du nombre d'heures d'enseignement accroît les besoins en personnel, compensant en partie l'impact des salaires plus bas. À l'inverse, le Chili et la Colombie bénéficient de classes beaucoup plus nombreuses, ce qui réduit le nombre d'enseignants requis et contribue à contenir le coût salarial unitaire malgré les pressions à la hausse liées au temps d'instruction supérieur à la moyenne, ce qui accroît la demande totale d'enseignement.

Dans l'ensemble, bien que la faiblesse des salaires des enseignants reste le principal facteur de réduction des coûts dans ce groupe, les différences en termes de temps d'instruction, de temps d'enseignement et de taille des classes influent également sur les niveaux de dépenses nationales. Ces pays obtiennent des résultats similaires en termes de coûts salariaux grâce à diverses configurations de l'action publique et de l'affectation des ressources, qui reflètent souvent des contraintes budgétaires plus larges ou des priorités stratégiques dans le domaine de l'éducation.

Évolution de la taille moyenne des classes et des salaires des enseignants

Entre 2015 et 2023, le coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire a augmenté en prix constants dans tous les pays de l'OCDE à l'exception de l'Autriche (baisse pour les deux niveaux), de la Finlande, de la Pologne (baisse pour l'enseignement primaire), de la République slovaque et de la Slovénie (baisse pour le premier cycle du secondaire). En moyenne, dans les pays disposant de données pour les deux années, le coût salarial a augmenté de 20 % au niveau primaire et de 8 % au niveau du premier cycle du secondaire, avec des variations importantes dans certains pays. C'est au Chili (53 %), en République slovaque (51 %) et en Slovénie (44 %) que la progression a été la plus forte, soit plus de deux fois la moyenne de l'OCDE. Au niveau du premier cycle du secondaire, le Chili (45 %) a enregistré une hausse plus de cinq fois supérieure à la moyenne de l'OCDE (8 %), tandis que la Lettonie a connu une hausse plus de trois fois supérieure (27 %) (Tableau D4.1).

Toutes choses égales par ailleurs, le coût salarial unitaire des enseignants augmente entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire si le salaire effectif des enseignants ou le temps d'instruction augmente, ou si la taille moyenne des classes ou le temps d'enseignement diminue. À ces deux niveaux d'enseignement, les salaires des enseignants ont généralement le plus grand impact sur l'écart entre le coût salarial unitaire des enseignants e dans les pays et la moyenne de l'OCDE (Tableaux D4.4 et D4.5, disponibles en ligne).

Compte tenu des contraintes qui pèsent sur les budgets de l'éducation, les réformes impliquent souvent un arbitrage entre l'augmentation des salaires des enseignants et l'augmentation du personnel enseignant. En effet, lorsque l'on tient compte du coût salarial total des enseignants, les pays où les salaires des enseignants sont plus élevés ont tendance à avoir des classes plus nombreuses (OCDE, 2023[2]). En revanche, le temps d'instruction et le temps d'enseignement varient relativement peu d'un pays à l'autre et au sein de la plupart d'entre eux (Tableaux D4.4 et D4.5, disponibles en ligne).

Le Graphique D4.3 représente l'évolution du salaire effectif des enseignants et de la taille moyenne des classes entre 2015 et 2023. Au cours de cette période, les salaires des enseignants du primaire ont augmenté dans les trois quarts des pays de l'OCDE disposant de données, avec une hausse moyenne de 7 % en termes réels. Dans le même temps, la taille moyenne des classes est restée relativement stable, à environ 21 élèves par classe. Toutefois, cela masque des variations considérables d'un pays à l'autre, les deux tiers des pays enregistrant une baisse de la taille moyenne des classes. Ces deux tendances contribuent à l'augmentation des coûts salariaux unitaires, car la hausse des salaires augmente les

dépenses globales et la réduction de la taille des classes nécessite davantage d'enseignants pour le même nombre d'élèves, ce qui intensifie la pression budgétaire sur les systèmes d'enseignement primaire.

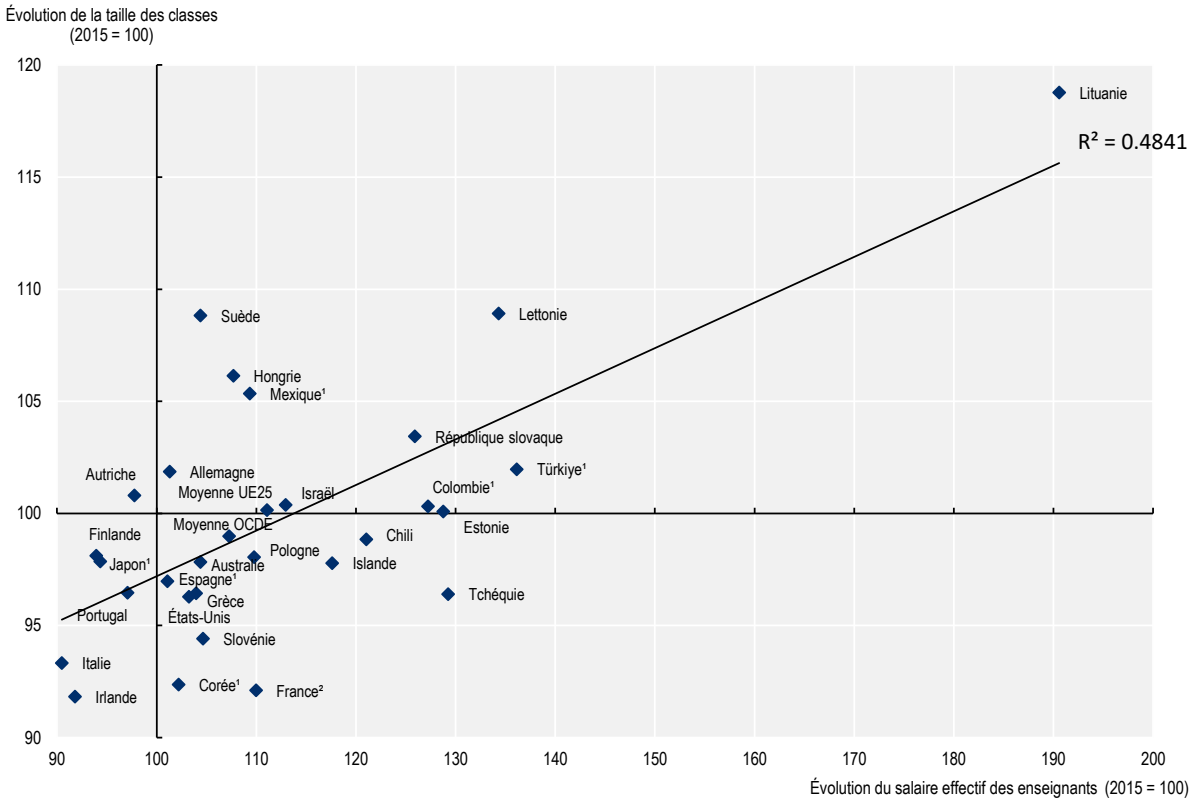
La hausse des salaires des enseignants a été plus prononcée dans certains pays d'Europe orientale (Estonie, Lettonie, Lituanie et Tchéquie) et en Türkiye, avec une hausse de plus de 28 % (Graphique D4.3). La Lituanie en est un exemple frappant, puisqu'elle a presque doublé les salaires des enseignants du primaire (de 26 584 USD à 50 660 USD) entre 2015 et 2023. Cette hausse substantielle s'explique par un effort délibéré des pouvoirs publics pour attirer des enseignants plus jeunes face au vieillissement de la population active, puisque 57 % de ses enseignants sont âgés de 50 ans ou plus dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D8.1 au chapitre D8). Malgré cela, les salaires des enseignants en Lituanie restent inférieurs à la moyenne de l'OCDE (Tableau D4.4, disponible en ligne).

Parmi les deux tiers des pays de l'OCDE où la taille moyenne des classes a diminué entre 2015 et 2023, les baisses les plus prononcées (près de 10 %) ont été observées en Corée, en France, en Irlande et en Italie (Graphique D4.3). En France et en Irlande, ces réductions sont le fruit d'efforts délibérés des pouvoirs publics pour lutter contre les inégalités en matière d'éducation et soutenir les communautés défavorisées dans l'enseignement primaire (DEPP, 2020[3]; 2020[4]; Gouvernement d'Irlande, 2020[5]). À l'inverse, les baisses observées en Corée et en Italie semblent être en grande partie imputables à l'évolution démographique. Ces deux pays ont connu des baisses notables de la scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire au cours de la dernière décennie (voir le Graphique B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2024*), et leurs populations d'âge scolaire (5-14 ans) devraient encore diminuer, de 18 % en Italie et de 37 % en Corée d'ici 2031 (OCDE, 2024[6]). Ces exemples illustrent comment l'évolution de la taille des classes, qu'elle soit induite par des choix politiques ou des changements démographiques structurels, oblige les pays à adapter leurs systèmes éducatifs de manière stratégique, notamment en ce qui concerne l'affectation des ressources et le maintien de la qualité afin de soutenir les investissements en faveur d'une main-d'œuvre accrue ou dans un contexte de diminution de la population étudiante.

Les pays dans le Graphique D4.3 peuvent être regroupés en quatre catégories, correspondant chacune à un carré du graphique. Les pays situés dans les quadrants supérieur droit et inférieur gauche ont effectivement opéré un arbitrage entre l'augmentation des salaires des enseignants et la diminution de la taille moyenne des classes au cours de cette période. Environ un tiers des pays se situent dans le quadrant supérieur droit, où la taille moyenne des classes et le salaire des enseignants ont augmenté. Cette combinaison a permis de réduire le coût salarial des enseignants par élève grâce à des classes plus nombreuses, tout en l'augmentant grâce à une rémunération plus élevée. En particulier, l'augmentation de la taille moyenne des classes en Lituanie (de plus de 18 %) et en Lettonie (de 8 %) n'a que partiellement compensé les hausses de salaires significatives de 90 % en Lituanie et de 32 % en Lettonie. Quelques pays, dont l'Irlande, l'Italie et le Portugal, ont fait le choix inverse (quadrant inférieur gauche), la taille moyenne des classes diminuant, ce qui a été quelque peu compensé par la baisse des salaires des enseignants. Il est important de noter que bien que ces changements aient des effets opposés sur le coût salarial, ils ne sont pas nécessairement opérés en réponse les uns aux autres. En effet, comme indiqué ci-dessus, dans des pays comme l'Italie, la réduction de la taille moyenne des classes est principalement due à l'évolution démographique (OCDE, 2024[6]).

Graphique D4.3. Indice de variation du salaire des enseignants et de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire entre 2015 et 2023

Institutions publiques uniquement, prix constants de 2023



1. Salaire statutaire (après 15 ans d'exercice) au lieu du salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans).
2. Année de référence du salaire effectif : 2022.
Voir le Tableau D4.4, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Aucun arbitrage particulier entre ces deux variables ne semble avoir été opéré dans les pays des quadrants supérieur gauche et inférieur droit. Seule l'Autriche figure dans le quadrant supérieur gauche, avec de très faibles différences dans la taille moyenne des classes et une baisse des salaires des enseignants, ce qui fait légèrement baisser leurs coûts salariaux. Il convient de noter que l'Autriche n'a peut-être pas cherché à réduire davantage la taille des classes au cours de cette période, car la taille moyenne de ses classes est déjà inférieure à la moyenne de l'OCDE. En revanche, près de la moitié des pays se situent dans le quadrant inférieur droit, ce qui a réduit la taille moyenne des classes (jusqu'à 10 % en Corée et en France) et augmenté les salaires des enseignants (jusqu'à 30 % en Tchéquie), les deux mesures contribuant à augmenter le coût salarial unitaire.

Définitions

Les données se rapportent uniquement aux institutions publiques. L'analyse se limite à l'enseignement général, tandis que l'enseignement spécialisé et la formation des adultes sont exclus du champ d'application du chapitre.

Dans ce chapitre, le **temps d'instruction** désigne le nombre et la répartition du temps d'instruction obligatoire à dispenser dans presque toutes les écoles publiques et suivi par presque tous les élèves du secteur public. Le programme obligatoire peut être flexible, dans la mesure où les autorités locales, les établissements scolaires, les enseignants et/ou les élèves peuvent disposer de différents degrés de liberté pour choisir les matières et/ou la répartition du temps d'instruction obligatoire (voir le chapitre D1 dans *Regards sur l'éducation* 2022).

Le temps d'enseignement des enseignants correspond au nombre moyen d'heures de cours que les enseignants travaillant à temps plein donnent par an à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises (voir le chapitre D4 de *Regards sur l'éducation* 2024). Toutefois, il ne reflète pas nécessairement le temps que les enseignants passent devant une salle de classe complète. Par conséquent, le calcul inclut un coefficient d'ajustement du temps d'enseignement pour l'ensemble de la classe. Le temps d'enseignement corrigé de ce facteur correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne dans une classe complète. Par exemple, si un cours est divisé en deux, ou si deux enseignants donnent un cours, cela représente la moitié du temps d'enseignement. Cet ajustement assure la cohérence avec les formules existantes utilisées pour calculer le coût salarial unitaire des enseignants, tout en prenant en compte les différentes modalités d'enseignement auxquelles les enseignants sont confrontés (voir la section *Méthodologie*).

Le salaire effectif des enseignants/chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans correspond au salaire annuel moyen perçu par les enseignants à temps plein/chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, avant impôts, converti en USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée (voir le chapitre D3). Il s'agit du salaire brut du point de vue du salarié, puisqu'il inclut la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite à charges des employés (même si elle est déduite automatiquement du salaire brut du salarié par l'employeur). Toutefois, les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont pas prises en compte (voir le chapitre D3 de *Regards sur l'éducation* 2024).

La taille des classes est calculée en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Afin d'assurer la comparabilité entre les pays, les programmes relatifs aux besoins éducatifs spéciaux sont exclus. Les données ne tiennent compte que des programmes généraux du primaire et du premier cycle du secondaire, et excluent l'enseignement en sous-groupes en dehors de la salle de classe (voir le chapitre D2).

La taille théorique des classes correspond à la taille théorique des classes compte tenu des valeurs statutaires – ou théoriques – du temps d'instruction et temps d'enseignement et du taux d'encadrement élèves-enseignant. Elle ne reflète pas la taille moyenne réelle des classes dans les pays.

Méthodologie

Par rapport aux éditions précédentes, la formule a été révisée pour tenir compte de la taille moyenne des classes (au lieu de la taille théorique des classes) et d'une estimation du nombre d'heures qu'un enseignant consacre à l'enseignement d'une classe complète (au lieu du nombre d'heures consacrées à l'enseignement d'une classe complète ou d'un groupe d'élèves).

Le coût salarial unitaire des enseignants (SCS) est calculé comme suit :

$$SCS = Teacher\ salary * Instruction\ time * \frac{1}{Full - class\ adjustment\ factor * Teaching\ time} * \frac{1}{Average\ Class\ Size}$$

lorsque le facteur d'ajustement pour la catégorie complète et la taille théorique de la catégorie sont calculés comme suit :

1) $Full-class\ adjustment\ factor = \frac{Theoretical\ \ class\ size}{Average\ Class\ size}$

2) $Theoretical\ class\ size = \frac{Instruction\ time}{Teaching\ time} * \frac{Students}{Teachers}$

3) $Number\ of\ hours\ that\ a\ single\ teacher\ teaches\ a\ full\ class = \ Full-class\ adjustment\ factor * Teaching\ time$

La taille théorique des classes est calculée à partir du temps d'instruction obligatoire, du temps d'enseignement et du taux d'encadrement élèves/enseignant. Il s'agit de la taille des classes qui serait obtenue si les enseignants consacraient la totalité de leurs heures d'enseignement statutaires à enseigner seuls une classe complète. Dans la pratique, toutefois, les classes peuvent être fractionnées pendant quelques heures, plusieurs enseignants peuvent partager une classe et les enseignants consacrent souvent une partie de leurs heures d'enseignement statutaires à d'autres activités. Ces facteurs créent un écart entre la taille théorique et la taille réelle moyenne des classes. Un facteur d'ajustement est ensuite appliqué pour estimer le temps d'enseignement statutaire, ce qui aide à combler l'écart entre la taille théorique et réelle des classes et à estimer le nombre équivalent d'heures qu'un enseignant consacre à l'enseignement d'une classe complète. Lors de l'application du facteur d'ajustement, l'interprétation du temps d'enseignement change. Par exemple, une heure d'enseignement divisée en deux compterait pour 0.5 heure d'enseignement équivalent classe complète.

La contribution de chaque facteur au niveau du coût salarial unitaire des enseignants est analysée en comparant le coût salarial unitaire des enseignants dans chaque pays à la moyenne de l'OCDE, puis en calculant la contribution de ces différents facteurs à la variation par rapport à la moyenne de l'OCDE. Cet exercice repose sur une relation entre les différents facteurs et suit la méthode présentée dans la publication canadienne *Bulletin des statistiques de l'éducation* (Éducation Québec, 2003[7]). En utilisant cette relation et en comparant les valeurs d'un pays pour les quatre facteurs aux moyennes de l'OCDE, il est possible de mesurer la contribution directe et indirecte de chacun de ces quatre facteurs à la variation du coût salarial unitaire entre ce pays et la moyenne de l'OCDE.

Les pays sont regroupés en quatre groupes en fonction du coût salarial unitaire de leurs enseignants. L'analyse en grappes permet aux pays d'un groupe d'être plus proches les uns des autres que des pays appartenant à d'autres groupes. En revanche, les pays diffèrent grandement d'un groupe à l'autre.

Veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[8]) pour plus d'informations.

Sources

Les données relatives à la taille des classes pour l'année de référence 2023 (année scolaire 2022/23) reposent sur la collecte de données de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) sur les statistiques de l'éducation et sur l'Enquête sur les enseignants et les programmes, toutes deux administrées par l'OCDE en 2023.

Les données sur le temps d'instruction et le salaire des enseignants proviennent de la collecte de données conjointe Eurydice-OCDE de 2024, et les données sur le temps d'enseignement se rapportent à l'enquête OCDE-INES-NESLI de 2024 sur le temps de travail des enseignants.

Références

DEPP (2020), “Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement”, *Note d’information*, No. 20.15, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45798/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-exploitation-des-enquetes-aupres-des-enseign. [3]

DEPP (2020), *Évaluation de l’impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+*, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50756. [4]

Éducation 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, Ministère de l’éducation du Quebec, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf. [7]

Gouvernement d’Irlande (2020), *DEIS Delivering Equality of Opportunity In Schools*, Department of Education, https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/. [5]

OCDE (2024), “How are demographic changes affecting education systems?”, *Education Indicators in Focus*, No. 87, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en. [6]

OCDE (2024), *Regards sur l’éducation 2024 : Les indicateurs de l’OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [1]

OCDE (2023), *Regards sur l’éducation 2023 : Les indicateurs de l’OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr. [2]

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

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D4.1	Coût salarial unitaire des enseignants, par niveau d'enseignement (2015 et 2023)
Tableau D4.2	Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2023)
Tableau D4.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2023)
WEB Tableau D4.4	*Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2023)*
WEB Tableau D4.5	*Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève du premier cycle du secondaire (2023)*

StatLink https://stat.link/dr6fab

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D4.1. Coût salarial unitaire des enseignants, par niveau d'enseignement (2015 et 2023)

1. Le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire sont combinés pour le calcul du taux d'encadrement élèves/enseignant.
2. Salaire statutaire (après 15 ans d'exercice) et non le salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans).
3. Année de référence pour le salaire effectif : 2022.
4. La moyenne de l'OCDE comprend uniquement les pays de l'OCDE et les autres participants, les données relatives à tous les facteurs utilisés pour calculer le coût salarial.

Tableau D4.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2023)

Remarque : voir les Tableaux D4.4 et D4.5, disponibles en ligne, pour des notes sur chaque facteur.

1. Salaire statutaire (après 15 ans d'exercice) au lieu du salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans)
2. Année de référence pour le salaire effectif : 2022.

Tableau D4.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2023)

Remarque : voir les Tableaux D4.4 et D4.5, disponibles en ligne, pour des notes sur chaque facteur.

1. Le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire sont combinés pour le calcul du taux d'encadrement élèves/enseignant.
2. Salaire statutaire (après 15 ans d'exercice) au lieu du salaire effectif moyen (pour les enseignants âgés de 25 à 64 ans)
3. Année de référence pour le salaire effectif : 2022.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D4.1. Coût salarial unitaire des enseignants, par niveau d'enseignement (2015 et 2023)

Coût salarial unitaire annuel des enseignants dans les établissements publics, en équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, et en pourcentage du PIB par habitant

	2023				2015		Indice de variation sur la période 2015-23 du coût salarial unitaire des enseignants (2015 = 100)	
	Coût salarial unitaire des enseignants (en USD)		Coût salarial unitaire des enseignants (en pourcentage du PIB par habitant)		Coût salarial unitaire des enseignants (en USD, prix constants de 2023)			
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie[1]	4 958	5 733	7.0	8.1	4 406	5 368	113	107
Autriche	6 054	10 127	8.3	13.8	6 891	11 037	88	92
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	2 730	2 396	8.3	7.3	1 790	1 650	153	145
Colombie[2]	2 153	1 829	9.8	8.3	1 624	1 483	133	123
Costa Rica	3 547	3 808	12.8	13.7	m	m	m	m
Tchéquie	2 356	3 305	4.2	5.9	1 706	2 738	138	121
Danemark	5 781	6 111	7.5	7.9	m	m	m	m
Estonie	3 029	3 590	6.1	7.2	2 153	3 034	141	118
Finlande	4 579	6 904	7.2	10.8	4 470	7 453	102	93
France[3]	2 961	4 099	4.8	6.7	2 453	3 954	121	104
Allemagne	5 876	7 621	8.3	10.8	m	m	m	m
Grèce	3 790	4 183	9.2	10.1	m	m	m	m
Hongrie	2 908	2 910	6.3	6.3	2 619	2 792	111	104
Islande	5 953	5 830	7.3	7.2	4 661	4 666	128	125
Irlande	5 165	m	4.0	m	4 549	m	114	m
Israël	3 714	4 367	6.9	8.1	3 099	4 215	120	104
Italie	4 260	4 561	7.1	7.6	4 071	4 281	105	107
Japon[2]	3 538	4 179	7.1	8.4	3 334	4 096	106	102
Corée[2]	4 229	5 093	7.3	8.8	3 791	4 093	112	124
Lettonie	2 374	3 599	5.7	8.7	2 096	2 829	113	127
Lituanie	3 523	4 894	6.6	9.2	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	5 260	m	6.5	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	3 584	4 715	7.4	9.8	3 670	4 360	98	108
Portugal	4 696	6 199	9.6	12.7	4 307	5 915	109	105
République slovaque	2 411	2 141	5.4	4.8	1 601	2 367	151	90
Slovénie[1]	4 432	3 133	8.0	5.6	3 076	5 871	144	53
Espagne[2]	5 280	6 871	9.8	12.7	4 692	6 110	113	112
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye[2]	3 346	4 429	7.5	9.9	2 383	m	140	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres économies								
Comm. flamande (Belgique)	5 269	7 477	7.3	10.4	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	5 376	m	7.5	m	5 105	m	105	m
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE[4]	3 993	4 444	7.4	8.9	3 359	4 000	120	108
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie[2]	2 831	2 942	7.3	7.6	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	2 434	4 111	5.1	8.6	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4 236	5 136	7.0	9.0	3 564	4 826	119	106
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D4.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2023)

Établissements publics uniquement, en équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

			Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
	Coût salarial unitaire des enseignants (2023)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de l'OCDE de 2023 : 3 993 USD	Contribution (en USD) du salaire effectif des enseignants inférieur/ supérieur à la moyenne de l'OCDE pour 2023 : 54 905 USD	Contribution (en USD) du temps d'instruction (pour les étudiants) inférieur/ supérieur à la moyenne de l'OCDE pour 2023 : 797 heures	Contribution (en USD) du temps d'instruction (pour les enseignants), corrigé du facteur de temps d'enseignement en classe, inférieur ou supérieur à la moyenne OCDE de 2023 de : 531 heures	Effet (en USD) de la taille moyenne des classes inférieure/supérieure à la moyenne de l'OCDE de 2023 : 21 élèves par classe
Pays de l'OCDE	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	4 958	**965**	1 118	**1 021**	- 686	**- 487**
Autriche	6 054	**2 060**	1 811	**- 618**	302	**565**
Canada	m	m	m	m	m	m
Chili	2 730	**-1 263**	-1 381	**875**	259	**-1 015**
Colombie[1]	2 153	**-1 840**	- 66	**713**	-1 967	**- 521**
Costa Rica	3 547	**- 446**	-1 316	**1 443**	-1 867	**1 294**
Tchéquie	2 356	**-1 637**	- 815	**- 463**	- 422	**62**
Danemark	5 781	**1 788**	1 096	**1 101**	- 644	**235**
Estonie	3 029	**- 964**	-1 343	**- 664**	704	**339**
Finlande	4 579	**586**	162	**- 812**	818	**418**
France[2]	2 961	**-1 032**	- 166	**282**	-1 060	**- 88**
Allemagne	5 876	**1 883**	2 439	**- 479**	33	**- 111**
Grèce	3 790	**- 203**	-2 401	**- 262**	1 580	**880**
Hongrie	2 908	**-1 085**	-1 979	**- 571**	1 811	**- 346**
Islande	5 953	**1 960**	363	**- 445**	1 472	**571**
Irlande	5 165	**1 172**	953	**569**	121	**- 471**
Israël	3 714	**- 279**	- 245	**554**	572	**-1 159**
Italie	4 260	**266**	- 832	**524**	- 10	**585**
Japon[1]	3 538	**- 455**	- 118	**- 90**	730	**- 977**
Corée[1]	4 229	**236**	679	**- 814**	557	**- 186**
Lettonie	2 374	**-1 619**	-1 726	**- 990**	558	**539**
Lituanie	3 523	**- 470**	- 303	**- 803**	332	**304**
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	5 260	**1 266**	2 043	**775**	-1 160	**- 391**
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m
Pologne	3 584	**- 410**	- 717	**-1 380**	1 318	**369**
Portugal	4 696	**703**	93	**401**	197	**12**
République slovaque	2 411	**-1 582**	-1 443	**- 519**	45	**336**
Slovénie	4 432	**439**	- 297	**- 662**	907	**491**
Espagne[1]	5 280	**1 287**	369	**- 26**	842	**103**
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m
Türkiye[1]	3 346	**- 647**	456	**- 372**	- 525	**- 206**
États-Unis	m	m	m	m	m	m
Autres économies						
Comm. flamande (Belgique)	5 269	**1 276**	1 189	**140**	- 358	**305**
Comm. française (Belgique)	5 376	**1 382**	1 067	**168**	- 88	**236**
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	3 993	**0**	0	**0**	0	**0**
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m
Bulgarie[1]	2 831	**-1 162**	-2 346	**-1 656**	2 682	**159**
Chine	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m
Roumanie	2 434	**-1 559**	- 614	**- 321**	- 826	**202**
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4 097	**104**	- 163	**- 272**	334	**206**
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D4.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial unitaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2023)

Établissements publics uniquement, en équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

	Coût salarial unitaire des enseignants (2023)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de l'OCDE de 2023 : 4 444 USD	Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Effet (en USD) du salaire effectif des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de l'OCDE pour 2023 : 54 968 USD	Effet (en USD) du temps d'instruction (pour les étudiants) inférieur/ supérieur à la moyenne de l'OCDE pour 2023 : 914 heures	Effet (en USD) du temps d'instruction (pour les enseignants), corrigé d'un facteur de temps d'enseignement en classe, inférieur ou supérieur à la moyenne OCDE de 2023 de : 488 heures	Effet (en USD) de la taille moyenne des classes inférieure/supérieure à la moyenne de l'OCDE de 2023 : 23 students per class
Pays de l'OCDE	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie[1]	5 733	**1 288**	1 281	**458**	- 789	**339**
Autriche	10 127	**5 683**	3 171	**122**	1 814	**577**
Canada	m	m	m	m	m	m
Chili	2 396	**-2 048**	-1 311	**525**	- 489	**- 773**
Colombie[2]	1 829	**-2 615**	- 71	**879**	-2 622	**- 802**
Costa Rica	3 808	**- 636**	- 385	**848**	45	**-1 143**
Tchéquie	3 305	**-1 139**	-1 019	**- 114**	- 116	**110**
Danemark	6 111	**1 667**	1 227	**1 446**	-1 812	**806**
Estonie	3 590	**- 854**	-1 545	**- 428**	403	**716**
Finlande	6 904	**2 460**	756	**- 702**	1 390	**1 016**
France[3]	4 099	**- 345**	262	**246**	- 454	**- 398**
Allemagne	7 621	**3 177**	3 495	**- 121**	- 89	**- 108**
Grèce	4 183	**- 261**	-2 404	**- 541**	2 300	**382**
Hongrie	2 910	**-1 534**	-2 050	**- 482**	524	**474**
Islande	5 830	**1 386**	370	**- 442**	798	**661**
Irlande	m	m	m	m	m	m
Israël	4 367	**- 77**	- 44	**294**	990	**-1 318**
Italie	4 561	**117**	- 629	**361**	- 266	**651**
Japon[2]	4 179	**- 265**	- 141	**- 119**	1 367	**-1 373**
Corée[2]	5 093	**649**	779	**- 396**	785	**- 519**
Lettonie	3 599	**- 845**	-1 922	**- 662**	596	**1 143**
Lituanie	4 894	**450**	- 383	**- 384**	930	**287**
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m
Pologne	4 715	**271**	- 811	**- 895**	1 022	**956**
Portugal	6 199	**1 755**	10	**- 592**	1 933	**404**
République slovaque	2 141	**-2 303**	-1 450	**- 336**	- 886	**369**
Slovénie[1]	3 133	**-1 311**	- 235	**- 665**	- 804	**393**
Espagne[2]	6 871	**2 427**	1 066	**811**	829	**- 279**
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m
Türkiye[2]	4 429	**- 15**	587	**- 363**	642	**- 881**
États-Unis	m	m	m	m	m	m
Autres économies						
Comm. flamande (Belgique)	7 477	**3 032**	1 482	**223**	- 148	**1 475**
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	4 444	**0**	0	**0**	0	**0**
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m
Bulgarie[2]	2 942	**-1 502**	-2 419	**- 826**	1 465	**278**
Chine	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m
Roumanie	4 111	**- 333**	- 803	**389**	- 505	**586**
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	4 975	**531**	- 210	**- 157**	406	**492**
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D5. Comment les profils du personnel enseignant et les caractéristiques des établissements façonnent-ils l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant est légèrement plus faible dans les établissements publics que dans les établissements privés, avec environ 15 étudiants par enseignant dans les établissements publics et 18 dans les établissements privés en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'OCDE, la part du personnel enseignant âgé de 50 ans ou plus est restée stable à 40 % entre 2013 et 2023. En Corée, en Grèce et en Italie, plus de la moitié du personnel enseignant a au moins 50 ans, ce indiquant la nécessité de remplacer un grand nombre d'enseignants qui partent à la retraite dans un avenir proche.
- La représentation des femmes au sein du personnel universitaire a augmenté depuis 2013 dans la plupart des pays de l'OCDE, atteignant 46 % en moyenne dans les pays de l'OCDE en 2023.

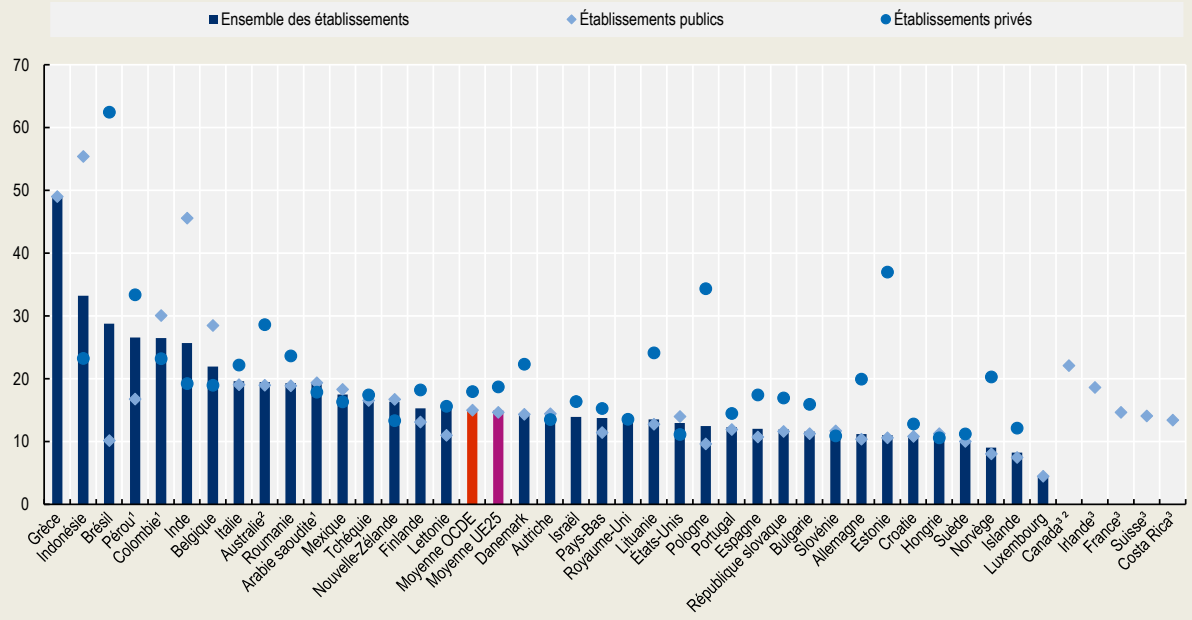
Contexte

Le paysage de l'enseignement tertiaire est façonné par une interaction complexe de facteurs, notamment les tendances démographiques, les mutations du marché du travail et la diversité des établissements. L'un des indicateurs clés de l'évaluation des ressources scolaires est le rapport entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants. Ce taux d'encadrement est souvent associé au niveau de soutien et d'attention individuelle dont bénéficient les étudiants, mais il doit être interprété avec prudence au niveau tertiaire. Par exemple, les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court – généralement de nature professionnelle – associent souvent un enseignement théorique à grande échelle et des modules pratiques en petits groupes, ce qui se traduit par des niveaux d'engagement variés du personnel. Il existe également différents formats pédagogiques aux niveaux supérieurs de l'enseignement : les cours magistraux peuvent être dispensés dans de grandes salles de conférence, tandis que les programmes spécialisés ou axés sur la recherche impliquent souvent des groupes plus restreints et des interactions universitaires plus intensives. Ces variations structurelles et pédagogiques soulignent la nécessité de tenir compte des taux d'encadrement en fonction du type d'établissement, du niveau d'études et de l'orientation du programme. En outre, des caractéristiques institutionnelles telles que la mission, la taille et la répartition

géographique peuvent influer sur l'affectation des ressources universitaires, soulignant l'importance d'une analyse désagrégée.

La demande de personnel enseignant dans les différents pays est déterminée par de multiples facteurs, notamment les modèles de charge de travail, les structures de dotation en personnel et les schémas d'inscription aux différents niveaux d'enseignement. Dans plusieurs pays de l'OCDE, une part importante du personnel enseignant approche de l'âge de la retraite, ce qui suscite des inquiétudes quant aux capacités futures. À cela s'ajoutent les attentes croissantes à l'égard des établissements d'enseignement tertiaire, qui devraient contribuer à l'amélioration des compétences de la main-d'œuvre et à la formation des adultes, ainsi que les évolutions démographiques susceptibles d'accroître la demande globale d'étudiants dans certains pays. La dynamique du genre et de l'âge complique encore le paysage du personnel. Malgré les efforts déployés par les pouvoirs publics pour promouvoir l'égalité hommes-femmes, les hommes continuent de dominer les rangs universitaires supérieurs dans de nombreux systèmes, et les femmes sont de manière disproportionnée confrontées à des contrats de courte durée et à des possibilités d'avancement limitées. Ces inégalités structurelles soulignent la nécessité de réformes plus systémiques des parcours professionnels universitaires.

Graphique D5.1. Taux d'encadrement, par type d'établissement (2023)



1. L'année de référence n'est pas 2023.
2. Hors enseignement tertiaire de cycle court.
3. Établissements publics uniquement.
Voir le Tableau D5.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

La diversité des établissements d'enseignement tertiaire est une autre caractéristique de l'enseignement tertiaire. Face aux pressions qui s'exercent en faveur de l'équité sociale, de l'évolution de la demande de compétences et de la limitation des coûts, les pouvoirs publics ont élargi les universités traditionnelles ou créé de nouvelles catégories d'établissements dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2020[1]). Cela contribue à une plus grande diversité, car les institutions nouvellement créées ont tendance à développer des missions, des réputations et des profils de performance distincts. Dans certains cas, les gouvernements ont délibérément créé de nouveaux types d'institutions – comme des universités de sciences appliquées – dans le but explicite de favoriser une différenciation « horizontale ». Cette approche vise à promouvoir la diversité des établissements non pas par le

biais de la hiérarchie, mais par celui de la complémentarité, en reconnaissant que des établissements divers sont des composantes de valeur égale du paysage de l'enseignement tertiaire. Il est donc essentiel de comprendre la diversité institutionnelle dans ses multiples dimensions pour éclairer des décisions politiques efficaces et une planification stratégique à long terme.

Autres faits marquants

- Les femmes sont mieux représentées parmi le personnel plus jeune, puisqu'elles représentent environ 52 % du personnel enseignant de moins de 30 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE, soit une proportion beaucoup plus élevée que parmi le personnel enseignant de tous âges (46 %).
- Les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) ne représentent qu'une faible proportion du total : 6 % en moyenne dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 9 % au niveau de la licence, du master et du doctorat dans les pays de l'OCDE. Ces jeunes enseignants débutent généralement dans le milieu universitaire, soit pendant leur cursus doctoral, soit juste après.
- Dans la plupart des pays, les établissements à forte intensité de recherche qui produisent au moins 3 titulaires de doctorat pour 100 non-titulaires de doctorat affichent généralement un taux d'encadrement étudiants/personnel universitaire inférieur à celui des établissements qui produisent moins de titulaires de doctorat. Toutefois, certains pays affichent une tendance inverse ou des différences minimes, reflétant des variations dans le personnel universitaire, les rôles des doctorants et les structures nationales de l'enseignement tertiaire.

Analyse

Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant

Le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant est un indicateur clé de l'affectation des ressources éducatives dans l'enseignement tertiaire. Elle a des répercussions sur la qualité de l'enseignement, l'efficience du financement et les conditions de travail du personnel enseignant. Si cet indicateur n'est peut-être pas aussi déterminant que le taux d'encadrement aux niveaux d'enseignement inférieurs pour rendre compte des ressources humaines dont disposent les étudiants, il fournit néanmoins des informations précieuses sur les systèmes d'enseignement tertiaire. Calculé au niveau national, le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant donne une idée générale de la répartition des ressources entre les pays. Au niveau institutionnel, il peut révéler d'importantes différences dans la façon dont les ressources sont réparties, en fonction de facteurs tels que le type de programme ou la mission institutionnelle (voir l'Encadré D5.1 pour un examen plus approfondi de la diversité institutionnelle). Une meilleure compréhension de ce taux peut contribuer à éclairer les politiques qui favorisent la réussite des étudiants, soutiennent le personnel enseignant et renforcent la viabilité globale des systèmes d'enseignement tertiaire.

Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant par type d'établissement

Dans l'enseignement tertiaire, les établissements privés accueillent en moyenne un peu plus d'étudiants par enseignant que les établissements publics dans les pays de l'OCDE, avec 15 étudiants par enseignant dans les établissements publics et 18 dans les établissements privés (Tableau D5.1). La moyenne de l'OCDE doit toutefois être interprétée avec prudence, compte tenu de la diversité des caractéristiques institutionnelles à l'intérieur des pays et entre eux. Il est essentiel de ventiler les taux d'encadrement par type d'établissement, car les établissements publics et privés se distinguent souvent par leurs modèles de financement, leurs structures de gouvernance et leurs missions éducatives – autant de facteurs qui peuvent avoir une forte influence sur les effectifs et l'affectation des ressources.

Parmi les pays de l'OCDE et les pays partenaires, le Brésil, l'Estonie, la Norvège, le Pérou et la Pologne font état de taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant au moins deux fois plus élevés dans les établissements privés

que dans les établissements publics (Graphique D5.1). Toutefois, pas plus de 20 % des étudiants de l'enseignement tertiaire sont inscrits dans des établissements privés en Allemagne, en Estonie et en Norvège (OCDE, 2025[2]). La part relativement faible des inscriptions dans les établissements privés peut rendre cet indicateur plus sensible aux fluctuations, ce qui pourrait expliquer en partie les écarts importants observés dans les taux d'encadrement entre les établissements publics et privés.

En Pologne, le taux d'encadrement étudiants/personnel des établissements privés est de 34 pour 1, soit plus de 3 fois plus que le taux des établissements publics, qui est de 10 pour 1. Cet écart important pourrait être lié à la façon dont le secteur privé de l'enseignement tertiaire polonais a réagi au déclin démographique national en recrutant activement des étudiants en mobilité internationale, qui sont à leur tour attirés par le rapport coût-efficacité et les programmes dispensés en anglais, tandis que les effectifs du personnel universitaire n'ont pas augmenté (OPI PIB, 2022[3]; Walker, 2025[4]). C'est au Brésil que l'écart entre le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant des établissements publics et celui des établissements privés est le plus important, puisqu'il est de 62:1 dans les établissements privés, contre 10:1 dans les établissements publics. Au Brésil, environ 77 % des étudiants de l'enseignement tertiaire sont inscrits dans des établissements privés, qui sont considérés comme moins sélectifs que les établissements publics et s'appuient largement sur l'enseignement à distance, ce qui peut permettre d'augmenter le nombre d'étudiants par enseignant (OCDE, 2018[5]). Les étudiants brésiliens se heurtent soit à un obstacle de performance qui les empêche d'accéder à des établissements publics gratuits mais très sélectifs, soit à un obstacle financier qui les empêche d'accéder à des établissements privés, ce qui pourrait limiter les choix possibles et soulever des problèmes d'équité (McCowan, 2007[6]). Dans certains autres pays partenaires, la différence entre les établissements publics et privés est significative dans l'autre sens : en Inde et en Indonésie, les établissements publics ont plus de deux fois plus d'étudiants pour chaque membre du personnel enseignant que les établissements privés (Tableau D5.1).

Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant par niveau d'enseignement

Les différences de taux d'encadrement entre les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court et les programmes de licence, de master et de doctorat reflètent la diversité des structures et des objectifs de ces niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux sont assez similaires : 15:1 au niveau de la licence, du master et du doctorat ou équivalent, contre 14:1 dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Toutefois, en Arabie saoudite et au Luxembourg, les taux d'encadrement au niveau de l'enseignement tertiaire de cycle court sont plus de deux fois supérieurs à ceux de la licence, du master et du doctorat. Ces différences peuvent être dues à des aspects structurels de l'exécution des programmes, à des différences de capacités institutionnelles ou à des différences dans la répartition du personnel enseignant entre les niveaux d'enseignement (Tableau D5.1).

Les différences entre les établissements publics et privés en termes de taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant peuvent également varier en fonction du niveau d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les établissements publics ont des taux d'encadrement supérieurs à ceux des établissements privés dans cinq pays de l'OCDE et pays partenaires. Aux niveaux de la licence, du master et du doctorat combinés, ce schéma est moins courant, huit pays faisant état de taux plus élevés dans les établissements publics, tandis que 20 pays font état de taux plus faibles, un pays ne faisant pas la différence. En outre, dans certains pays comme l'Autriche, la Colombie et Israël, les tendances varient selon les niveaux d'enseignement. Par exemple, en Colombie, les établissements publics d'enseignement tertiaire de cycle court affichent des taux d'encadrement beaucoup plus élevés (41 étudiants de plus par membre du personnel que les établissements privés), tandis que dans les établissements d'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement est plus faible (9 étudiants de moins par membre du personnel). Ce contraste peut être lié à la forte demande de formation professionnelle en Colombie, dont une grande partie est assurée par le *Servicio Nacional de Aprendizaje* (SENA), un établissement public supervisé par le ministère du Travail. Le SENA, qui est l'un des principaux prestataires d'enseignement tertiaire de cycle court du pays, s'attache à élargir l'accès à l'enseignement tertiaire, en particulier pour les étudiants issus de milieux modestes (Dinarte-Diaz et al., 2020[7]). L'accent mis sur l'inclusivité peut contribuer à relever le taux d'encadrement dans les établissements publics à ce niveau. À l'inverse, la proportion plus faible de titulaires d'une licence, d'un master ou d'un doctorat dans les établissements publics (23 pour 1) peut s'expliquer par un investissement plus important dans les effectifs universitaires et par des priorités institutionnelles différentes (Tableau D5.1).

Évolution du taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant

Depuis 2013, le taux d'encadrement moyen est resté relativement stable, autour de 15:1 dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Toutefois, cela dissimule des tendances différentes selon les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans 21 pays, le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant a diminué, ce qui s'explique par une hausse des investissements dans l'enseignement tertiaire et par la priorité accordée à la qualité de l'enseignement (voir le chapitre C1). À l'inverse, les pays qui ont enregistré une hausse générale du taux au cours de cette période sont le Brésil, la Colombie, l'Inde, l'Indonésie et le Mexique, où l'expansion rapide des systèmes d'enseignement tertiaire a souvent été plus rapide que la croissance du personnel universitaire, sous l'effet de la hausse de la demande d'accès à l'enseignement tertiaire (Tableau D5.1).

Encadré D5.1. Diversité institutionnelle dans l'enseignement tertiaire

La diversité dans l'enseignement tertiaire renvoie à la diversité observée au sein des établissements et des systèmes d'enseignement tertiaire. Elle concerne les différences dans les programmes ou services fournis par les établissements et les différences liées aux types d'établissements eux-mêmes (Widiputera et al., 2017[8]). Les systèmes d'enseignement tertiaire se caractérisent par une grande diversité institutionnelle, reflétant un large éventail de missions, de structures organisationnelles, d'activités et d'objectifs éducatifs (Dill and Teixeira, 2000[9]; Meek, Goedegebuure and Huisman, 2000[10]; Huisman et al., 2015[11]).

En quoi les établissements d'enseignement tertiaire diffèrent-ils en fonction de l'orientation de la recherche ?

Les débats autour de « l'articulation entre recherche et enseignement » mettent souvent en évidence des tensions entre ces deux fonctions fondamentales, en particulier lorsque les mesures prises par les pouvoirs publics exacerbent involontairement les conflits entre elles. Cela peut avoir une incidence sur la répartition de la charge de travail des enseignants ainsi que sur l'expérience globale des étudiants (Geschwind and Broström, 2014[12]). Dans ce contexte, l'analyse du taux d'encadrement devient cruciale pour assurer la transparence, promouvoir l'équité d'accès et maintenir un système d'enseignement tertiaire équilibré et réactif, qui répond aux divers besoins de la société.

Les établissements d'enseignement tertiaire dont les orientations de recherche sont différentes sont confrontés à des défis uniques. Dans les établissements à forte intensité de recherche, une spécialisation accrue dans les fonctions universitaires permet aux membres du corps enseignant actifs dans la recherche de se concentrer davantage sur la recherche, ce qui se traduit souvent par une charge d'enseignement moins lourde. Par conséquent, le personnel en contrat à durée déterminée ou le personnel enseignant seul assume une part disproportionnée des responsabilités pédagogiques, ce qui se traduit par des taux effectifs d'étudiants/personnel enseignant plus élevés. Bien que ce modèle stimule la productivité de la recherche, il peut entraver l'avancement professionnel du personnel enseignant et soulève des préoccupations concernant la répartition équitable de la charge de travail et la reconnaissance institutionnelle des contributions de l'enseignement (OCDE, 2020[1]; Kwiek, 2019[13]). Dans les établissements moins axés sur la recherche, des questions telles que la viabilité du financement, l'insuffisance des infrastructures de recherche et les contraintes pesant sur le perfectionnement professionnel des enseignants se posent également. Ces établissements mettent souvent davantage l'accent sur l'enseignement de premier cycle du tertiaire et la participation de la collectivité, mais ils peuvent avoir du mal à obtenir des ressources en raison de l'accent mis sur les résultats de la recherche dans les modèles de financement et les cadres d'action. Alors que les systèmes d'enseignement tertiaire continuent de se développer dans les pays de l'OCDE, il est essentiel de trouver un équilibre entre les priorités en matière de recherche et d'enseignement pour garantir un enseignement de qualité, le bien-être des enseignants et la viabilité à long terme de divers modèles institutionnels.

L'intensité doctorale est souvent utilisée pour indiquer dans quelle mesure un établissement est orienté vers la recherche par rapport à son enseignement de premier cycle et de master. Il correspond au rapport entre le nombre de titulaires d'un doctorat (niveau 8 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) et le nombre total de titulaires d'un diplôme de cycle court, de licence et de master (niveaux 5 à 7 de la CITE) (Commission européenne, 2023[14]). Une forte intensité doctorale indique une forte orientation vers la recherche, généralement associée à des universités de recherche, tandis qu'une faible intensité doctorale indique une plus grande importance accordée à

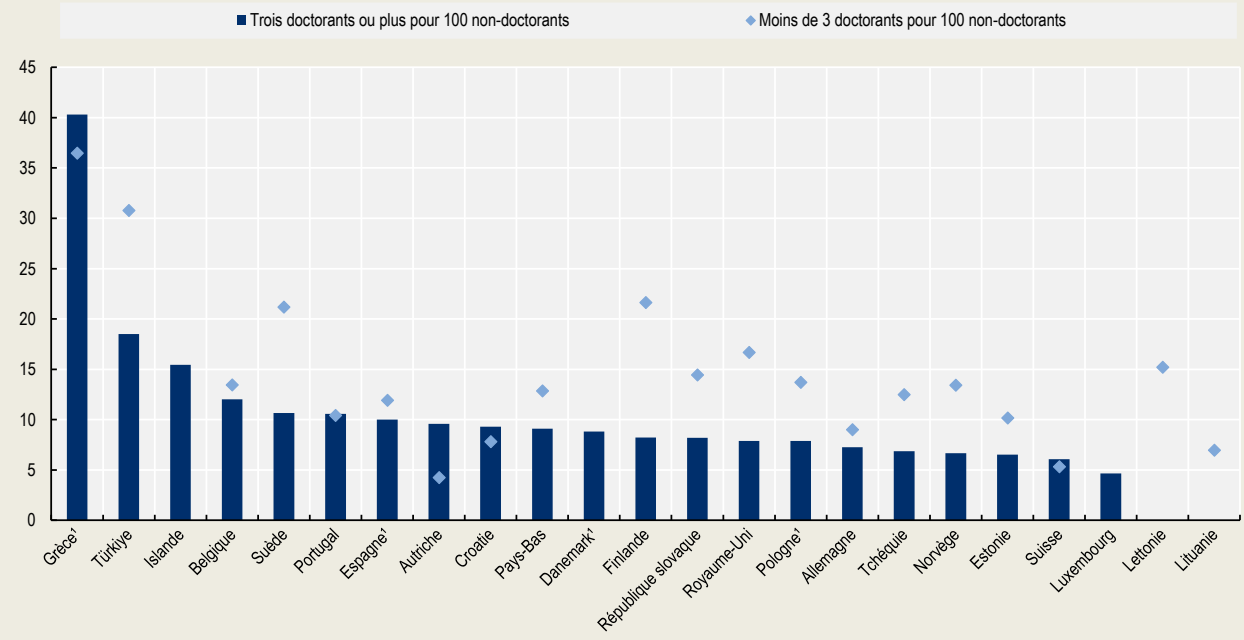
l'enseignement prélicence, ce qui est généralement le cas dans les établissements ou les établissements d'enseignement post-secondaire. Cet indicateur permet de différencier les établissements en fonction de leur mission de recherche, de l'affectation de leurs ressources et de leur profil universitaire global. Dans cette analyse, les établissements dont l'intensité doctorale est supérieure à 0.03 (soit au moins 3 titulaires de doctorat pour 100 non-titulaires de doctorat) sont classés comme davantage axés sur la recherche.

Le Graphique D5.2 affiche les taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant par filière de recherche. Dans la plupart des pays disposant de données, les établissements qui ont une intensité doctorale plus élevée ont généralement un taux d'encadrement plus faible. Toutefois, en Autriche, en Croatie, en Grèce et en Suisse, ce sont les établissements à moindre intensité de recherche qui affichent les taux les plus faibles.

En Finlande, en Norvège et au Royaume-Uni, le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant dans les établissements à faible intensité de recherche est au moins deux fois plus élevé que dans les établissements plus axés sur la recherche. C'est en Finlande que l'écart absolu est le plus important : en moyenne, le personnel universitaire des établissements à forte intensité de recherche est associé à 13 étudiants de moins que celui des établissements à faible intensité de recherche. En Finlande, cette différence s'explique en grande partie par les types d'établissements : les universités ont tendance à être davantage axées sur la recherche et proposent des diplômes de doctorat, tandis que les universités de sciences appliquées se concentrent davantage sur l'enseignement et n'offrent pas de programmes de doctorat. Cette distinction structurelle contribue probablement de manière significative aux différences de taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant. En outre, cet écart peut être dû, en partie, à la façon dont les doctorants sont pris en compte dans les données des établissements, c'est-à-dire en tant qu'étudiants inscrits et en tant que membres du personnel universitaire. Cette double classification peut fausser le taux, en particulier dans des pays comme la Finlande où les étudiants en doctorat sont souvent activement impliqués dans l'enseignement et la recherche. En République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »), les taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant varient aussi sensiblement en termes absolus, même si les deux types d'établissements affichent des taux supérieurs ou égaux à 18:1. Cela peut s'expliquer par une concentration structurelle du personnel enseignant dans des universités spécialisées ou à vocation universitaire, ce qui peut réduire le taux malgré le niveau globalement élevé d'inscriptions (Graphique D5.2).

À l'inverse, des pays comme le Portugal et la Suisse affichent des écarts relativement faibles entre les deux groupes d'établissements en termes de taux d'encadrement, l'écart étant inférieur à trois étudiants par enseignant. Cela suggère une répartition plus uniforme des ressources académiques entre les établissements, quelle que soit l'orientation de la recherche. Parmi ces deux pays, le Portugal affiche des taux d'encadrement plus élevés pour les deux groupes, tandis que la Suisse maintient de faibles taux dans tous les cas (Graphique D5.2). Ces tendances reflètent des différences nationales plus larges en matière de financement de l'enseignement tertiaire, de politiques relatives au personnel enseignant et de structures institutionnelles, comme indiqué dans la section ci-dessus.

Graphique D5.2. Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant, par intensité de recherche (2023)



Remarque : sont exclus les établissements d'enseignement tertiaire dont plus de 90 % des étudiants suivent des programmes d'enseignement à distance.
1. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour le Danemark, l'Espagne, la Grèce et la Pologne.
Source : Données tirées de l'Observatoire européen du secteur de l'enseignement supérieur (EHESO) (2025). Veuillez noter que l'année de référence dans la base de données EHESO est 2022, qui correspond à l'année universitaire 2022/23 et est indiquée comme 2023 dans cette publication.

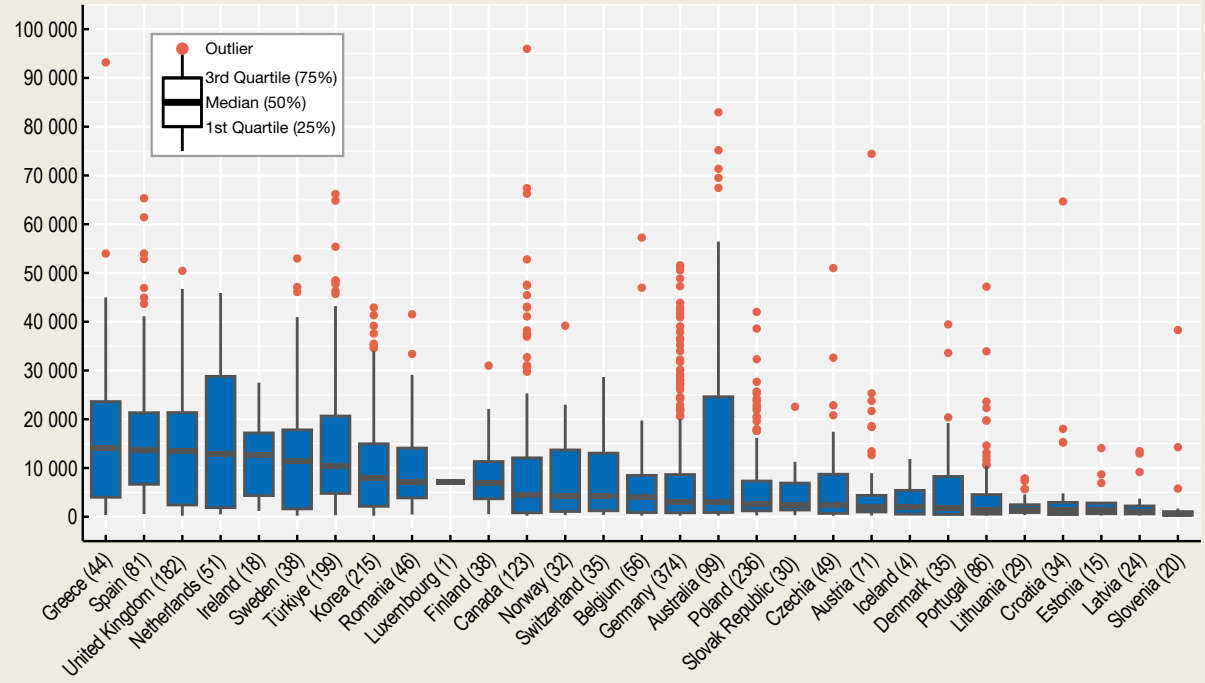
En quoi les établissements d'enseignement tertiaire diffèrent-ils en fonction de leur taille ?

La taille des établissements d'enseignement tertiaire est une caractéristique fondamentale qui influe sur de multiples aspects du système d'enseignement tertiaire, notamment l'accessibilité, la répartition des ressources et les possibilités d'économies d'échelle, chacun de ces aspects ayant d'importantes implications pour l'action publique. Les établissements de grande taille bénéficient souvent de sources de financement plus stables, d'infrastructures étendues et d'une plus grande capacité de recherche. À l'inverse, les établissements de petite taille peuvent proposer des environnements d'apprentissage plus personnalisés, avec des interactions plus étroites entre étudiants et enseignants et une offre pédagogique spécialisée. L'analyse de la variation de la taille des établissements d'un pays à l'autre peut apporter un éclairage précieux sur l'efficience et l'équité des systèmes nationaux d'enseignement tertiaire.

Le Graphique D5.3 présente un diagramme en boîte de la taille des établissements d'enseignement tertiaire par pays. Parmi les pays disposant de données, la Grèce est le pays où la taille médiane des établissements d'enseignement tertiaire est la plus élevée, avec environ 15 000 étudiants, ce qui indique que le système est concentré dans les établissements de plus grande taille. En revanche, la Slovénie a la taille médiane la plus petite, avec seulement 480 étudiants environ, ce qui laisse penser que le paysage est dominé par des établissements de plus petite taille. Les Pays-Bas se classent au quatrième rang en termes de taille médiane des établissements, avec environ 13 000 étudiants, et affichent également l'écart interquartile le plus large. Cela tient à la forte variation du nombre d'étudiants inscrits d'un établissement à l'autre, tandis que l'absence de valeurs aberrantes donne à penser que cette variation est cohérente à l'échelle du système et n'est pas due à des cas extrêmes. Le système néerlandais se distingue par l'ampleur de sa population étudiante, environ 900 000 inscriptions (OCDE, 2025[2]) concentrés dans seulement 51

établissements. Cette caractéristique est en partie le résultat de réformes passées des politiques de l'éducation. En particulier, le livre blanc de 1983 intitulé « Scale-larging, Task-reallocation and Concentration (STC) » proposait une restructuration majeure des universités de sciences appliquées (HBO) aux Pays-Bas. L'objectif était d'accroître la taille des établissements par le biais de fusions, de renforcer leur autonomie et d'améliorer leur efficience par des économies d'échelle (Lang, 2003[15]; OCDE, 2002[16]). Ces réformes ont eu un impact durable, transformant l'enseignement tertiaire néerlandais en un système doté d'établissements moins nombreux mais de taille nettement plus importante.

Graphique D5.3. Répartition des établissements d'enseignement tertiaire par taille (2023)



Remarque : le nombre entre parenthèses indique le nombre d'établissements d'enseignement tertiaire. Sont exclus les établissements d'enseignement tertiaire comptant plus de 90 % d'étudiants dans des programmes d'enseignement à distance et les établissements ayant moins de 200 étudiants inscrits en licence, master et doctorat (niveaux 6 à 8 de la CITE). Cette analyse porte sur les programmes de licence, de master et de doctorat (niveaux 6 à 8 de la CITE).
1. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour la Grèce, la Pologne et la Roumanie.
Source : Données tirées de l'Observatoire européen du secteur de l'enseignement supérieur (EHESO) (2025). Veuillez noter que l'année de référence dans la base de données EHESO est 2022, qui correspond à l'année universitaire 2022/23 et est indiquée comme 2023 dans cette publication. Les données relatives à l'Australie, au Canada, à la Corée et à l'Islande proviennent de sources nationales.

Plusieurs pays – comme l'Islande et le Luxembourg – présentent des distributions relativement étroites, sans valeurs aberrantes notables et sans taille d'établissement très proche de la médiane. Cela suggère des systèmes caractérisés par une uniformité de l'échelle institutionnelle, reflétant l'influence de petites populations nationales et d'un nombre limité d'établissements d'enseignement tertiaire, qui favorisent naturellement la cohérence structurelle dans le secteur. Des tendances similaires sont observées en Autriche, en Croatie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Slovénie, où la répartition compacte des établissements souligne encore davantage le rôle des contraintes démographiques et systémiques dans l'évolution du paysage de l'enseignement tertiaire. Dans le même temps, des pays comme la Belgique, le Canada, la Finlande, la Norvège et la Suisse affichent des effectifs médians modérés, des écarts contrôlés et parfois des valeurs aberrantes, ce qui témoigne d'un profil institutionnel équilibré mais diversifié. Ces systèmes associent généralement standardisation et différenciation, souvent façonnées par des structures binaires ou à

plusieurs niveaux, une forte coordination des politiques nationales et des efforts pour intégrer à la fois les filières d'enseignement général et d'enseignement appliqué ou professionnel (Graphique D5.3).

Dans l'ensemble, l'analyse met en évidence des différences marquées dans la distribution par taille des établissements d'enseignement tertiaire entre les pays. Ces différences peuvent être influencées par plusieurs facteurs, notamment le nombre total d'institutions, l'évolution démographique et la répartition de la population entre zones urbaines et zones rurales. En outre, les politiques nationales – comme les modèles d'allocation des financements, les cadres de gouvernance et les priorités stratégiques en matière de consolidation ou d'expansion des établissements – jouent un rôle essentiel dans la détermination de la taille des établissements (OCDE, 2020[1]; Williams, 2017[17]).

Pyramide des âges du personnel enseignant

La pyramide des âges du personnel universitaire varie considérablement selon les pays et les niveaux d'enseignement tertiaire. Elle peut être influencée par divers facteurs, tels que le niveau de développement des établissements d'enseignement tertiaire dans le pays, la taille et la répartition par âge de la population, la durée de l'enseignement tertiaire, ainsi que les salaires et les conditions de travail du personnel. L'allongement de la durée des études supérieures peut retarder l'entrée du personnel enseignant sur le marché du travail. Dans le même temps, des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail pour le personnel permanent et des possibilités d'évolution de carrière ont pu attirer les jeunes vers les professions universitaires dans certains pays ou aider à retenir un personnel universitaire efficace dans d'autres.

Les jeunes (moins de 30 ans) ne représentent qu'une faible proportion du personnel enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE : 6 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 9 % au niveau de la licence, du master et du doctorat combinés. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les jeunes représentent moins de 10 % du personnel enseignant dans tous les pays, sauf au Luxembourg, en Norvège et en Nouvelle-Zélande (Tableau D5.2). Cette tendance n'est pas inattendue, car un diplôme de doctorat est souvent une condition préalable à l'entrée dans la vie universitaire, en particulier au niveau de la licence, du master et du doctorat, et les individus achèvent généralement leurs études de doctorat à la fin de la vingtaine ou plus tard.

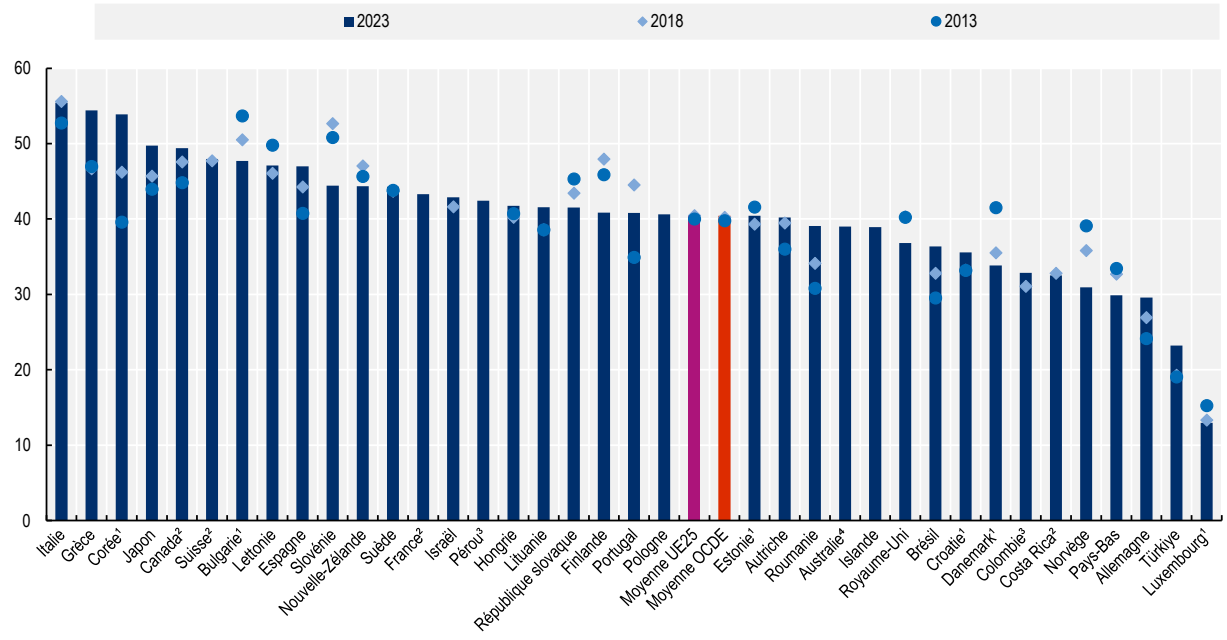
En moyenne dans les pays de l'OCDE, 40 % du personnel enseignant est âgé de 50 ans ou plus. Toutefois, cette part varie considérablement d'un pays à l'autre, de 13 % seulement au Luxembourg – où le personnel universitaire est relativement jeune en raison du développement récent du système d'enseignement tertiaire – à 55 % en Italie (Graphique D5.4). Les variations de la pyramide des âges du personnel enseignant sont influencées non seulement par les taux de rétention, mais aussi par le calendrier historique de l'expansion du système d'enseignement tertiaire et les tendances récentes en matière de recrutement. Dans les pays où les systèmes d'enseignement tertiaire ont connu une forte croissance il y a plusieurs décennies, une grande partie du personnel embauché pendant cette période atteindra désormais la fin de sa carrière. De même, le recrutement limité de ces dernières années peut contribuer à une plus forte concentration de personnel âgé. Bien qu'une proportion plus importante de personnel universitaire âgé et expérimenté puisse témoigner de capacités et d'une expérience institutionnelles solides, cela souligne également l'importance de planifier le renouvellement futur du personnel et d'assurer des parcours scolaires durables pour les jeunes universitaires.

Le personnel enseignant suit souvent des trajectoires de retraite différentes de celles des autres catégories professionnelles. Les carrières universitaires nécessitent généralement de nombreuses années de formation et de progression, impliquent un engagement fort à long terme à l'égard du travail universitaire et impliquent souvent de commencer un premier poste à temps plein plus tard que dans d'autres professions (Sugar et al., 2005[18]). La législation nationale relative à l'âge de la retraite est l'un des facteurs qui influent sur la pyramide des âges du personnel enseignant (Eurydice, 2025[19]). Toutefois, il peut être difficile de prévoir les tendances réelles en matière de retraite, car de nombreux universitaires continuent de travailler au-delà de l'âge légal de la retraite (Baldwin, Belin and Say, 2018[20]).

Évolution de l'âge du personnel enseignant

Graphique D5.4. Évolution de la part du personnel enseignant âgé de 50 ans et plus (2013, 2018 et 2023)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2013.
2. Établissements publics uniquement.
3. L'année de référence n'est pas 2023.
4. Hors enseignement tertiaire de cycle court.

Voir le Tableau D5.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, la part du personnel enseignant âgé de 50 ans et plus est restée stable, autour de 40 % entre 2013 et 2023, tous niveaux d'enseignement confondus. Toutefois, cette moyenne masque des disparités croissantes entre les pays. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE et des pays partenaires disposant de données, la proportion de personnel enseignant dans ce groupe d'âge a régulièrement augmenté entre 2013, 2018 et 2023. La Corée, la Grèce et la Roumanie ont notamment enregistré des hausses d'au moins 7 points de pourcentage au cours de cette période. Si la proportion d'enseignants plus âgés en Roumanie reste inférieure à la moyenne de l'OCDE, elle est déjà supérieure de plus de 10 points de pourcentage à la moyenne de l'OCDE en Grèce. En Grèce, l'augmentation peut être en partie imputable à la réduction des recrutements : les contraintes budgétaires consécutives à la crise financière ont probablement limité les nouvelles embauches (Graphique D5.4).

À l'inverse, plusieurs pays ont connu une évolution vers une main-d'œuvre universitaire plus jeune. En Bulgarie, au Danemark, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque, la part du personnel enseignant âgé de 50 ans et plus n'a cessé de diminuer au cours de la dernière décennie. En Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, la part a légèrement augmenté au cours de certaines périodes, mais a globalement diminué entre 2013 et 2023 (Graphique D5.4). Ces tendances peuvent s'expliquer en partie par des politiques de recrutement ciblées visant à attirer des talents nationaux et internationaux. En Norvège, par exemple, le Conseil norvégien de la recherche (NFR) a mis en œuvre une série d'initiatives visant à stimuler l'intérêt pour les carrières scientifiques, notamment le *Nysgjerrigper Science Knowledge Project* pour les enfants, le *Proscientia Project* pour les jeunes âgées de 12 à 21 ans et la semaine de la science. La RCN décerne également des prix, comme un

prix décerné aux jeunes chercheurs, qui exige des candidats qu'ils démontrent un grand mérite scientifique, un potentiel de leadership et une expérience internationale (OCDE, 2019[21]). En outre, certains pays ont instauré un âge obligatoire de départ à la retraite ou mis en œuvre des mesures visant à encourager la retraite anticipée, contribuant ainsi au renouvellement générationnel du personnel universitaire (Ackers and Gill, 2005[22]; Courty and Sim, 2015[23]).

Profil par sexe du personnel enseignant

Les hommes représentent une petite majorité du personnel enseignant dans les pays de l'OCDE, avec une moyenne de 54 % du total. La proportion de femmes parmi le personnel enseignant à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire combiné va de 31 % au Japon à 55 % ou plus en Islande, en Lettonie et en Lituanie (Graphique D5.5).

Le profil de genre du personnel enseignant varie également selon les niveaux de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 53 % du personnel enseignant dans les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, contre 45 % dans les programmes de licence, de master et de doctorat. Dans seulement neuf pays de l'OCDE et pays partenaires, les programmes de licence, de master et de doctorat comptent une plus forte proportion de femmes que les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, de 9 points de pourcentage ou plus en Allemagne, en Arabie saoudite et au Pérou, pays où les programmes de cycle court représentent une part relativement faible de l'offre d'enseignement tertiaire. En revanche, en Belgique, au Japon et en Tchéquie, la proportion de femmes dans les filières de cycle court dépasse de plus de 20 points de pourcentage celle des femmes dans les programmes d'études supérieures les plus longs (Tableau D5.3). Cette disparité peut s'expliquer par le fait que les matières les plus fréquemment enseignées sont celles du cycle court, qui sont souvent concentrées dans des domaines où les femmes sont plus représentées parmi le personnel enseignant (OCDE, 2025[24]). En Tchéquie, par exemple, le seul domaine proposé à ce niveau est celui des arts et des sciences humaines. En Belgique, plus de la moitié des étudiants des filières de cycle court sont inscrits dans les domaines de la santé et de la protection sociale. Au Japon, la répartition est plus diversifiée mais comprend une forte concentration d'étudiants dans les programmes d'éducation, de disciplines artistiques et de sciences humaines, et de santé, autant de domaines généralement associés à une plus grande présence des femmes dans le personnel universitaire.

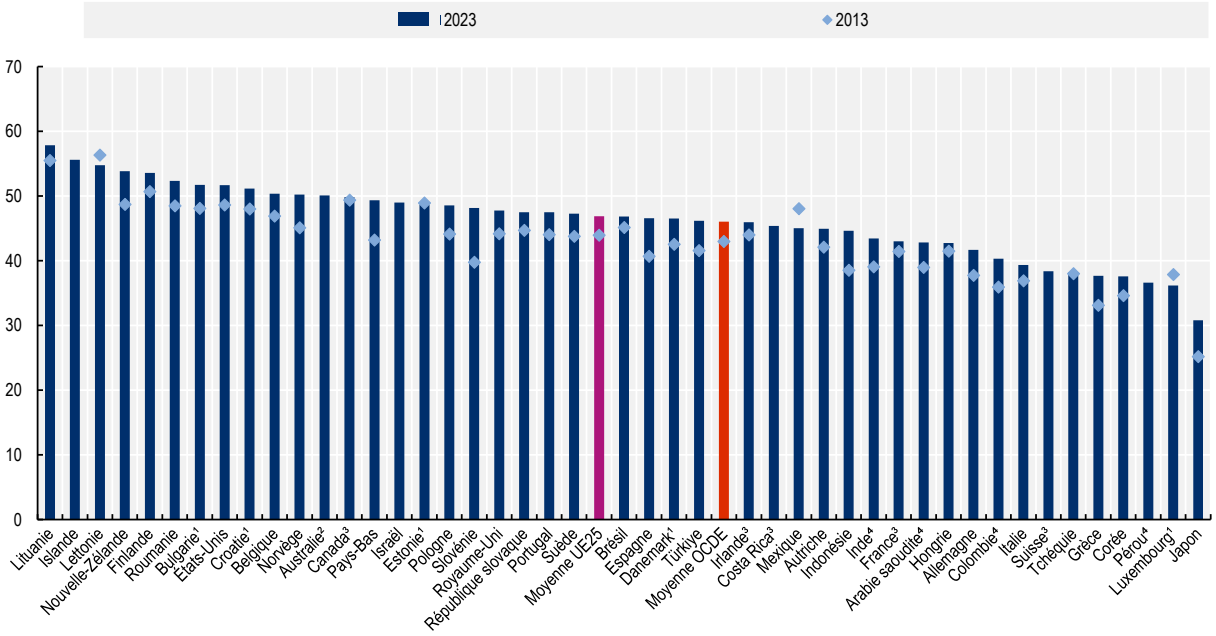
En moyenne dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 52 % du personnel enseignant de moins de 30 ans. Toutefois, leur représentation diminue avec l'âge, les femmes représentant 43 % du personnel enseignant âgé de 50 ans ou plus (Tableau D5.3). Cela suggère que le déséquilibre global entre les sexes dans le milieu universitaire est influencé par les cohortes plus âgées. Si cela peut laisser entendre que la parité hommes-femmes pourrait s'améliorer au fil du temps à mesure que les cohortes plus jeunes progressent, cela soulève également la question de savoir si les femmes rencontrent des obstacles pour accéder à des postes universitaires plus élevés au même rythme que leurs homologues masculins (voir l'Encadré D5.2).

Les femmes universitaires en début de carrière sont souvent confrontées à des difficultés similaires à celles de leurs homologues masculins, comme la précarité des contrats de travail et la nécessité de publier abondamment pour assurer leur avancement professionnel. Toutefois, ces difficultés peuvent être aggravées pour les femmes en raison d'attentes et de responsabilités sexuées persistantes, telles que les tâches familiales et domestiques, qui continuent de leur incomber de manière disproportionnée dans de nombreux contextes. Les carrières et la progression des femmes dans le milieu universitaire sont plus susceptibles d'être influencées par les responsabilités familiales et l'absence de politiques formelles visant à favoriser l'égalité femmes-hommes (Winslow and Davis, 2016[25]). Malgré des tendances encourageantes en matière de représentation des femmes parmi les jeunes universitaires, le recours croissant aux contrats temporaires et à temps partiel dans les établissements d'enseignement tertiaire a particulièrement touché les chercheurs en début de carrière, les femmes étant plus susceptibles d'occuper ces postes moins sûrs. La conjugaison de la précarité de l'emploi et de la culture du « publier ou périr » peut également faire obstacle au maintien et à la progression des femmes dans le monde universitaire (OCDE, 2024[26]).

Évolution de la proportion de femmes dans le personnel enseignant

Graphique D5.5. Évolution de la proportion de femmes dans le personnel enseignant (2013 et 2023)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2013.
2. Hors enseignement tertiaire de cycle court.
3. Établissements publics uniquement.
4. L'année de référence n'est pas 2023.

Voir le Tableau D5.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Bien que le déséquilibre entre les sexes persiste, la représentation des femmes dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE au cours de la dernière décennie. Entre 2013 et 2023, la proportion moyenne de femmes parmi le personnel enseignant dans les pays de l'OCDE a augmenté de 3 points de pourcentage, passant de 43 % à 46 % (OCDE, 2025[24]). Parmi les pays disposant de données, les Pays-Bas et la Slovénie ont enregistré les plus fortes hausses : aux Pays-Bas, la part des femmes est passée de 43 % en 2013 à 49 % en 2023, et en Slovénie, elle est passée de 40 % à 48 % (Graphique D5.5).

Néanmoins, les disparités entre les sexes restent un problème majeur dans la plupart des pays de l'OCDE. Les inégalités commencent au niveau doctoral et se creusent tout au long de la carrière universitaire (Commission européenne, 2024[27]). Les femmes sont également plus susceptibles que les hommes d'être titulaires de contrats temporaires ou atypiques, et des écarts de rémunération notables persistent dans les professions de recherche et développement scientifiques. Il est essentiel de relever ces défis structurels pour bâtir des systèmes universitaires plus inclusifs et plus équitables.

Face à cette situation, plusieurs pays et économies de l'OCDE ont engagé des réformes structurelles visant à améliorer la représentation des femmes dans les fonctions universitaires. Au niveau européen, l'Union européenne a soutenu des initiatives telles que le projet INTEGER (*Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research*), qui vise à renforcer le développement de carrière des femmes chercheurs dans les établissements d'enseignement tertiaire et de recherche (Commission européenne, 2016[28]). En Allemagne, le programme des femmes enseignantes (*Women Professors Programme*, WPP) a été lancé pour accroître le nombre de femmes enseignantes et promouvoir le changement structurel au sein des établissements d'enseignement tertiaire. En

Communauté flamande de Belgique, la proportion de femmes aux postes de recherche figure parmi les indicateurs utilisés pour le financement de la recherche fondé sur les performances. De même, la Norvège offre des financements supplémentaires aux établissements qui augmentent le nombre de femmes dans le corps enseignant (OCDE, 2019[21]).

Nombre de ces initiatives s'inscrivent dans des cadres plus larges d'égalité des chances qui prennent également en compte d'autres dimensions de la diversité, notamment l'origine ethnique, le handicap, l'âge, la religion, les convictions politiques et l'orientation sexuelle. Au Royaume-Uni, par exemple, l'Equality Challenge Unit a été créée par le Higher Education Funding Council for England (HEFCE) pour aider les universités à faire progresser l'égalité dans l'ensemble du secteur (HEFCE, 2010[29]). Si ces efforts représentent des progrès importants, des disparités persistent entre les sexes en termes de scolarisation, de conditions de travail et de rémunération. Des investissements soutenus, un engagement institutionnel et de nouvelles recherches sont nécessaires pour garantir des environnements universitaires plus inclusifs et plus équitables.

Encadré D5.2. Classification du personnel enseignant

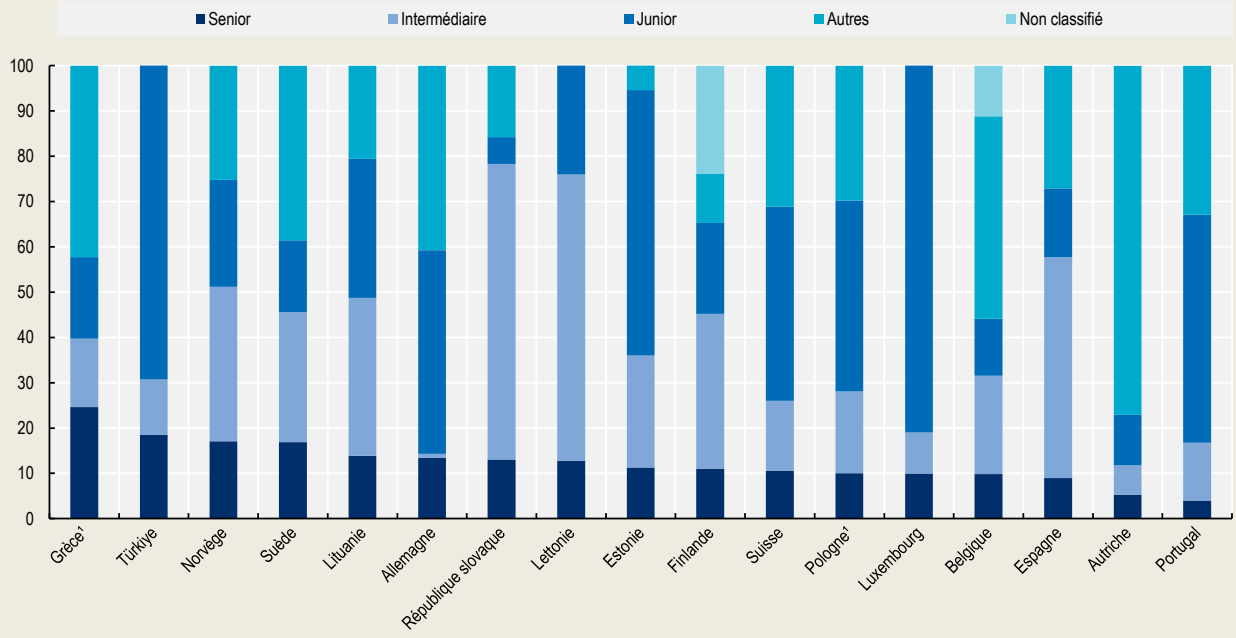
L'ancienneté dans le milieu universitaire reflète à la fois le niveau de compétence professionnelle et la nature des tâches et responsabilités qui lui sont assignées. C'est également un facteur déterminant de la stabilité contractuelle au sein de la profession universitaire (Eurydice, 2025[19]). En outre, l'ancienneté interagit avec d'autres facteurs importants comme la répartition par âge du personnel enseignant et la dynamique des genres. L'ancienneté est souvent étroitement liée à l'âge, car les carrières universitaires suivent généralement une trajectoire progressive, passant de postes subalternes à des postes supérieurs. Toutefois, les variations dans le calendrier des étapes importantes de la carrière (elles que l'obtention d'un doctorat, la signature d'un contrat à durée indéterminée ou l'obtention d'un poste permanent) peuvent entraîner des différences d'ancienneté même entre des agents d'âge similaire. Dans les systèmes où la progression de carrière est lente ou très compétitive, les universitaires plus âgés peuvent encore occuper des postes subalternes ou précaires, ce qui suscite des inquiétudes quant à la viabilité à long terme de leur carrière.

L'ancienneté recoupe également de manière significative le genre. Bien que la proportion de femmes dans le personnel universitaire augmente, dans de nombreux systèmes d'enseignement tertiaire, les femmes sont sous-représentées aux postes universitaires de haut niveau, malgré une quasi-parité, voire une représentation majoritaire au niveau d'entrée. Les obstacles structurels – tels que les préjugés sexistes dans les processus de promotion, l'inégalité d'accès au financement de la recherche et l'impact des interruptions de carrière pour s'occuper des enfants – peuvent entraver la progression des femmes (OCDE, 2021[30]). Cela crée un déséquilibre entre les sexes aux échelons supérieurs du monde universitaire, souvent désigné sous le nom de « tuyau percé ». Par conséquent, il est essentiel de comprendre la composition du personnel enseignant par niveau d'ancienneté pour résoudre les problèmes liés à l'évolution de carrière, garantir l'égalité des chances entre des groupes démographiques divers et favoriser un environnement universitaire inclusif.

La classification du personnel universitaire définit les niveaux d'ancienneté de manière hiérarchique en fonction de l'évolution de carrière. Le personnel peut être divisé en quatre catégories : junior, intermédiaire, senior et autre. « Junior » désigne les grades/postes dans lesquels une personne est généralement recrutée pour commencer sa carrière universitaire. Le personnel enseignant de niveau intermédiaire comprend les enseignants qui poursuivent une carrière universitaire et qui occupent des postes situés en dessous des plus hauts échelons mais plus élevés que les postes de début de carrière. Les postes de niveau supérieur désignent les grades/postes les plus élevés pour le personnel enseignant poursuivant une carrière universitaire. Enfin, la catégorie « autre » comprend le personnel enseignant et le personnel de recherche qui ne sont pas considérés comme étant sur une trajectoire de carrière universitaire, à l'exclusion des doctorants, de assistants d'enseignement et de recherche.

Graphique D5.6. Répartition du personnel enseignant, par niveau d'ancienneté (2023)

En pourcentage



Remarque : sont exclus les établissements d'enseignement tertiaire dont plus de 90 % des étudiants suivent des programmes d'enseignement à distance.
1. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour la Grèce et la Pologne.
Source : Données tirées de l'Observatoire européen du secteur de l'enseignement supérieur (EHESO) (2025). Veuillez noter que l'année de référence dans la base de données EHESO est 2022, qui correspond à l'année universitaire 2022/23 et est indiquée comme 2023 dans cette publication.

Le Graphique D5.6 montre la répartition du personnel enseignant par niveau d'ancienneté dans les différents pays. En Allemagne, en Estonie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en Suisse et en Türkiye, les agents moins expérimentés représentent la part la plus importante. En revanche, le niveau intermédiaire est le plus courant en Espagne, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Norvège et en République slovaque. La présence d'une forte proportion d'enseignants moins expérimentés et à moindre coût peut réduire les coûts, mais soulève des questions quant aux capacités institutionnelles et à la qualité des travaux universitaires (Winslow and Davis, 2016[25]; Gouvernement d'Australie, 2018[31]). En ce qui concerne la proportion de cadres supérieurs, le Portugal est le pays qui affiche la plus faible proportion de pays disposant de données : 4 % du personnel universitaire est senior. Afin d'équilibrer les coûts et la qualité, le Portugal a légiféré pour imposer un nombre minimum d'agents dans les catégories de hauts responsables (OCDE, 2020[1]).

Définitions

Le personnel enseignant comprend le personnel dont la mission principale porte sur l'enseignement ou la recherche, ou les deux. Sont également considérés comme enseignants les chefs de département qui ont une charge de cours, mais le personnel non certifié qui aide les enseignants dans leurs cours aux étudiants, comme les auxiliaires d'éducation et autres personnels paraprofessionnels, en est exclu.

Méthodologie

Le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant est obtenu en divisant le nombre d'étudiants en équivalent temps plein à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants en équivalent temps plein à ce niveau et dans des types d'établissements similaires.

Pour que le taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant soit significatif, il est nécessaire de disposer de données sur le personnel et les effectifs scolarisés cohérentes. Par exemple, si le personnel enseignant des établissements religieux n'est pas pris en compte dans les données sur le personnel, les étudiants de ces établissements sont également exclus.

Les données relatives au personnel sont basées sur les effectifs pour les calculs d'indicateurs inclus dans l'analyse de l'Encadré D5.1 et l'Encadré D5.2.

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2023 (année universitaire 2022/23) et sont fondées sur la collecte de données UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat sur les statistiques de l'éducation administrée par l'OCDE en 2024/25. Pour plus d'informations, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la République populaire de Chine, de l'Inde et de l'Indonésie, et proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Références

Ackers, L. and B. Gill (2005), "Attracting and retaining 'early career' researchers in English higher education institutions", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Vol. 18/3, pp. 277-299, https://doi.org/10.1080/13511610500186649. [22]

Baldwin, R., A. Belin and B. Say (2018), "Why reinvent academic retirement?", *New Directions for Higher Education*, Vol. 2018/182, pp. 9-16, https://doi.org/10.1002/he.20276. [20]

Commission européenne (2024), *She Figures 2024: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators*, Office des publications de l'Union européenne, https://data.europa.eu/doi/10.2777/592260. [27]

Commission européenne (2023), *European Tertiary Education Register (ETER): Handbook for Data Collection*, Commission européenne, https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-01/ETERIV_Handbook_Complete_2023updated.pdf. [14]

Commission européenne (2016), *Final Report Summary: INTEGER (Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research)*, Commission européenne, https://cordis.europa.eu/project/id/266638/reporting. [28]

Courty, P. and J. Sim (2015), "Retention of talented academic researchers: Evidence from a government intervention", *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, Vol. 48/5, pp. 1635-1660, https://doi.org/10.1111/caje.12175. [23]

Dill, D. and P. Teixeira (2000), “Program diversity in higher education: An economic perspective”, *Higher Education Policy*, Vol. 13/1, pp. 99-117, https://doi.org/10.1016/s0952-8733(99)00026-4. [9]

Dinarte-Diaz, L. et al. (2020), “The contribution of short-cycle programs to student outcomes: Evidence from Colombia”, *Policy Research Working Paper*, No. 9424, Banque mondiale, Washington, DC, https://documents1.worldbank.org/curated/en/956501601925307143/pdf/The-Contribution-of-Short-Cycle-Programs-to-Student-Outcomes-Evidence-from-Colombia.pdf. [7]

Eurydice (2025), *National Education Systems*, Commission européenne, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. [19]

Geschwind, L. and A. Broström (2014), “Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities”, *Higher Education Research and Development*, Vol. 34/1, pp. 60-73, https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934332. [12]

Gouvernement d’Australie (2018), *TEQSA’s Risk Assessment Framework*, Tertiary Education Quality and Standards Agency, https://www.teqsa.gov.au/guides-resourses/resources/corporate-publications/risk-assessment-framework. [31]

HEFCE (2010), “The higher education workforce framework 2010: Main report”, *Issues Paper*, No. 2010/05a, Higher Education Funding Council for England, https://dera.ioe.ac.uk/978/1/10_05a.pdf. [29]

Huisman, J. et al. (2015), “Measuring institutional diversity across higher education systems”, *Research Evaluation*, Vol. 24/4, pp. 369-379, https://doi.org/10.1093/reseval/rvv021. [11]

Kwiek, M. (2019), “Social stratification in higher education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 73/4, pp. 419-444, https://doi.org/10.1111/hequ.12221. [13]

Lang, D. (2003), “The future of merger what do we want mergers to do: Efficiency or diversity?”, *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 33/3, pp. 19-46, https://doi.org/10.47678/cjhe.v33i3.183439. [15]

McCowan, T. (2007), “Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil”, *Higher Education*, Vol. 53/5, pp. 579-598, https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4. [6]

Meek, V., L. Goedegebuure and J. Huisman (2000), “Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview”, *Higher Education Policy*, Vol. 13/1, pp. 1-6, https://doi.org/10.1016/s0952-8733(99)00032-x. [10]

OCDE (2025), *Part d’enseignants selon le sexe et par groupe d’âge*, Explorateur des données de l‘OCDE, http://data-explorer.oecd.org/s/21l. [24]

OCDE (2025), *Répartition d’élèves/étudiants scolarisés selon le type d’établissement*, Explorateur des données de l‘OCDE, http://data-explorer.oecd.org/s/21k. [2]

OCDE (2025), *Répartition des élèves inscrits, des nouveaux inscrits (entrants) et des diplômés par domaine d’études*, Explorateur des données de l’OCDE, http://data-explorer.oecd.org/s/21m. [32]

OCDE (2024), “The state of academic careers in OECD countries: An evidence review”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 91, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en. [26]

OCDE (2021), “Reducing the precarity of academic research careers”, *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 113, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en. [30]

OCDE (2020), *Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/735e1f44-en. [1]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [21]

OCDE (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309050-en. [5]

OCDE (2002), *Politiques et gestion de l’enseignement supérieur, Volume 14 Numéro 1*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/hemp-v14-1-fr. [16]

OPI PIB (2022), *Nowe dane już w RAD-on*, https://opi.org.pl/nowe-dane-juz-w-rad-on/. [3]

Sugar, J. et al. (2005), “Academic administrators and faculty retirement in a new era”, *Educational Gerontology*, Vol. 31/5, pp. 405-418, https://doi.org/10.1080/03601270590921672. [18]

Walker, A. (2025), *Continued growth in Poland’s PBSA sector*, GSL Global, https://gslglobal.com/2025/05/02/continued-growth-in-polands-pbsa-sector/. [4]

Widiputera, F. et al. (2017), “Measuring diversity in higher education institutions: A review of literature and empirical approaches”, *IAFOR Journal of Education*, Vol. 5/1, https://doi.org/10.22492/ije.5.1.03. [8]

Williams, J. (2017), “Collaboration, alliance, and merger among higher education institutions”, *OECD Education Working Papers*, No. 160, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/cf14d4b5-en. [17]

Winslow, S. and S. Davis (2016), “Gender inequality across the academic life course”, *Sociology Compass*, Vol. 10/5, pp. 404-416, https://doi.org/10.1111/soc4.12372. [25]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D5.1	Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et type d'établissement (2023)
Tableau D5.2	Répartition par âge du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)
Tableau D5.3	Proportion de femmes parmi le personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et groupe d'âge (2013, 2018 et 2023)

StatLink https://stat.link/vdryh8

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D5.1. Taux d'encadrement par niveau d'enseignement tertiaire et type d'établissement (2023)

1. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour l'Arabie saoudite, la Colombie et le Pérou.
2. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2014 pour la Bulgarie, la Croatie, le Danemark, l'Estonie et le Luxembourg.
3. L'enseignement tertiaire comprend le personnel et les étudiants de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Tableau D5.2. Répartition par âge du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2013, 2018, 2023)

1. Établissements publics uniquement.
2. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour la Colombie et le Pérou.
3. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2014 pour la Bulgarie, la Corée, la Croatie, le Danemark, l'Estonie et le Luxembourg.
4. Les enseignants du post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire ; voir l'annexe 3 pour plus de détails.

Tableau D5.3. Proportion de femmes parmi le personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et groupe d'âge (2013, 2018, 2023)

1. Établissements publics uniquement.
2. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour l'Arabie saoudite, la Colombie, l'Inde et le Pérou.
3. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2015 pour la Bulgarie, la Croatie, le Danemark, l'Estonie et le Luxembourg.

4. Les enseignants du post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire ; voir l'annexe 3 pour plus de détails.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D5.1. Taux d'encadrement étudiants/personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et type d'établissement (2023)

	Enseignement tertiaire de cycle court			Licence, master et doctorat ou équivalent			Ensemble de l'enseignement tertiaire				
	Établissements publics	Établissements privés	Ensemble des établissements	Établissements publics	Établissements privés	Ensemble des établissements	Établissements publics	Établissements privés	Ensemble des établissements		
	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2018	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie	m	m	m	19	29	19	m	m	m	m	m
Autriche	9	10	9	16	14	16	14	13	15	14	14
Belgique	33	14	18	28	19	22	28	19	21	21	22
Canada	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie[1]	48	7	24	23	32	28	30	23	19	28	26
Costa Rica	x(7)	m	m	x(7)	m	m	13	m	m	m	m
Tchéquie	10	14	11	17	17	17	17	17	22	15	17
Danemark[2]	23	26	23	14	19	14	14	22	14	16	14
Estonie[2]	a	a	a	11	37	11	11	37	15	13	11
Finlande	a	a	a	13	18	15	13	18	14	15	15
France	9	m	m	16	m	m	15	m	m	m	m
Allemagne	11	12	12	10	20	11	10	20	12	12	11
Grèce	a	a	a	49	a	49	49	a	m	m	49
Hongrie	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	10[d]	10[d]	11	11	14	12	11
Islande	x(4)	x(5)	x(6)	7[d]	12[d]	8[d]	7	12	m	m	8
Irlande	x(7)	m	m	x(7)	m	m	19	m	m	m	m
Israël	16	18	17	17	16	16	16	16	m	m	14
Italie	a	a	a	19	22	20	19	22	19	20	20
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	11	x(8)	x(11)	a	x(8)	x(11)	11	16	20	16	15
Lituanie	a	a	a	13	24	14	13	24	17	14	14
Luxembourg[2]	8	a	8	4	a	4	4	a	8	4	4
Mexique	x(7)	x(8)	x(11)	x(7)	x(8)	x(11)	18	16	14	18	18
Pays-Bas	a	14	14	11	15	14	11	15	15	15	14
Nouvelle-Zélande	16	12	15	17	16	17	17	13	17	17	16
Norvège	14	19	16	8	20	9	8	20	10	9	9
Pologne	11	55	18	10	34	12	10	34	15	14	12
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	12[d]	14[d]	12[d]	12	14	14	14	12
République slovaque	8	8	8	12	19	12	12	17	14	11	12
Slovénie	13	12	13	12	11	11	12	11	18	14	12
Espagne	9	15	10	11	18	13	11	17	12	12	12
Suède	10	11	10	10	11	10	10	11	11	10	10
Suisse	m	m	m	14	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	a	x(8)	x(11)	a	x(8)	x(11)	a	14	18	15	14
États-Unis[3]	x(7)	x(8)	x(11)	x(7)	x(8)	x(11)	14[d]	11[d]	15[d]	14[d]	13[d]
Moyenne OCDE	15	16	14	15	20	15	15	18	15	15	15
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion											
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	2	31	4	10	62	29	10	62	23	24	29
Bulgarie[2]	a	a	a	11	16	12	11	16	13	12	12
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[2]	a	a	a	11	13	11	11	13	13	13	11
Inde	a	a	a	46	19	26	46	19	22	25	26
Indonésie	44	23	31	57	23	33	55	23	27	27	33
Pérou[1]	23	24	24	17	33	27	17	33	m	19	27
Roumanie	a	a	a	19	24	19	19	24	21	20	19
Arabie saoudite[1]	108	m	81	18	m	18	19	18	21	19	19
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	13	17	13	15	19	15	15	19	15	14	15
Moyenne G20	35	22	32	24	29	22	23	23	19	19	20

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D5.2. Répartition par âge du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2013, 2018 et 2023)

	2023									2018			2013		
	Enseignement tertiaire de cycle court			Licence, master et doctorat ou équivalent			Ensemble de l'enseignement tertiaire			Ensemble de l'enseignement tertiaire			Ensemble de l'enseignement tertiaire		
	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	m	m	m	4	57	39	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	6	46	48	10	51	39	9	50	40	9	52	39	8	56	36
Belgique	9	59	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada[1]	7	46	47	3	44	53	5	45	49	5	47	48	9	47	45
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie[2]	6	66	28	5	60	35	5	62	33	8	61	31	m	m	m
Costa Rica[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	4	64	33	7	61	33	m	m	m
Tchéquie	5	43	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark[3]	2	45	53	20	48	33	19	48	34	17	47	35	6	53	41
Estonie[3]	a	a	a	4	55	40	4	55	40	5	56	39	6	52	42
Finlande	a	a	a	11	48	41	11	48	41	8	44	48	8	46	46
France[1]	9	52	39	10	46	44	10	47	43	m	m	m	m	m	m
Allemagne	4	41	54	23	48	29	23	48	30	25	49	27	25	51	24
Grèce	a	a	a	1	45	54	1	45	54	1	53	47	1	52	47
Hongrie	x(4)	x(5)	x(6)	5[d]	53[d]	42[d]	5	53	42	6	54	40	6	54	41
Islande	x(4)	x(5)	x(6)	14[d]	48[d]	39[d]	14	48	39	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	9	52	39	12	45	44	11	46	43	10	48	42	m	m	m
Italie	a	a	a	1	44	55	1	44	55	1	44	56	1	46	53
Japon[4]	6	48	46	2	48	51	3	48	50	3	52	46	3	53	44
Corée[3]	2	48	50	1	45	55	1	45	54	1	53	46	2	59	40
Lettonie	2	46	53	4	50	46	4	49	47	6	48	46	5	45	50
Lituanie	a	a	a	5	54	42	5	54	42	5	56	39	7	54	39
Luxembourg[3]	11	64	26	34	54	12	33	54	13	26	60	13	30	55	15
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	9	51	40	20	51	29	19	51	30	18	49	33	19	48	33
Nouvelle-Zélande	12	43	46	11	44	44	11	44	44	9	44	47	9	45	46
Norvège	11	46	43	24	45	31	24	45	31	20	44	36	16	45	39
Pologne	0	39	61	4	56	41	4	56	41	m	m	m	m	m	m
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	48[d]	41[d]	11	48	41	4	52	44	5	60	35
République slovaque	5	47	47	4	55	41	4	54	42	5	52	43	7	48	45
Slovénie	4	36	59	6	52	43	6	50	44	1	47	53	0	49	51
Espagne	6	55	39	3	47	50	4	49	47	4	52	44	2	57	41
Suède	6	50	44	6	50	44	6	50	44	5	52	44	5	51	44
Suisse[1]	m	m	m	3	49	48	3	49	48	3	50	48	m	m	m
Türkiye	7	76	17	15	61	24	14	63	23	18	63	19	17	64	19
Royaume-Uni	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	6	57	37	8	52	40	7	53	40
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	6	50	44	9	50	41	9	51	40	8	51	40	9	52	40
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	0	57	43	4	60	36	4	60	36	6	61	33	8	62	30
Bulgarie[3]	a	a	a	5	47	48	5	47	48	5	44	50	5	41	54
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[3]	a	a	a	9	56	36	9	56	36	8	58	33	11	56	33
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[2]	6	66	28	4	53	42	4	53	42	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	3	58	39	3	58	39	2	64	34	5	64	31
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	6	48	46	9	51	40	9	51	41	8	52	40	8	52	40
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D5.3. Proportion de femmes parmi le personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et groupe d'âge (2013, 2018 et 2023)

Pourcentage d'enseignantes dans les établissements publics et privés, par groupe d'âge et niveau d'enseignement

	2023									2018			2013		
	Enseignement tertiaire de cycle court			Licence, master et doctorat ou équivalent			Ensemble de l'enseignement tertiaire			Ensemble de l'enseignement tertiaire			Ensemble de l'enseignement tertiaire		
	Tous âges	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges	< 30 ans	>= 50 ans
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	m	m	m	50	56	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	52	71	47	44	51	39	45	53	40	43	53	38	42	54	37
Belgique	84	72	85	49	59	48	50	61	49	48	67	44	47	64	41
Canada[1]	53	59	48	45	53	40	50	57	45	49	60	44	49	58	45
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie[2]	41	49	32	40	47	33	40	47	33	38	47	30	36	m	m
Costa Rica[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	45	47	40	44	46	38	m	m	m
Tchéquie	60	49	60	38	56	70	38	55	69	38	m	m	38	87	81
Danemark[3]	45	58	41	47	45	44	47	45	43	44	44	40	43	44	37
Estonie[3]	a	a	a	49	56	46	49	56	46	49	54	45	49	52	46
Finlande	a	a	a	54	49	53	54	49	53	52	47	52	51	48	50
France[1]	49	49	46	42	45	38	43	46	39	44	55	38	41	53	35
Allemagne	33	34	33	42	48	33	42	48	33	40	45	31	38	45	26
Grèce	a	a	a	38	59	35	38	59	35	35	45	32	33	49	29
Hongrie	x(4)	x(5)	x(6)	43[d]	49[d]	39[d]	43	49	39	41	46	36	41	46	37
Islande	x(4)	x(5)	x(6)	56[d]	57[d]	53[d]	56	57	53	m	m	m	m	m	m
Irlande	x(7)	m	m	x(7)	m	m	46	m	m	45	m	m	44	m	m
Israël	56	69	50	48	52	46	49	54	46	49	53	45	m	m	m
Italie	a	a	a	39	51	36	39	51	36	37	50	34	37	52	31
Japon[4]	50	60	49	26	35	24	31	47	28	28	49	25	25	47	21
Corée	48	72	41	35	61	26	38	65	29	36	66	23	35	56	16
Lettonie	67	94	72	53	49	53	55	52	55	56	56	55	56	53	52
Lituanie	a	a	a	58	58	59	58	58	59	56	55	53	55	56	49
Luxembourg[3]	49	60	40	35	38	27	36	38	29	36	36	30	38	45	27
Mexique	x(7)	m	m	x(7)	m	m	45	m	m	m	m	m	48	m	m
Pays-Bas	54	61	47	49	51	41	49	51	42	46	50	36	43	50	33
Nouvelle-Zélande	54	51	53	54	60	50	54	59	50	51	52	50	49	51	46
Norvège	43	46	38	50	50	48	50	50	48	46	44	44	45	41	42
Pologne	69	0	65	49	55	42	49	55	42	45	m	m	44	m	m
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	47[d]	47[d]	43[d]	47	47	43	45	46	40	44	52	37
République slovaque	62	50	61	47	53	46	47	53	46	46	57	43	45	52	39
Slovénie	50	58	47	48	49	45	48	50	45	42	86	38	40	50	35
Espagne	54	55	52	44	49	39	47	52	42	44	49	38	41	57	34
Suède	45	43	44	47	48	46	47	48	46	45	48	43	44	50	42
Suisse[1]	m	m	m	38	53	32	38	53	32	35	54	30	m	m	m
Türkiye	43	60	30	47	56	35	46	56	34	44	54	31	42	53	30
Royaume-Uni	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	48	51	44	45	48	42	44	48	40
États-Unis	x(7)	m	m	x(7)	x(8)	x(9)	52	m	m	50	m	m	49	m	m
Moyenne OCDE	53	55	49	45	51	42	46	52	43	44	52	39	43	52	38
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	46	0	45	47	53	44	47	53	44	46	50	42	45	49	41
Bulgarie[3]	a	a	a	52	49	50	52	49	50	50	45	45	48	48	43
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[3]	a	a	a	51	54	46	51	54	46	49	52	43	48	58	39
Inde[2]	m	m	m	m	m	m	43	m	m	42	m	m	39	m	m
Indonésie	46	m	m	44	m	m	45	m	m	43	m	m	39	m	m
Pérou[2]	27	27	28	37	45	32	37	45	32	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	52	53	49	52	53	49	51	55	42	48	54	35
Arabie saoudite[2]	27	m	m	43	m	m	43	m	m	41	m	m	39	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	55	54	53	47	51	44	47	51	45	45	52	41	44	53	40
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	44	m	m	42	m	m	41	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D6. Quels sont les systèmes d'admission utilisés dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Près de la moitié des pays et économies pour lesquels des données sont disponibles disposent d'un système d'admission non sélectif pour le premier cycle dans les établissements publics et privés. Cette admission ouverte permet à tous les candidats qui satisfont au niveau de qualification minimum requis d'être admis, offrant ainsi un large accès à l'enseignement tertiaire.
- Les types d'examens les plus couramment utilisés pour l'admission dans l'enseignement tertiaire du premier cycle sont les examens nationaux ou centraux, organisés vers la fin du deuxième cycle du secondaire, et les examens d'entrée administrés par les établissements d'enseignement tertiaire.
- La part des candidats admis dans l'enseignement tertiaire varie de 34 % en Écosse (Royaume-Uni) à 95 % en France. Dans les trois quarts des pays et économies disposant de données, près de 60 % (ou plus) des demandeurs sont acceptés, tandis que dans le quart restant, moins de la moitié (42 % ou moins) des demandeurs sont acceptés.

Contexte

Un nombre croissant d'étudiants s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Cette hausse des inscriptions tient à divers facteurs. Un plus grand nombre d'étudiants atteignent le niveau d'études minimum requis pour entrer dans l'enseignement tertiaire, ce qui accroît la demande potentielle d'enseignement tertiaire (voir le chapitre B3 dans OCDE (2024[1])). Dans le même temps, la corrélation positive entre le niveau d'études et les débouchés sur le marché du travail peut renforcer davantage la demande, en particulier dans les pays où le taux de chômage est élevé ou en cas de crise économique : les fortes incitations financières individuelles à investir dans l'éducation pourraient encourager les personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire à poursuivre leurs études (voir les chapitres A3 et A4).

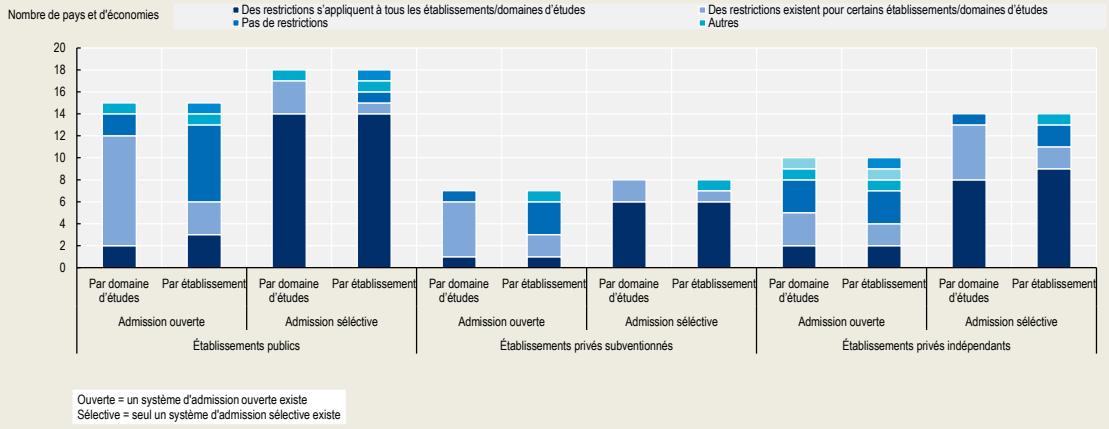
La scolarisation dans l'enseignement tertiaire dépend également du nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement tertiaire. Compte tenu de la demande croissante d'enseignement tertiaire, les établissements d'enseignement et les décideurs politiques doivent relever de nouveaux défis pour garantir un nombre suffisant de places aux étudiants. Dans l'intervalle, l'augmentation de la demande pourrait entraîner une intensification de la concurrence pour accéder à l'enseignement tertiaire. Les décisions relatives au nombre de places disponibles dans les différents domaines d'études sont plus étroitement liées aux besoins du marché du travail dans certains pays que dans d'autres. Assurer l'adéquation entre les compétences de la population diplômée de l'enseignement tertiaire et la demande du marché du travail peut avoir un impact sur les inscriptions et sur la sélectivité des admissions dans les différentes domaines d'études de l'enseignement tertiaire.

Les systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire peuvent être conçus pour concilier différents objectifs. Dans certains cas, des critères d'admission peuvent être utilisés pour s'assurer que les candidats ont les compétences nécessaires pour réussir le programme d'enseignement en question (voir le chapitre B5). Dans d'autres cas, le fait d'avoir moins de critères peut contribuer à élargir l'accès à l'enseignement tertiaire, répondant ainsi à des préoccupations d'équité.

L'analyse des critères et des systèmes d'admission nationaux permettant aux étudiants de demander et d'entrer dans des programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle met en évidence les différences entre les systèmes d'admission ouverts et sélectifs et la proportion de candidats qui répondent avec succès aux critères et aux processus. Toutefois, l'analyse ne couvre pas ici la sélectivité qui peut se produire pendant les études, comme l'abandon d'un programme par les étudiants qui échouent aux examens intermédiaires ou qui ne progressent pas au rythme souhaité.

Graphique D6.1. Limitation du nombre de places pour les étudiants du premier cycle de l'enseignement tertiaire, par domaine d'études et type d'établissement (2024)

Pays de l'OCDE, pays partenaires et candidats à l'adhésion et autres économies



Remarque : les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle dans les pays et économies dotés de systèmes d'admission ouverts peuvent néanmoins être soumis à des restrictions quant au nombre de places disponibles, soit par domaine d'études, soit par établissement. Ces restrictions peuvent concerner tous les domaines d'études ou types d'établissements, certains seulement, ou aucun. De même, pour les pays dotés de systèmes sélectifs, des limites peuvent être fixées en fonction du domaine d'études et/ou des établissements. De ce fait, un pays, ou une économie, doté d'un système sélectif peut ne signaler aucune limite pour l'une de ces dimensions.
Voir le Tableau D6.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- Que leur système d'admission soit sélectif ou non, dans la plupart des pays et des économies, le nombre de places disponibles pour accéder à une discipline donnée est limité, tant dans les établissements publics que privés. Ainsi, même dans les systèmes non sélectifs, certains candidats peuvent ne pas être acceptés (bien qu'ils puissent être acceptés dans d'autres domaines).
- Dans près de la moitié des pays et économies, les étudiants sont tenus de déposer une demande d'inscription directement auprès des établissements publics d'enseignement tertiaire, tandis que les autres utilisent un système centralisé ou une combinaison des deux approches. Les systèmes centralisés sont moins fréquemment utilisés pour les admissions dans des établissements d'enseignement tertiaire privés.
- Les établissements sélectifs peuvent tenir compte de facteurs autres que les résultats des examens lorsqu'ils acceptent des demandes, quoique dans des proportions différentes. Les critères les plus

couramment utilisés pour l'admission dans les établissements publics d'enseignement tertiaire sont les résultats scolaires, les entretiens avec les candidats, les résultats aux tests de compétences en langues étrangères et les résultats élevés obtenus dans le cadre de concours externes bien connus.

Analyse

Organisation des systèmes d'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle

Systèmes d'admission sélectifs ou ouverts

La manière dont les étudiants sont admis dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle reflète la façon dont l'enseignement tertiaire est structuré et organisé au sein des pays. La plupart des systèmes éducatifs, à l'exception de l'Angleterre et de l'Écosse (Royaume-Uni), disposent d'établissements d'enseignement tertiaire publics, et la plupart des étudiants de l'enseignement tertiaire sont inscrits dans des établissements publics en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le graphique B1.4 dans *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022[2])). Les établissements privés d'enseignement tertiaire sont presque aussi nombreux, seuls le Danemark et la Grèce ne comptant aucun établissement privé subventionné ou indépendant proposant des programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle. Les établissements privés subventionnés font partie du paysage de l'enseignement tertiaire dans moins de la moitié des pays et économies disposant de données (Tableau D6.1).

Le recours à un système d'admission ouvert (ou non sélectif) aux programmes d'enseignement tertiaire – où tous les candidats qui atteignent le niveau d'études minimum requis sont admis – est une pratique courante, mais pas la plus répandue parmi les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés. Près de la moitié des pays et économies disposant de données sur les établissements publics (15 sur 33) ont au moins quelques établissements dotés de systèmes d'admission ouverts (Graphique D6.2). L'utilisation de systèmes d'admission ouverts dans les établissements d'enseignement tertiaire privés est similaire : 7 pays et économies sur 15 dotés d'établissements privés subventionnés et 10 pays et économies sur 30 dotés d'établissements privés indépendants déclarent qu'au moins certains de ces établissements utilisent des systèmes d'admission ouverts (Tableau D6.1).

Le recours à des systèmes d'admission sélective – dans le cadre desquels les candidats doivent satisfaire à des critères spécifiques supplémentaires et/ou réussir une procédure de mise en concurrence pour être admis – est plus largement mis en œuvre dans les pays et économies disposant de données, pour l'admission dans des établissements d'enseignement tertiaire publics et privés (Graphique D6.2 et Tableau D6.1).

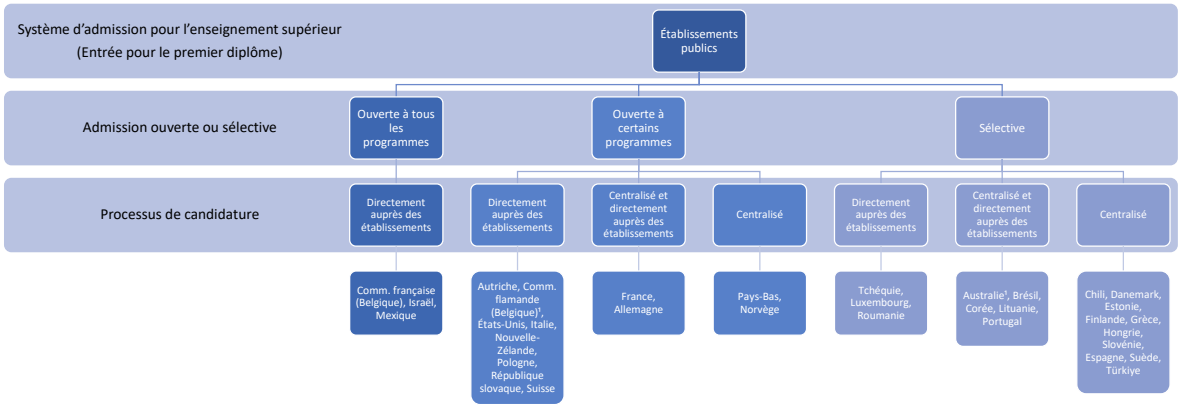
Les pays et économies peuvent être divisés en trois groupes en fonction du degré d'ouverture ou de sélectivité de leurs systèmes d'admission : ceux qui utilisent l'admission ouverte pour tous les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle ; ceux qui utilisent l'admission sélective ; et ceux qui combinent admission ouverte et admission sélective. Dans ce dernier groupe, l'équilibre entre admission ouverte et admission sélective varie, certains pays étant proches de l'admission ouverte pour tous les programmes de premier cycle et d'autres où l'admission est en grande partie sélective. Quel que soit le type de système d'admission utilisé, l'accès des étudiants aux programmes de l'enseignement tertiaire de premier cycle peut être limité, soit parce que le nombre de places dans certains programmes ou dans tous les programmes est limité, soit parce que les étudiants sont évalués ou testés avant de pouvoir accéder à ces programmes (voir la section sur les contraintes ci-dessous).

Applications centralisées ou directes dans les établissements d'enseignement tertiaire

Le Graphique D6.2 montre comment différents pays et économies combinent les différents types de systèmes (ouverts ou sélectifs) et de processus (centralisés et/ou directs) d'admission dans les établissements publics pour les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle. Dans près de la moitié des pays et économies disposant de

données, les étudiants déposent directement leur demande auprès des établissements d'enseignement, tandis que dans environ un tiers d'entre eux, ils le font par le biais d'un système centralisé. Les autres pays et économies associent un système de demande centralisé et des demandes directes aux établissements publics d'enseignement tertiaire (Graphique D6.2 et Graphique D6.3).

Graphique D6.2. Systèmes d'admission pour l'enseignement tertiaire du premier cycle dans les établissements publics (2024)



Remarque : ce graphique ne comprend que les pays et autres économies disposant d'informations sur les systèmes d'admission ouverts ou sélectifs.
1. Année de référence : 2023.
Voir le Tableau D6.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

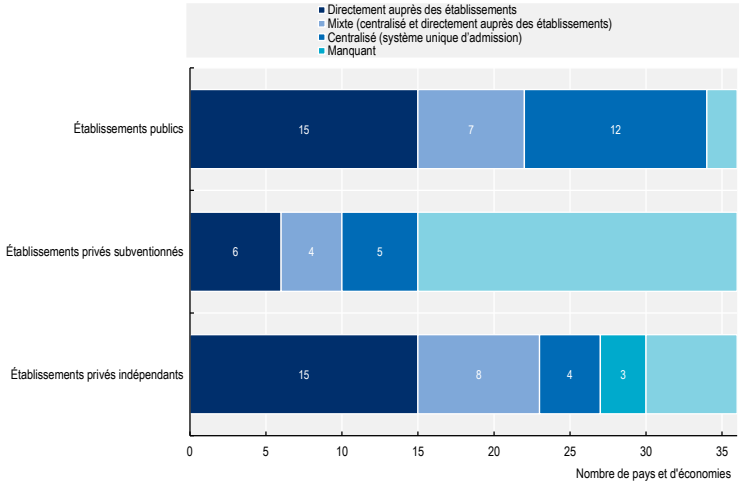
Lorsqu'un système centralisé est utilisé (soit en tant que seul système, soit en association avec des demandes directes), les demandeurs peuvent être limités dans le nombre de préférences qu'ils peuvent spécifier et dans le nombre d'offres qu'ils peuvent recevoir à la suite de leurs demandes. Les candidats sont limités à une préférence lorsqu'ils déposent une demande auprès d'un établissement public au Brésil, trois en Slovénie et quatre aux Pays-Bas, mais ils peuvent indiquer dix préférences ou plus en Allemagne, au Chili, en France, en Norvège, en Suède et en République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye »), et plusieurs préférences dans un nombre limité en Australie. En Grèce, il n'y a pas de nombre maximum de demandes. Quel que soit le nombre maximum de candidatures, dans la plupart des pays dotés d'un système centralisé, les demandeurs ne reçoivent qu'une seule offre. Toutefois, le nombre d'offres faites en Corée, qui associe des applications centralisées et directes aux établissements publics d'enseignement tertiaire, n'est pas limité (Tableau D6.1).

Les demandes adressées à des établissements d'enseignement tertiaire privés sont moins susceptibles d'être traitées par un système centralisé. Toutefois, dans quelques pays, un système central est le seul (ou le principal) moyen de de postuler auprès d'établissements privés. C'est le cas au Chili, en Finlande et en Slovénie pour les établissements privés subventionnés par l'État, tandis qu'aux Pays-Bas et en Türkiye, c'est le cas pour les établissements privés indépendants. En Écosse (Royaume-Uni) et en Hongrie, un processus de demande centralisé est utilisé pour les deux types d'établissements privés (Tableau D6.1).

Les demandes sont adressées directement à des établissements privés dans un peu moins de la moitié des pays dotés d'établissements privés subventionnés, et dans la plupart des pays et économies dotés d'établissements privés indépendants. Toutefois, un quart des pays dotés de ces types d'établissements d'enseignement tertiaire associent un système centralisé d'applications directes (Tableau D6.1).

Graphique D6.3. Procédure de demande d'admission dans l'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

Pays de l'OCDE, pays partenaires et candidats à l'adhésion et autres économies



Voir le Tableau D6.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Obstacles à l'entrée dans les programmes d'enseignement tertiaire

Limitation du nombre de places dans certains domaines d'études ou établissements

Les systèmes d'admission ouverts favorisent un large accès à l'enseignement tertiaire, mais ils peuvent néanmoins imposer certaines limites au nombre de places disponibles pour les étudiants dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle. Dans la plupart des pays et économies disposant de données, le nombre de places disponibles n'est limité que pour certains domaines d'études, tant pour les établissements publics que privés (Graphique D6.1). Ces limites peuvent refléter une demande croissante pour des domaines d'études spécifiques recherchés. Elles peuvent aussi être un moyen d'aligner les résultats scolaires sur les besoins du marché du travail pour mieux préparer les diplômés hautement qualifiés aux possibilités d'emploi qui s'offrent à eux et éviter une offre excédentaire de professionnels dans des secteurs comme l'odontologie, la médecine et l'architecture. Par exemple, en Italie, bien que l'admission ouverte aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle soit la règle générale, il existe des exceptions pour limiter le nombre de places d'étudiants (au niveau national) en médecine, odontologie, médecine vétérinaire, architecture, professions de santé et sciences de l'enseignement primaire (à partir de l'année universitaire 2025/26, un nouveau décret ministériel réglemente l'accès à la médecine, à l'odontologie et à la médecine vétérinaire pour les universités publiques et annule les règles d'admission précédentes). Les universités peuvent également fixer de manière autonome des limites d'admission, pour des raisons internes et structurelles. La demande est également forte dans d'autres domaines. Aux Pays-Bas, par exemple, il existe un nombre fixe de places dans un certain nombre des domaines d'études : sciences sociales, journalisme et l'information ; ingénierie, produits industriels et construction ; et santé et protection sociale (pour d'autres exemples nationaux, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Les inscriptions limitées par domaine d'études sont courantes dans les systèmes d'admission sélective des établissements publics et privés. Parmi les pays et économies qui ont recours à des systèmes d'admission sélective, tous ont des restrictions concernant le nombre de places offertes aux étudiants. Ces restrictions sont généralement fixées pour tous les domaines d'études plutôt que pour certains (Graphique D6.1 et Tableau D6.1).

Parmi les pays et économies dotés de systèmes d'admission ouverts, près de la moitié de ceux disposant de données appliquent des restrictions sur le nombre de places, au sein d'établissements d'enseignement publics et privés

spécifiques. Ces restrictions contribuent à équilibrer les ressources disponibles et à maintenir des niveaux d'enseignement élevés pour les étudiants admis dans ces établissements. À l'inverse, dans les pays et économies dotés de systèmes d'admission sélectifs, la quasi-totalité des établissements d'enseignement tertiaire publics et privés ont un taux d'inscription limité, et ces limites s'appliquent généralement à l'ensemble des établissements plutôt qu'à des établissements spécifiques. En Angleterre (Royaume-Uni) et en Autriche, dotés de systèmes sélectifs, il n'y a pas de limites aux places d'étudiants dans les établissements privés indépendants (Graphique D6.1 et Tableau D6.1).

Encadré D6.1. Autres voies d'accès aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle

Les candidats à l'enseignement tertiaire sont généralement des jeunes qui ont achevé ou viennent d'achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si certains peuvent mettre un ou plusieurs années de retard avant de postuler ou d'accéder à l'enseignement tertiaire (voir le chapitre B3). Tous les diplômés du deuxième cycle du secondaire qui souhaitent entrer dans l'enseignement tertiaire sont censés suivre le même système de demande et d'admission. Toutefois, certains pays et économies adaptent leurs procédures aux candidats dans des circonstances spécifiques ou exceptionnelles. Il peut s'agir de personnes qui reprennent leurs études après une longue période, ou de candidats ayant des besoins éducatifs particuliers, le statut de réfugié ou un talent exceptionnel.

Quel que soit le type de système d'admission utilisé (ouvert ou sélectif), la plupart des pays et disposant de données (26 sur 36) prennent en compte au moins une de ces caractéristiques dans leurs systèmes d'admission dans les établissements publics d'enseignement tertiaire. Les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers ont des systèmes d'admission spécifiques dans au moins 18 pays et économies, mais pour un nombre limité de places. Au Brésil, en Communauté flamande de Belgique, en Lituanie, au Luxembourg et aux Pays-Bas, il n'existe pas de restriction spécifique au nombre de places pour ces candidats. Dans 14 pays et économies au moins, des personnes ayant le statut de réfugié, un talent exceptionnel ou qui ont interrompu leurs études pendant une longue période se voient également proposer des critères d'admission spécifiques aux établissements publics. En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Israël, au Japon et en Nouvelle-Zélande, il existe des voies alternatives pour accéder aux programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle dans toutes ces circonstances (Tableau D6.1).

Des tendances similaires sont observées pour l'admission dans des établissements privés d'enseignement tertiaire, mais dans un nombre plus restreint de pays : 12 pays et économies reconnaissent l'une de ces circonstances exceptionnelles dans leur système d'admission dans des établissements privés subventionnés par l'État, et 17 le font pour l'admission dans des établissements privés indépendants, qu'ils disposent de systèmes d'admission ouverts ou sélectifs dans ces types d'établissements d'enseignement tertiaire (Tableau D6.1).

Qualifications et performances requises pour accéder à l'enseignement tertiaire du premier cycle

Dans tous les pays et économies, l'accès aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (dans des établissements publics ou privés) nécessite un niveau minimum de qualification, qui correspond généralement à un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la Classification internationale type de l'éducation, ou CITE) issu d'un programme général ou professionnel (Tableau D6.5, disponible en ligne). Néanmoins, les systèmes éducatifs peuvent offrir d'autres voies d'accès aux programmes de l'enseignement tertiaire du premier cycle qui offrent davantage de flexibilité ou d'inclusivité aux candidats confrontés à des circonstances exceptionnelles (comme la reconnaissance du retour à l'éducation après une longue période d'interruption, des besoins éducatifs particuliers, le statut de réfugié ou un talent exceptionnel), décrites dans l'Encadré D6.1.

Les pouvoirs publics peuvent également exiger des diplômés du deuxième cycle du secondaire qu'ils atteignent un niveau de performance académique minimum pour accéder à un programme d'enseignement tertiaire de premier

cycle, que ce soit pour un établissement ou un domaine d'études spécifique (Tableau D6.5, disponible en ligne). Par exemple, au Chili (qui dispose d'un système d'admission sélective), l'exigence minimale de résultats scolaires ne s'applique qu'aux étudiants qui entament des programmes destinés à les préparer à une carrière dans l'enseignement. Les étudiants doivent avoir atteint un certain niveau dans la *Prueba de Acceso a la Educación Superior* (PAES) pour accéder aux établissements d'enseignement tertiaire publics ou privés rattachés au système d'accès centralisé à l'enseignement tertiaire, mais la seule condition pour les étudiants de s'inscrire dans des établissements privés indépendants est d'avoir achevé le deuxième cycle du secondaire (voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Dans environ un tiers des pays et économies disposant d'informations (12 sur 35), le gouvernement fixe des exigences minimales de résultats scolaires pour les étudiants diplômés des programmes généraux du deuxième cycle du secondaire afin qu'ils puissent accéder à certaines filières, tandis que dans 9 sur 35, il existe des exigences minimales de résultats scolaires pour entrer dans certains établissements d'enseignement tertiaire. En France, en Grèce, en Israël, en Lituanie, en Norvège et au Portugal, ces exigences minimales de résultats scolaires s'appliquent à toutes les filières et à tous les établissements d'enseignement tertiaire. Neuf pays et économies sur 31 fixent des exigences minimales en matière de résultats scolaires pour accéder à certains domaines d'études et sept pour l'admission dans des établissements d'enseignement tertiaire. En Grèce, en Israël, en Lituanie, en Norvège, au Portugal et en Türkiye, ces exigences de performance portent à la fois sur le domaine d'études et sur les établissements d'enseignement tertiaire, et s'appliquent aux diplômés des filières générale et professionnelle (Tableau D6.5, disponible en ligne).

Utilisation d'examens et de tests pour déterminer l'accès aux programmes de premier cycle

Les examens et les tests sont des outils courants dans les processus d'admission ouverts et sélectifs. Ils peuvent être utilisés soit pour évaluer si les étudiants satisfont aux critères minimaux d'accès aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle, soit pour sélectionner les étudiants qui participeront à ces programmes. Les systèmes d'admission utilisent différents types d'examens ou de tests : les examens nationaux ou centraux (tests normalisés au niveau national ou central du système éducatif), les examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire du premier cycle (examens normalisés au niveau national spécifiquement destinés à être utilisés dans le processus d'admission, soit comme une exigence minimale, soit pour la sélection, comme le Scholastic Assessment Test aux États-Unis et l'*École préparatoire* en France), les examens normalisés non nationaux/centraux et les examens non nationaux/centraux non normalisés. Les pays et les économies varient considérablement en ce qui concerne les types d'examens qu'ils utilisent et la manière dont ils les utilisent comme critères d'accès à l'enseignement tertiaire ou pour accorder des aides financières telles que des bourses.

Les examens les plus couramment utilisés pour l'accès aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (dans les établissements publics et privés) sont les examens nationaux/centraux réalisés vers la fin du deuxième cycle du secondaire, et les examens d'entrée administrés par les établissements d'enseignement tertiaire. Les examens non nationaux, centraux, normalisés et non normalisés sont plus souvent administrés dans les pays dotés d'établissements privés indépendants. Si les examens normalisés non nationaux/centraux sont administrés aux étudiants et peuvent remplacer ou compléter les examens d'entrée dans certains établissements d'enseignement tertiaire, les examens non normalisés non nationaux sont administrés aux élèves du secondaire ou aux candidats à des programmes spécifiques de l'enseignement tertiaire du premier cycle (Tableau D6.2).

La plupart des pays et économies disposant de données sur les établissements publics d'enseignement tertiaire (32 sur 34) passent au moins un examen pour les étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures. Onze pays utilisent un maximum de deux types d'examen et cinq pays (Allemagne, Brésil, Finlande, Nouvelle-Zélande et Tchéquie) en utilisent trois. Des examens sont également organisés pour les étudiants qui postulent dans des établissements privés. Dans 13 des 14 pays disposant de données, au moins un type d'examen est utilisé pour les admissions aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle dans des établissements privés subventionnés. Pour les établissements privés indépendants, 23 pays sur les 30 disposant de données utilisent au moins un type d'examen (Tableau D6.2).

Conditions d'examen pour l'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle

Les examens des candidats au premier cycle de l'enseignement tertiaire sont utilisés à différentes fins dans le processus d'admission. Dans plus des deux tiers des pays et économies disposant de données, les tests ou examens, qu'il s'agisse d'examens nationaux/centraux, de tests normalisés au niveau du deuxième cycle du secondaire ou d'examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire, sont obligatoires pour entrer dans au moins certaines filières des établissements publics d'enseignement tertiaire (Tableau D6.2).

Les systèmes d'admission des établissements publics d'enseignement tertiaire utilisent les examens nationaux ou centraux dans 18 pays et économies, mais à des fins différentes. Dans 15 d'entre eux, les candidats doivent réussir l'examen afin de remplir les critères minimaux d'éligibilité pour postuler à tout programme d'enseignement tertiaire de premier cycle (Graphique D6.4). Les exceptions sont le Danemark, l'Estonie et la Nouvelle-Zélande, où l'inscription n'est obligatoire que pour certains candidats, mais les résultats peuvent être pris en compte dans le processus de candidature d'autres candidats, soit dans tous les cas, soit à la discrétion des établissements d'enseignement tertiaire (Tableau D6.2).

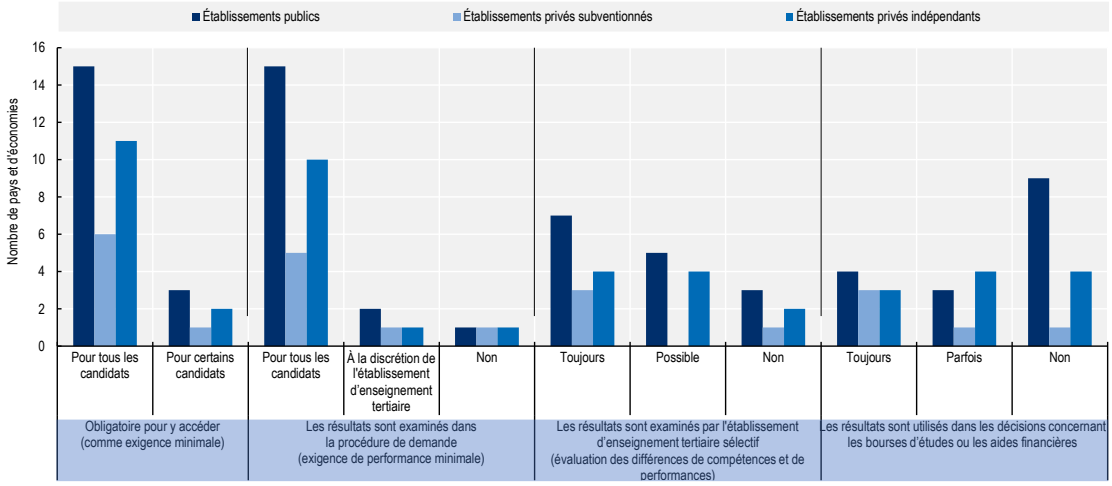
Treize pays et économies font usage d'examens d'entrées, qui ne sont généralement pas obligatoires pour accéder aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle, sauf au Brésil et en Espagne. Dans ces deux pays, tous les résultats des candidats sont pris en compte lors de la procédure de candidature aux programmes de premier cycle, mais au Brésil, il existe trois types d'examen différents qui permettent l'admission. Chaque établissement d'enseignement tertiaire détermine de manière indépendante comment attribuer les places disponibles et le type d'examen utilisé pour accéder à ces places. Dans certains pays, les résultats de ce type d'examens sont pris en compte dans le processus de demande, tandis que dans d'autres, ils ne sont utilisés qu'à la discrétion des établissements d'enseignement tertiaire. Très peu de pays utilisent les deux autres types d'examens pour l'entrée dans les établissements publics (huit pays utilisent des examens non nationaux non normalisés et six utilisent des examens normalisés non nationaux). Parmi les pays qui n'utilisent qu'un seul type d'examen, les examens nationaux ou centraux et les examens d'entrée sont les plus courants (Tableau D6.2).

L'accès aux établissements privés suit un schéma similaire, à la seule différence que les pays et économies sont moins nombreux à utiliser des examens d'entrée : 8 déclarent utiliser des examens d'entrée pour l'admission dans des établissements privés indépendants, contre 13 pour l'admission dans des établissements publics (Tableau D6.2).

Bien que tous les types d'examens jouent un rôle central dans les admissions aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (dans les établissements publics et privés), les systèmes éducatifs peuvent intégrer des critères holistiques dans leur processus de sélection. Il peut s'agir de critères fondés sur le mérite (notamment les résultats scolaires des candidats, les entretiens avec les candidats, les lettres ou recommandations des candidats) ou sur le parcours personnel des candidats. Cette diversité des critères permet d'évaluer les candidats de manière plus exhaustive (Encadré D6.2).

Graphique D6.4. Objectifs et utilisations des examens nationaux/centraux comme critères d'admission dans les établissements d'enseignement tertiaire (2024)

Les examens nationaux/centraux désignent les examens auxquels sont soumis les élèves au terme du deuxième cycle du secondaire, les pays partenaires de l'OCDE, les pays candidats à l'adhésion et d'autres économies



Remarque : ce graphique inclut uniquement les pays et autres économies disposant de données. Ceux-ci n'ont pas fourni de réponses pour toutes les catégories.
Voir le Tableau D6.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Utilisation des résultats des examens pour décision d'admission

Dans cinq pays dotés de systèmes d'admission sélectifs dans les établissements publics d'enseignement tertiaire (Danemark, Grèce, Hongrie, Lituanie et Portugal), ainsi que dans deux pays dotés de systèmes d'admission ouverts où les places dans des programmes spécifiques d'enseignement tertiaire sont limitées dans les établissements publics (Israël et Nouvelle-Zélande), les résultats des examens nationaux sont toujours pris en compte dans les décisions d'admission des établissements sélectifs. Dans quatre autres pays dotés d'un système d'admission sélective dans les établissements publics d'enseignement tertiaire (Brésil, Estonie, Roumanie et Tchéquie) et aux Pays-Bas, qui disposent d'un système ouvert, les résultats des examens sont examinés à la discrétion de chaque établissement d'enseignement tertiaire (Tableau D6.2).

Parmi les pays qui utilisent les examens d'entrée pour le processus de sélection lors de l'admission dans des programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle des établissements publics, seuls quatre utilisent toujours les résultats pour des établissements sélectifs (Chili, Espagne, Israël et Lituanie), tandis que dans quatre autres (Brésil, États-Unis, Luxembourg et Suède), les résultats sont utilisés à la discrétion des établissements d'enseignement tertiaire. Les résultats des examens non nationaux/normalisés ou non nationaux/non normalisés sont principalement utilisés à la discrétion des établissements d'enseignement tertiaire publics (Tableau D6.2).

Utilisation des résultats des examens pour les décisions relatives aux bourses d'études ou aux aides financières

Les résultats des examens peuvent jouer un rôle dans les décisions relatives aux bourses ou à l'aide financière que les étudiants reçoivent, même si cela n'est pas uniforme dans tous les pays et pour tous les types d'examens. Dans la plupart des pays et économies, les résultats des examens nationaux/centraux ne sont pas pris en compte dans les décisions d'octroi de bourses aux candidats à des établissements d'enseignement tertiaire publics ou privés. Les résultats sont parfois ou toujours considérés comme faisant partie des critères d'octroi d'une aide financière dans six pays dotés d'institutions publiques et privées (Hongrie, Israël, Italie, Lituanie, Nouvelle-Zélande et Slovénie), en

Roumanie (uniquement pour les institutions publiques) et en Angleterre (Royaume-Uni) et en Türkiye pour les institutions privées indépendantes (Graphique D6.4 et Tableau D6.2).

De même, dans sept pays (Brésil, Chili, Corée, États-Unis, Israël, Lituanie et Luxembourg), les résultats des examens d'entrée dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle sont parfois ou toujours utilisés pour déterminer les aides financières accordées aux candidats à l'inscription dans des établissements publics d'enseignement tertiaire (ou des établissements privés lorsqu'ils existent). En revanche, seuls l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni) et l'Australie utilisent parfois les résultats d'examens normalisés non nationaux/centraux pour prendre des décisions concernant les bourses ou l'aide financière aux étudiants, pour les établissements publics et/ou privés (Tableau D6.2).

Encadré D6.2. Critères d'admission au-delà des examens

Au-delà des résultats des examens, les admissions dans l'enseignement tertiaire peuvent être fondées sur de multiples critères. Ces critères peuvent être regroupés en facteurs fondés sur le mérite (résultats scolaires, lettres de candidature, entretiens, recommandations, résultats à des tests de maîtrise d'une langue étrangère ou performances exceptionnelles dans des concours externes renommés), le milieu socio-économique (origine ethnique, revenu familial ou obtention d'un diplôme d'études dans des établissements d'enseignement situés en milieu rural) et d'autres caractéristiques personnelles (état de santé, casier judiciaire, expérience professionnelle, services passés ou travail bénévole). L'utilisation de ces facteurs supplémentaires varie d'un système éducatif à l'autre et reflète les efforts déployés par les pouvoirs publics pour promouvoir l'équité et l'accès inclusif à l'enseignement tertiaire.

Les critères les plus couramment utilisés pour déterminer l'admission dans l'enseignement tertiaire public sont les critères fondés sur le mérite. Le plus courant d'entre eux est celui des résultats scolaires dans l'enseignement secondaire, utilisé par 24 pays et économies sur 34, avec des systèmes d'admission ouverts ou sélectifs. Parmi les autres critères de mérite couramment utilisés figurent les entretiens avec les candidats, les résultats aux tests de compétences en langues étrangères et les résultats exceptionnels obtenus lors de concours externes renommés, utilisés par au moins 18 pays chacun (Tableau D6.3).

Un nombre important de pays et d'économies tiennent compte des caractéristiques socio-économiques et personnelles des candidats lorsqu'ils déterminent l'accès aux programmes de premier cycle dans les établissements publics. Par exemple, 9 pays prennent en compte le revenu familial et au moins 14 pays utilisent les critères de santé et l'expérience professionnelle antérieure (y compris le travail bénévole) pour sélectionner les candidats (Tableau D6.3).

Plusieurs critères peuvent être pris en compte dans le cadre du processus d'admission. En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Israël, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, dix critères au moins (critères fondés sur le mérite, caractéristiques socio-économiques et personnelles) sont pris en compte lors de la sélection des candidats aux établissements publics d'enseignement tertiaire. À l'autre extrémité de l'échelle, l'Espagne, le Mexique et la Norvège n'utilisent qu'un seul critère – les résultats scolaires dans l'enseignement secondaire – tandis que les Communautés flamande et française de Belgique et la Suisse ne prennent en compte aucun de ces critères (Tableau D6.3).

Les critères utilisés dans les systèmes d'admission pour les établissements privés subventionnés et indépendants ne diffèrent pas beaucoup de ceux utilisés dans les établissements publics. Les résultats scolaires dans l'enseignement secondaire, les entretiens avec les candidats et les résultats des tests de maîtrise en langues étrangères sont également les critères les plus fréquemment utilisés dans le processus d'admission aux programmes de premier cycle dans les établissements d'enseignement tertiaire privés (Tableau D6.3).

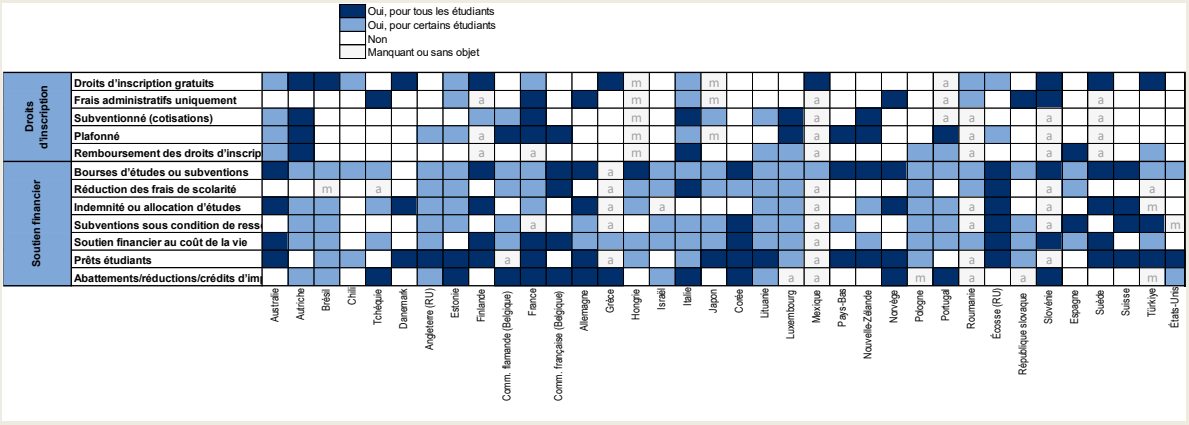
De nombreux systèmes d'enseignement tertiaire mettent en œuvre une série de mesures pour soutenir les candidats à des programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle, qui couvrent l'aide financière aux étudiants, la promotion de différents domaines d'études ou de groupes sous-représentés, ou d'autres campagnes diverses visant à assurer un accès plus équitable à l'enseignement tertiaire (Encadré D6.3).

Encadré D6.3. Mesures visant à réduire les obstacles et à favoriser la participation aux programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle

Les pouvoirs publics ont recours à diverses initiatives pour encourager ou accroître la participation aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle, qu'il s'agisse de réduire les obstacles financiers liés aux droits d'inscription, d'apporter une aide financière aux étudiants ou de prendre des mesures à d'autres fins spécifiques. Le Graphique D6.5 illustre l'utilisation d'un certain nombre de mesures de soutien destinées à promouvoir l'accès à l'enseignement tertiaire dans les pays et économies disposant de données.

Le soutien financier aux étudiants est une pratique courante, tous les pays et économies proposant au moins l'une des sept mesures d'aide financière à certains ou à tous les étudiants. Environ la moitié des pays et économies disposant de données (17 sur 36) utilisent au moins cinq mesures différentes pour soutenir financièrement les étudiants. Les bourses d'études et/ou les subventions sont les plus utilisées, accessibles à tous les étudiants dans plus d'un tiers des pays et économies disposant de données, et à au moins certains étudiants dans 21 de ces pays (Graphique D6.5 et Tableau D6.7, disponible en ligne).

Graphique D6.5. Mesures visant à soutenir et à encourager les étudiants qui entrent dans l'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)



Voir le Tableau D6.7, disponible en ligne, pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Des prêts étudiants et d'autres formes d'aide au coût de la vie sont également disponibles dans environ deux tiers des pays et économies, tandis que des allocations ou bourses d'études et des aides sous condition de ressources sont disponibles dans plus de la moitié d'entre eux. D'autres mesures, comme la réduction des frais d'inscription et les abattements/réductions/crédits d'impôt, sont moins largement utilisées. À l'exception du Mexique, qui n'octroie des bourses et autres subventions qu'aux ménages, tous les pays et économies mettent en œuvre de multiples mesures pour soutenir financièrement au moins certains étudiants. Pour toutes les mesures considérées, les pays diffèrent selon qu'ils les proposent à tous les élèves ou seulement à certains d'entre eux (Graphique D6.5 et Tableau D6.7 disponible en ligne).

Des mesures visant à réduire les obstacles financiers liés aux droits d'inscription sont mises en œuvre par 31 pays et économies sur 36. La gratuité ou le plafonnement des frais d'inscription sont les mesures les plus courantes, appliquées dans environ 40 % des pays et économies. Dans environ un quart de ces 31 pays et économies, ces mesures profitent à tous les étudiants, tandis que dans les 15 % restants, elles ne sont accessibles qu'à certains. Parmi les 31 pays et économies ayant déclaré avoir mis en œuvre des mesures visant à réduire les frais de scolarité, deux tiers n'ont mis en œuvre qu'une seule mesure (Graphique D6.5 et Tableau D6.7, disponible en ligne).

Les campagnes visant à stimuler la participation sont également courantes et sont mises en œuvre dans plus de la moitié des 36 pays et économies disposant de données. Les campagnes de promotion de certaines matières ou de certaines professions sont les plus courantes, utilisées par près des trois quarts d'entre elles. Des campagnes visant à attirer les étudiants vers l'enseignement tertiaire en général, à améliorer l'égalité entre les sexes et à promouvoir la participation des groupes sous-représentés sont menées dans au moins 20 pays et économies. La plupart d'entre eux mettent en œuvre plusieurs, voire la totalité, des mesures considérées, mais six n'en utilisent qu'une (Tableau D6.7, disponible en ligne).

Candidats et candidatures aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle

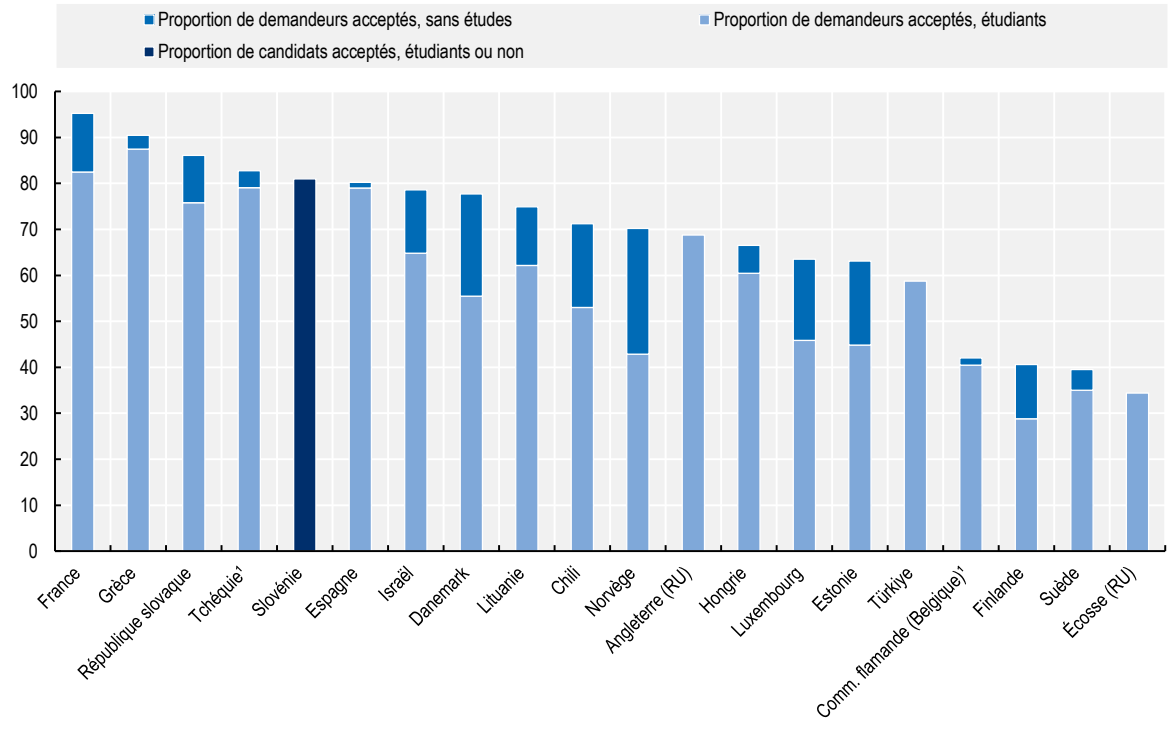
Le nombre total de candidats à l'enseignement tertiaire du premier cycle dépend de la taille de la population de chaque pays, ainsi que du nombre de personnes souhaitant s'inscrire à ce niveau et satisfaire aux exigences minimales pour postuler. Le nombre total de candidatures peut également varier considérablement, car le nombre de candidatures déposées par un même candidat peut varier d'un pays à l'autre, selon qu'il existe un système de candidatures centralisé ou que les candidats doivent déposer une demande distincte auprès de chaque établissement d'enseignement tertiaire (voir ci-dessus). Les chiffres relatifs au nombre de demandeurs et de demandes doivent être interprétés avec prudence. Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, le nombre de candidats et de demandes n'est pas disponible, car il existe un système d'admission ouvert pour tous les programmes. Il peut être difficile de déclarer le nombre total de candidats, à l'exclusion des doublons, dans les systèmes où les candidats postulent directement auprès d'établissements d'enseignement tertiaire. En Grèce, par exemple, le nombre total de candidats n'exclut pas ceux qui ont déjà réussi l'examen national obligatoire dans un établissement, mais qui ont passé à nouveau l'examen national obligatoire pour demander une place dans un autre établissement. Le choix des institutions à prendre en compte peut également introduire des biais dans les données relatives au nombre de demandeurs. Au Luxembourg, par exemple, les données sont limitées aux établissements publics. En Lituanie, le nombre de candidats est calculé à partir des données de tous les établissements d'enseignement tertiaire publics, mais uniquement sur celles des établissements privés qui participent au système d'admission centralisé. Pour plus de détails, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Nombre de candidats par statut d'acceptation

Vingt pays et économies disposent de données sur le nombre de candidats à l'enseignement tertiaire du premier cycle (établissements publics et privés confondus). Parmi eux, 19 disposent de données sur la répartition des candidats par statut d'acceptation (si le candidat a reçu au moins une offre et s'il a accepté cette offre et commencé ses études). La proportion de demandeurs acceptés (étudiants ou non) varie considérablement d'un pays et d'une économie à l'autre, allant de seulement 34 % des demandeurs en Écosse (Royaume-Uni) à 95 % en France. Dans les trois quarts des pays et économies disposant de données, près de 60 % (ou plus) des demandeurs sont acceptés, tandis que dans le quart restant, moins de la moitié (42 % ou moins) le sont, bien que ceux qui ne sont pas acceptés puissent postuler et être acceptés les années suivantes. La ventilation par statut d'admission (étudiant ou non) n'est pas disponible en Slovénie, un pays qui compte une forte proportion de demandeurs acceptés (8 demandeurs sur 10 sont acceptés) malgré un système d'admission sélective (Graphique D6.6).

La part des étudiants admis dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle dépasse 75 % en Espagne, en France, en Grèce, en République slovaque et en Tchéquie. Bien que ces pays enregistrent des pourcentages tout aussi élevés de candidats admis, leurs systèmes d'admission sont très différents. La France dispose d'un système d'admission ouvert, avec une sélection limitée à certains domaines d'études ou établissements (parmi les établissements publics, qui accueillent la plupart des étudiants). La République slovaque dispose également d'un système d'admission ouvert, mais sans places limitées pour les domaines d'études ou les établissements particuliers. L'Espagne, la Grèce et la Tchéquie appliquent des systèmes d'admission sélective qui limitent le nombre de places disponibles dans les différents établissements ou domaines d'études. À l'autre extrémité de l'échelle, 35 % (ou moins) des candidats sont acceptés et étudient en Écosse (Royaume-Uni), en Finlande et en Suède, qui ont tous des systèmes d'admission sélectifs avec un nombre limité de places pour les étudiants (Graphique D6.6 et Tableau D6.4).

Graphique D6.6. Part des candidats au premier cycle de l'enseignement tertiaire qui sont acceptés (2024)



1. Année de référence : 2023.
Voir le Tableau D6.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

La part des demandeurs qui sont acceptés mais ne suivent pas d'études varie de 1 % en Espagne à 27 % en Norvège. Dans la plupart des pays, les candidats acceptés sont nettement plus susceptibles d'étudier que ceux qui ne le sont pas, l'écart entre les deux groupes dépassant 15 points de pourcentage (Graphique D6.6 et Tableau D6.4).

Dans tous les pays et économies disposant de données ventilées par sexe, on dénombre plus de femmes que d'hommes parmi les demandeurs. La proportion de candidates varie de 51 % (au Luxembourg) à 71 % (en Communauté flamande de Belgique). C'est en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Lituanie et en Suède que la proportion de candidatures féminines est la plus élevée, puisqu'au moins six candidats sur dix sont des femmes. La proportion de candidats de sexe masculin et de candidats de sexe féminin est quasiment égale dans quelques pays (Finlande, France et Luxembourg). Parmi les autres, la plupart des demandeurs sont des femmes (au moins 55 %), et l'écart entre les femmes et les hommes ne dépasse pas 17 points de pourcentage

(Tableau D6.4). Les femmes représentaient 56 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE en 2022 et constituaient la majorité des nouveaux inscrits dans tous les pays de l'OCDE (voir le chapitre B4 dans OCDE (2024[1])), la proportion de candidats acceptés et poursuivant des études est similaire pour les hommes et les femmes.

Nombre de demandes par résultat

La proportion de demandes acceptées (c'est-à-dire de demandes débouchant sur une offre de stage dans le domaine d'études choisi) varie également considérablement, allant de 8 % en Suède à environ 80 % en Slovénie. Dans un peu moins de la moitié des pays et économies disposant de données, une demande sur deux est acceptée. Les proportions les plus faibles de demandes acceptées sont observées au Chili (9 %), en Hongrie (22 %) et dans les pays nordiques, à savoir le Danemark (28 %), la Norvège (17 %) et la Suède (8 %). Dans ces trois pays nordiques, cela résulte du fait que les demandeurs ne peuvent recevoir qu'une seule offre d'admission, quel que soit le nombre de demandes. La plupart d'entre eux disposent d'un système d'admission sélective qui limite les places disponibles pour au moins certaines filières. La Norvège est le seul pays de ce groupe à avoir un système d'admission ouvert, mais il limite le nombre de places dans toutes les filières et tous les établissements d'enseignement tertiaire. À l'inverse, en Angleterre (Royaume-Uni), en Israël, au Luxembourg, en République slovaque et en Slovénie, au moins six demandes sur dix sont acceptées. Toutefois, aucune tendance n'est observée dans ces pays et économies en ce qui concerne les systèmes d'admission ou les limites de places au sein des établissements ou des domaines d'études. Néanmoins, dans certains pays, les demandeurs peuvent soumettre un grand nombre de demandes, mais ne peuvent être acceptés que pour un nombre limité de ces demandes, ce qui peut expliquer certaines des différences entre les pays (Tableau D6.4).

Dans un peu plus de la moitié des pays et économies pour lesquels on dispose de données sur la répartition des demandes par domaine d'études, c'est dans les domaines de la santé et de la protection sociale que les demandes sont les plus nombreuses. En Communauté flamande de Belgique, ce domaine (qui regroupe les demandes de médecine et de dentisterie) reçoit la quasi-totalité des demandes, soit au moins 9 demandes sur 10. Dans la majorité des pays et économies, au moins une demande sur cinq est destinée à ce domaine. Le domaine des affaires, de l'administration et du droit est le deuxième domaine d'études le plus populaire, représentant au moins une demande sur dix dans tous les pays (Tableau D6.4).

Définitions

Le **processus de candidature** désigne le processus par lequel les candidats font leur demande d'inscription dans un programme d'enseignement tertiaire en soumettant des candidatures.

Un **candidat** est une personne qui dépose une demande officielle d'inscription dans au moins un programme d'enseignement tertiaire de premier cycle.

Une **demande** est un formulaire ou un ensemble de formulaires qu'un candidat utilise pour faire une demande d'inscription dans un programme d'enseignement tertiaire spécifique.

Un **examen ou test standardisé** désigne un test administré et noté dans des conditions uniformes dans différents établissements afin que les scores des étudiants soient directement comparables. Dans certains cas, il fait également référence à des questions à choix multiples ou à réponse fixe, car cela facilite la notation uniforme du test. Toutefois, avec l'utilisation de référentiels et l'étalonnage des examinateurs (qui notent manuellement les réponses ouvertes), les tests normalisés peuvent aller au-delà des réponses à choix multiples et des réponses fixes.

Les **examens nationaux/centraux** sont des tests normalisés qui ont des conséquences officielles pour les élèves, comme leur admissibilité et accès à un niveau d'enseignement tertiaire ou l'obtention d'un diplôme officiellement reconnu. Ils évaluent une grande partie de ce que les élèves sont censés savoir ou être capables de faire dans une

matière donnée. Les examens diffèrent des évaluations sur le plan de leur finalité. Les évaluations nationales sont obligatoires mais, contrairement aux examens, elles n'ont pas d'effet sur la progression ou la certification des élèves.

Les **autres examens normalisés (non nationaux/centraux)** sont des tests normalisés qui sont administrés et évalués dans des conditions uniformes dans différents établissements au niveau de l'État/du territoire/de la province/de la région ou au niveau local, de sorte que les scores des élèves soient directement comparables.

Les **examens d'entrée** sont des examens qui ne sont pas administrés par les établissements du deuxième cycle du secondaire et qui servent généralement à déterminer, ou à aider à déterminer, l'accès aux programmes de l'enseignement tertiaire. Ces examens peuvent être conçus et/ou classés au niveau institutionnel (c'est-à-dire par des établissements d'enseignement tertiaire individuels ou un consortium d'établissements d'enseignement tertiaire) ou par des entreprises privées.

Les **programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle** désignent les programmes de licence ou d'enseignement tertiaire appliqué et les programmes de master de premier cycle tels que définis dans la CITE 2011.

L'admission ouverte est un système d'admission ouverte ou non sélective (par opposition à un **système sélectif**) dans l'enseignement tertiaire qui désigne un système dans lequel tous les candidats ayant le niveau de formation minimum requis peuvent s'inscrire au programme, sans avoir à remplir d'autres critères.

Un **système sélectif** pour les programmes d'enseignement tertiaire désigne un système dans lequel tous les candidats ne sont pas assurés d'avoir une place dans un programme d'enseignement tertiaire. Dans un système sélectif, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent sélectionner les candidats en fonction d'un ensemble de critères, le nombre de places disponibles étant fixe et limité (*numerus clausus*).

Un **établissement d'enseignement tertiaire public** est un établissement considéré comme public s'il est : 1) contrôlé et géré directement par une autorité ou un organisme public d'enseignement du pays dans lequel il est situé ; ou 2) contrôlé et géré directement par un organisme public ou par un organe directeur (conseil, comité, etc.), dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique du pays dans lequel il est situé, soit élus au suffrage universel.

Un **établissement d'enseignement tertiaire privé subventionné par l'État** est un établissement qui reçoit au moins 50 % de son financement de base d'organismes publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par un organisme public, soit directement, soit par l'intermédiaire de l'État.

Un **établissement d'enseignement tertiaire privé indépendant** est un établissement qui reçoit moins de 50 % de son financement de base d'organismes publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par un organisme public.

Méthodologie

Ce chapitre s'appuie sur une enquête relative aux candidatures et aux admissions dans les programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle, qui a permis de recueillir des informations qualitatives sur les systèmes de candidature et d'admission dans ces programmes, ainsi que sur le nombre de candidats et de candidatures à ces programmes. Trente-six pays et économies membres et partenaires de l'OCDE ont contribué à cette enquête (Allemagne, Angleterre [Royaume-Uni], Australie, Autriche, Brésil, Chili, Communautés flamande et française de Belgique, Corée, Danemark, Écosse [Royaume-Uni], Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Israël, Italie, Japon, Lituanie, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Roumanie, Slovénie, Suède, Suisse, Tchéquie et Türkiye).

Pour plus d'informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[3]) et *Regards sur l'éducation : 2025 Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Sources

Les données présentées dans ce chapitre proviennent de l'enquête OCDE-NESLI de 2024 sur les demandes d'admission et les admissions dans l'enseignement tertiaire de premier cycle et se rapportent à l'année universitaire 2023/24 (ou l'année universitaire 2024) pour les informations qualitatives sur les systèmes d'admission et les données quantitatives sur le nombre de demandeurs et de demandes.

Références

OCDE (2024), *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [1]

OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8b532813-fr. [2]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [3]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D6.1	Organisation du système d'admission et du processus de candidature aux programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle (2024)
Tableau D6.2	Type d'examens utilisés pour déterminer l'admission dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)
Tableau D6.3	Critères supplémentaires utilisés pour l'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)
Tableau D6.4	Répartition des candidats et des candidatures aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)
WEB Tableau D6.5	Autorité responsable des critères d'admission et des critères minimaux d'admission aux programmes d'enseignement supérieur de premier cycle (2024)
WEB Tableau D6.6	Caractéristiques des examens permettant de déterminer l'admission dans l'enseignement supérieur du premier cycle (2024)
WEB Tableau D6.7	Mesures prises par les pouvoirs publics pour encourager/accroître la participation aux programmes d'enseignement supérieur du premier cycle (2024)

StatLink https://stat.link/q37nh9

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D6.1. Organisation du système d'admission et du processus de candidature aux programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle (2024)

Remarque : les colonnes indiquant l'autorité chargée de fixer les limites (colonnes 3 et 5), les autres voies possibles (colonnes 12 à 15), les informations relatives aux établissements privés subventionnés (colonnes 16 à 30) et les informations relatives aux établissements privés indépendants (colonnes 31 à 45) sont consultables en ligne.

1. Année de référence : 2023.

Tableau D6.2. Type d'examens utilisés pour déterminer l'admission dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

Remarque : les colonnes indiquant si les résultats sont utilisés dans les décisions relatives aux bourses ou à l'aide financière (colonnes 5, 9, 13 et 17), les informations relatives aux établissements privés subventionnés (colonnes 18 à 34) et les informations relatives aux établissements privés indépendants (colonnes 35 à 51) sont consultables en ligne. Lorsque l'on se réfère aux résultats pris en compte dans le processus de candidature, l'expression « à la discrétion de l'établissement » signifie que ces résultats peuvent être pris en compte à la discrétion des établissement

d'enseignement tertiaire. En ce qui concerne les résultats pris en compte dans le processus de sélection (pour les systèmes sélectifs), l'expression « à la discrétion de l'établissement » signifie qu'il est possible que les établissements d'enseignement tertiaire sélectifs en tiennent compte.

1. Année de référence : 2023.
2. Il existe deux « examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire du premier cycle » différents. Pour plus d'informations, voir le Tableau D6.6.

Tableau D6.3. Critères supplémentaires utilisés pour l'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

Remarque : sont consultables en ligne les colonnes contenant des informations sur d'autres critères fondés sur le mérite, d'autres caractéristiques socio-économiques des candidats, d'autres caractéristiques des candidats prises en considération pour l'admission des étudiants dans des programmes d'enseignement tertiaire de premier cycle dans des établissements publics (colonnes 7, 11 et 16), des informations relatives aux établissements privés subventionnés par l'État (colonnes 17 à 32) et des informations relatives aux établissements privés indépendants (colonnes 33 à 48) ainsi que les lignes présentant les données relatives aux diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

1. Année de référence : 2023.

Tableau D6.4. Répartition des candidats et des candidatures aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

Remarque : les colonnes indiquant les candidats par sexe (colonnes 4 et 5) sont consultables en ligne.

1. Année de référence : 2023.
2. La répartition des demandeurs par sexe n'est pas égale à 100 %, car une petite proportion de demandeurs ne peut être classée par sexe.
3. La répartition des demandeurs par sexe comprend ceux qui ont retiré leur demande (ils sont exclus de la répartition des demandeurs en raison de leur statut d'acceptation).
4. La répartition des demandes par domaine d'études ne correspond pas à 100 %, car certaines demandes ne peuvent pas être classées par domaine d'études.
5. La répartition des demandeurs et des demandes par statut d'acceptation n'est pas égale à 100 %, car certaines demandes ou certains demandeurs ne peuvent pas être classés par statut d'acceptation.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D6.1. Organisation du système d'admission et du processus de demande pour les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

	Établissements publics				
	Organisation du système d'admission				
		Nombre fixe ou limité de places offertes (établissements sélectifs) Restriction du nombre de places offertes aux étudiants			
Pays de l'OCDE	Système d'admission et progès en cours	Par domaine d'études	Par établissement d'enseignement tertiaire	Modèle utilisé pour la répartition des places offertes	Modèle utilisé pour financer les programmes diplômants
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)
Australie[1]	Non	Non, pour certains	Oui, pour tous	Modèle mixte	Modèle mixte
Autriche	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non	Allocation centrale	Allocation centrale
Canada	m	m	m	m	m
Chili	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Répartition du marché	Modèle mixte
Colombie	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m
Tchéquie	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Autres	Autres
Danemark	Non	Non, pour certains	Non	Allocation centrale	Allocation centrale
Estonie	Non	Autres	Autres	Modèle mixte	Modèle mixte
Finlande	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Autres	Allocation centrale
France	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non, pour certains	Allocation centrale	Modèle mixte
Allemagne	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non	Allocation centrale	Allocation centrale
Grèce	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Allocation centrale	Allocation centrale
Hongrie	Non	Oui, pour tous	Non, pour certains	Allocation centrale	Modèle mixte
Islande	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m
Israël	Oui, tout progresse	Non, pour certains	Oui, pour tous	Allocation centrale	Allocation centrale
Italie	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non	Allocation centrale	Modèle mixte
Japon	m	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Autres	Modèle mixte
Corée	Non	Non, pour certains	Oui, pour tous	Modèle mixte	Modèle mixte
Lettonie	m	m	m	m	m
Lituanie	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Modèle mixte	Modèle mixte
Luxembourg	Non	Oui, pour tous	a	Répartition du marché	Modèle mixte
Mexique	Oui, tout progresse	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Répartition du marché	Répartition du marché
Pays-Bas	Oui, quelques progrès	Non	Non	Autres	Allocation centrale
Nouvelle-Zélande	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Autres	Modèle mixte	Modèle mixte
Norvège	Oui, quelques progrès	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Modèle mixte	Allocation centrale
Pologne	Oui, quelques progrès	Autres	Non, pour certains	Autres	Autres
Portugal	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Allocation centrale	Modèle mixte
République slovaque	Oui, quelques progrès	Non	a	Modèle mixte	Modèle mixte
Slovénie	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Allocation centrale	Allocation centrale
Espagne	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	m	Allocation centrale
Suède	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Modèle mixte	Allocation centrale
Suisse	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non	Répartition du marché	Allocation centrale
Türkiye	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Allocation centrale	Allocation centrale
États-Unis	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non, pour certains	Répartition du marché	Modèle mixte
Autres économies					
Comm. flamande (Belgique)[1]	Oui, quelques progrès	Non, pour certains	Non	Autres	Modèle mixte
Comm. française (Belgique)	Oui, tout progresse	Non, pour certains	Non	a	Modèle mixte
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a
Écosse (RU)[1]	a	a	a	a	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion					
Argentine	m	m	m	m	m
Brésil	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	m	Allocation centrale
Bulgarie	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m
Roumanie	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Modèle mixte	Allocation centrale
Arabie saoudite	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m

	Établissements publics			
	Processus de candidature			Autres voies d'accès à l'enseignement tertiaire
		Dans le cas de systèmes centralisés		
Pays de l'OCDE	Type de système d'admission et progès en cours	Nombre maximum de choix à spécifier	Nombre maximum d'offres reçues	Reprises d'études, besoins éducatifs particuliers, statut de réfugié et/ou talents exceptionnels
	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie[1]	Centralisé et directement auprès des établissements	a	a	Oui
Autriche	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Canada	m	m	m	m
Chili	Centralisé	20	a	Oui
Colombie	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m
Tchéquie	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Danemark	Centralisé	8	1	Non
Estonie	Centralisé	Autres	m	Oui
Finlande	Centralisé	6	6	Oui
France	Centralisé et directement auprès des établissements	10	10	Oui
Allemagne	Centralisé et directement auprès des établissements	12	1	Oui
Grèce	Centralisé	Pas de limite	a	Oui
Hongrie	Centralisé	6	1	m
Islande	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m
Israël	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Italie	Directement auprès des établissements	a	a	Non
Japon	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Corée	Centralisé et directement auprès des établissements	9	Pas de limite	Oui
Lettonie	m	m	m	m
Lituanie	Centralisé et directement auprès des établissements	9	1	Oui
Luxembourg	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Mexique	Directement auprès des établissements	a	a	Non
Pays-Bas	Centralisé	4	4	Oui
Nouvelle-Zélande	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Norvège	Centralisé	10	1	Oui
Pologne	Directement auprès des établissements	a	a	Non
Portugal	Centralisé et directement auprès des établissements	6	1	Oui
République slovaque	Directement auprès des établissements	a	a	Non
Slovénie	Centralisé	3	1	Oui
Espagne	Centralisé	Autres	1	Oui
Suède	Centralisé	12	Autres	Oui
Suisse	Directement auprès des établissements	a	a	Non
Türkiye	Centralisé	24	a	Oui
États-Unis	Directement auprès des établissements	a	a	m
Autres économies				
Comm. flamande (Belgique)[1]	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Comm. française (Belgique)	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Angleterre (RU)	a	a	a	a
Écosse (RU)[1]	a	a	a	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion				
Argentine	m	m	m	m
Brésil	Centralisé et directement auprès des établissements	1	1	Oui
Bulgarie	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m
Roumanie	Directement auprès des établissements	a	a	Oui
Arabie saoudite	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notesTableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D6.2. Type d'examens utilisés pour déterminer l'admission dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

	Établissements publics												
		Concours national/central			Concours d'entrée pour le premier cycle de l'enseignement tertiaire			Concours normalisés non nationaux/centraux			Concours non normalisés non nationaux/centraux		
	Nombre maximum de types de concours utilisés	Obligation d'accès	Résultats pris en compte dans le processus de candidature (exigences minimales de performance)	Résultats pris en compte dans le processus de sélection (pour certains établissements)	Obligation d'accès	Résultats pris en compte dans le processus de candidature (exigences minimales de performance)	Résultats pris en compte dans le processus de sélection (pour certains établissements)	Obligation d'accès	Résultats pris en compte dans le processus de candidature (exigences minimales de performance)	Résultats pris en compte dans le processus de sélection (pour certains établissements)	Obligation d'accès	Résultats pris en compte dans le processus de candidature (exigences minimales de performance)	Résultats pris en compte dans le processus de sélection (pour certains établissements)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)	(16)
Australie[1]	1	a	a	a	a	a	a	Non	Pour certains uniquement	Oui, toujours	a	a	a
Autriche	2	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a	a	Non	Non	Oui, toujours
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	1	a	a	a	Non	Pour certains uniquement	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	3	Oui	Oui, pour tous	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	Non	Non	A la discrétion de l'établ.	Non	Non	A la discrétion de l'établ.
Danemark	1	Non	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	2	Non	A la discrétion de l'établ.	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a	Non	A la discrétion de l'établ.	A la discrétion de l'établ.
Finlande	3	Oui	Oui, pour tous	m	a	a	a	Oui	Oui, pour tous	m	a	a	a
France	1	Oui	Oui, pour tous	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Allemagne	3	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a
Grèce	1	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	1	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	2	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	Non	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a
Italie	2	Oui	Oui, pour tous	Non	Non	Pour certains uniquement	Non	a	a	a	a	a	a
Japon	2	a	a	a	Non	m	m	a	a	a	Non	m	m
Corée	1	a	a	a	Non	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a	a
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	2	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	Non	Pour certains uniquement	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	2	a	a	a	Non	a	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a
Mexique	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	1	Oui	Oui, pour tous	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	3	Non	A la discrétion de l'établ.	Oui, toujours	a	a	a	Non	A la discrétion de l'établ.	A la discrétion de l'établ.	Non	A la discrétion de l'établ.	A la discrétion de l'établ.
Norvège	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Non	Pour certains uniquement	Oui, toujours
Pologne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	1	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Non	Pour certains uniquement	A la discrétion de l'établ.
Slovénie	2	Oui	Oui, pour tous	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Espagne	1	a	a	a	Oui	Oui, pour tous	Oui, toujours	a	a	a	a	a	a
Suède	1	a	a	a	Non	Non	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a
Suisse	1	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui, pour tous	Non	a	a	a
Türkiye	2	Oui	Oui, pour tous	a	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui, pour tous	a
États-Unis	2	a	a	a	Non	A la discrétion de l'établ.	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a
Autres économies													
Comm. flamande (Belgique)[1]	2	a	a	a	Non	Oui, pour tous	a	a	a	a	a	a	a
Comm. française (Belgique)	1	a	a	a	Non	Non	Non	a	a	a	a	a	a
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion													
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil[2]	3	Oui	Oui, pour tous	A la discrétion de l'établ.	Oui	Oui, pour tous	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a
Bulgarie	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
Croatie	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
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	1	Oui	Oui, pour tous	A la discrétion de l'établ.	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D6.3. Critères supplémentaires utilisés pour l'admission aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

	Établissements publics					
	Critères fondés sur le mérite					
Pays de l'OCDE	Résultats scolaires dans l'enseignement secondaire (ou post-secondaire)	Lettre du candidature ou pièces justificatives d'admission	Entretiens	Recommendations	Résultats de certifications de compétences en langues étrangères (par exemple, TOEFL, IELTS)	Réalisations importantes lors de concours externes distingués
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie[1]	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	a	a
Autriche	Non	Oui, pour certains	Non	Non	Oui, pour certains	Non
Canada	m	m	m	m	m	m
Chili	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Non	Oui, pour certains
Colombie	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Danemark	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Non	Non
Estonie	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Finlande	Non	Non	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	m
France	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Non
Allemagne	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Grèce	Non	Non	Non	Non	Non	Oui, pour tous
Hongrie	Oui, pour tous	Non	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m
Israël	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour tous	Non
Italie	Non	a	a	a	Non	Non
Japon	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Corée	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Lettonie	m	m	m	m	m	m
Lituanie	Oui, pour tous	Non	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour tous
Luxembourg	Oui, pour tous	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous
Mexique	Oui, pour tous	a	a	a	a	a
Pays-Bas	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Nouvelle-Zélande	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Norvège	Oui, pour tous	m	m	m	m	m
Pologne	Non	Non	Non	Non	Non	Oui, pour certains
Portugal	Oui, pour tous	Non	Oui, pour tous	Non	Non	Non
République slovaque	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Slovénie	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Non
Espagne	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Non	Non
Suède	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Suisse	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Türkiye	Oui, pour tous	Non	Non	Non	Non	Oui, pour tous
États-Unis	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Autres économies						
Comm. flamande (Belgique)[1]	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Comm. française (Belgique)	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)[1]	a	a	a	a	a	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion						
Argentine	m	m	m	m	m	m
Brésil	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Bulgarie	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m
Roumanie	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour tous
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m

	Établissements publics						
	Situation socio-économique du demandeur			Caractéristiques du demandeur			
	Origine ethnique du demandeur	Revenu familial du demandeur (ou preuve de fonds suffisants)	Diplômés d'établissements dans les zones rurales	Exigences sanitaires	Casier judiciaire	Expérience professionnelle antérieure	Services passés ou bénévolat
Pays de l'OCDE	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie[1]	a	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour tous	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Autriche	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Oui, pour certains	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Colombie	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Danemark	Non	Non	Non	Non	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous
Estonie	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains
Finlande	Non	Non	Non	a	a	Non	Non
France	Non	Oui, pour certains	Non	Non	Non	Non	Non
Allemagne	Non	Non	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Grèce	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Non	Non	Non
Hongrie	Non	Oui, pour tous	Non	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m
Israël	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Italie	Oui, pour certains	Oui, pour tous	m	Non	Non	Non	Non
Japon	Non	Non	Non	m	m	Oui, pour tous	Oui, pour tous
Corée	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Non	Oui, pour tous	Oui, pour tous
Luxembourg	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Mexique	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Pays-Bas	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Nouvelle-Zélande	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Norvège	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Pologne	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Non	Non	Non
Portugal	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Non	Non	Non
République slovaque	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Slovénie	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Espagne	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Suède	Non	Non	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Suisse	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Türkiye	Non	Non	Non	Oui, pour certains	Oui, pour tous	Non	Non
États-Unis	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains	Oui, pour certains
Autres économies							
Comm. flamande (Belgique)[1]	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Comm. française (Belgique)	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)[1]	a	a	a	a	a	a	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion							
Argentine	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Oui, pour certains	Oui, pour certains	m	Oui, pour certains	Non	Non	Non
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D6.4. Répartition des candidats et des candidatures aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (2024)

En pourcentage

	Répartition des candidats aux programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle (y compris les étudiants internationaux)			Répartition des demandes d'inscription dans les programmes d'enseignement tertiaire du premier cycle													
	Demandeurs par statut d'acceptation			Demandes par statut d'acceptation		Demandes par domaine d'études											
	Candidats acceptés, avec études en cours	Candidats acceptés, sans études en cours	Candidats rejetés	Demandes acceptées	Candidats rejetés	Programmes et qualifications génériques	Éducation	Arts et lettres	Sciences sociales, journalisme et information	Entreprises, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Ingénierie, fabrication et construction	Agriculture, sylviculture, pêche et services vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Australie[1, 2]	m	m	m	m	m	a	9	12	9	15	8	4	9	2	31	1
Autriche	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	53	18	29	9	91	0	6	3	12	14	3	3	13	4	41	1
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie[1]	79	4	17	57	43	a	17	10	8	17	5	5	8	3	21	4
Danemark[3]	55	22	22	28	72	a	3	10	13	23	5	5	12	1	26	1
Estonie	45	18	37	49	51	a	10	10	9	16	7	7	13	3	17	8
Finlande[2]	29	12	59	m	m	a	3	7	5	26	2	12	14	2	24	5
France	83	13	5	37	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	87	3	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	60	6	34	22	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	65	14	21	76	24	0	4	8	15	21	6	13	16	0	17	m
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon[4, 5]	m	m	m	m	m	a	4	15	10	26	4	x	20	3	11	1[d]
Corée[4]	m	m	m	m	m	a	4	17	7	11	7	7	20	2	19	6
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	62	13	25	45	55	a	7	8	12	24	4	7	13	3	19	4
Luxembourg	46	18	36	60	40	a	13	9	16	22	8	16	5	a	11	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	43	27	30	17	83	a	9	7	15	18	4	7	9	1	25	5
Pologne	m	m	m	36	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	76	10	14	65	35	a	12	7	15	15	6	7	9	2	21	5
Slovénie[6]	81[d]	x(1)	19	80	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	79	1	20	14	a	a	10	6	10	14	9	4	13	1	29	3
Suède	35	4	61	8	92	a	9	6	16	18	3	7	17	1	23	1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	59	m	m	m	m	10	7	6	9	25	4	1	16	3	19	2
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres économies																
Comm. flamande (Belgique)[1]	40	2	58	40	60	a	a	a	a	a	a	a	a	8	92	a
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)	69	m	m	67	33	0	2	16	18	19	12	6	8	1	19	a
Écosse (RU)	34	a	66	56	44	0	7	16	11	13	12	7	8	1	23	1
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	1	14	3	7	27	1	8	8	4	25	3
Bulgarie	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
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	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 : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D7. Quel est le salaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Le salaire effectif moyen de l'ensemble du personnel de l'enseignement tertiaire suivant une carrière universitaire est similaire à celui des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, mais les différences varient selon l'ancienneté. En moyenne, les salaires des jeunes enseignants sont inférieurs de 18 % à ceux des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, tandis que ceux du personnel avec plus d'ancienneté sont supérieurs de 50 %.
- Parmi les 18 pays et économies disposant de données, les salaires statutaires du personnel enseignant de l'enseignement tertiaire varient considérablement au sein des systèmes. En moyenne, le salaire maximum est plus de deux fois supérieur au salaire minimum (103 519 USD contre 39 847 USD).
- Dans la plupart des pays, les salaires sont fixés par les autorités centrales, qui établissent généralement des salaires statutaires, ou par les institutions elles-mêmes. Les pays et économies dans lesquels les décisions salariales sont prises par les établissements d'enseignement tertiaire ou d'autres autorités locales n'ont généralement pas de salaire statutaire pour le personnel enseignant.

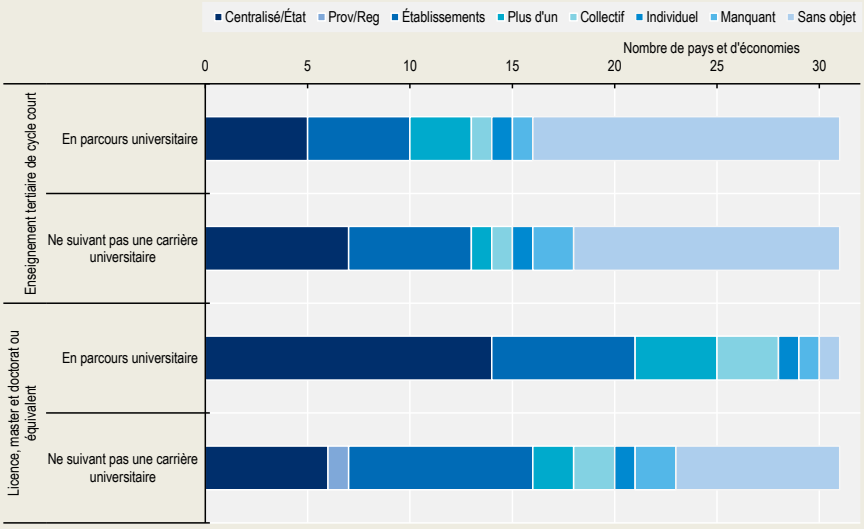
Contexte

Au cours des dernières décennies, le taux d'inscription dans l'enseignement tertiaire a considérablement augmenté dans les pays de l'OCDE, entraînant une hausse des investissements dans les systèmes d'enseignement tertiaire. Cette expansion a imposé aux établissements des exigences croissantes en matière de construction et d'entretien des infrastructures, d'amélioration de l'offre universitaire et, surtout, d'attraction et de rétention d'une main-d'œuvre universitaire hautement qualifiée. Comme le montrent les chapitres C1 et C5, ces tendances se traduisent par une hausse des dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire, les salaires du personnel constituant la principale composante des dépenses d'éducation.

Dans ce contexte, la compétitivité des salaires des universitaires joue un rôle central pour garantir que les établissements puissent recruter et retenir des enseignants et des chercheurs de haute qualité. Bien que les niveaux de rémunération soient un déterminant essentiel des décisions de carrière, ils ne constituent qu'une partie d'une équation plus large. L'attrait d'une carrière universitaire dépend également de facteurs tels que l'autonomie de la recherche, la reconnaissance et les possibilités de collaboration, et l'équilibre entre l'enseignement, la recherche et les responsabilités administratives. Néanmoins, à l'heure où les décideurs politiques et le grand public s'interrogent de plus en plus sur la viabilité des systèmes d'enseignement tertiaire, il est essentiel de comprendre

les structures et les tendances salariales pour planifier les effectifs à long terme et favoriser l'excellence universitaire.

Graphique D7.1. Niveaux décisionnels déterminant les salaires du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire et catégorie de personnel (2023)



Qui détermine les salaires
Centralisé/État = administration centrale/d'un État fédéré ou autorités de haut niveau
Provincial/Régional = autorités provinciales/régionales ou infrarégionales/intermunicipales
Collectivités locales = collectivités locales
Établissements = établissements d'enseignement supérieur
Plus d'un = plus d'un niveau d'autorité
Collectif = convention collective
Individuel = négociation individuelle
Voir le Tableau D7.1. pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les salaires effectifs vont de 61 958 USD pour les agents moins expérimentés, à 73 682 USD pour les agents intermédiaires et à 108 255 USD pour les agents de rang supérieur. Les membres du personnel qui ne suivent pas une carrière universitaire ont tendance à gagner moins. Dans six des dix pays disposant de données, leurs salaires sont inférieurs à ceux des enseignants moins expérimentés.
- Les salaires effectifs sont légèrement plus élevés pour les hommes que pour les femmes en moyenne dans les pays disposant de données. Toutefois, l'écart entre les hommes et les femmes au même niveau d'ancienneté est généralement faible et ne dépasse pas 10 %. Pour l'ensemble du personnel universitaire combiné, l'écart de salaire effectif entre les hommes et les femmes est plus important, ce qui suggère que les hommes occupent généralement des postes plus élevés et gagnent donc des salaires plus élevés.
- Contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, la structure de rémunération du personnel enseignant intègre des allocations supplémentaires liées aux performances personnelles et aux résultats scolaires, car les responsabilités supplémentaires en matière de recherche et d'administration sont plus courantes.

Remarque :

Les salaires statutaires ne sont qu'une composante de la rémunération totale du personnel enseignant de l'enseignement tertiaire. D'autres avantages, tels que les allocations régionales pour l'enseignement dans les zones reculées, les allocations familiales, les taux réduits dans les transports en commun et les abattements fiscaux sur l'achat de matériel pédagogique, peuvent également faire partie de leur rémunération totale. En outre, les systèmes de prélèvements et de prestations sociales sont très différents d'un pays de l'OCDE à l'autre. Les barèmes de salaires peuvent également varier sensiblement au niveau infranational dans certains pays, en fonction de facteurs locaux tels que le coût de la vie. Il convient de garder cela à l'esprit lors de l'analyse des salaires et des comparaisons internationales, ainsi que les problèmes potentiels de comparabilité liés aux données collectées (*Sources, méthodologies et notes techniques de Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, et le fait que les données collectées ne concernent que les institutions publiques.

Tous les chiffres exprimés en USD sont convertis à partir de devises nationales sur la base de taux de change ajustés en fonction des différences de pouvoir d'achat entre les pays (voir la section *Méthodologie*).

Analyse

Les salaires du personnel enseignant du tertiaire peuvent varier en fonction de différents facteurs, notamment leur expérience et leur niveau de responsabilités. Ces éléments reflètent également l'ancienneté de leur poste (Encadré D7.1). Le domaine d'expertise et le type d'établissements d'enseignement tertiaire dans lequel ils enseignent peuvent également influer sur la rémunération ; par exemple, des établissements d'enseignement tertiaire prestigieux peuvent offrir une rémunération plus élevée. Les performances et les contributions aux travaux de recherche et aux publications sont également essentielles pour progresser et obtenir une promotion à des grades supérieurs ou à des postes plus élevés, et peuvent permettre de différencier encore davantage les salaires. Ces facteurs distinguent les carrières dans l'enseignement universitaire de celles dans les niveaux d'enseignement inférieurs, où les niveaux de rémunération dépendent principalement de l'ancienneté dans l'enseignement.

Comme dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le chapitre D3), le niveau d'études peut jouer un rôle dans la détermination du niveau des salaires, mais a généralement moins d'impact qu'aux niveaux inférieurs, car la plupart des enseignants de l'enseignement tertiaire sont titulaires d'un doctorat ou inscrits dans un programme de doctorat.

Cette analyse comparative porte sur le personnel des établissements publics d'enseignement tertiaire dont l'activité principale est l'enseignement (organisant ou menant des activités visant à enrichir les connaissances des étudiants). Sont exclus le personnel de l'enseignement tertiaire participant principalement à des activités de recherche et celui travaillant dans des établissements privés d'enseignement tertiaire.

Encadré D7.1. Catégories de personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire

Alors que les salaires de base des enseignants du primaire et du secondaire dans les établissements publics sont principalement liés au nombre d'années d'exercice des enseignants et à leur niveau de qualification (voir le chapitre D3), les structures de détermination des salaires du personnel de l'enseignement tertiaire ayant certaines responsabilités d'enseignement sont très différentes d'un pays à l'autre. Comme dans le cas des enseignants du primaire et du secondaire, les barèmes de salaires nationaux servent de base aux pays pour déterminer les salaires du personnel enseignant (et chercheur) de l'enseignement tertiaire, mais dans de nombreux pays et économies, les établissements ont également la possibilité de modifier ces niveaux de rémunération. Les critères utilisés pour

fixer les salaires du personnel de l'enseignement tertiaire sont le niveau d'études et l'ancienneté, mais aussi le grade universitaire, le ou les domaines d'enseignement et l'expérience en matière de recherche.

Pour assurer la comparabilité des informations sur les salaires du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire, des données sur les salaires ont été recueillies sur la base d'une classification internationale convenue du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire. Cette classification tient compte des différences de types de postes ou de grades entre les pays (en fonction du niveau d'études, des fonctions principales, du statut et des perspectives de carrière, ainsi que de la rémunération), et de la disponibilité des données afin d'éviter d'avoir des catégories si restreintes que les informations ne seraient disponibles que pour quelques pays.

Cette classification comprend différentes catégories de personnel chargé de l'enseignement, en distinguant principalement le personnel universitaire et les assistants d'enseignement et de recherche. Au sein de la catégorie du personnel universitaire, le personnel junior, intermédiaire et senior se distingue des doctorants salariés et du personnel universitaire ne suivant pas de carrière :

- Junior : les grades/postes auxquels une personne serait généralement recrutée pour débuter sa carrière universitaire. Les membres du personnel relevant de cette catégorie doivent avoir des qualifications, une fourchette de rémunération et un niveau de responsabilités similaires, même si la nature de leurs responsabilités peut varier. Sont exclus les doctorants. On peut citer à titre d'exemple : professeur assistant (*assistant professor*) (États-Unis), maître de conférences (*lecturer*) (États-Unis), professeur agrégé (France), chercheur junior et chercheur post-doctoral.
- Intermédiaire : personnel menant une carrière universitaire et occupant des postes moins élevés que les postes de haut niveau mais plus élevés que les postes de début de carrière. On peut citer à titre d'exemple : professeur associé (*associate professor*) (États-Unis), maître de conférences (France) et chercheur principal.
- Senior : grades/postes les plus élevés du personnel enseignant poursuivant une carrière universitaire dans l'enseignement ou la recherche. Les membres du personnel relevant de cette catégorie doivent avoir des qualifications, une fourchette de rémunération et un niveau de responsabilités similaires, même si la nature de leurs responsabilités peut varier. Il est possible d'avoir un grade/poste par parcours professionnel le cas échéant (c'est-à-dire si les parcours sont clairement distincts). On peut citer à titre d'exemple : professeur titulaire (*full professor*) (États-Unis), professeur titulaire et corps assimilés (France) et directeur de recherche.
- Doctorants salariés : doctorants employés à temps plein ou à temps partiel par leur établissement pendant la durée de leur doctorat.
- Autres membres du personnel enseignant qui ne suivent pas une formation universitaire : personnel enseignant et chercheur qui n'est pas considéré comme suivant une carrière universitaire. Les professeurs auxiliaires et les boursiers en sont des exemples. Ce groupe exclut les doctorants et les assistants d'enseignement et de recherche.

Des informations sur les postes associés aux différentes catégories de personnel universitaire dans chaque pays sont disponibles dans *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Niveaux de décision déterminant les salaires

Dans les établissements publics d'enseignement tertiaire délivrant des licences, des masters et des doctorats ou équivalents, les salaires du personnel universitaire suivant une carrière universitaire sont fixés au niveau central ou des États dans environ la moitié des pays et économies disposant de données (14 sur 31) et dans près d'un quart de ceux-ci (7 sur 31) au niveau des établissements. Dans les autres pays, les salaires sont fixés par des conventions collectives ou conjointement par des organes à différents niveaux décisionnels. En Corée, par exemple, l'administration centrale fixe les salaires de base du personnel de l'enseignement tertiaire dans les universités

publiques, mais ces universités sont libres d'appliquer des salaires supplémentaires. En Allemagne, environ un quart du personnel est composé de fonctionnaires dont le salaire est fixé au niveau des *Länder*, tandis que les trois quarts du personnel sont des fonctionnaires dont le salaire est fixé par des conventions collectives (Graphique D7.1 et Tableau D7.1).

Deux tiers de ces pays et économies (21 sur 31) ont également communiqué des informations sur le niveau des autorités qui déterminent les salaires des autres membres du personnel universitaire ne poursuivant pas une carrière universitaire (dans la plupart des autres pays, aucun membre du personnel ne faisait partie de cette catégorie). Dans la plupart d'entre eux, le même niveau hiérarchique détermine les salaires de l'ensemble du personnel enseignant, qu'il suive ou non une carrière universitaire. Toutefois, dans quelques pays, un niveau hiérarchique inférieur détermine les salaires des autres membres du personnel enseignant qui ne suivent pas une carrière universitaire. En France, en Italie et au Portugal, les salaires du personnel sont fixés au niveau central pour le personnel universitaire suivant une carrière universitaire, mais par les établissements d'enseignement tertiaire pour les autres membres du personnel universitaire. Cela tient généralement au fait que ces agents sont recrutés sur la base de contrats de courte durée (Graphique D7.1 et Tableau D7.1).

Un nombre plus restreint de pays et d'économies (15 sur 31) disposent également d'informations sur le niveau des autorités qui déterminent les salaires du personnel des établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court. Dans ces pays, les décisions sont le plus souvent prises par les autorités centrales/l'État ou par des établissements d'enseignement tertiaire, et ces deux niveaux d'autorités prennent des décisions sur les salaires dans un nombre similaire de pays pour tous les types de personnel, qu'ils soient ou non engagés dans une carrière universitaire. Il existe également peu de différences entre les niveaux d'administration qui prennent les décisions relatives aux salaires des établissements d'enseignement tertiaire proposant des cursus de cycle court ou des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalent. Lorsque ces deux types d'institutions existent dans un pays, les niveaux de décision sont généralement les mêmes. En Islande, par exemple, les salaires sont fixés par convention collective pour tous les établissements d'enseignement tertiaire publics, quel que soit le type de programmes dispensés dans ces établissements, tandis qu'au Japon, les salaires sont toujours déterminés au niveau de l'établissement d'enseignement tertiaire (Graphique D7.1 et Tableau D7.1).

Salaires statutaires du personnel universitaire

Existence de barèmes de salaires statutaires

Parmi les pays et économies disposant de données, 21 déclarent avoir des salaires statutaires pour le personnel enseignant des établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents, et 11 déclarent appliquer des salaires statutaires pour le personnel des établissements proposant des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court (pour le personnel suivant une carrière universitaire et/ou ne suivant pas de carrière universitaire). Comme on pouvait s'y attendre, l'existence de barèmes de salaires pour le personnel enseignant du tertiaire dans les établissements publics est liée au niveau d'autorité qui détermine les salaires. Tous les pays dans lesquels les autorités centrales prennent des décisions concernant les salaires du personnel enseignant du tertiaire dans les établissements proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents ont des salaires statutaires pour ce personnel. C'est également le cas du personnel des établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court. En règle générale, dans les pays où les salaires statutaires sont appliqués dans les établissements proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents, ils le sont également dans les établissements proposant des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, puisque les autorités chargées de fixer les salaires sont les mêmes pour les deux (Tableau D7.1).

Toutefois, les salaires statutaires sont également définis dans certains pays où les décisions relatives aux salaires du personnel enseignant de l'enseignement tertiaire ne sont pas prises uniquement au niveau central. En Finlande, en Islande et aux Pays-Bas, les salaires statutaires sont fixés par des conventions collectives. En Allemagne, au Brésil

et en Espagne, les salaires statutaires sont fixés à plusieurs niveaux, en raison de leurs systèmes fédéraux ou décentralisés.

Niveau des salaires statutaires

Les salaires statutaires du personnel universitaire varient considérablement d'un pays à l'autre et au sein d'un même pays, si l'on tient compte de l'écart entre les salaires statutaires minimum et maximum. Toutefois, ces différences doivent être interprétées avec prudence, car très peu de membres du personnel perçoivent le salaire statutaire minimum ou maximum dans certains pays.

Dans les établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents, les salaires statutaires du personnel en carrière universitaire (tous niveaux d'ancienneté confondus) vont d'un minimum de 39 847 USD à un maximum de 103 519 USD en moyenne dans les 18 pays et économies disposant d'informations. Toutefois, ces valeurs moyennes masquent des écarts beaucoup plus importants entre les salaires minimum et maximum dans certains pays. Les salaires maximums sont supérieurs de 60 % aux salaires minimums en Slovénie (53 623 USD contre 85 853 USD), mais sont environ quatre fois plus élevés que les salaires minimums au Brésil (de 28 779 USD à 120 092 USD) et en Espagne (de 37 336 USD à 146 898 USD) (Tableau D7.2).

Dans ces établissements, l'écart entre les salaires statutaires minimum et maximum est beaucoup plus faible pour le personnel ne suivant pas une carrière universitaire dans les quelques pays disposant de données. Le salaire statutaire maximum est supérieur de moins de 45 % au salaire minimum dans quatre pays pour lesquels des informations sont disponibles (Grèce, Hongrie, Islande et Roumanie) (Tableau D7.2).

Dans les établissements proposant des cursus d'enseignement tertiaire de cycle court, l'écart entre le salaire minimum et le salaire maximum statutaire du personnel suivant une carrière universitaire est similaire à celui observé dans les établissements proposant des cursus de licence, de master, de doctorat ou équivalents. Parmi les sept pays disposant de données, le salaire statutaire maximum est supérieur de 35 % au salaire minimum en Colombie (de 28 905 USD à 39 141 USD), mais il est plus de quatre fois supérieur au salaire minimum au Brésil (de 28 779 USD à 120 092 USD), où l'éventail des salaires statutaires est le même pour les deux types d'établissements publics d'enseignement tertiaire (Tableau D7.2).

Salaires statutaires par niveau d'ancienneté

Les salaires minimums et maximums, ainsi que l'écart entre eux, peuvent également varier en fonction de l'ancienneté du personnel universitaire (suivant une carrière universitaire). Les salaires minimum et maximum diffèrent selon le niveau d'ancienneté dans la plupart des pays, pour lesquels on dispose d'informations sur les salaires statutaires des personnels suivant une carrière universitaire dans les établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents.

Dans certains pays, le salaire minimum et le salaire maximum augmentent avec l'ancienneté, mais il n'y pas de tendance claire quant à la variation entre les salaires minimums et maximums selon les niveaux d'ancienneté. Par exemple, en Hongrie, l'écart entre le salaire minimum et le salaire maximum est de 46 % au niveau junior, de 55 % au niveau intermédiaire et de 41 % au niveau senior. En France, les salaires minimum et maximum augmentent avec l'ancienneté, mais l'écart diminue avec l'ancienneté (de 132 % au niveau junior, à 110 % au niveau intermédiaire et 91 % au niveau senior) (Tableau D7.2).

Le nombre de grades au sein d'un niveau d'ancienneté peut avoir une incidence sur la différence entre le salaire minimum et le salaire maximum statutaire à un niveau d'ancienneté donné. Par exemple, un pays peut considérer que les post-doctorants et les chargés de cours sont tous deux des postes subalternes parce qu'ils sont tous deux envisageables pour ceux qui débutent une carrière universitaire. Chacun de ces grades peut avoir une fourchette salariale étroite, mais si l'on considère l'ensemble des agents les moins expérimentés, l'écart entre le salaire minimum et le salaire maximum peut être assez important. En revanche, un pays qui n'a qu'un seul échelon dans la catégorie junior peut avoir une fourchette beaucoup plus réduite, même si les salaires au sein de ce échelon ont une fourchette

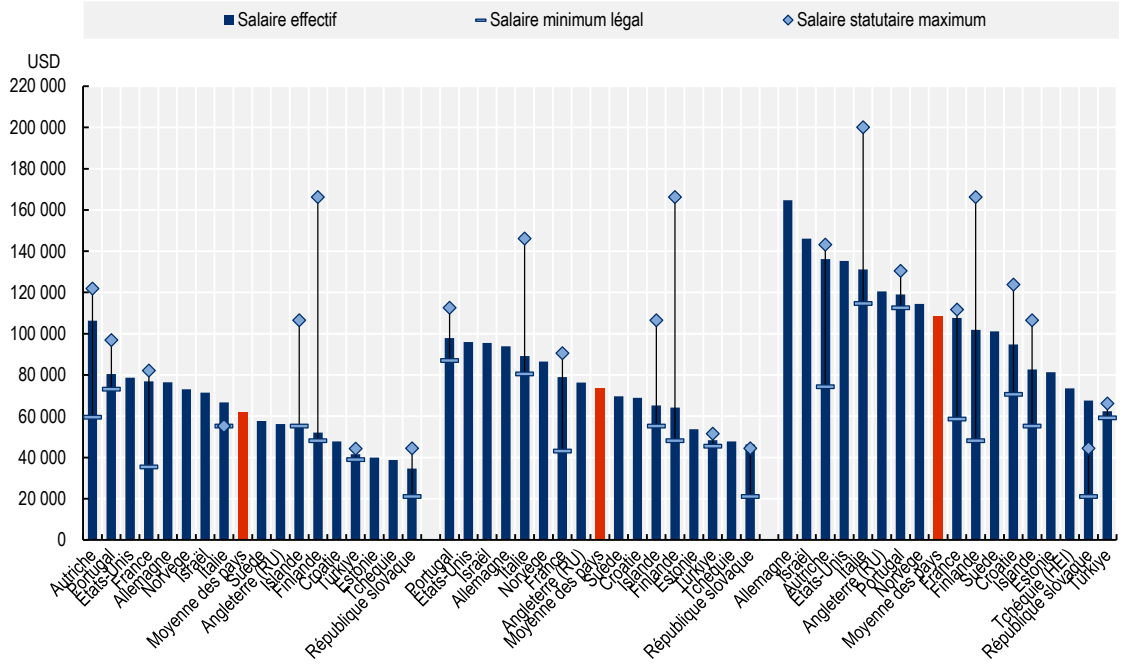
plus large qu'un pays ayant plusieurs échelons. Par conséquent, la combinaison du nombre de échelons et de la façon dont ces echelons sont rattachés au niveau d'ancienneté peut avoir une incidence sur l'échelle de rémunération.

En Islande, aux Pays-Bas, en Pologne et en République slovaque, les salaires minimums et maximums légaux s'appliquent à l'ensemble du personnel de l'enseignement tertiaire suivant une carrière universitaire, quel que soit son niveau d'ancienneté. En Finlande, la convention collective sur les salaires ne reconnaît pas les niveaux d'ancienneté, mais la nature et la responsabilité du travail, les compétences relationnelles, les connaissances et les aptitudes requises pour les tâches sont prises en compte pour définir la catégorie de salaire d'une personne. Ainsi, un agent moins expérimenté ne serait pas classé dans une catégorie salariale supérieure, et de même, aucun agent de rang supérieur ne serait classé dans une catégorie salariale inférieure. Dans ces cinq pays, le salaire maximum dépasse le salaire minimum de 93 % en Islande et de plus de 240 % en Finlande (Graphique D7.2). Cela ne signifie pas que des agents ayant des niveaux d'ancienneté différents touchent nécessairement les mêmes salaires. Par exemple, en République slovaque, la progression salariale dépend des qualifications, des responsabilités et du nombre d'années d'ancienneté, et les responsabilités associées aux postes de niveau junior, intermédiaire et supérieur peuvent être associées à différentes fourchettes de salaires.

Parmi les sept pays disposant de données sur les salaires du personnel suivant une carrière universitaire dans les établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes d'enseignement tertiaire de cycle court, les différences entre les salaires minimums et maximums aux différents niveaux d'ancienneté sont similaires à celles observées dans les établissements d'enseignement supérieur proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents (Tableau D7.2).

Graphique D7.2. Salaires effectifs moyens du personnel enseignant par rapport aux salaires minimums et maximums légaux, par ancienneté (2023)

Salaires du personnel enseignant de l'enseignement tertiaire dans les programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalent, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



1. Salaires effectifs du personnel en équivalent temps plein.
2. Salaires statutaires pour toutes les catégories de personnel enseignant suivant une carrière universitaire confondues.
Voir le Tableau D7.2 et le Tableau D7.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Salaires effectifs moyens

Outre les salaires statutaires, les enseignants du tertiaire peuvent également percevoir des primes et allocations supplémentaires qui font partie de leur salaire. Certaines de ces allocations peuvent être similaires à celles versées aux enseignants du primaire et du secondaire, comme les primes annuelles, les indemnités pour congés ou les indemnités de maladie, mais le personnel enseignant du tertiaire peut également bénéficier d'indemnités spécifiquement liées aux activités de recherche. En Colombie et en Islande, par exemple, le personnel universitaire peut percevoir des allocations pour des travaux universitaires tels que des articles dans des revues scientifiques, tandis qu'en Allemagne, il peut être rémunéré pour des prestations spéciales dans des domaines tels que la recherche, l'enseignement ou les arts (pour plus d'informations, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

La contribution à la recherche par la publication d'articles universitaires peut influer de différentes manières sur la rémunération du personnel enseignant du tertiaire. En Colombie, la publication des résultats universitaires est récompensée par une augmentation des salaires (en fonction du nombre et du type de publications, dans la limite d'une limite annuelle). En Finlande, les évaluations des performances du personnel prennent en compte un certain nombre d'aspects, notamment le mérite de la recherche, le mérite pédagogique et les mérites sociaux et universitaires. Ces évaluations aboutissent à des augmentations de salaires allant de 6 % à 50 %, qui varient selon quatre catégories de performance différentes.

Les allocations et primes supplémentaires peuvent représenter une part importante des salaires annuels, ce qui explique la différence entre les salaires statutaires et réels au sein des pays, ainsi qu'une partie des différences de salaires réels entre les pays (Graphique D7.2 et Tableau D7.3). En Italie, les paiements supplémentaires représentent environ 5 % des salaires versés, alors qu'en France, cette part est d'environ 17 %. Seuls quelques pays disposant de données sur les salaires effectifs du personnel de l'enseignement tertiaire dans les établissements proposant des cursus de cycle court, l'analyse se concentre ici sur les salaires effectifs du personnel de l'enseignement tertiaire dans les établissements proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents.

Salaires effectifs par catégorie de personnel et niveau d'ancienneté

Pour les établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalent, des informations sur les salaires effectifs moyens de l'ensemble du personnel suivant une carrière universitaire, à tous les niveaux d'ancienneté confondus, sont disponibles dans 17 pays et économies. Le salaire effectif moyen dans ces pays s'élève à 77 321 USD, allant de 48 413 USD en République slovaque à plus du double en Autriche (112 432 USD) (Tableau D7.3).

Les salaires effectifs ventilés par ancienneté sont disponibles dans la plupart de ces pays et économies, ainsi que dans quelques autres pays, et 17 pays et économies disposent de données pour une partie ou la totalité des trois niveaux d'ancienneté (junior, intermédiaire et senior). En moyenne, les salaires effectifs augmentent avec l'ancienneté, les agents moins expérimentés gagnant 61 958 USD, les agents intermédiaires 73 682 USD et les agents supérieurs 108 255 USD. Cette tendance est également vraie pour tous les pays et économies disposant de données sur les salaires effectifs moyens par niveau d'ancienneté, bien que l'ampleur de l'augmentation varie. Les salaires effectifs moyens du personnel le plus expérimenté sont supérieurs de moins de 40 % à ceux du personnel moins expérimenté en Autriche et en France (pays où les écarts de salaire statutaire entre les niveaux d'ancienneté sont également plus faibles), mais plus de deux fois supérieurs à ceux des agents moins expérimentés en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie et en Israël. Dans plusieurs de ces pays, les salaires sont déterminés par les établissements d'enseignement tertiaire, ce qui peut entraîner d'importants écarts entre les salaires du personnel universitaire (Graphique D7.2 et Tableau D7.3).

Les salaires effectifs moyens des autres membres du personnel universitaire qui ne suivent pas de carrière universitaire et des doctorants salariés sont bien inférieurs à ceux de l'ensemble du personnel universitaire suivant une carrière universitaire. Dans six des dix pays disposant de données, les salaires effectifs moyens des enseignants qui ne suivent pas de carrière universitaire sont également inférieurs à ceux des enseignants moins expérimentés. Ils

sont inférieurs d'au moins 25 % en Estonie, en France, en Islande et en Norvège. En revanche, ils sont supérieurs d'au moins 15 % en Israël, en Tchéquie et en République de Türkiye. Parmi toutes les catégories de personnel considérées, les doctorants salariés ont les salaires effectifs les plus bas, mais ces données sont disponibles dans très peu de pays (Tableau D7.3).

Salaires effectifs par sexe

La quasi-totalité des pays disposant de données sur les salaires effectifs moyens des enseignants du tertiaire ventilent également les salaires effectifs par sexe, sauf la Lettonie et la République slovaque.

Les salaires effectifs moyens sont plus élevés pour les hommes que pour les femmes dans presque tous les pays et pour toutes les catégories de personnel enseignant de l'enseignement tertiaire. C'est le cas pour le personnel universitaire suivant une carrière universitaire, mais aussi pour le personnel universitaire suivant pas de carrière universitaire et les doctorants salariés ; toutefois, seuls 10 pays disposent de données ventilées par sexe pour le personnel suivant une carrière universitaire et les doctorants salariés, et 5 pays disposent de données ventilées par sexe pour les doctorants salariés. Les exceptions sont l'Islande, où les salaires réels moyens des hommes jeunes employés suivant une carrière universitaire sont inférieurs de 3 % à ceux de leurs homologues féminins, et la Norvège, où les salaires réels des enseignants ne suivant pas de carrière universitaire sont inférieurs de 10 % pour les hommes que pour les femmes. Dans tous les autres pays, les salaires réels sont plus élevés pour les hommes que pour les femmes, mais l'écart est inférieur à 10 % pour la plupart des catégories de personnel enseignant suivant une carrière universitaire (Tableau D7.3).

Les écarts entre les sexes se creusent lorsque l'on compare les salaires réels moyens des hommes et des femmes pour toutes les catégories de personnel enseignant du tertiaire suivant une carrière universitaire combinée. En Estonie, en Finlande, en Israël et en Slovénie, les salaires réels moyens des hommes sont supérieurs d'au moins 15 % à ceux des femmes, et l'écart dépasse 25 % en Hongrie. Cela suggère que les femmes occupent de manière disproportionnée des postes moins élevés (Tableau D7.3).

Salaires effectifs par âge

Les salaires effectifs ont tendance à augmenter avec l'âge. Sans surprise, cet effet est plus marqué pour les salaires effectifs agrégés qui ne tiennent pas compte des niveaux d'ancienneté, puisque le niveau d'ancienneté du personnel tend également à augmenter avec l'âge. En moyenne, dans les 15 pays disposant de données sur les salaires effectifs de l'ensemble du personnel universitaire suivant une carrière universitaire, les salaires effectifs des 55-64 ans sont supérieurs de 58 % à ceux des 25-34 ans. Dans tous les pays disposant de données, l'écart est d'au moins 20 % entre ces deux groupes d'âge, et dépasse 90 % en Autriche, en France et en Slovénie (Tableau D7.4, disponible en ligne).

Les salaires effectifs des autres membres du personnel enseignant qui ne suivent pas de parcours professionnel augmentent également avec l'âge, mais dans une moindre mesure. Parmi les quelques pays disposant de données, c'est au Portugal que l'écart entre le salaire effectif moyen des 55-64 ans et celui des 25-34 ans est le plus important, avec 48 % (Tableau D7.4, disponible en ligne).

Certaines de ces différences s'expliquent par le fait que les postes de haut niveau sont associés à des salaires plus élevés, comme indiqué plus haut, ce qui signifie qu'elles reflètent en partie les différences de salaire statutaire pour différents niveaux d'ancienneté. En outre, les caractéristiques de la progression salariale, selon lesquelles les salaires augmentent par promotion et non par ancienneté, pourraient également expliquer les différences entre les pays. En outre, étant donné que les indemnités et les paiements supplémentaires sont inclus dans les salaires effectifs moyens, le personnel plus âgé pourraient avoir droit à davantage d'indemnités, ce qui ferait augmenter leur salaire effectif.

Salaires des enseignants du tertiaire par rapport à ceux des diplômés du tertiaire

Les enseignants du tertiaire qui suivent une carrière universitaire ont l'un des niveaux de qualification les plus élevés de la population. La plupart des membres du personnel de ce groupe ont obtenu un doctorat afin d'enseigner et de mener des recherches dans des établissements publics d'enseignement tertiaire. En revanche, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seulement 1 % des 25-64 ans sont titulaires d'un doctorat ou équivalent (voir Tableau A1.1).

Comme dans d'autres professions, les niveaux de rémunération peuvent être importants pour attirer et retenir le personnel enseignant dans les établissements publics d'enseignement tertiaire. En moyenne, les salaires du personnel universitaire sont comparables à ceux des autres diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays disposant de données. Parmi les 15 pays et économies disposant d'informations sur les salaires effectifs du personnel enseignant de l'enseignement tertiaire (tous niveaux d'ancienneté confondus) et sur les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, les salaires du personnel enseignant s'échelonnent entre 85 % ou moins du salaire des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire aux États-Unis, en Hongrie et aux Pays-Bas, et 196 % au Portugal. Toutefois, dans la moitié de ces pays, l'écart est inférieur à 5 % (inférieur aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire en Autriche, en France, en Norvège et en République slovaque, et supérieur en Allemagne et en Estonie) (Graphique D7.3).

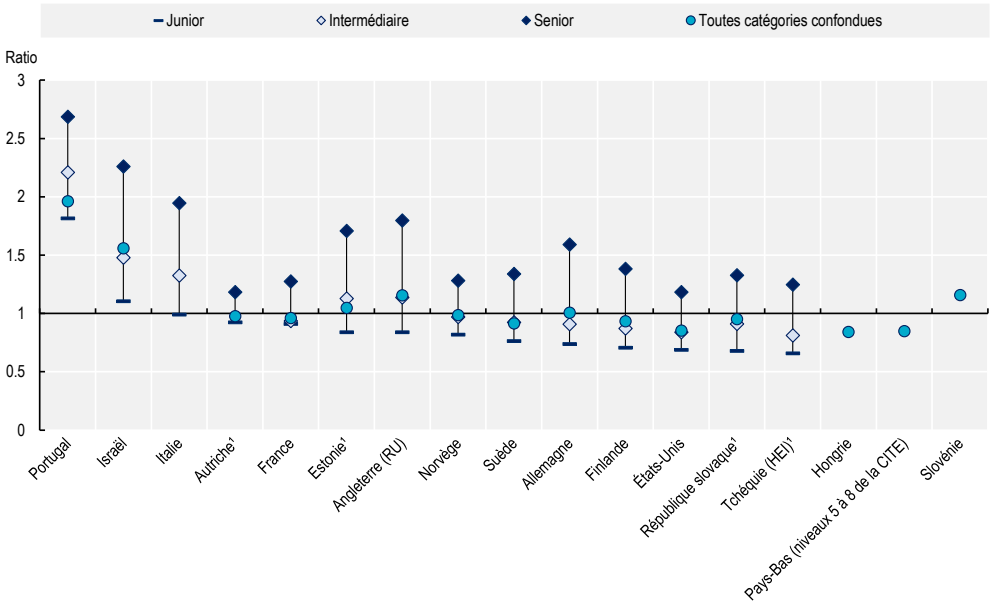
Toutefois, comme ce ratio couvre l'ensemble du personnel universitaire suivant une carrière universitaire, il peut masquer d'importantes différences dues aux niveaux d'ancienneté. Dans tous les pays et économies à l'exception d'Israël, les salaires effectifs du personnel universitaire le moins experimenté sont inférieurs à ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire, allant de moins de 70 % en République slovaque et en Tchéquie à 111 % ou plus en Israël et au Portugal. En moyenne, dans les pays disposant de données, le personnel junior gagne 89 % du salaire des diplômés de l'enseignement tertiaire ayant un niveau de formation comparable (Graphique D7.3).

De même, les salaires effectifs du personnel universitaire de niveau intermédiaire sont également inférieurs à ceux des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous les pays et économies sauf cinq : ils sont de 13 à 14 % plus élevés en Angleterre (Royaume-Uni) et en Estonie, de 33 % plus élevés en Italie, de 48 % plus élevés en Israël et de 121 % plus élevés au Portugal. En moyenne, les revenus intermédiaires du personnel sont comparables à ceux des autres actifs diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays disposant de données (Graphique D7.3).

À un niveau élevé, les salaires effectifs du personnel enseignant sont supérieurs aux revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous les pays et économies, avec une moyenne globale de 59 % supérieure. L'écart va de 18 % en Autriche et aux États-Unis à 169 % au Portugal. Il convient toutefois de noter que les données de l'Autriche ne couvrent qu'un sous-ensemble d'établissements et peuvent ne pas être représentatives (Graphique D7.3).

Graphique D7.3. Salaires effectifs moyens des enseignants par rapport aux salaires des diplômés de l'enseignement tertiaire, par ancienneté (2023)

Salaire effectif moyen du personnel enseignant à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire proposant des programmes de licence, de master et de doctorat, rapporté aux revenus des actifs à temps plein travaillant toute l'année et titulaires d'une licence ou d'un diplôme supérieur



1. Salaires effectifs du personnel en équivalent temps plein.
Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tables et notes.

Définitions

Le personnel enseignant est défini comme le personnel d'un établissement d'enseignement tertiaire dont les fonctions principales ou majeures consistent à planifier, organiser et mener des activités de groupe dans le cadre desquelles les connaissances, les compétences et les attitudes des étudiants se développent conformément aux programmes d'enseignement. Le personnel universitaire ayant certaines responsabilités d'enseignement comprend le personnel employé dans des établissements d'enseignement tertiaire dont la mission principale est l'enseignement et/ou la recherche et ayant certaines responsabilités d'enseignant ; le personnel ayant certaines responsabilités d'enseignement qui détient un titre universitaire, par exemple professeur, professeur associé, professeur adjoint, instructeur, conférencier, chercheur ou équivalent à l'un de ces grades universitaires ; et le personnel ayant d'autres titres de direction (par exemple, doyen, doyen adjoint, président ou chef de département), s'ils ont des responsabilités d'enseignement. Le personnel enseignant ne comprend pas les doctorants salariés ayant certaines responsabilités d'enseignement, les assistants d'enseignement et de recherche ayant certaines responsabilités d'enseignement, les enseignants stagiaires, les étudiants chercheurs, les auxiliaires d'éducation et les paraprofessionnels. Ils n'incluent pas non plus le personnel universitaire principalement consacré à la recherche et employé par des établissements de recherche publics indépendants, séparés sur le plan organisationnel, dans les cas où le lien entre les établissements d'enseignement tertiaire et les établissements de recherche est purement administratif.

Les salaires effectifs correspondent au salaire annuel moyen perçu par les enseignants à temps plein âgés de 25 à 64 ans avant impôts. Il s'agit du salaire brut du point de vue du salarié : il comprend la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite payée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement du salaire brut du salarié par l'employeur). Toutefois, les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont pas prises en compte. Les

salaires effectifs comprennent également les primes liées au travail, comme les primes annuelles, les primes liées aux résultats, les paiements supplémentaires pour les congés et les indemnités de maladie. Les revenus provenant d'autres sources, comme les transferts sociaux publics, les revenus d'investissement et tout autre revenu qui n'est pas directement lié à leur profession ne sont pas inclus.

Le revenu d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire correspond au revenu d'activité moyen des 25-64 ans diplômés des niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE qui travaillent à temps plein toute l'année.

Le personnel enseignant autre que le personnel universitaire est le personnel des établissements d'enseignement tertiaire qui n'est pas enseignant mais qui est employé à temps plein ou à temps partiel dans le but principal d'assister le personnel universitaire dans l'enseignement en classe, en laboratoire ou dans la conduite de recherches, recevant une rémunération (en espèces ou en nature) pour son activité. Il s'agit des doctorants salariés (employés à temps plein ou à temps partiel par leur établissement pendant la durée de leur doctorat) et des assistants d'enseignement et de recherche (employés à temps plein ou à temps partiel dans le but principal d'aider le personnel enseignant dans l'enseignement en classe, en laboratoire ou dans la conduite de recherches). Les assistants d'enseignement et de recherche sont des étudiants diplômés (autres que les doctorants) ou d'autres membres du personnel qui détiennent des titres tels qu'assistant d'enseignement, associé d'enseignement, chargé d'enseignement, assistant de recherche ou des titres équivalents.

Le salaire statutaire maximum correspond au salaire statutaire annuel maximum du personnel de l'enseignement tertiaire à temps plein dans les établissements publics d'enseignement tertiaire, tel qu'indiqué dans les documents officiels (par exemple, réglementations nationales, conventions collectives).

Le salaire statutaire minimum désigne le salaire statutaire annuel minimum du personnel de l'enseignement tertiaire à temps plein dans les établissements publics d'enseignement tertiaire, tel qu'indiqué dans les documents officiels (par exemple, réglementations nationales, conventions collectives).

Les salaires statutaires correspondent aux salaires prévus dans les barèmes officiels. Les salaires indiqués sont bruts (somme totale versée par l'employeur) moins les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, selon les barèmes de salaires existants. Les salaires sont calculés « avant impôt » (c'est-à-dire avant déduction de l'impôt sur le revenu). Les salaires statutaires comprennent également les paiements supplémentaires que tous les membres du personnel universitaire reçoivent et qui constituent une partie régulière du salaire annuel, comme le 13e mois.

Le personnel de l'enseignement tertiaire désigne le personnel des établissements d'enseignement tertiaire dont la mission principale est l'enseignement et/ou les activités de recherche. La classification du personnel de l'enseignement tertiaire se fonde sur les fonctions principales ou majeures exercées par le personnel. Il comprend le personnel universitaire et les autres personnels.

Méthodologie

La période de référence pour les salaires du personnel est l'année universitaire 2022/23 (où l'année universitaire commence au second semestre de l'année civile 2022 et se termine au premier semestre de l'année civile 2023), ou l'année universitaire 2023 (où l'année universitaire commence au premier semestre de l'année civile 2023). Pour faciliter la lecture de la publication, l'année de référence est 2023.

Les salaires sont en équivalents USD convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée à partir de l'Explorateur de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. Ces PPA se rapportent à l'année civile et ont été ajustées de manière à se référer à janvier 2023 pour la conversion des salaires.

Dans le Graphique D7.3, les ratios entre les salaires du personnel de l'enseignement tertiaire et les revenus des actifs ayant un niveau d'études équivalent, âgés de 25 à 64 ans et travaillant à temps plein toute l'année, sont calculés à l'aide d'une méthodologie similaire à celle du chapitre D3. Les ratios ont été calculés pour les pays disposant de données. Lorsque les données sur les salaires des actifs se réfèrent à une année de référence différente de l'année

de référence 2023 utilisée pour les salaires du personnel universitaire, un déflateur a été utilisé pour ajuster les données sur les salaires à 2023.

Pour plus d'informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[1]) et *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en, pour les notes par pays.

Sources

Les données sur les salaires du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire proviennent de la collecte de données OCDE-INES-NESLI 2024 sur les salaires du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire et se rapportent à l'année universitaire 2022/23 (ou 2023).

Les données sur les revenus d'activité des actifs sont issues de la collecte régulière de données effectuée par le réseau de l'OCDE sur les retombées professionnelles et sociales de l'enseignement (*OECD Labour Market and Social Outcomes of Learning Network*).

Références

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]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D7.1	Utilisation des salaires statutaires nationaux du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)
Tableau D7.2	Salaires statutaires minimums et maximums du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)
Tableau D7.3	Salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire, catégorie de personnel et sexe (2023)
WEB Tableau D7.4	*Salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement supérieur, catégorie de personnel et groupe d'âge (2023)*
WEB Tableau D7.5	*Notification des versements supplémentaires perçus par l'ensemble du personnel enseignant et inclusion des cotisations de retraite/de sécurité sociale dans les salaires statutaires, par niveau d'enseignement supérieur (2023)*
WEB Tableau D7.6	*Notification des cotisations de retraite/de sécurité sociale en pourcentage des salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement supérieur (2023)*

StatLink https://stat.link/j513zl

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D7.1. Utilisation des salaires statutaires nationaux du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)

Qui détermine les salaires

Centralisé/État = administration centrale/d'un État fédéré ou autorités de haut niveau

Provincial/Régional = autorités provinciales/régionales ou infrarégionales/intermunicipales

Collectivités locales = collectivités locales

Établissements = établissements d'enseignement supérieur

Plus d'un = plus d'un niveau d'autorité

Collectif = convention collective

Individuel = négociation individuelle

1. Le système de rémunération varie selon les différents types d'établissements publics d'enseignement tertiaire : en Tchéquie, entre les établissements professionnels de l'enseignement tertiaire (CITE 655 de la CITE, c'est-à-dire niveau licence avec orientation professionnelle) et les

établissements d'enseignement supérieur, et aux Pays-Bas, entre les universités de sciences appliquées (niveaux 5 à 8 de la CITE, y compris l'enseignement tertiaire de courte durée) et les universités (niveaux 6 à 8 de la CITE). Les lignes relatives aux établissements d'enseignement tertiaire professionnel en Tchéquie et aux universités aux Pays-Bas sont disponibles en ligne.

2. Salaires statutaires de toutes les catégories de personnel enseignant ayant une carrière universitaire, combinés dans des établissements d'enseignement pour les programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents (couvrant également les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court aux Pays-Bas).
3. Sont inclus dans le personnel de la catégorie junior les doctorants salariés.
4. Les salaires statutaires de toutes les catégories de personnel enseignant en carrière universitaire sont combinés dans les établissements d'enseignement pour les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court.

Tableau D7.2. Salaires statutaires minimums et maximums du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)

1. À l'exclusion des universités publiques et des universités de sciences appliquées.
2. Le système de rémunération varie selon les différents types d'établissements publics d'enseignement tertiaire : en Tchéquie, entre les établissements professionnels de l'enseignement tertiaire (CITE 655 de la CITE, c'est-à-dire niveau licence avec orientation professionnelle) et les établissements d'enseignement supérieur, et aux Pays-Bas, entre les universités de sciences appliquées (niveaux 5 à 8 de la CITE) et les universités (niveaux 6 à 8 de la CITE). Les lignes relatives aux établissements d'enseignement tertiaire professionnel en Tchéquie et aux universités aux Pays-Bas sont disponibles en ligne.
3. Salaires statutaires de toutes les catégories de personnel enseignant ayant une carrière universitaire, combinés dans des établissements d'enseignement pour les programmes de licence, de master et de doctorat ou équivalents (couvrant également les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court aux Pays-Bas).
4. Sont inclus dans le personnel de la catégorie junior les doctorants salariés.
5. Année de référence : 2022.
6. Les données requises pour présenter les salaires minimums et maximums statutaires applicables à une catégorie particulière de personnel universitaire ne sont actuellement pas disponibles. Les montants des salaires minimums et maximums couvrent toute la fourchette des salaires statutaires, quelle que soit la catégorie de personnel universitaire.
7. Les salaires statutaires de toutes les catégories de personnel enseignant en carrière universitaire sont combinés dans les établissements d'enseignement pour les programmes d'enseignement tertiaire de cycle court.

Tableau D7.3. Salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire, catégorie de personnel et sexe (2023)

Remarque : les colonnes indiquant les données relatives aux doctorants salariés et les lignes indiquant les données ventilées par sexe sont disponibles en ligne.

1. Salaires effectifs du personnel en équivalent temps plein.
2. Le système de rémunération varie selon les différents types d'établissements publics d'enseignement tertiaire: en Tchéquie, entre les établissements professionnels de l'enseignement tertiaire (CITE 655 de la CITE, c'est-à-dire niveau licence avec orientation professionnelle) et les établissements d'enseignement supérieur, et aux Pays-Bas, entre les universités de sciences appliquées (niveaux 5 à 8 de la CITE) et les universités (niveaux 6 à 8 de la CITE). Les lignes

relatives aux établissements d'enseignement tertiaire professionnel en Tchéquie et aux universités aux Pays-Bas sont disponibles en ligne.

3. Année de référence : 2022.
4. Sont inclus dans le personnel de la catégorie junior les doctorants salariés.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D7.1. Utilisation des salaires statutaires nationaux du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)

Établissements publics

	Enseignement tertiaire de cycle court						Licence, master et doctorat ou équivalent					
	Salaires statutaires				Niveau décisionnel pour la détermination des salaires		Salaires statutaires				Niveau décisionnel pour la détermination des salaires	
	Personnel enseignant en parcours universitaire			Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire	Personnel enseignant en parcours universitaire	Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire	Personnel enseignant en parcours universitaire			Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire	Personnel enseignant en parcours universitaire	Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire
Pays de l'OCDE	Junior	Inter-médiaire	Senior				Junior	Inter-médiaire	Senior			
	(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	a	a	a	Oui	a	Centralisé/État	Oui	a	Oui	a	Centralisé/État	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie (EES)[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Établissement	Établissement
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Établissement	a
Finlande[2]	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	m	Collectif	m
France	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	Établissement	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	Établissement
Allemagne	m	m	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	m	Plus d'un	Plus d'un
Grèce	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État
Hongrie	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État
Islande	Oui	Oui	Oui	Oui	Collectif	Collectif	Oui	Oui	Oui	Oui	Collectif	Collectif
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	Centralisé/État	Établissement
Japon	a	a	a	a	Établissement	Établissement	a	a	a	a	Établissement	Établissement
Corée	m	m	m	m	Plus d'un	Plus d'un	m	m	m	m	Plus d'un	Plus d'un
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	a	a	a	a	Établissement	Établissement	a	a	a	a	Établissement	Établissement
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 (CITE 5-8)[1, 2]	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	m	Collectif	Collectif
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	Établissement	Établissement	a	a	a	a	Établissement	Établissement
Norvège	a	a	a	a	Établissement	Établissement	a	a	a	a	Établissement	Établissement
Pologne[2]	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	Centralisé/État
Portugal	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	Établissement
République slovaque	a	a	a	Oui	a	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	a
Slovénie	a	a	a	Oui	a	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	a	Centralisé/État	a
Espagne[3]	Oui	Oui	Oui	m	Plus d'un	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Plus d'un	Régional
Suède	a	a	a	a	Individuel	Individuel	a	a	a	a	Individuel	Individuel
Suisse	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Türkiye	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État
États-Unis	a	a	a	a	Établissement	Établissement	a	a	a	a	Établissement	Établissement
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Oui	Oui	Oui	a	Plus d'un	a	Oui	Oui	Oui	a	Plus d'un	a
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	a	a	m	m	Oui	a	Centralisé/État	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État
Roumanie	a	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Centralisé/État	Centralisé/État
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D7.2. Salaires statutaires minimums et maximums du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire (2023)

Par niveau d'enseignement dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la rémunération privée

	Enseignement tertiaire de cycle court								Licence, master et doctorat ou équivalent							
	Personnel enseignant en parcours universitaire						Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire		Personnel enseignant en parcours universitaire						Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire	
	Junior		Intermédiaire		Senior				Junior		Intermédiaire		Senior			
	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum	Salaire minimum	Salaire maximum
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[1]	a	a	a	a	a	a	57 608	102 365	59 440	121 918	a	a	74 300	143 076	a	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	28 905	28 905	33 784	36 349	39 141	39 141	20 599	20 599	21 821	32 736	39 619	77 559	52 042	85 617	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie (EES)[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlande[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	48 098	166 165	48 098	166 165	48 098	166 165	m	m
France	35 432	82 071	43 133	90 573	58 599	111 649	a	a	35 432	82 071	43 133	90 573	58 599	111 649	a	a
Allemagne[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	29 527	42 049	33 435	47 574	39 082	55 656	25 189	35 870	32 575	46 387	36 913	52 567	43 420	61 836	30 386	43 277
Hongrie	a	a	a	a	a	a	a	a	13 283	19 386	19 746	30 516	26 926	38 055	18 309	19 386
Islande	55 210	106 443	55 210	106 443	55 210	106 443	41 556	48 739	55 210	106 443	55 210	106 443	55 210	106 443	41 556	48 739
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie[5]	a	a	a	a	a	a	a	a	55 205	55 205	80 410	146 102	114 577	200 008	m	m
Japon	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	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
Pays-Bas (CITE 5-8)[2, 3, 6]	a	a	a	a	a	a	a	a	55 275	114 776	55 275	114 776	55 275	114 776	m	m
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	22 155	44 310	22 155	44 310	22 155	44 310	a	a
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	73 094	96 800	86 923	112 604	112 604	130 384	a	a
République slovaque	a	a	a	a	a	a	23 788	38 411	21 003	44 361	21 003	44 361	21 003	44 361	a	a
Slovénie	a	a	a	a	a	a	37 232	68 776	53 623	65 241	60 319	73 387	73 387	85 853	a	a
Espagne[7]	55 870	83 374	55 870	83 374	55 870	83 374	m	m	37 336	55 382	52 217	122 718	74 965	146 898	2 374	58 546
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	38 959	44 302	45 408	51 480	59 241	66 132	69 970	78 185	38 959	44 302	45 408	51 480	59 241	66 132	69 970	78 185
États-Unis	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autres économies																
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	28 779	59 063	31 880	77 644	97 055	120 092	a	a	28 779	59 063	31 880	77 644	97 055	120 092	a	a
Bulgarie	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
Croatie	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	70 630	123 784	a	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	a	a	a	a	a	35 547	43 060	39 036	44 741	66 876	98 620	48 383	62 765
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	38 955	63 744	42 674	70 491	57 743	83 212	39 420	56 135	39 847	68 892	46 685	82 965	62 655	103 519	35 163	51 817

Remarque : voir la section Tableaux et notesTableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D7.3. Salaires effectifs du personnel enseignant, par niveau d'enseignement tertiaire, catégorie de personnel et sexe (2023)

Salaire annuel moyen des 25-64 ans travaillant à temps plein et exerçant certaines fonctions d'enseignant dans l'enseignement tertiaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la rémunération privée

	Enseignement tertiaire de cycle court					Licence, master et doctorat ou équivalent				
	Personnel enseignant en parcours universitaire				Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire	Personnel enseignant en parcours universitaire				Autres membres du personnel enseignant ne suivant pas une carrière universitaire
Pays de l'OCDE	Junior (1)	Intermédiaire (2)	Senior (3)	Toutes catégories confondues (4)	(5)	Junior (7)	Intermédiaire (8)	Senior (9)	Toutes catégories confondues (10)	(11)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[1, 2]	a	a	a	a	101 464	106 359	a	136 186	112 432	a
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie (EES)[1, 3]	a	a	a	a	a	38 769	47 845	73 549	m	57 134
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie[1]	a	a	a	a	a	39 989	53 740	81 336	49 866	a
Finlande	a	a	a	a	a	52 128	64 214	101 908	68 777	54 000
France	76 970	79 033	107 628	81 161	45 598	76 970	79 033	107 628	81 161	45 598
Allemagne[4]	m	m	m	m	m	76 476	93 987	164 717	104 111[d]	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	a	a	a	a	x(10)	x(10)	x(10)	49 026	m
Islande[1]	a	a	a	a	a	54 314	65 217	82 609	65 699	33 735
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	71 434	95 528	146 076	100 774	84 956	71 434	95 528	146 076	100 774	84 956
Italie[5]	a	a	a	a	a	66 708	89 245	131 120	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie[1]	23 684	34 060	49 146	37 469	m	m	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas (CITE 5-8)[3]	a	a	a	a	a	x(10)	x(10)	x(10)	90 400	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	73 063	86 539	114 468	88 127	52 155
Pologne	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	80 414	97 834	119 000	86 936	60 398
République slovaque[1]	a	a	a	a	m	34 590	46 332	67 538	48 413	a
Slovénie	a	a	a	a	59 220	x(10)	x(10)	x(10)	74 447	a
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	57 654	69 735	101 152	69 204	53 607	57 654	69 735	101 152	69 204	53 607
Suisse	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Türkiye	41 583	48 435	62 504	m	74 064	41 583	48 435	62 504	m	74 064
États-Unis	78 740	95 934	135 344	97 716	68 683	78 740	95 934	135 344	97 716	68 683
Autres économies										
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre (RU)[6]	m	m	m	m	m	56 244	76 298	120 463	77 429	a
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	a	a	a	a	a	47 854	68 986	94 734	m	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	a	a	a	a	a	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 UE25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	58 344	70 454	100 308	77 265	69 656	61 958	73 682	108 255	77 321	58 433

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Chapitre D8. Quelle est la gravité des pénuries d'enseignants dans les différents pays ?

Faits marquants

- D'après les données disponibles de 14 pays et économies, les postes vacants d'enseignants pleinement qualifiés au début d'année scolaire varient en valeur absolue, mais restent inférieurs à 3 % de l'ensemble des postes d'enseignant dans tous les cas, sauf en Autriche et en Suède. Dans la plupart des pays, la proportion de postes non pourvus est plus élevée dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, ce qui indique que les difficultés de recrutement sont plus grandes aux niveaux supérieurs.
- Dans les 19 pays et économies disposant de données, 6.5 % en moyenne des enseignants pleinement qualifiés de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont quitté la profession en 2022/23, avec de fortes variations, de moins de 3 % en France, en Grèce, en Irlande et en Israël à plus de 10 % au Danemark, en Estonie et en Lituanie. Les taux d'attrition sont légèrement plus élevés dans l'enseignement préprimaire (7.3 %) et relativement similaires dans l'enseignement primaire (5.8 %) et secondaire (5.9 %).
- Il n'y a pas de tendance unique qui explique pourquoi les enseignants quittent la profession : dans certains pays, les démissions sont prédominantes ; dans d'autres, les départs à la retraite en sont le principal facteur. En moyenne, 51 % des enseignants ayant quitté leur poste ont démissionné. Il est alarmant de constater que dans cinq des sept pays disposant de données sur l'ancienneté (Autriche, Estonie, Israël, Pologne et République slovaque), au moins 30 % des démissionnaires enseignaient depuis moins de cinq ans.

Contexte

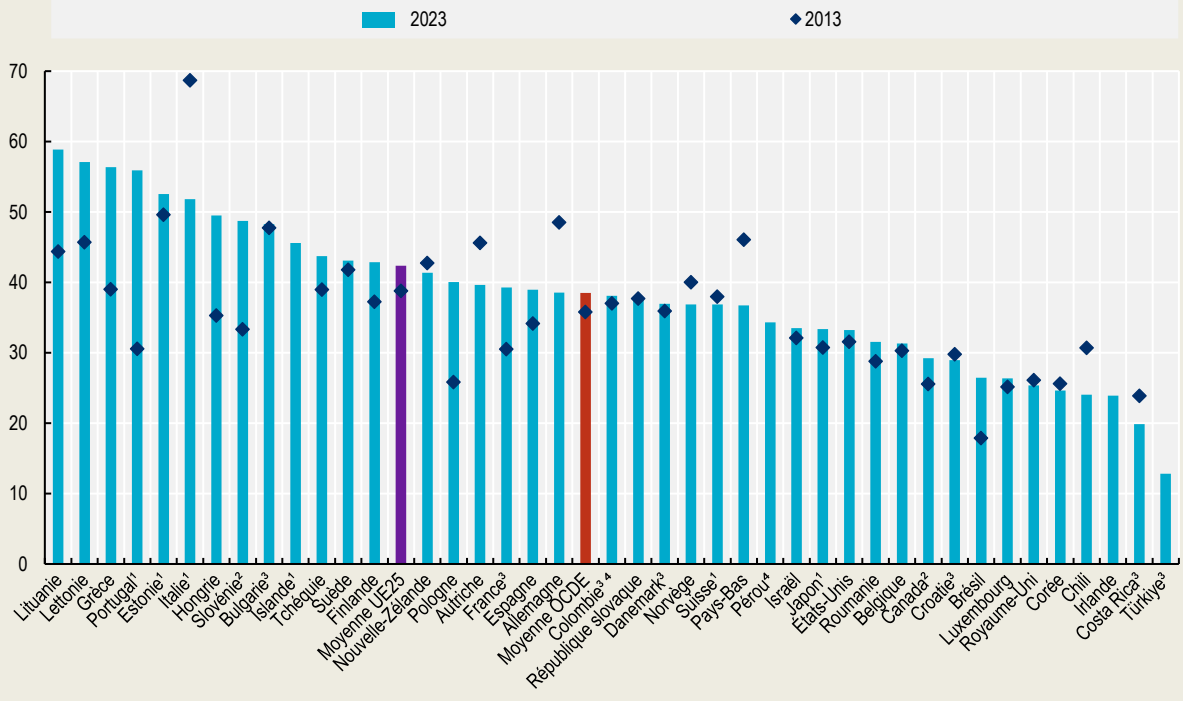
Les pénuries d'enseignants sont devenues une préoccupation politique urgente dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier en début d'année scolaire. L'attractivité de la profession a diminué dans certains pays, sous l'effet de facteurs tels que des salaires relativement bas, des charges de travail et administratives élevées et une progression de carrière limitée, ce qui rend plus difficile le recrutement et la fidélisation d'enseignants qualifiés (OCDE, 2020[1]). À ces difficultés s'ajoute la diversité croissante des niveaux de qualification des enseignants, certains n'étant titulaires que de diplômes du deuxième cycle du secondaire, d'autres d'une licence ou d'un master. Les pressions démographiques ne font qu'aggraver le problème, une part croissante de la population active approchant de la retraite. Les pénuries sont souvent plus aiguës dans les zones rurales et défavorisées, exacerbant les inégalités d'accès à une éducation de qualité (OCDE, 2023[2]).

Aucun indicateur ne peut à lui seul rendre pleinement compte de l'ampleur ou de la nature des pénuries d'enseignants, ni de la façon dont les enseignants sont répartis entre les établissements. Les pénuries peuvent se

manifester par des postes vacants en début d'année scolaire, des taux élevés de diminution des effectifs – en particulier parmi les enseignants en début de carrière – ou un recours croissant à des enseignants qui ne répondent pas aux normes nationales de qualification. Chacun de ces indicateurs reflète une dimension différente du problème et met en évidence des faiblesses systémiques dans la planification, la formation et le soutien du personnel enseignant. En réponse, de nombreux pays prévoient de mettre en œuvre des mesures au cours des prochaines années pour rendre l'enseignement plus attrayant et pour renforcer le recrutement et le maintien en poste des enseignants (Encadré D8.3). Ce chapitre explore ces questions interconnectées afin de mieux comprendre la dynamique de l'offre d'enseignants et les stratégies en cours d'élaboration.

Graphique D8.1. Évolution de la proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans dans l'enseignement secondaire (2013 et 2023)

En pourcentage, établissements publics et privés à temps plein et à temps partiel



Remarque : le champ d'application couvre tous les enseignants, sans distinction entre les enseignants pleinement qualifiés et ceux qui ne le sont pas.
1. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Hors enseignement secondaire du deuxième cycle en Slovénie. Hors premier cycle du secondaire au Canada.
3. L'année de référence n'est pas 2013.
4. L'année de référence n'est pas 2023.
Voir le Tableau D8.1 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Autres faits marquants

- En 2023, plus d'un tiers des enseignants du primaire et du secondaire dans les pays de l'OCDE étaient âgés de 50 ans ou plus, une proportion qui reflète le vieillissement d'une main-d'œuvre dont la carrière d'enseignant s'étend souvent sur plusieurs décennies. Dans l'enseignement secondaire, la part est passée de 36 % en 2013 à 38 % en 2023, avec une hausse de plus de 8 points de pourcentage dans environ un quart des pays de l'OCDE, ce qui souligne la nécessité d'une planification à long terme des effectifs.

- Parallèlement, le vivier d'enseignants de moins de 30 ans reste faible : 17 % dans l'enseignement préprimaire, 13 % dans le primaire et 9 % dans le secondaire. Cela peut s'expliquer par la faiblesse persistante des taux d'entrée, en partie parce que les enseignants doivent achever des études tertiaires avant d'entrer dans la profession, ce qui complique les efforts déployés pour renouveler la main-d'œuvre et attirer de nouveaux talents.
- La proportion d'enseignants non pleinement qualifiés est souvent utilisée comme indicateur des pressions sur les effectifs. En moyenne dans les pays de l'OCDE, ces enseignants sont plus nombreux dans l'enseignement secondaire (7.1 %) que dans l'enseignement primaire (5.6 %), bien que l'écart soit beaucoup plus important dans certains pays, ce qui met en évidence des difficultés de recrutement inégales selon les niveaux d'enseignement.
- Plus de la moitié des pays et économies disposant de données (16 sur 28) ont mis en place des parcours structurés pour attirer les enseignants en reconversion. Il s'agit notamment de la filière professionnelle, de la formation universitaire ciblée, de la reconnaissance de l'expérience acquise et des processus de certification spéciaux.

Remarque :

Le processus d'accès à la profession d'enseignant varie selon les pays et influe sur la façon dont les pénuries d'enseignants sont mesurées. Dans environ un tiers des pays et économies, les candidats doivent réussir un examen compétitif pour occuper un nombre limité de postes, après quoi les candidats retenus sont affectés dans les établissements scolaires. Dans les autres systèmes, les diplômés reçoivent un diplôme d'enseignement et postulent directement auprès des établissements pour pourvoir les postes vacants. Par conséquent, les pays et économies organisés sur concours déclarent les postes vacants non pourvus en fonction du nombre de postes liés aux concours qui restent vacants au début d'année scolaire, tandis que dans d'autres systèmes se basent sur le nombre de postes vacants annoncés au niveau des établissements qui sont encore à pourvoir à un moment donné. Ce chapitre utilise le début d'année scolaire pour évaluer les pressions en matière de recrutement, tout en reconnaissant qu'un grand nombre de ces postes vacants sont ensuite pourvus en cours d'année scolaire, soit par des enseignants pleinement qualifiés, soit par des enseignants non titulaires.

Analyse

La pénurie d'enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire est un problème complexe et pluridimensionnel qu'aucun indicateur ne peut rendre compte à lui seul. Afin de permettre une compréhension globale, ce chapitre s'appuie sur un ensemble d'indicateurs complémentaires qui mettent en lumière différentes dimensions de la question. Il s'agit notamment de la proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans, afin d'évaluer les prochaines vagues de départs à la retraite et besoin de renouvellement générationnel ; de la proportion d'enseignants ne disposant pas des qualifications et/ou de la formation requises , reflétant les difficultés de recrutement et les risques potentiels pour la qualité de l'enseignement ; du nombre de postes vacants en début d'année scolaire, qui met en évidence les lacunes immédiates en matière de personnel ; et des taux d'attrition des enseignants, qui indiquent les difficultés rencontrées pour retenir le personnel et maintenir les effectifs en poste.

Chacun de ces indicateurs apporte un éclairage essentiel sur les pressions actuelles, les risques à long terme et les réponses des systèmes. Ce chapitre examine les performances des pays au regard de ces différents domaines afin de proposer des solutions politiques plus ciblées et plus efficaces.

Âge du corps enseignant

La pyramide des âges du corps enseignant est un indicateur clé pour évaluer la capacité des systèmes éducatifs à assurer la continuité, à planifier les départs à la retraite et à limiter les pénuries en attirant de nouveaux candidats vers

la profession. Dans les pays de l'OCDE, le corps enseignant vieillit, avec des hausses particulièrement marquées entre 2013 et 2023 de la part des enseignants âgés de 50 ans et plus dans l'enseignement primaire et secondaire en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et au Portugal. Le vieillissement de la profession d'enseignant est particulièrement manifeste dans l'enseignement secondaire. Entre 2013 et 2023, la part des enseignants âgés de 50 ans et plus est passée de 36 % à 38 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, et de 39 % à 42 % dans les pays de l'UE25, ce qui témoigne d'une tendance à la hausse constante (Tableau D8.1).

Étant donné que les carrières d'enseignant s'étendent souvent sur plusieurs décennies, une forte proportion d'enseignants âgés de 50 ans ou plus n'est pas inhabituelle en soi. Globalement, dans environ un tiers des pays, plus de 40 % des enseignants du secondaire sont désormais âgés de 50 ans ou plus. Toutefois, dans certains pays, le rythme et l'ampleur du vieillissement sont plus préoccupants. En Lituanie, la proportion d'enseignants du secondaire plus âgés est passée de 44 % à 59 % ; des tendances similaires ont été observées en Grèce (39 % à 56 %), en Lettonie (46 % à 57 %), au Portugal (31 % à 56 %) et en Slovénie (33 % à 49 %). Cette part est restée élevées dans les pays où elle était déjà élevée, comme en Estonie et en Hongrie. Seuls quelques pays, comme l'Allemagne (où elle est passée de 49 % à 39 %) et l'Italie (où la proportion d'enseignants plus âgés est passée de 69 % à 52 %), ont enregistré des baisses significatives, bien qu'à partir de niveaux déjà élevés en 2013 (Graphique D8.1). Ces chiffres mettent en évidence la nécessité d'un renouvellement stratégique des effectifs dans ces pays. Sans redoubler d'efforts pour recruter et préparer de nouveaux enseignants – en particulier dans les matières et les régions difficiles à pourvoir en personnel (voir le chapitre D5 de *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[3])) – les départs à la retraite pourraient aggraver les pénuries existantes et mettre à mal la viabilité de la profession.

Parallèlement, le vivier d'enseignants de moins de 30 ans reflète la pyramide des âges de la profession, mais tend à diminuer à mesure que les niveaux d'instruction augmentent, de 17 % des enseignants dans l'enseignement préprimaire, à 13 % dans le primaire et à seulement 9 % dans le secondaire (Tableau D8.1). Dans de nombreux pays, les enseignants en début de carrière peuvent être confrontés à des conditions de travail difficiles, à des salaires de début de carrière relativement bas et à un soutien professionnel limité, ce qui peut contribuer à augmenter les taux d'attrition (OECD (2018[4]), Graphique D8.6 et Tableau D8.4). Bien que la proportion d'enseignants de moins de 30 ans ait diminué depuis 2013 dans de nombreux pays, cela s'explique par des changements démographiques plus larges, un report de l'âge de départ à la retraite et un afflux d'enseignants en reconversion, plutôt que par une baisse de l'attractivité de la profession. En Autriche, en Italie, au Japon et en Norvège, la proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté d'au moins 5 points de pourcentage au cours de la dernière décennie. Toutefois, dans d'autres, comme le Brésil, le Chili et la Pologne, cette part a sensiblement diminué, notamment dans l'enseignement préprimaire où l'évolution démographique et/ou la baisse des inscriptions ont réduit la demande de nouveaux enseignants (Tableau D8.1).

La proportion de jeunes enseignants est importante, et les pays doivent mettre en œuvre des politiques durables pour attirer et accompagner les nouveaux candidats. Dans le même temps, attirer des individus d'autres professions, y compris à un stade plus avancé de leur carrière, peut contribuer à étoffer le corps enseignant. En l'absence de tels efforts, le vieillissement et l'attrition pourraient progressivement éroder le corps enseignant, augmentant le risque de pénuries et rendant plus difficile le maintien de la qualité de l'enseignement dans la durée.

Enseignants ne répondant pas aux normes nationales de qualification

Par enseignants pleinement qualifiés, on entend les enseignants qui ont suivi toutes les formations et satisfait à toutes les exigences administratives pour enseigner à un niveau précis et dans une matière donnée, conformément à la politique officielle d'un pays. En revanche, les enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés désignent les ceux qui accèdent à la profession par des voies alternatives (voir la section *Définitions*). La proportion d'enseignants non pleinement qualifiés est souvent utilisée comme indicateur des pénuries d'enseignants, car elle indique dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont incapables de recruter ou de retenir suffisamment de personnel pleinement qualifié. Bien que la plupart des pays et des économies cherchent à garantir un corps enseignant pleinement qualifié, beaucoup comptent encore sur des enseignants qui ne répondent pas aux normes nationales de qualification. Contrairement aux enseignants pleinement qualifiés – qui satisfont à toutes les exigences de formation et

administratives pour enseigner une matière ou un niveau donné –, les enseignants non pleinement qualifiés entrent dans la profession par d'autres voies et, pour certains, l'enseignement représente un deuxième choix de carrière (Encadré D4.1). Dans la plupart des pays, ces enseignants peuvent avoir les qualifications académiques requises mais ne pas avoir de certification obligatoire ou de formation pédagogique, avoir terminé leur formation mais ne pas avoir le diplôme universitaire, ou dans certains cas, ni l'un ni l'autre. Ce terme peut également désigner des enseignants pleinement qualifiés qui enseignent en dehors de leur domaine de spécialisation.

La majorité des pays et des économies font appel à des enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés, à quelques exceptions près comme la Corée, la Hongrie et le Japon (Tableau D8.2). Il est intéressant de noter que la Corée et le Japon ne signalent pas – ou très peu – de postes vacants non pourvus par des enseignants pleinement qualifiés, ce qui suggère des situations relativement stables en termes de personnel enseignant, pouvant réduire la nécessité de recourir à des enseignants non pleinement qualifiés (Tableau D8.3). Dans les autres pays et économies, la présence d'enseignants non pleinement qualifiés est souvent le signe de difficultés de recrutement et d'efforts déployés pour maintenir le nombre d'enseignants en classe malgré les difficultés à attirer un nombre suffisant d'enseignants pleinement qualifiés.

Les données de 2022/23 montrent des différences entre les niveaux d'enseignement. En moyenne, la proportion d'enseignants non pleinement qualifiés est légèrement plus élevée dans l'enseignement secondaire (7.1 %) que dans l'enseignement primaire (5.6 %), même si l'écart est plus important dans certains pays et économies. Par exemple, en France (où les données se rapportent à 2021/22), seuls 1.3 % des enseignants du primaire ne sont pas pleinement qualifiés, contre 9.1 % dans l'enseignement secondaire. Au Portugal, 5.0 % des enseignants du primaire et 7.5 % des enseignants du secondaire ne sont pas pleinement qualifiés, tandis qu'en Suède, cette proportion atteint 16.3 % dans le primaire et 21.6 % dans le secondaire. Dans plus de la moitié des 19 pays et économies disposant de données, moins de 5 % des enseignants du secondaire ne sont pas pleinement qualifiés, mais cette proportion dépasse 15 % au Danemark (pour le primaire et le premier cycle du secondaire), en Estonie (primaire et secondaire), en Islande et en Suède, ce qui témoigne de pénuries plus aiguës. En Suède, les pourcentages élevés observés s'expliquent en partie par la définition stricte des enseignants non pleinement qualifiés, qui inclut les enseignants qui enseignent dans d'autres matières ou dans d'autres classes que celles autorisées par leur certification. (Graphique D8.2).

Dans plusieurs pays et économies, la proportion d'enseignants non pleinement qualifiés a augmenté depuis 2014/15. Par exemple, en Estonie, la part dans l'enseignement primaire et secondaire est passée de 7.6 % en 2014/15 à 19.1 % en 2022/23, et en Islande, elle est passée de 4.5 % à 16.9 % dans l'enseignement primaire. Des tendances similaires à la hausse ont été observées en Autriche, en Communauté française de Belgique, au Danemark et au Portugal, reflétant les pressions croissantes pour pourvoir les postes d'enseignant même en l'absence de candidats qualifiés (Tableau D8.2). Les raisons de ces tendances varient. Au Danemark, de nombreux enseignants non pleinement qualifiés sont des étudiants en année sabbatique. Ils sont souvent employés à temps partiel pour aider à remédier aux pénuries de personnel dans un système flexible. Cela peut apporter un répit à court terme, mais il est important que l'enseignement soit assuré par des enseignants qualifiés dans la mesure du possible, afin de garantir que les élèves reçoivent un enseignement de qualité suffisante. En Suède, l'augmentation de la proportion d'enseignants non pleinement qualifiés s'explique par des départs à la retraite massifs et par la nécessité de puiser dans un vivier plus large d'enseignants, y compris des remplaçants, des personnes ayant changé de carrière et des personnes ayant des qualifications partielles (NLS, 2023[5]).

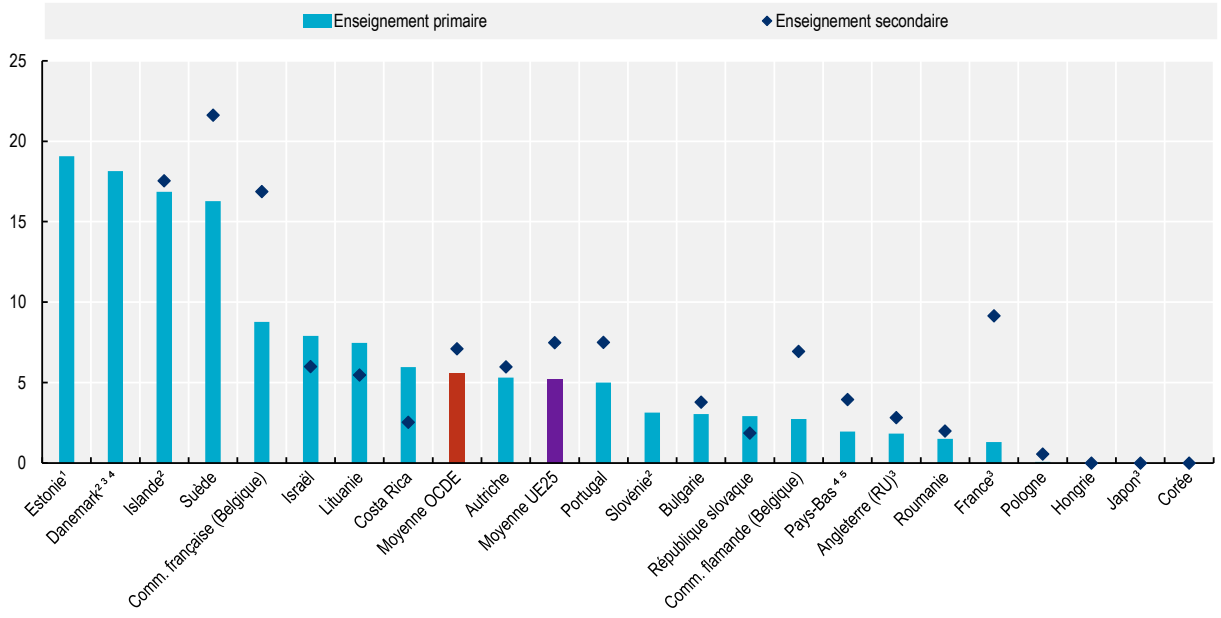
La diversité des niveaux de qualification au sein du corps enseignant qualifié est un autre problème croissant. Dans certains pays et économies, certains enseignants peuvent n'être titulaires que d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que d'autres sont titulaires d'une licence ou d'un master (Encadré D8.2). Cette diversité nuit à la cohérence de la qualité de l'enseignement, en particulier lorsque le personnel moins qualifié est concentré dans des établissements défavorisés ou dans des matières difficiles à pourvoir en personnel (OCDE, 2018[4]). Les élèves de ces établissements risquent d'avoir un accès limité à un enseignement efficace, ce qui peut exacerber les inégalités existantes et entraver la mobilité sociale.

En fin de compte, le recours à des enseignants non pleinement qualifiés ou moins qualifiés – que ce soit à titre temporaire pour pallier les pénuries de personnel ou de manière systémique – a des implications importantes à la fois

pour la qualité et l'équité de l'éducation s'il n'est pas accompagné de politiques et de conditions appropriées. Il est essentiel de veiller à ce que tous les élèves reçoivent un enseignement dispensé par des éducateurs bien préparés, notamment en aidant les enseignants non pleinement qualifiés à développer leurs compétences l'égalité des chances en matière d'apprentissage et de favoriser la pérennité à long terme du personnel (Encadré D4.1 et OCDE (2022[6])).

Graphique D8.2. Proportion d'enseignants non pleinement qualifiés, par niveau d'instruction (2022/23)

En pourcentage, établissements publics à temps plein et à temps partiel



1. Enseignement primaire et secondaire confondus.
2. Enseignement primaire et premier cycle du secondaire confondus.
3. L'année de référence n'est pas 2022/23.
4. Exprimés en équivalents temps plein, étant donné qu'une grande majorité d'enseignants aux Pays-Bas et d'enseignants non pleinement qualifiés au Danemark travaillent à temps partiel.
5. Hors deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Israël et deuxième cycle de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas.
Voir le Tableau D8.2 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Encadré D8.1. Enseignants en deuxième carrière

Les enseignants en deuxième carrière sont des personnes qui changent de profession ou de carrière pour enseigner. Ils apportent des compétences et des points de vue précieux tirés de leur expérience professionnelle antérieure, enrichissant l'environnement d'apprentissage et offrant aux élèves des éclairages divers. Compte tenu des pénuries mondiales d'enseignants et de la nécessité de disposer de professionnels expérimentés dans l'éducation, de nombreux pays ont étudié des solutions pour faciliter cette transition de carrière.

Parmi les pays et économies disposant de données, plus de la moitié (16 sur 28) ont mis en place des parcours structurés adaptés aux enseignants en deuxième carrière (Graphique D8.3). Il s'agit notamment de la filière professionnelle, de la formation universitaire ciblée, de la reconnaissance de l'expérience acquise et des processus de certification spéciaux.

Plus précisément, 7 des 16 pays et économies ayant mis en place des parcours ont adopté des voies axées sur l'emploi qui permettent aux professionnels d'occuper des postes d'enseignant tout en suivant une formation d'enseignant. En Australie, le programme High Achieving Teachers (HAT) aide les professionnels très performants issus de divers milieux à s'orienter vers l'enseignement. Les participants sont employés dans des établissements confrontés à des pénuries de personnel, où ils reçoivent un soutien structuré tout en obtenant un diplôme d'enseignement agréé (Gouvernement d'Australie, n.d.[7]). En Lettonie, l'initiative Teaching Power, le parcours des enseignants stagiaires (LIO) de la Communauté flamande de Belgique et le parcours *Formation par l'emploi* de la Suisse suivent des modèles similaires, permettant aux candidats d'enseigner tout en suivant des programmes de formation des enseignants.

Il est tout aussi courant (7 pays et économies sur 16) de reconnaître les acquis de l'expérience professionnelle, ce qui conduit à des parcours accélérés ou flexibles. Au Danemark, le programme *Merituddannelse* propose des qualifications d'enseignement à temps partiel ou accéléré. En Suisse, une expérience préalable peut permettre une formation plus courte ou une admission sur dossier. En Communauté flamande de Belgique, les nouveaux candidats d'autres secteurs ont la possibilité de valider jusqu'à 15 ans d'expérience en tant qu'ancienneté dans le barème des salaires.

En outre, trois pays proposent des parcours de certification spéciaux. Au Japon, les professionnels expérimentés peuvent obtenir un « certificat spécial » après avoir réussi l'examen de compétence des enseignants organisé par les préfectures. Aux Pays-Bas, les candidats admissibles peuvent obtenir un certificat d'enseignant en seconde carrière, sous réserve de réussir un examen d'aptitude et de suivre une formation parallèle. En Autriche, le dispositif d'admission latérale comprend un processus d'aptitude en trois étapes, suivi d'une formation en milieu professionnel.

Des parcours spécifiques d'enseignement et/ou de formation sont proposés aux diplômés universitaires ans qualification préalable dans l'enseignement dans près d'un tiers des pays disposant de tels parcours (5 sur 16). La Lituanie et la Suède ont des programmes accélérés (c'est-à-dire des programmes d'études pédagogiques intensives et de courte durée d'environ 1 an à 1 an et demi), tandis que l'Argentine, la Finlande et la République slovaque proposent une formation pédagogique ciblée aux diplômés qualifiés.

Malgré l'intérêt croissant pour attirer des professionnels d'autres domaines dans l'enseignement, un nombre important de pays et d'économies (12 sur 28) ne proposent pas de voies alternatives pour les enseignants en deuxième carrière (Graphique D8.3). Toutefois, quelques-uns d'entre eux proposent des initiatives limitées. Par exemple, l'Espagne autorise les établissements d'enseignement et de formation professionnels à recruter temporairement des experts de secteur pour répondre à des besoins de compétences spécifiques, tandis que l'Angleterre (Royaume-Uni) accompagne les personnes en reconversion professionnelle en leur proposant des services d'accompagnement et de recrutement.

La France représente une exception notable, puisque tous les candidats (y compris ceux en reconversion professionnelle) obtiennent des postes d'enseignant titulaires à l'issue de l'un des trois concours nationaux. Bien que les personnes en reconversion et les autres enseignants non pleinement qualifiés puissent se voir proposer des contrats à durée indéterminée après six années de service, ils ne sont toujours pas considérés comme pleinement qualifiés tant qu'ils n'ont pas réussi le concours national requis pour obtenir le statut de fonctionnaire permanent.

Malgré l'existence de parcours alternatifs dans de nombreux pays et économies, 5 pays et économies sur 28 recensent systématiquement les enseignants en deuxième carrière dans leurs statistiques sur l'éducation. Si certains collectent des données sur leurs qualifications et leur situation au regard de l'emploi, d'autres ne les distinguent pas en tant que catégorie distincte dans les collectes de données nationales. Dans un contexte où la profession d'enseignant perd de son attrait dans de nombreux pays, il est essentiel d'offrir des parcours clairs et favorables aux personnes qui se lancent dans une deuxième carrière, et de suivre leur participation grâce à une collecte de données fiable, afin que leur expérience puisse éclairer la planification des effectifs et la conception des politiques.

Pour plus de données contextuelles sur les parcours proposés aux enseignants en deuxième carrière, voir le fichier Excel pour Graphique D8.3 (téléchargeable via le lien StatLink fourni en fin de chapitre).

Graphique D8.3. Parcours permettant aux enseignants en deuxième carrière d'être pleinement qualifiés

Existence de parcours alternatifs pour les enseignants en deuxième carrière, les pays de l'OCDE et les pays partenaires et d'autres économies

	(a) Il existe des passerelles établies permettant aux enseignants en deuxième carrière d'obtenir les qualifications requises et de devenir pleinement qualifiés.	(b) Les enseignants en deuxième carrière doivent suivre le même processus de qualification que les autres candidats s'ils souhaitent être pleinement qualifiés.	(c) Les deux
	14 pays et autres économies	12 pays et autres économies	2 pays et autres économies
Pays de l'OCDE	Australie, Autriche, Finlande, Hongrie, Japon, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, République slovaque, Suède, Suisse	Costa Rica, Estonie, Islande, Luxembourg, Norvège, Pologne, Slovénie, Espagne, Türkiye	Danemark
Autres économies	Communauté flamande (Belgique)	Angleterre, Communauté française (Belgique)	
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion	Argentine, Bulgarie	Roumanie	Brésil

Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Postes vacants en début d'année scolaire

Le manque d'enseignants en début d'année ou pendant l'année scolaire est une préoccupation croissante dans de nombreux pays. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2022 a constaté que, dans plus de la moitié des pays et économies étudiés, les chefs d'établissement étaient plus susceptibles de faire état de pénuries d'enseignants dans leur établissement en 2022 que leurs homologues en 2018. En moyenne, le pourcentage d'élèves dans les établissements dont les chefs d'établissement déclarent que l'enseignement est entravé par un manque de personnel enseignant a augmenté de 21 points de pourcentage, passant de 26 % en 2018 à 47 % en 2022. En Australie, en Belgique, au Chili, en France, en Lettonie, aux Pays-Bas, en Pologne et au Portugal, la hausse a dépassé 30 points de pourcentage. Il est toutefois important de noter que ces mesures sont basées sur les perceptions des chefs d'établissement et ne constituent pas des mesures objectives du manque de personnel. Les chefs d'établissement des différents pays peuvent avoir des perceptions différentes de ce qui constitue une pénurie de personnel enseignant ou de soutien dans leur établissement (voir le graphique II.5.3 dans le volume II des résultats du PISA (OCDE, 2023[2])).

Pour compléter ces indicateurs basés sur les perceptions, les données administratives sur les postes d'enseignants vacants offrent un autre point de vue sur défis liés au recrutement, bien que le concept lui-même soit complexe en raison des différences entre les pays dans la manière dont les enseignants sont recrutés. Dans environ deux tiers des pays et économies, les diplômés reçoivent un diplôme ou un certificat d'enseignement et postulent directement auprès des établissements scolaires pour un emploi. En revanche, environ un tiers des pays – le Brésil, la Corée, l'Espagne, la France, le Japon, la Roumanie et la République de Türkiye (ci-après dénommée « Türkiye ») – exigent des candidats qu'ils passent un concours à la fin de leur formation (Tableau D8.3). Ces examens offrent généralement un nombre limité de postes, les candidats retenus étant affectés dans les établissements. Ces différences structurelles influent sur la façon dont les pénuries d'enseignants sont mesurées. Lorsque des concours sont organisés, les postes non pourvus sont définis comme des postes vacants dans le cadre du processus de concours qui ne sont pas pourvus par des candidats pleinement qualifiés au début d'année scolaire. Dans les systèmes où les établissements recrutent directement – souvent en bénéficiant d'une autonomie locale importante – les pénuries sont estimées sur la base du nombre d'offres d'emploi publiés au niveau des établissements qui restent ouverts à ce même moment. Malgré ces

différences méthodologiques, les deux approches sont utilisées par les pays et les économies pour suivre et signaler le manque d'enseignants pleinement qualifiés.

Sur la base des données disponibles pour 14 pays et économies, le nombre de postes vacants dans l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle du secondaire varie considérablement en termes absolus - de 0 en Corée et 320 en Bulgarie à 4 778 en Autriche, 5 747 en Pologne et 6 704 en Suède. À première vue, ces chiffres peuvent sembler alarmants et sont souvent cités dans la couverture médiatique sans référence au nombre total de postes d'enseignants, ce qui peut conduire à surestimer l'ampleur du problème. Exprimée en pourcentage de l'ensemble des postes d'enseignant, la proportion de postes vacants reste relativement faible dans la plupart des systèmes éducatifs. Dans 12 des 14 pays et économies, les postes non pourvus en début d'année représentent moins de 3 % du personnel enseignant. Seules l'Autriche (4.6 %) et la Suède (5.0 %) affichent des taux de vacance supérieurs à 4 %, tandis que la France (0.1 %), le Japon (0.2 %), l'Angleterre (Royaume-Uni) (0.3 %) et la Bulgarie (0.4 %) affichent des taux de vacance très faibles, et la Corée ne signale aucun poste vacant non pourvu (Graphique D8.4 et Tableau D8.3).

Les données sur les postes vacants, exprimées en pourcentage du nombre total d'enseignants, révèlent des différences notables entre les pays et les économies, entre les niveaux d'enseignement, dans le temps et par rapport au nombre de diplômés de la formation des enseignants de l'année précédente.

Dans une grande majorité de pays et d'économies, le pourcentage de postes non pourvus est plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans le primaire, ce qui indique que les difficultés de recrutement sont plus grandes aux niveaux supérieurs de la scolarité. Cette tendance est visible en Autriche (5.1 % dans le secondaire contre 3.8 % dans le primaire), en Communauté flamande de Belgique (2.4 % contre 1.3 %), en Communauté française de Belgique (3.1 % contre 1.8 %), en Roumanie (1.9 % contre 0.7 %) et en Suède (5.3 % contre 4.7 %). Ces différences peuvent s'expliquer par des pénuries propres à certaines disciplines – en particulier les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) – ainsi que par la difficulté d'attirer et de retenir des enseignants pour les cohortes d'élèves plus âgés (voir les données sur les postes vacants non pourvus par domaine d'études au chapitre D5 de *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024[3])). À l'inverse, quelques pays et économies affichent des taux d'emplois vacants similaires pour les deux niveaux d'enseignement, voire une proportion légèrement inférieure de postes vacants dans l'enseignement secondaire. Par exemple, 2.3 % des postes d'enseignant sont vacants dans le secondaire aux Pays-Bas, contre 2.8 % dans le primaire, tandis que les taux sont de 0.2 % dans le primaire et le secondaire au Japon. La Bulgarie, la Corée et la France font également état de taux d'emplois vacants inférieurs à 0.5 % aux deux niveaux, ce qui laisse à penser que les effectifs sont plus équilibrés, même si cela ne rend peut-être pas pleinement compte des déséquilibres régionaux ou par matière. Ces différences entre les pays soulignent la nécessité d'élaborer des politiques adaptées en matière de personnel qui reflètent les difficultés spécifiques dans ce domaine à chaque niveau d'enseignement (Tableau D8.3).

Au-delà des différences transversales, les données longitudinales indiquent que les pressions sur les effectifs s'accentuent. Dans cinq des sept pays disposant de données, le pourcentage de postes vacants non pourvus par rapport à l'ensemble des postes d'enseignant a augmenté entre 2013/14 et 2022/23. Cela donne à penser que les pénuries pourraient s'aggraver au fil du temps, nécessitant une attention soutenue de la part des décideurs politiques (Tableau D8.3).

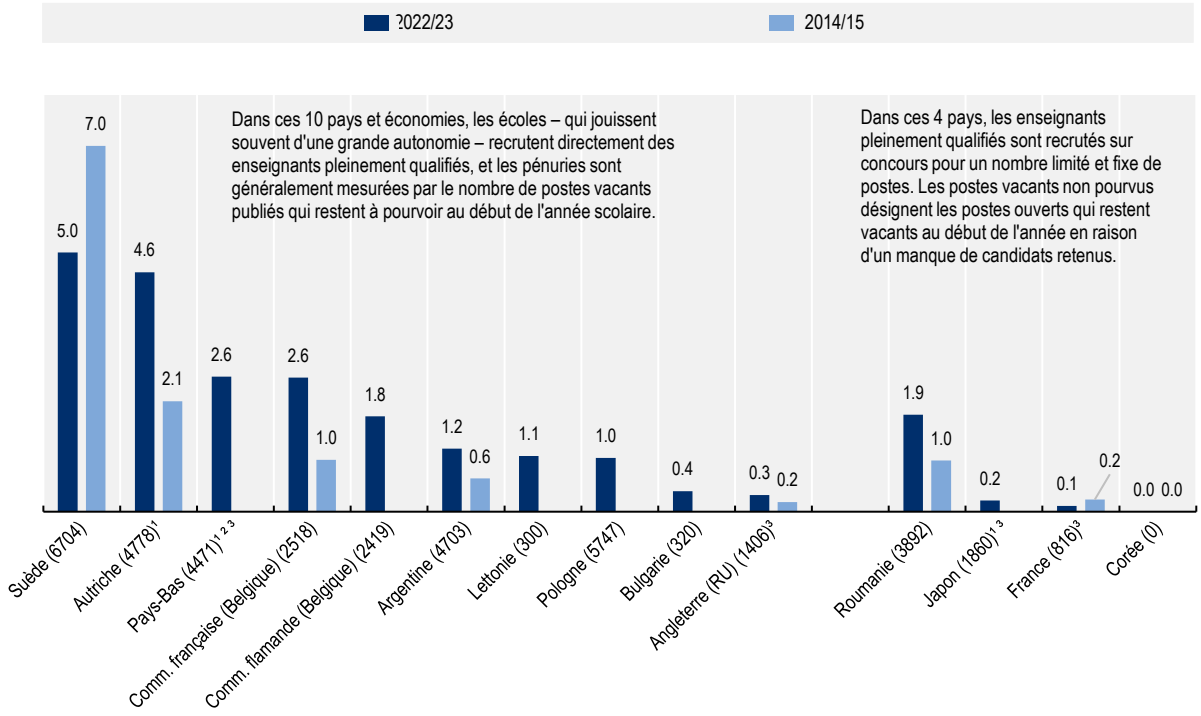
La comparaison des postes vacants avec le nombre de diplômés de la formation des enseignants de l'année précédente permet de mieux comprendre les problèmes d'offre d'enseignants. Par exemple, en Autriche, le nombre de postes non pourvus en 2022/23 équivalait à 107 % des diplômés de l'année précédente, ce qui signifie qu'il y a eu plus de postes non pourvus en 2022/23 que le nombre de diplômés ayant obtenu un diplôme d'enseignement l'année précédente. D'autres pays sont également confrontés à un déficit similaire : en Pologne, les postes non pourvus représentaient 94 % des diplômés de l'année précédente ; en Suède, 77 % ; en Communauté française de Belgique, 72 % ; et aux Pays-Bas, 50 %. Même dans les pays où les écarts sont relativement faibles, comme la Roumanie (31 %), la Communauté flamande de Belgique (41 %) et la Lettonie (24 %), les chiffres font apparaître un déséquilibre persistant (Tableau D8.3). Bien que ces comparaisons ne tiennent pas compte de toutes les sources de recrutement (par exemple, les changements de carrière ou les enseignants formés à l'étranger), elles soulignent l'importance d'alignement des capacités de formation des enseignants sur les besoins prévus du marché du travail. Le

renforcement de cet alignement aidera les pays et les économies à mieux anticiper l'évolution des besoins en personnel et à mieux y répondre.

Globalement, ces constatations donnent à penser que, bien qu'il existe des pénuries, leur ampleur est parfois surestimée lorsqu'elles ne sont pas contextualisées. Elles ne doivent toutefois pas occulter d'autres problèmes de personnel pressants, tels que l'absentéisme quotidien des enseignants, les démissions en milieu d'année ou les disparités géographiques dans la répartition des enseignants, qui ne sont pas pris en compte par cet indicateur mais qui peuvent avoir un impact tout aussi significatif sur la continuité pédagogique et la qualité de l'enseignement. Un suivi continu est essentiel, en particulier dans les systèmes ou les régions qui subissent des pressions croissantes en termes de personnel.

Graphique D8.4. Postes vacants non pourvus au début d'année scolaire, en pourcentage du nombre total de postes d'enseignant, qu'ils soient ou non pourvus par des enseignants pleinement qualifiés (2022/23)

En pourcentage, établissements publics à temps plein et à temps partiel, de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle du secondaire



Remarque : le nombre entre parenthèses correspond au nombre de postes non pourvus par des enseignants pleinement qualifiés dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire en 2022/23.
1. Hors enseignement préprimaire en Autriche et au Japon. Hors enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas.
2. Exprimés en équivalents temps plein. À l'exclusion des pénuries cachées, c'est-à-dire des postes qui ont été pourvus de manière non souhaitable (6 781 postes dans l'enseignement primaire et 2 230 dans l'enseignement secondaire).
3. L'année de référence n'est pas 2022/23.
Voir le Tableau D8.3 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

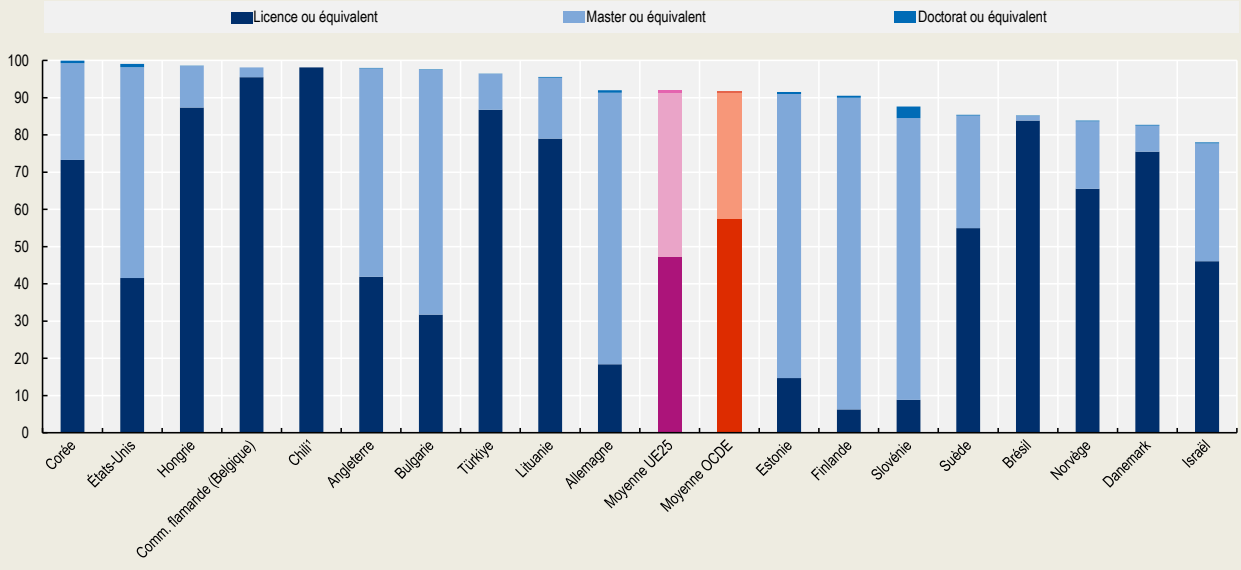
Encadré D8.2. Niveaux de qualification des enseignants dans l'enseignement primaire

Le corps enseignant est très hétérogène en termes de qualifications. Bien que la majorité des pays exigent au moins une licence pour enseigner au niveau primaire, la composition réelle de du personnel comprend une combinaison de niveaux d'études, allant du deuxième cycle du secondaire au master et même au doctorat ou diplômes équivalents (Graphique D8.5). De même, dans le deuxième cycle du secondaire, un master devient de plus en plus souvent l'exigence minimale requise, même si des différences importantes subsistent entre pays. Toutefois, ces variations peuvent entraîner des niveaux de qualification inégaux entre les enseignants des différents établissements et niveaux d'enseignement.

Dans tous les pays et économies disposant de données, à l'exception de la Corée, une faible proportion au moins des enseignants du primaire n'est même pas titulaire d'une licence. Cette proportion représente moins de 5 % des enseignants du primaire dans la moitié des cas (9 sur 18), mais elle dépasse 14 % au Brésil, au Danemark, en Israël, en Norvège et en Suède. En Estonie, en Finlande, en Slovénie et en Suède, où le master est l'exigence minimale pour enseigner dans l'enseignement primaire, plus de 15 % des enseignants sont encore titulaires d'une licence ou d'un diplôme inférieur. En Angleterre (Royaume-Uni), en Bulgarie, en Corée et en Israël, où la licence obligatoire pour les enseignants du primaire, une proportion importante des enseignants du primaire – plus de 25 % - sont néanmoins titulaires d'un master ou plus (Graphique D8.5).

Graphique D8.5. Proportion d'enseignants du primaire titulaire d'un diplôme supérieur ou égal à la licence (2023)

En pourcentage, établissements publics et privés à temps plein et à temps partiel



Remarque : le champ d'application couvre tous les enseignants, sans distinction entre les enseignants pleinement qualifiés et ceux qui ne le sont pas.
1. Les programmes de licence ou équivalent comprennent à la fois les programmes de master et de doctorat ou équivalent.
Voir la section Sources pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

La diversité des niveaux de qualification peut être attribuée à plusieurs facteurs. Dans certains pays et économies, les exigences en matière de qualifications ont été progressivement revues à la hausse au fil du temps. Par exemple, la

Norvège est passée d'une licence et d'une expérience pratique à un master pour tous les niveaux d'enseignement à partir de 2017 (Gouvernement de la Norvège, 2018[8]). Cependant, de nombreux enseignants ont accédé à la profession selon les anciennes normes de qualification, ce qui contribue à la variation actuelle des qualifications. Dans d'autres cas, la présence d'enseignants sous-qualifiés peut refléter les efforts déployés pour pourvoir les postes vacants, en particulier dans les établissements scolaires ou les régions difficiles à pourvoir en personnel, où des exceptions temporaires aux règles de qualification sont prévues.

Pour remédier aux problèmes posés par les disparités de qualifications, les programmes de développement professionnel continu qui offrent des possibilités d'apprentissage et de perfectionnement peuvent contribuer à promouvoir une plus grande équité dans l'enseignement, même au sein d'un corps enseignant qui continue de refléter des niveaux de qualification hétérogènes.

Dans ce contexte, il n'existe pas de consensus international clair sur le niveau de formation optimal des enseignants. La question de savoir si une licence ou un master est nécessaire, ou quels contenus et compétences spécifiques devraient être prioritaires dans la formation des enseignants, reste un sujet de débat entre les pays.

Les enseignants quittant la profession

Comme les autres indicateurs, le taux d'attrition des enseignants est étroitement lié aux pénuries d'enseignants et constitue un défi majeur pour la viabilité à long terme des systèmes éducatifs. Des taux d'attrition élevés – définis comme le départ définitif d'enseignants pleinement qualifiés de la profession au cours d'une année donnée, qu'il s'agisse de démissions ou de départs à la retraite – peuvent compromettre la stabilité du personnel scolaire, perturber la continuité de l'enseignement et éroder les connaissances institutionnelles (voir la section *Définitions* ci-dessous).

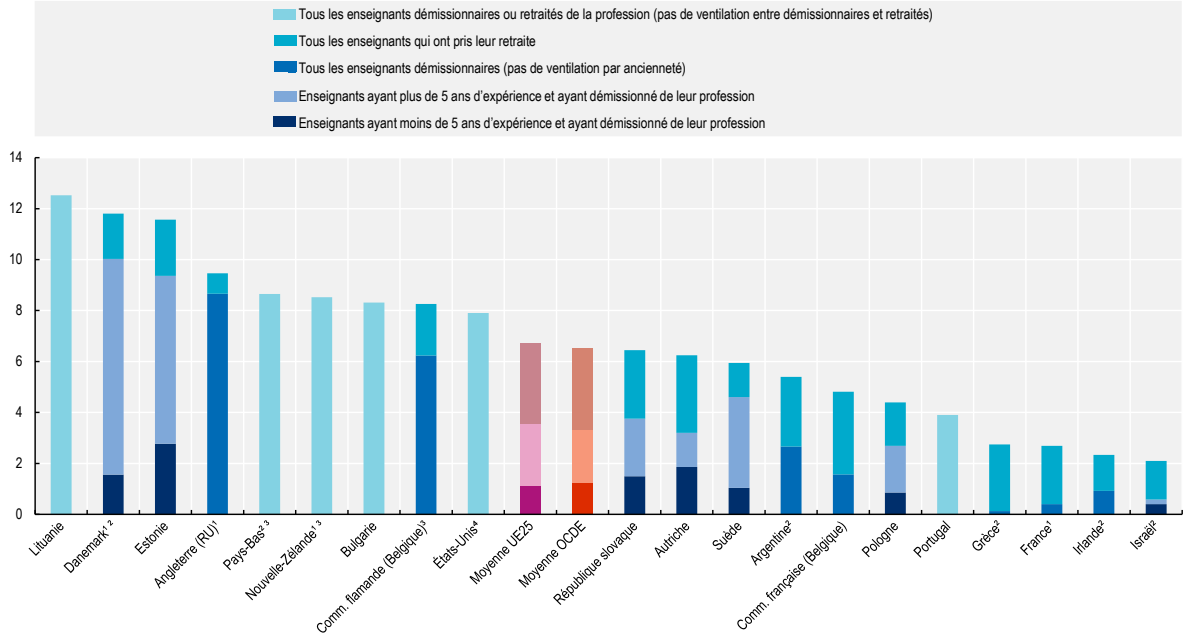
Dans les 19 pays et économies de l'OCDE disposant de données, en moyenne 6.5 % des enseignants pleinement qualifiés de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle du secondaire ont quitté la profession en 2022/23. Les taux d'attrition des effectifs varient considérablement, allant de moins de 3 % en France, en Grèce, en Irlande et en Israël à plus de 10 % au Danemark, en Estonie et en Lituanie (Graphique D8.6). Ces taux sont légèrement plus élevés dans l'enseignement préprimaire (7.3 %) et relativement similaires dans l'enseignement primaire (5.8 %) et secondaire (5.9 %). Au cours de la dernière décennie, les taux sont restés relativement stables dans la plupart des pays et économies. Toutefois, quelques pays ont connu des changements notables. En Autriche et en Estonie, la proportion d'enseignants pleinement qualifiés qui quittent la profession a augmenté de plus de 2 points de pourcentage entre 2013/14 et 2022/23, ce qui suscite des préoccupations croissantes quant à la pérennité du personnel. En revanche, le taux d'attrition au Danemark a baissé d'une marge similaire au cours de cette période (Tableau D8.4).

Les données de 2022/23 révèlent des différences frappantes entre les pays et les économies quant aux raisons pour lesquelles les enseignants quittent la profession. Dans plusieurs pays, l'attrition de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle du secondaire est principalement due à des démissions plutôt qu'à des départs à la retraite, ce qui met en évidence des problèmes potentiels liés aux conditions de travail, à la satisfaction au travail ou à l'évolution de carrière. En Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark et en Estonie, plus de 80 % des enseignants pleinement qualifiés qui ont quitté la profession en 2022/23 ont démissionné plutôt que pris leur retraite. Ces chiffres contrastent fortement avec l'Argentine (pour l'enseignement primaire), la Communauté française de Belgique, la France, la Grèce, l'Irlande et Israël, où les départs à la retraite représentent plus de 50 % des départs d'enseignants. En moyenne dans les pays de l'OCDE, environ la moitié (51 %) des enseignants pleinement qualifiés qui ont quitté la profession ont démissionné, ce qui souligne l'importance de politiques axées non seulement sur le recrutement, mais aussi sur l'amélioration du maintien en poste des enseignants. Toutefois, bien qu'un taux d'attrition élevé puisse mettre à rude épreuve les systèmes éducatifs, une rotation très faible peut également poser problème, en particulier si elle limite le renouvellement. Ces dynamiques soulignent la nécessité de mettre en œuvre des politiques équilibrées qui favorisent le maintien en poste des enseignants, tout en permettant un degré approprié de mobilité professionnelle (Graphique D8.6 et Tableau D8.4).

Il convient également de noter qu'une part importante des enseignants qui démissionnent sont en début de carrière. Dans les sept pays de l'OCDE qui ont communiqué des données sur l'ancienneté des enseignants, entre 16 % et 68 % des enseignants pleinement qualifiés qui ont démissionné en 2022/23 avaient moins de 5 ans d'expérience. Les proportions sont particulièrement élevées en Autriche et en Israël, où près de 58 % et 68 % des enseignants démissionnaires, respectivement, étaient en début de carrière, suivis par la République slovaque (40 %), la Pologne (32 %) et l'Estonie (30 %). Même dans les pays où les taux sont comparativement plus faibles, à savoir la Suède (23 %) et le Danemark (16 %), l'attrition en début de carrière reste une tendance importante à suivre, même si dans la plupart des pays, il existe des voies permettant aux enseignants de revenir dans la profession s'ils le souhaitent. En moyenne dans ces pays de l'OCDE, un enseignant démissionnaire sur trois (34 %) avait moins de cinq ans d'expérience. Cette tendance souligne l'importance de renforcer les mécanismes d'accompagnement en début de carrière – comme le mentorat, les programmes d'intégration et les possibilités de développement professionnel - pour réduire l'attrition précoce, renforcer la stabilité du personnel et maximiser le retour sur investissement de la formation initiale des enseignants (OCDE, 2022[6]).

Graphique D8.6. Proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (2022/23)

En pourcentage, établissements publics à temps plein et à temps partiel



Remarque : le pourcentage entre parenthèses correspond à la proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite (2022/23).
1. L'année de référence n'est pas 2022/23.
2. Enseignement primaire uniquement en Argentine. Hors enseignement préprimaire en Grèce et en Irlande. Hors enseignement secondaire du deuxième cycle au Danemark et en Israël. Hors enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas.
3. Sont inclus les enseignants non pleinement qualifiés.
4. Sont compris les enseignants ayant quitté la profession parce ce que nommés à d'autres postes dans le secteur de l'éducation.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des démissions parmi les enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire.
Voir le Tableau D8.4 pour les données. Pour un lien permettant de télécharger les données, voir la section Tableaux et notes.

Les différences culturelles et structurelles des pratiques en matière d'emploi pourraient contribuer à expliquer Les écarts entre les pays et les économies en termes d'ancienneté et de taux de rotation du personnel. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, moins de 25 % des actifs tous secteurs occupent le même emploi pendant plus de dix ans, contre plus de 50 % en Grèce. De même, l'Angleterre (Royaume-Uni) et le Danemark affichent une grande flexibilité du marché du travail, 30 % environ des salariés changeant d'emploi chaque année dans le secteur privé, un taux nettement plus élevé qu'en Suède, par exemple. Cette culture plus large d'une plus grande mobilité professionnelle peut contribuer à accroître la rotation des enseignants et expliquer en partie pourquoi le pourcentage d'enseignants quittant la profession est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans ces pays et économies. À l'inverse, l'Autriche, la France et la Grèce ont des marchés du travail plus rigides, caractérisés par des durées d'occupation des emplois plus longues et une meilleure protection de l'emploi, ce qui se traduit par des taux de rotation plus faibles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 35 % des actifs occupent le même emploi pendant plus de dix ans, tandis que la moyenne de l'UE25 est d'environ 40 % (OCDE, 2025[9]).

En réponse aux préoccupations croissantes concernant les pénuries d'enseignants et l'attrition, plusieurs pays de l'OCDE ont adopté des mesures ciblées visant à améliorer le recrutement et le maintien en poste des enseignants. La Nouvelle-Zélande a mis en place un dispositif complet de formation des enseignants, qui combine incitations financières, soutien structuré à l'intégration et efforts pour attirer des enseignants étrangers. Dans le cadre de cette initiative, les enseignants internationaux et ceux qui reviennent dans le pays peuvent bénéficier d'une aide à la relocalisation à l'étranger pouvant atteindre 10 000 NZD, afin de les aider à couvrir les frais de relocalisation, notamment l'inscription des enseignants, l'hébergement temporaire et les frais de voyage des membres de la famille immédiate (Gouvernement de la Nouvelle-Zélande, 2025[10]). La Lituanie, confrontée au vieillissement de son corps enseignant et à la difficulté d'attirer de nouveaux enseignants, a mis en place un programme de développement de l'éducation (2021-30), qui vise à rendre la profession plus attrayante en améliorant les conditions de travail, en renforçant le soutien professionnel et en créant des parcours professionnels plus clairs pour réduire l'attrition (Eurydice, 2023[11]). L'Encadré D8.3 détaille les éclairages apportés par les *Perspectives* des *politiques de l'éducation* aux politiques nationales visant à attirer et à retenir les enseignants (OCDE, 2024[12]).

Bien que les taux de démission puissent sembler modérés dans certains pays et économies, ils ne rendent pas pleinement compte de l'ampleur de l'instabilité au sein du personnel enseignant. Des niveaux élevés d'absentéisme, même en l'absence de démission officielle, peuvent perturber l'enseignement et accroître le recours au personnel temporaire. Un suivi efficace des démissions et des absences est essentiel pour comprendre la véritable ampleur des problèmes de personnel et leur impact sur l'apprentissage des élèves.

Encadré D8.3. Priorités d'action pour renforcer l'attractivité de l'enseignement : Éclairages apportés par l'édition 2024 des *Perspectives des politiques de l'éducation* de l'OCDE

Le rapport *Perspectives des politiques de l'éducation 2024 : transformer l'enseignement en une profession florissante (des ABC à l'IA)* (OCDE, 2024[12]) examine les politiques visant à attirer et à retenir les enseignants, sur la base des réponses de 33 systèmes éducatifs à l'enquête nationale sur les politiques éducatives pour l'analyse comparative des politiques, réponses principalement recueillies entre avril et mai 2024. Cette enquête s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par l'OCDE pour recueillir des données et des éclairages comparatifs sur les politiques de l'éducation dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, afin de faciliter l'analyse et le dialogue sur les évolutions et les défis des politiques. Les répondants étaient les ministères de l'Éducation ou les autorités publiques compétentes des pays et territoires participants. Ces entités fournissent des réponses officielles par l'intermédiaire de coordinateurs ou de représentants nationaux désignés

Les réponses à l'enquête montrent que l'accent est davantage mis sur l'attraction des enseignants que sur leur fidélisation, le Brésil étant le seul système à privilégier la fidélisation des enseignants par rapport à l'attraction. Au moins 70 % des répondants ont donné la priorité à l'amélioration du statut de la profession, au renforcement du leadership institutionnel et à la diversification des voies d'accès à l'enseignement afin d'attirer de nouveaux

enseignants. Attirer de nouveaux types de candidats dans l'enseignement est moins mis en avant, ce qui est jugé important dans 64 % des systèmes (Graphique D8.7).

Les priorités de l'action publique varient également selon les niveaux d'enseignement. S'agissant de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, l'amélioration de la valeur sociétale de la profession et l'offre de voies d'accès plus souples sont les thèmes les plus fréquemment cités. Dans l'enseignement secondaire, où les pénuries sont souvent plus aiguës et spécifiques à une matière, l'accent a été mis davantage sur la nécessité d'attirer des candidats issus de milieux plus divers. Ces approches différenciées donnent à penser que, bien que les pénuries d'enseignants soient un problème commun, les solutions doivent être adaptées aux besoins spécifiques de personnel à tous les niveaux et dans tous les contextes (OCDE, 2024[12]).

Graphique D8.7. Priorités pour attirer les enseignants par domaine d'action pour 2025-30 (2024)

Pourcentage de systèmes éducatifs attribuant une importance « élevée » ou « très élevée » à des domaines d'action dans au moins un niveau d'enseignement

Améliorer le statut de la profession enseignante et la direction des établissements	Ouvrir diverses voies d'accès à la profession enseignante	Attirer de nouveaux types de candidats vers la profession d'enseignant et la direction d'établissement	Les politiques visant à attirer les enseignants sont moins prioritaires
26 systèmes éducatifs (soit 79 %)	23 systèmes éducatifs (ou 70 %)	21 systèmes éducatifs (soit 64 %)	1 système éducatif (ou 3 %)
Chili, Colombie, Tchéquie, Allemagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Japon, Corée, Lettonie, Mexique, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Slovénie, Espagne, Türkiye, Belgique (Fl., De.), Angleterre (RU), Kazakhstan, Pérou et Roumanie	Allemagne, Autriche, Corée, France, Grèce, Hongrie, Islande, Japon, Lituanie, Luxembourg, Lettonie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Slovénie, Türkiye, Belgique (Fr., Fl., De.), Angleterre (RU), Croatie et Pérou	Allemagne, Autriche, Colombie, Corée, Grèce, Hongrie, Islande, Lituanie, Luxembourg, Lettonie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Belgique (Fl., Fr.), Angleterre (Royaume-Uni), Croatie, Kazakhstan, Pérou et Roumanie	Brésil

Remarque : un domaine d'action « de haute importance » est considéré comme une priorité pour l'affectation des ressources et l'orientation stratégique et devrait avoir un impact notable sur l'attraction des enseignants. Un domaine d'action « de très haute importance » est considéré comme une priorité urgente nécessitant une attention immédiate et des ressources substantielles, avec un fort potentiel d'influence positive sur l'attraction des enseignants.
Source : OCDE (2024), Enquête nationale pour l'analyse comparative des politiques 2024, Perspectives des politiques de l'éducation. Chapitre 2 - Graphique 2.1.

Définitions

Système centralisé/décentralisé : le fait de disposer d'un système centralisé pour certifier les nouveaux enseignants et les affecter dans les établissements signifie que ce processus est géré au niveau du gouvernement central (national). Dans un système centralisé, le gouvernement national est responsable de la certification des enseignants et de leur affectation, tandis que dans un système décentralisé, ces responsabilités sont assurées par les autorités régionales (régions, districts, états, etc.) ou locales (établissements scolaires, municipalités, etc.).

Par concours on entend les épreuves organisées par les autorités locales, régionales ou nationales afin de sélectionner les candidats ayant obtenu les meilleurs résultats en vue de pourvoir un nombre limité et fixe de postes d'enseignants stagiaires et/ou d'enseignants dans le système d'enseignement public.

Par enseignants pleinement qualifiés, on entend les enseignants qui ont rempli toutes les conditions de formation pour enseigner (une matière donnée) et qui satisfont à toutes les autres exigences administratives conformément à la réglementation officielle d'un pays. Par exigences administratives, on entend les qualifications formelles et le niveau de formation, un programme de préparation spécifique ou l'expérience pratique, la réussite à des concours et la réussite d'une période d'essai ou de programmes d'initiation.

Par enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés, on entend les enseignants qui intègrent la profession par des voies alternatives. Dans la plupart des pays, ces enseignants peuvent avoir les qualifications académiques requises mais ne pas avoir de certification obligatoire ou de formation pédagogique, avoir terminé leur formation mais ne pas avoir le diplôme universitaire, ou dans certains cas, ni l'un ni l'autre . Dans quelques cas, le terme inclut également les enseignants pleinement qualifiés qui enseignent dans une matière ou à un niveau d'enseignement différent de celui pour lequel ils ont été formés.

Par enseignants pleinement qualifiés qui ont quitté la profession, on entend un enseignant qui quitte la profession au cours de l'année de référence et qui ne devrait pas revenir l'année suivante (c'est-à-dire quelqu'un qui quitte la profession de façon définitive). Les enseignants qui quittent la profession via une démission ou un départ à la retraite sont considérés comme des enseignants sortants. Un enseignant temporairement absent (pour raisons de santé, en congé de maternité ou de paternité, en congé annuel ou en retraite anticipée) ne sont pas considérés comme quittant leur poste.

Les **enseignants en deuxième carrière** sont des personnes qui quittent une profession ou une carrière différente pour devenir enseignant.

Méthodologie

Dans le tableau D8.3, les pénuries d'enseignants sont estimées par le nombre de postes vacants au début d'année scolaire 2022/23. Dans les pays où des concours sont organisés, les postes non pourvus correspondent au nombre de postes vacants qui restent vacants pour l'année 2022/23 en raison de l'absence de candidats retenus au concours mené en fin d'année scolaire 2021/22. Dans d'autres pays, les estimations sont fondées sur les offres d'emploi publiées – souvent directement par les établissements scolaires – qui n'ont pas pu être pourvues par des enseignants pleinement qualifiés, ce qui a conduit les établissements à embaucher des enseignants non pleinement qualifiés ou à recourir à des dispositifs temporaires. Dans quelques cas, les postes non pourvus sont estimés en comptant les enseignants non pleinement qualifiés de l'année en cours qui ne figuraient pas dans le registre des enseignants l'année précédente. Ce chapitre donne une vue d'ensemble internationale, mais il est important de noter que les pénuries d'enseignants peuvent être plus prononcées dans certaines régions ou dans les zones rurales. En outre, une pénurie en début d'année n'implique pas nécessairement que la situation ne s'améliorera pas au fil de l'année. Dans la plupart des pays, la majorité des postes non pourvus sont pourvus peu après le début de l'année scolaire, souvent par des enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés. Il convient également de noter que ce chapitre ne couvre pas l'absentéisme des enseignants, qui est un problème important dans de nombreux pays et peut entraîner des pénuries pendant une partie de l'année scolaire.

Sources

Les données sur les enseignants par âge (Tableau D8.1) se rapportent à l'année universitaire 2022/23 et sont basés sur la collecte de données UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT (UOE) sur les statistiques de l'éducation administrée par l'OCDE en 2024. Ils couvrent à la fois les établissements publics et privés. Les données incluses dans le Graphique D8.5 proviennent du questionnaire sur les enseignants 2024 UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT, inclus en tant que module ad hoc dans la collecte de données 2024 de l'UOE.

Les données incluses dans le Tableau D8.2, le Tableau D8.3 et le Tableau D8.4 se rapportent à l'année universitaire 2022/23 et sont basés sur la collecte de données spéciale de l'INES sur les pénuries d'enseignants administrée par l'OCDE en 2024. Des informations qualitatives tirées de cette enquête ad hoc ont été recueillies dans le cadre d'une enquête ad hoc supplémentaire soumise aux pays en 2025. Ces questionnaires couvrent les établissements publics, de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle du secondaire. Le questionnaire porte sur la formation initiale et n'inclut pas la formation des adultes (éducation de la deuxième chance ou toute autre forme d'activités d'apprentissage tout au long de la vie) ni les programmes d'éducation spéciale et les établissements pour enfants handicapés.

Références

Eurydice (2023), *Lithuania: Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*, Commission européenne, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education. [11]

Gouvernement d'Australie (n.d.), *High Achieving Teachers (HAT) Program*, Department of Education, https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/high-achieving-teachers-hat-program (accessed on 4 June 2025). [7]

Gouvernement de la Norvège (2018), *Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*, Ministry of Education and Research, https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/. [8]

Gouvernement de la Nouvelle-Zélande (2025), *Overseas Relocation Grant*, Education Workforce, https://workforce.education.govt.nz/becoming-teacher-new-zealand/overseas-trained-teachers/overseas-relocation-grant. [10]

NLS (2023), *Teacher Shortage in the Nordic Countries: Comparing the Current Situation*, Nordic Teachers' Council, https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf. [5]

OCDE (2025), *Emploi par intervalles d'ancienneté - fréquence*, Explorateur des données de l'OCDE, https://data-explorer.oecd.org/s/3dm. [9]

OCDE (2024), *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en. [12]

OCDE (2024), *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr. [3]

OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. [2]

OCDE (2022), *En finir avec la fracture scolaire : Avoir des enseignants chevronnés dans les établissements qui en ont le plus besoin*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a7d45759-fr. [6]

OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr. [1]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264301603-en. [4]

Tableaux et notes

Tableaux des chapitres

Tableau D8.1	Évolution de la pyramide des âges des enseignants, par niveau d'enseignement (2013 et 2023)
Tableau D8.2	Proportion d'enseignants non pleinement qualifiés, par niveau d'enseignement (2014/15 et 2022/23)
Tableau D8.3	Postes vacants en début d'année scolaire et diplômés de l'année précédente, par niveau d'études (2014/15 et 2022/23)
Tableau D8.4	Proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite, par niveau d'enseignement (2022/23)

StatLink https://stat.link/6a2xcz

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau D8.1 Évolution de la pyramide des âges des enseignants, par niveau d'enseignement (2013 et 2023)

Remarque : le champ d'application couvre tous les enseignants, sans distinction entre les enseignants pleinement qualifiés et ceux qui ne le sont pas.

1. Le « primaire » comprend l'enseignement préprimaire et le premier cycle du secondaire, tandis que le « secondaire » ne concerne que le deuxième cycle du secondaire.
2. L'année de référence n'est pas 2013, mais : 2014 pour la Bulgarie, la Croatie, le Danemark et la Türkiye, 2016 pour le Costa Rica et la France, et 2018 pour la Colombie.
3. L'année de référence n'est pas 2023, mais : 2022 pour la Colombie et le Pérou.
4. Sont compris également dans l'enseignement préprimaire des programmes de développement de l'éducation des jeunes enfants.
5. Est compris dans l'enseignement « secondaire » l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
6. Le « primaire » comprend le premier cycle du secondaire et le « secondaire » ne concerne que le deuxième cycle du secondaire.

Tableau D8.2 Proportion d'enseignants non pleinement qualifiés, par niveau d'enseignement (2014/15 et 2022/23)

Remarque : contrairement aux enseignants pleinement qualifiés qui répondent à toutes les exigences de formation et administratives pour enseigner une matière donnée, les enseignants qui ne le sont pas accèdent à la profession par d'autres voies. Dans la plupart des pays, ces enseignants peuvent avoir les qualifications académiques requises mais

ne pas avoir de certification obligatoire ou de formation pédagogique, avoir terminé leur formation mais ne pas avoir le diplôme universitaire, ou dans certains cas, ni l'un ni l'autre. Ce terme peut également désigner des enseignants pleinement qualifiés dans une matière ou à un niveau d'enseignement différent de celui pour lequel ils ont été formés

1. Enseignement primaire et premier cycle du secondaire au Danemark, en Islande et en Slovénie. Les données relatives à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) incluent les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) en Islande. Le total exclut le deuxième cycle du secondaire au Danemark et en Slovénie. Hors enseignement secondaire du deuxième cycle en Israël et enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas.
2. L'année de référence n'est pas 2022/23, mais : l'année universitaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), le Danemark, la France et le Japon.
3. Exprimés en équivalents temps plein, étant donné qu'une grande majorité d'enseignants aux Pays-Bas et d'enseignants non pleinement qualifiés au Danemark travaillent à temps partiel.
4. L'année de référence n'est pas 2014/15, mais : l'année académique 2015/16 pour la France ; et 2018/19 pour la Lituanie et la Suède.

Tableau D8.43 Postes vacants en début d'année scolaire et diplômés de l'année précédente, par niveau d'études (2014/15 et 2022/23)

Remarque : les méthodes utilisées pour estimer le nombre de postes vacants en début d'année scolaire varient d'un pays à l'autre. Dans les pays où des concours sont organisés (colonne 1), les postes vacants correspondent aux postes vacants qui le restent après les concours, faute de candidats retenus. Dans d'autres pays, les estimations se fondent sur les offres d'emploi publiées – souvent directement par les établissements scolaires – qui n'ont pas pu être pourvues par des enseignants pleinement qualifiés, ce qui a conduit les établissements à embaucher du personnel moins qualifié ou à recourir à des dispositifs temporaires. Dans quelques cas (par exemple, la Communauté française de Belgique et la Suède), les postes non pourvus sont estimés en comptant les enseignants non pleinement qualifiés de l'année en cours qui ne figuraient pas au registre des enseignants de l'année précédente. Dans la plupart des pays, la majorité des postes non pourvus le sont peu après le début de l'année scolaire, souvent par des enseignants non pleinement qualifiés.

1. Dans les pays où il n'y a pas de concours, il s'agit de la part des étudiants diplômés d'un diplôme d'enseignement à la fin de 2021/22 en pourcentage de ceux inscrits en dernière année des programmes de formation des enseignants en 2021/22. Dans les pays ayant organisé un concours, il s'agit de la part des candidats retenus en 2021/22 en pourcentage de l'ensemble des candidats qui ont passé l'examen en 2021/22.
2. Dans les pays où il n'y a pas concours, les diplômés de l'année précédente désignent les étudiants qui ont obtenu un diplôme d'enseignement au cours de l'année de référence. Dans les pays où un concours a été organisé, il s'agit des lauréats de tous les concours passés au cours de l'année de référence.
3. Hors enseignement préprimaire en Autriche et au Japon. L'enseignement préprimaire et primaire sont confondus en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande (Belgique), en France et aux Pays-Bas. Hors enseignement secondaire du deuxième cycle en Israël et de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas.
4. Année de référence : année scolaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), la France et le Japon ; année scolaire 2023/24 pour l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Année de référence pour les tendances : année scolaire 2015/16 pour la France.
5. Exprimés en équivalents temps plein. À l'exclusion des pénuries cachées, c'est-à-dire des postes qui ont été pourvus de manière non souhaitable (6 781 postes dans l'enseignement primaire et 2 230 dans l'enseignement secondaire).

Tableau D8.4 Proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite, par niveau d'enseignement (2022/23)

Remarque : les colonnes contenant des données sur l'enseignement préprimaire sont consultables en ligne.

1. Enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire confondus et hors deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark. Hors enseignement secondaire du deuxième cycle en Israël et filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas. Les données relatives à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) incluent les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) en Islande.
2. L'année de référence n'est pas 2022/23, mais : année scolaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), le Danemark, la France et la Nouvelle-Zélande.
3. L'année de référence n'est pas 2014/15, mais : année scolaire 2012/13 pour les États-Unis, 2015/16 pour la France et 2018/19 pour la Lituanie.
4. Sont inclus les enseignants non pleinement qualifiés.
5. Enseignants ayant quitté la profession car nommés à d'autres postes dans le secteur de l'éducation.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau D8.1. Évolution de la pyramide des âges des enseignants, par niveau d'enseignement (2013 et 2023)

Établissements publics et privés à temps plein et à temps partiel

Tableau D8.1. Évolution de la pyramide des âges des enseignants, par niveau d'instruction (2013 et 2023)
Établissements publics et privés à temps plein et à temps partiel

	Préprimaire				Primaire				Secondaire			
	< 30 ans		>= 50 ans		< 30 ans		>= 50 ans		< 30 ans		>= 50 ans	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	26	29	22	22	12	19	37	33	7	13	46	40
Belgique	25	15	15	30	23	19	22	25	17	13	30	31
Canada[1]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	12[d]	10[d]	26[d]	29[d]	12	10	26	29
Chili	21	13	17	21	22	13	28	23	21	14	31	24
Colombie[2, 3]	29	25	26	27	12	11	38	41	10	9	37	38
Costa Rica[2]	5	6	32	27	5	7	31	26	9	7	24	20
Tchéquie	14	17	37	39	9	8	31	46	7	7	39	44
Danemark[2]	m	11	m	38	12	19	33	33	9	13	36	37
Estonie[4, 5]	12	9	39	47	9	10	38	49	8[d]	7[d]	50[d]	53[d]
Finlande	16	16	27	33	9	13	30	36	7	9	37	43
France[2]	11	11	25	32	12	11	22	27	9	9	31	39
Allemagne	21	22	28	29	7	8	45	37	6	6	49	39
Grèce	10	8	12	35	0	11	49	47	1	1	39	56
Hongrie	7	15	38	41	7	8	34	47	6	5	35	49
Islande[5]	30	37	22	20	7	7	36	39	m	5[d]	m	46[d]
Irlande	m	m	m	m	18	13	22	16	m	14	m	24
Israël	10	13	27	25	16	15	21	24	10	9	32	34
Italie[5]	0	4	57	54	0	5	57	57	0[d]	5[d]	69[d]	52[d]
Japon[5]	58	45	9	14	15	23	31	25	11[d]	16[d]	31[d]	33[d]
Corée	52	40	2	9	21	16	16	17	13	13	26	25
Lettonie	15	11	28	42	9	9	36	50	7	7	46	57
Lituanie	8	10	41	47	4	6	39	57	7	4	44	59
Luxembourg	28	17	14	16	25	22	19	16	15	11	25	26
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	19	16	35	30	18	15	36	31	12	14	46	37
Nouvelle-Zélande	25	25	25	25	12	13	39	37	10	12	43	41
Norvège	23	19	14	20	12	21	33	29	9	14	40	37
Pologne	23	14	20	24	10	5	23	44	9	4	26	40
Portugal[5]	6	3	31	55	2	3	34	50	2	3[d]	31	56[d]
République slovaque	13	16	37	34	9	9	27	33	12	7	38	38
Slovénie[6]	21	12	22	22	7	10	27	32	5	7	33	49
Espagne	12	9	30	28	10	8	33	30	3	6	34	39
Suède	m	9	m	38	6	9	39	37	6	6	42	43
Suisse[5]	18	16	29	31	16	20	35	29	9[d]	9[d]	38[d]	37[d]
Türkiye[2]	m	m	m	m	m	17	m	21	25	16	9	13
Royaume-Uni	28	18	19	22	29	24	16	16	19	19	26	25
États-Unis	16	m	31	m	15	15	31	30	16	12	32	33
Moyenne OCDE	20	17	26	31	12	13	32	34	10	9	36	38
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	22	13	10	22	17	11	15	27	18	12	18	26
Bulgarie[2]	6	9	52	38	3	7	42	49	4	7	48	48
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie[2]	16[d]	19	29[d]	23	x(9)	9	x(11)	37	13[d]	10	30[d]	29
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou[3]	m	13	m	25	m	7	m	42	m	9	m	34
Roumanie	18	21	35	21	11	12	31	30	13	8	29	32
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	15	14	31	34	10	11	34	38	8	8	39	42
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D8.2. Proportion d'enseignants non pleinement qualifiés, par niveau d'enseignement (2014/15 et 2022/23)

Etablissements publics à temps plein et à temps partiel

	Préprimaire		Primaire		Secondaire		Total	
	2022/23	2014/15	2022/23	2014/15	2022/23	2014/15	2022/23	2014/15
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	5.3	1.2	6.0	3.1	5.7	2.4
Costa Rica	9.7	12.4	6.0	6.9	2.5	3.8	5.0	6.3
Danemark[1, 2, 3]	24.5	15.4	18.1[d]	15.2[d]	m	m	20.8	15.3
Estonie	14.7	17.6	x(5)	x(6)	19.1[d]	7.6[d]	17.8	13.9
France[2, 4]	x(3)	x(4)	1.3[d]	0.4[d]	9.1	7.7	5.4	4.3
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Islande[1]	78.2[d]	71.5[d]	16.9[d]	4.5[d]	17.5	16.3	45.1	35.3
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël[1]	5.5	m	7.9	m	6.0	m	7.0	m
Japon[2]	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Corée	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Lettonie	15.4	11.5	m	m	m	m	m	m
Lituanie[4]	19.4	16.2	7.5	6.0	5.5	4.9	7.2	6.0
Pays-Bas[1, 3]	x(3)	m	1.9[d]	m	3.9	6.2	2.7	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	0.1	m	0.1	m	0.6	m	0.4	
Portugal	5.9	0.8	5.0	0.9	7.5	2.1	6.5	1.6
République slovaque	2.2	m	2.9	m	1.9	m	2.2	m
Slovénie[1]	m	m	3.1[d]	1.4[d]	m	m	3.1	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[4]	11.8	16.2	16.3	20.8	21.6	25.5	18.7	22.8
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)	3.2	m	2.7	m	6.9	m	4.8	m
Comm. française (Belgique)	5.8	0.4	8.8	3.0	16.9	9.7	12.7	6.2
Angleterre (RU)[2]	1.6	2.9	1.8	1.9	2.8	3.7	2.3	2.8
Moyenne OCDE	11.6	12.7	5.6	4.4	7.1	6.5	8.4	8.4
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	4.3	0.3	3.0	1.2	3.8	2.1	3.7	1.4
Roumanie	2.6	2.5	1.5	1.5	2.0	1.4	2.0	1.6
Moyenne UE25	8.5	8.1	5.2	4.7	7.5	6.4	7.1	6.9
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D8.3. Postes vacants en début d'année scolaire et diplômés de l'année précédente, par niveau d'études (2014/15 et 2022/23)

Etablissements publics à temps plein et à temps partiel

		Primaire				Secondaire			
			Vacances non pourvues au début de l'année scolaire 2022/23…				Vacances non pourvues au début de l'année scolaire 2022/23…		
Pays de l'OCDE	Concours pour un nombre limité et fixe de places pour la certification de nouveaux enseignants (oui/non)	Proportion de candidats retenus dans l'enseignement en 2021/22[1]	… en chiffres absolus	…en pourcentage du nombre total de postes d'enseignant (qu'ils soient ou non occupés par des enseignants pleinement qualifiés)	… en pourcentage du nombre de diplômés de l'enseignement de l'année précédente[2]	Proportion de candidats retenus dans l'enseignement en 2021/22[1]	… en chiffres absolus	…en pourcentage du nombre total de postes d'enseignant (qu'ils soient ou non occupés par des enseignants pleinement qualifiés)	… en pourcentage du nombre de diplômés de l'enseignement de l'année précédente[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[3]	Non	m	1 409	3.8	99	m	3 369	5.1	110
Costa Rica	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
France[3, 4]	Oui	28[d]	157[d]	0.0[d]	2[d]	24	659	0.2	7
Grèce	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël[3]	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon[3, 4]	Oui	38	979	0.2	6	20	881	0.2	6
Corée	Oui	49	0	0.0	0	12	0	0.0	0
Lettonie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[3, 4, 5]	Non	m	2 940[d]	2.8[d]	76[d]	m	1 531	2.3	30
Nouvelle-Zélande	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	Non	m	2 972	4.7	141	m	3 398	5.3	89
Suisse	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités									
Comm. flamande (Belgique)[3]	Non	86[d]	895[d]	1.3[d]	44[d]	80	1 524	2.4	39
Comm. française (Belgique)	Non	m	590	1.8	55	m	1 571	3.1	82
Angleterre (RU)[3, 4]	Non	90[d]	635[d]	0.3[d]	3[d]	92	771	0.4	5
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion									
Argentine	Non	m	3 259	1.3	m	m	1 091	1.7	m
Brésil	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	Non	m	36	0.2	m	m	192	0.5	m
Roumanie	Oui	59	306	0.7	13	44	2 572	1.9	41
Moyenne UE25	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

	Du préprimaire au deuxième cycle du secondaire				Du préprimaire au deuxième cycle du secondaire			
		Vacances non pourvues au début de l'année scolaire 2022/23…				Vacances non pourvues au début de l'année scolaire 2014/15…		
Pays de l'OCDE	Proportion de candidats retenus dans l'enseignement en 2021/22[1]	… en chiffres absolus	…en pourcentage du nombre total de postes d'enseignant (qu'ils soient ou non occupés par des enseignants pleinement qualifiés)	… en pourcentage du nombre de diplômés de l'enseignement de l'année précédente[2]	Share of successful teaching candidates in 2013/14[1]	… en chiffres absolus	…en pourcentage du nombre total de postes d'enseignant (qu'ils soient ou non occupés par des enseignants pleinement qualifiés)	… en pourcentage du nombre de diplômés de l'enseignement de l'année précédente[2]
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[3]	m	4 778	4.6	107	m	2 106	2.1	64
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
France[3, 4]	26	816	0.1	4	29	1 676	0.2	7
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël[3]	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon[3, 4]	27	1 860	0.2	6	17	m	m	m
Corée	15	0	0.0	0	22	0	0.0	0
Lettonie	27	300	1.1	24	m	m	m	m
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[3, 4, 5]		4 471	2.6	50	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	84	5 747	1.0	94	m	m	m	m
Portugal	30	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	m	6 704	5.0	77	m	8 980	7.0	97
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)[3]	81	2 419	1.831	41	m	383	m	6
Comm. française (Belgique)	m	2 518	2.6	72	m	936	1.0	26
Angleterre (RU)[3, 4]	91	1 406	0.3	4	91	814	0.2	3
Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine		4 703	1.2	m	m	2 173	0.6	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	91	320	0.4	4	m	m	m	m
Roumanie	51	3 892	1.9	31	50	2 068	1.0	16
Moyenne UE25	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau D8.4. Proportion d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession en démissionnant ou en prenant leur retraite, par niveau d'enseignement (2022/23)

Etablissements publics à temps plein et à temps partiel

	2022/23							
	Primaire				Secondaire			
		Dont :				Dont :		
Pays de l'OCDE	Pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession	Démissionnaires de la profession	Retraités de la profession	Enseignants pleinement qualifiés ayant moins de 5 ans d'expérience et ayant quitté la profession en pourcentage de l'ensemble des enseignants pleinement qualifiés ayant démissionné	Pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession	Démissionnaires de la profession	Retraités de la profession	Enseignants pleinement qualifiés ayant moins de 5 ans d'expérience et ayant quitté la profession en pourcentage de l'ensemble des enseignants pleinement qualifiés ayant démissionné
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	5.8	63	37	52	6.5	45	55	63
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark[1, 2]	12.0[d]	85[d]	15[d]	18[d]	m	m	m	m
Estonie	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	11[d]	80[d]	20[d]	33[d]
France[2, 3]	2.7[d]	17[d]	83[d]	m	2.6	13	87	m
Grèce	2.1	5	95	m	3.7	4	96	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande[1]	11.5	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2.5	25	75	m	5.0	53	47	m
Israël[1]	2.0	29	71	66	2.0	31	69	68
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[3]	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[1, 4]	8.1[d]	m	m	m	9.5	m	m	m
Nouvelle-Zélande[2, 4]	8.5	m	m	m	8.6	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	4.5	57	43	24	4.3	62	38	32
Portugal	3.7	m	m	28	4.0	m	m	49
République slovaque	5.3	67	33	38	6.5	57	43	38
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	5.6	78	22	23	6.1	78	22	20
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis[5]	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	Non	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)[4]	8.4	76	24	m	8.8	76	24	m
Comm. française (Belgique)	4.8	33	67	m	4.8	31	69	m
Angleterre (RU)[2]	9.5[d]	m	m	m	9.5	m	m	m
Moyenne OCDE	5.8	49	51	36	5.9	48	52	43
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	5.4	49	51	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	7.7	m	m	4	8.4	m	m	29
Roumanie	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	5.7	51	49	27	6.2	50	50	38
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

	2022/23				2014/15			
	Du préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Du préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire			
		Dont :		Enseignants pleinement qualifiés ayant moins de 5 ans d'expérience et ayant quitté la profession en pourcentage de l'ensemble des enseignants pleinement qualifiés ayant démissionné		Dont :		Enseignants pleinement qualifiés ayant moins de 5 ans d'expérience et ayant quitté la profession en pourcentage de l'ensemble des enseignants pleinement qualifiés ayant démissionné
Pays de l'OCDE	Pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession	Démissionnaires de la profession	Retraités de la profession		Pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés ayant quitté la profession	Démissionnaires de la profession	Retraités de la profession	
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	6.2	51	49	58	3.2	63	37	59
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark[1, 2]	11.8	85	15	16	13.7	82	18	23
Estonie	11.6	81	19	30	6.8	80	20	38
France[2, 3]	2.7	15	85	m	2.3	6	94	m
Grèce	2.7	5	95	m	2.3	12	88	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande[1]	m	m	m	m	9.7	m	m	m
Irlande	2.3	39	61	m	m	m	m	m
Israël[1]	2.1	28	72	68	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie[3]	12.5	m	m	m	12.4	m	m	m
Pays-Bas[1, 4]	8.6	m	m	m		m	m	m
Nouvelle-Zélande[2, 4]	8.5	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	4.4	61	39	32	m	m	m	m
Portugal	3.9	m	m	39	m	m	m	m
République slovaque	6.4	58	42	40	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	5.9	77	23	23	5.8	91	9	22
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis[5]	7.9	m	m	m	7.7	46	54	7
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Autres entités								
Comm. flamande (Belgique)[4]	8.3	76	24	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	4.8	33	67	m	4.9	29	71	m
Angleterre (RU)[2]	9.5	91	9	m	10.4	76	24	m
Moyenne OCDE	6.5	51	49	38	6.9	51	49	30
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	8.3	m	m	23	7.4	m	m	20
Roumanie	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne UE25	6.7	53	47	32	6.5	52	48	32
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Tableaux et notes pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes éducatifs

Tableaux des chapitres

Tableau X1.1	Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays de l'OCDE
Tableau X1.2	Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires et pays candidats à l'adhésion
Tableau X1.3	Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âges d'ouverture des droits aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et âge théorique à l'inscription et durée théorique des niveaux d'enseignement (2023)

StatLink https://stat.link/5e4rya

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau X1.1. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays de l'OCDE

Aucune note.

Tableau X1.2. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires et pays candidats à l'adhésion

Aucune note.

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âges d'ouverture des droits aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et âge théorique à l'inscription et durée théorique des niveaux d'enseignement (2023)

Remarque : l'âge théorique est celui en début d'année scolaire, sauf l'âge de fin de la scolarité obligatoire qui est celui auquel l'obligation scolaire prend fin. Si la scolarité obligatoire prend fin à 18 ans par exemple, il est obligatoire d'être scolarisé jusqu'à l'âge de 18 ans. Comme l'âge théorique est celui en début d'année scolaire, il peut être un an plus élevé en fin d'année scolaire. Voir *Définitions et méthodologie*.

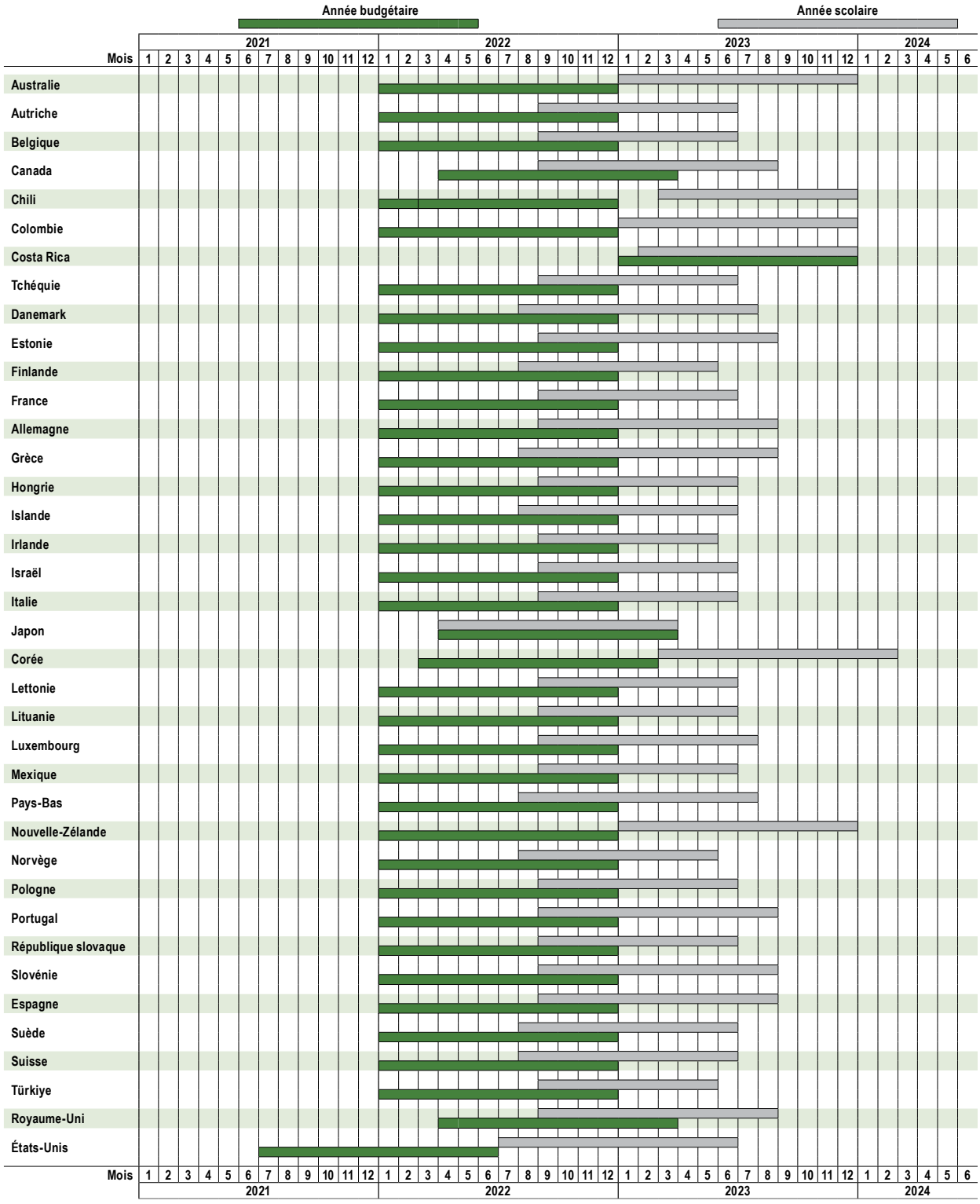
1. Les âges théoriques de début et de fin du développement de la petite enfance se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. La durée des études dans l'enseignement secondaire diffère au Québec, la dernière année d'études secondaires de la province étant la 11e année. Dans les autres provinces et territoires, la dernière année dans l'enseignement secondaire est la 12e année.
3. En 2015, la loi Basic Education Act a été révisée et la préscolarisation des enfants de 6 ans est devenue obligatoire. Toutefois, cela n'est pas prévu dans la Compulsory Education Act, qui stipule que l'enseignement obligatoire commence généralement l'année où les enfants atteignent l'âge de 7 ans.
4. Depuis septembre 2020, les élèves âgés de 16 à 18 ans sont tenus de suivre une formation par différents moyens dont la l'enseiement scolaire, l'apprentissage, les formations, le service civique et les mesures d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle.
5. À Berlin et dans le Brandebourg, l'enseignement primaire dure 6 ans. En outre, la durée du premier cycle de l'enseignement secondaire varie entre 5 et 6 ans en fonction du niveau de qualification souhaité et du *Land* fédéral. La plupart des programmes menant au premier diplôme de fin d'études durent neuf ans, tandis que les programmes sanctionnés par un diplôme de fin d'études intermédiaires durent dix ans. Il existe également des différences dans la durée de la scolarité jusqu'à l'*« Abitur »* (12 ou 13 ans). L'âge d'entrée dans le deuxième cycle du secondaire varie également et peut être l'âge de 15 ans. À Berlin, le deuxième cycle du secondaire du « Gymnasium » dure deux ans.
6. L'éducation de la petite enfance intègre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire. Il n'y a pas de limite d'âge inférieure pour s'inscrire, mais les enfants ont droit à une place dès l'année où ils atteignent leur premier anniversaire s'ils sont nés en janvier-novembre, et le congé parental dure également environ un an. La durée théorique du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle peut varier de 3 à 4.5 ans.

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

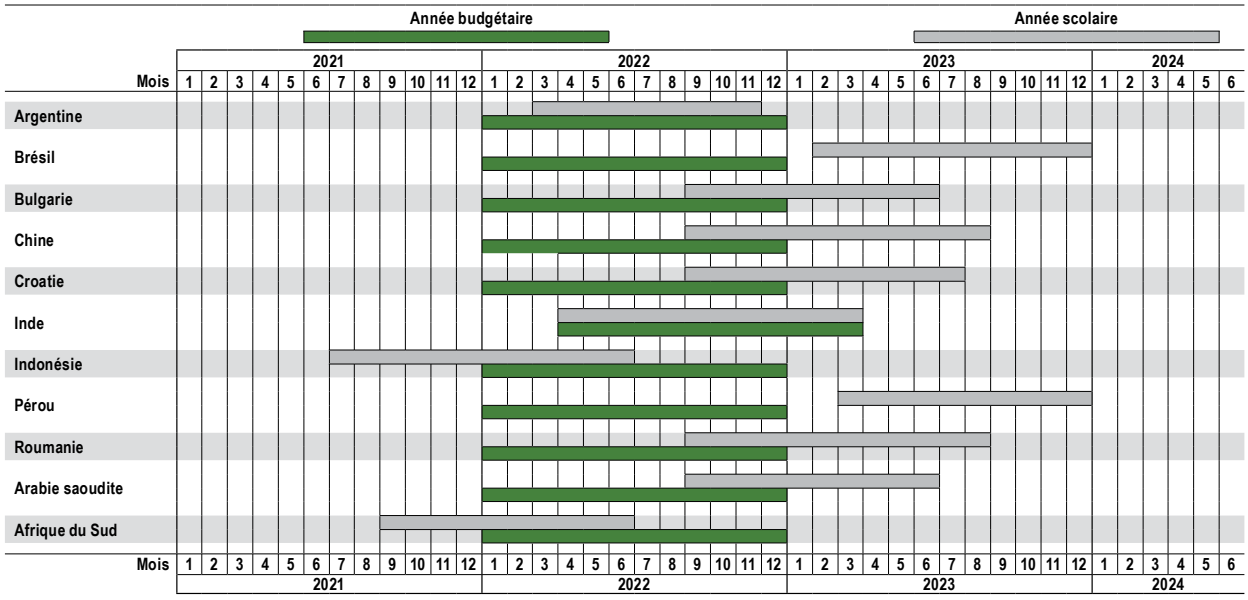
Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau X1.1. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays de l'OCDE



Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X1.2. Années scolaire et budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires et pays candidats à l'adhésion



Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âges d'ouverture des droits aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et âge théorique à l'inscription et durée théorique des niveaux d'enseignement (2023)

L'âge désigne l'âge des élèves en début d'année scolaire

	Enseignement obligatoire		Droits à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants		Âge théorique à l'inscription et durée théorique									
					Développement éducatif de la petite enfance		Préprimaire		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Âge de début de la scolarisation	Âge de fin de la scolarité	Âge de début de la prestation universelle	Âge de début de la gratuité	Âge de début de la scolarisation	Durée	Âge de début de la scolarisation	Durée	Âge de début de la scolarisation	Durée	Âge de début de la scolarisation	Durée	Âge de début de la scolarisation	Durée
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australie	6	17	4	4	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Autriche	5	15	a	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgique[1]	5	18	3	0	0	3	2.5	3	6	6	12	2	14	4
Canada[2]	6	16	0	5	0-2	1-3	3-5	1-3	6	6	12	3	15	2-3
Chili	6	18	0.25	4	0.25	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Colombie	5	16	5	5	0	3	3	3	6	5	11	4	15	2
Costa Rica	4	17	4	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
Tchéquie	5	15	m	5	a	a	3	3	6	5	11	4	15	4
Danemark	6	16	6	6	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estonie	7	16	1.5	7	x(7)	x(8)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
Finlande[3]	6	18	0.75	6	0.75	2	3	4	7	6	13	3	16	3
France[4]	3	16	3	3	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
Allemagne[5]	6	19	1	6	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
Grèce	4	15	4	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Hongrie	3	16	0	0	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Islande	6	16	a	6	1	3	3	3	6	7	13	3	16	4
Irlande	6	16	2.6	3	0	3	3	2	5	8	13	3	16	2
Israël	3	17	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Italie	6	16	0.25	3	a	a	3	3	6	5	11	3	14	5
Japon	6	15	3	3	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Corée	6	14	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Lettonie	5	16	1.5	1.5	1.5	1.5	3	4	7	6	13	3	16	3
Lituanie	6	16	2	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxembourg	4	16	3	1	0	3	3	3	6	6	12	3	15	4
Mexique	3	17	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Pays-Bas	5	17	4	4	0	4	3	3	6	6	12	3	15	3
Nouvelle-Zélande	6	16	0	3	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
Norvège[6]	6	16	1.6	6	x(7)	x(8)	1[d]	5[d]	6	7	13	3	16	3
Pologne	6	15	3	3	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
Portugal	6	18	3	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
République slovaque	5	16	4	5	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
Slovénie	6	15	0.92	1	0.92	2	3	3	6	6	12	3	15	4
Espagne	6	16	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Suède	6	15	1	1	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Suisse	4	15	4	4	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
Türkiye	6	18	5	3	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Royaume-Uni	5	18	3	3	0	3	3	2	5	6	11	3	14	4
États-Unis	5	16	3-6	5	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion														
Argentine	4	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Brésil	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
Bulgarie	4	16	3	3	a	a	3	4	7	4	11	3	14	5
Chine	6	14	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
Croatie	6	16	0.5	6	0	3	3	3	7	4	11	4	15	4
Inde	6	13	m	m	m	m	3	3	6	5	11	3	14	4
Indonésie	7	15	m	m	0	5	5	2	7	6	13	3	16	3
Pérou	5	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	2
Roumanie	4	19	0.16	0	0	3	3	3	6	5	11	4	15	4
Arabie saoudite	6	14	m	m	2	1	3	3	6	6	12	3	15	3
Afrique du Sud	7	15	m	m	0	3	3	4	7	7	14	2	16	3

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Annexe 2. Statistiques de référence

Tableaux des chapitres

Tableau X2.1	Statistiques de référence de base en prix courants (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)
Tableau X2.2	Statistiques de référence de base (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)
Tableau X2.3	Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)
Tableau X2.4	Salaire statutaire des enseignants du secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)
Tableau X2.5	Évolution du salaire statutaire en début de carrière des enseignants, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)
Tableau X2.6	Évolution du salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)
Tableau X2.7	Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005 et 2010 à 2024)
Tableau X2.8	Statistiques de référence utilisées dans le calcul des salaires des enseignants et des chefs d'établissement (2000 et 2005 à 2024)
Tableau X2.9	Répartition des enseignants, par niveau de qualification et niveau d'enseignement minimum ou le plus courant (2024)
Tableau X2.10	Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)
Tableau X2.11	Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)

StatLink https://stat.link/c7vgxe

Téléchargement de données

Pour télécharger les données relatives aux graphiques et aux tableaux de ce chapitre, cliquez sur le lien StatLink ci-dessus.

Pour accéder à d'autres données et/ou indicateurs sur l'éducation, veuillez consulter l'Explorateur des données de l'OCDE : https://data-explorer.oecd.org/.

Date butoir de transmission des données pour la publication imprimée : 13 juin 2025. Les données mises à jour peuvent être consultées sur l'Explorateur des données.

Notes pour les tableaux

Tableau X2.1. Statistiques de référence de base en prix courants (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)

Remarque : dans les pays dont le produit intérieur brut (PIB) porte sur une période de référence autre que les dépenses d'éducation, le PIB est estimé comme suit : wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt), où *wt* et *wt-1* sont les pondérations des parties des deux périodes de référence qui correspondent à la période de référence des dépenses d'éducation. Dans le chapitre C, cet ajustement concerne l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

1. PIB continental aux prix du marché en Norvège.

Source : OCDE (2025), OECD Data Explorer, « PIB annuel et ses composantes selon l'approche par les dépenses » et « Comptes annuels non financiers des administrations publiques et indicateurs principaux (Dépenses) » (https://data-explorer.oecd.org).

Tableau X2.2. Statistiques de référence de base (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)

1. En Norvège, déflateur du PIB continental.

Source : OCDE (2025), Explorateur de données de l'OCDE, « Parités de pouvoir d'achat annuelles et taux de change », « Population annuelle et emploi selon le concept national », et « PIB annuel et ses composantes selon l'approche par les dépenses » (https://data-explorer.oecd.org).

Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)

Remarque : les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la Classification internationale type de l'éducation (CITE) et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes. Les qualifications minimales et les plus courantes sont décrites dans le Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Année de référence : 2023 (année civile pour la Suède).
2. Sont incluses dans les données sur les enseignants des programmes préprimaires les données sur les enseignants de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.
3. Les données ne tiennent pas compte des cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des employés.
4. Salaires effectifs (inclut les enseignants de matières générales au sein de la filière professionnelle en Suède, et à l'exclusion des primes et allocations aux États-Unis).

Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants du secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)

Remarque : les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes.Les qualifications minimales et les plus courantes sont décrites dans le Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Année de référence : 2023 (année civile pour la Suède).
2. Est incluse la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.
3. Les données ne tiennent pas compte des cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des employés.
4. Salaires effectifs (inclut les enseignants de matières générales au sein de la filière professionnelle en Suède, et à l'exclusion des primes et allocations aux États-Unis).

Tableau X2.5. Évolution du salaire statutaire en début de carrière des enseignants, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)

Remarque : les données relatives aux salaires des pays qui font désormais partie de la zone euro sont exprimées en euros. Les chiffres de 2006 à 2009, 2011 à 2014, 2016 à 2019 et 2021 à 2023 (colonnes 3 à 6, 8 à 11, 13 à 16, 18 à 20, 24 à 27, 29 à 32, 34 à 37, 39 à 41, 45 à 48, 50 à 53, 55 à 58, 60 à 62, 66 à 69, 71 à 74, 76 à 79 et 81 à 83) sont consultables en ligne (voir le lien StatLink). Les qualifications les plus courantes des enseignants sont définies dans une acception large, en fonction du niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans le tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes. Les qualifications minimales et les

plus courantes sont décrites dans le Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Salaires effectifs (inclut les enseignants de matières générales au sein de la filière professionnelle en Suède, et à l'exclusion des primes et allocations aux États-Unis).
2. Les qualifications les plus courantes pour les enseignants du préprimaire et du primaire étaient la licence ou un diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 6 de la CITE) en 2000, et un master ou diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 7 de la CITE) pour les années ultérieures.

Tableau X2.6. Évolution du salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)

Remarque : les données relatives aux salaires des pays qui font désormais partie de la zone euro sont exprimées en euros. Les chiffres de 2006 à 2009, 2011 à 2014, 2016 à 2019 et 2021 à 2023 (colonnes 3 à 6, 8 à 11, 13 à 16, 18 à 20, 24 à 27, 29 à 32, 34 à 37, 39 à 41, 45 à 48, 50 à 53, 55 à 58, 60 à 62, 66 à 69, 71 à 74, 76 à 79 et 81 à 83) sont consultables en ligne (voir le lien StatLink). La définition des qualifications les plus courantes des enseignants repose sur un concept large, qui inclut le niveau de formation type de la CITE et d'autres critères. Le niveau de qualification le plus courant est défini pour chacune des quatre étapes de carrière figurant dans ce tableau. Dans de nombreux cas, la qualification minimale est la même que la qualification la plus courante. Les qualifications minimales et les plus courantes sont décrites dans le Tableau D.D3.3 de *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Les chiffres de l'enseignement préprimaire portent sur les enseignants exerçant dans l'enseignement primaire (uniquement dans les établissements de ce niveau) dont les classes relèvent de l'enseignement préprimaire.
2. Salaires effectifs (inclut les enseignants de matières générales au sein de la filière professionnelle en Suède, et à l'exclusion des primes et allocations aux États-Unis).
3. Les qualifications les plus courantes pour les enseignants du préprimaire et du primaire étaient la licence ou un diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 6 de la CITE) en 2000, et un master ou diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 7 de la CITE) pour les années ultérieures.

Tableau X2.7. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005 et 2010 à 2024)[1]

Remarque : les chiffres de 2011 à 2014, 2016 à 2019 et 2021 à 2023 (colonnes 4 à 7, 9 à 12, 14 à 16, 21 à 24, 26 à 29, 31 à 33, 38 à 41, 43 à 46, 48 à 50, 55 à 58, 60 à 63 et 65 à 67) sont consultables en ligne (voir le lien StatLink). Voir les explications sur la rupture de la série chronologique dans le Tableau D.D3.12 de *Regards sur l'éducation 2025 Sources, méthodologies et notes techniques*.

1. Les données relatives aux salaires des pays qui font désormais partie de la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les enseignants du préprimaire comprennent les données sur les enseignants des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Tableau X2.8. Statistiques de référence utilisées dans le calcul des salaires des enseignants et des chefs d'établissement (2000 et 2005 à 2024)

Remarque : les valeurs des PPA et des déflateurs ont été extraites de l'Explorateur de données de l'OCDE sur les comptes nationaux le 2 avril 2025. Les PPA de 2024 n'étant pas disponibles à cette date, les valeurs de 2023 ont été utilisées pour 2024. Les déflateurs pour les années 2006 à 2009, 2011 à 2014, 2016 à 2019 et 2021 (colonnes 8 à 11, 13 à 16, 18 à 21 et 23) sont consutlables en ligne (voir le lien StatLink).

1. Les PPA des pays de la zone euro sont désormais exprimés en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à l'ensemble du pays : Belgique pour la Communauté flamande et la Communauté française de Belgique, et Royaume-Uni pour l'Angleterre et l'Écosse.

Tableau X2.9. Répartition des enseignants, par niveau de qualification et niveau d'enseignement minimum ou le plus courant (2024)

Remarque : voir les sections *Définitions* et *Méthodologie* du chapitre D3 pour plus d'informations.

1. Année de référence : 2023 (année civile pour la Suède).
2. Y compris les établissements privés subventionnés par l'État.

Tableau X2.10. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)

1. L'année de référence n'est pas 2024 ; mais : 2023 pour la Slovénie, la Suède et la Tchéquie (année civile) ; et 2022 pour le Chili et la France (année civile).

Tableau X2.11. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)

1. L'année de référence n'est pas 2024, mais : 2023 pour le Chili, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Tchéquie (année civile) ; et 2022 pour le Chili et la France (année civile).

Codes de contrôle

a - catégorie sans objet ; **b** - rupture de série ; **d** - contient des données d'une autre catégorie ; **m** - données non disponibles ; **x** - incluses dans une autre catégorie ou colonne (indiquées entre parenthèses). Pour plus de précisions sur les codes de contrôle, voir le Guide du lecteur.

Pour de plus amples informations méthodologiques, voir *Regards sur l'éducation 2025 : Sources, méthodologies et notes techniques,* https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en.

Tableau X2.1. Statistiques de référence de base ne prix courants (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)

	Produit intérieur brut (PIB) (en millions, devise nationale, prix en vigueur)					Total des dépenses publiques (en millions, devise nationale, prix en vigueur)				
	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1 641 040	2 033 743	2 208 076	2 448 921	2 620 086	620 240	918 324	921 501	956 184	1 030 499
Autriche	342 084	380 318	406 232	448 007	473 227	175 201	217 971	227 597	237 490	249 349
Belgique	415 538	463 751	506 023	563 544	596 321	223 896	271 076	277 962	294 400	317 595
Canada	1 999 215	2 299 350	2 614 599	2 871 658	m	812 749	1 182 045	1 173 641	1 180 084	1 257 226
Chili	158 622 903	201 257 745	239 561 981	263 842 661	281 870 321	40 935 942	61 261 849	82 121 706	73 214 343	m
Colombie	804 692 000	998 471 000	1 192 634 000	1 469 791 000	1 572 458 300	363 651 000	515 231 000	576 600 000	675 934 000	m
Costa Rica	30 171 919	36 495 246	40 326 626	44 810 031	47 059 272	9 099 110	12 475 503	12 648 102	17 933 221	19 236 534
Tchéquie	4 651 813	5 828 318	6 307 755	7 049 872	7 618 528	1 939 667	2 695 753	2 840 033	3 030 666	3 344 331
Danemark	2 030 206	2 326 592	2 567 520	2 844 228	2 804 742	1 104 800	1 240 994	1 269 114	1 276 893	1 313 529
Estonie	21 011	27 859	31 456	36 443	38 188	8 248	12 464	13 241	14 565	16 520
Finlande	210 192	236 387	248 764	266 135	272 782	117 168	133 447	137 103	140 085	152 633
France	2 201 402	2 318 276	2 508 102	2 655 435	2 822 455	1 268 008	1 430 357	1 491 424	1 550 743	1 609 883
Allemagne	3 085 650	3 449 620	3 676 460	3 953 850	4 185 550	1 373 293	1 763 784	1 864 302	1 937 465	2 024 970
Grèce	175 363	167 540	184 575	207 854	225 197	96 036	99 338	104 688	109 858	111 577
Hongrie	34 984 755	48 807 766	55 556 986	66 165 628	75 086 595	17 616 154	24 907 128	26 715 126	32 244 502	37 146 477
Islande	2 310 848	2 929 165	3 279 524	3 892 031	4 321 079	1 004 612	1 496 813	1 618 761	1 812 194	1 966 222
Irlande	272 544	382 207	449 217	520 935	509 952	76 430	101 915	105 804	107 285	115 912
Israël	1 179 534	1 414 039	1 582 324	1 764 412	1 878 373	450 852	643 833	643 262	662 013	752 095
Italie	1 663 278	1 670 012	1 842 507	1 998 073	2 131 390	835 694	948 296	1 032 343	1 096 547	1 144 854
Japon	539 615 375	543 001 575	554 927 725	568 357 625	m	208 962 800	248 455 700	243 338 200	242 646 800	240 295 200
Corée	1 740 776 000	2 058 466 500	2 221 912 900	2 323 781 500	2 401 189 400	504 008 400	738 883 100	786 289 800	860 322 100	844 308 600
Lettonie	23 744	29 224	32 284	36 100	39 372	9 494	12 934	15 022	15 965	17 187
Lituanie	37 441	50 265	56 680	67 455	73 793	13 179	21 246	21 143	24 451	27 583
Luxembourg	54 142	64 524	72 361	77 529	79 310	21 861	30 341	30 974	33 986	37 968
Mexique	19 228 615	24 086 758	26 690 033	29 516 052	31 855 566	5 297 291	10 869 283	7 122 898	7 834 616	12 700 444
Pays-Bas	699 175	816 463	891 550	993 820	1 067 599	316 389	390 377	409 171	429 746	461 217
Nouvelle-Zélande	252 406	327 207	351 431	384 911	410 057	99 595	152 260	161 082	168 259	165 049
Norvège[1]	2 614 238	3 067 339	3 288 436	3 570 859	3 288 436	1 533 194	1 994 429	2 035 860	2 186 991	2 384 960
Pologne	1 809 564	2 362 909	2 661 518	3 100 850	3 401 610	750 899	1 127 935	1 159 588	1 341 141	1 600 439
Portugal	179 393	201 033	216 494	243 957	267 923	86 677	98 754	102 495	107 034	113 362
République slovaque	80 376	94 321	101 960	110 089	122 919	35 467	41 972	45 767	47 333	59 572
Slovénie	38 494	46 739	52 023	56 909	63 951	19 052	24 209	25 956	27 120	29 723
Espagne	1 087 112	1 129 214	1 235 474	1 373 629	1 498 324	474 893	580 164	611 124	637 117	680 952
Suède	4 231 745	5 020 978	5 464 876	5 865 211	6 212 143	2 129 789	2 660 856	2 727 550	2 869 511	3 065 198
Suisse	668 006	696 620	745 067	791 087	803 632	224 542	267 037	265 845	259 224	266 813
Türkiye	2 350 941	5 048 568	7 256 142	15 011 780	26 545 720	746 115	1 810 867	2 269 956	4 103 040	8 807 923
Royaume-Uni	1 935 250	2 148 965	2 345 657	2 574 151	m	813 093	1 102 353	1 102 577	1 176 256	1 277 831
États-Unis	17 951 579	21 447 044	22 517 638	24 844 032	26 863 801	6 910 981	10 093 748	10 724 143	9 977 767	10 846 788
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion										
Argentine	5 954 511	27 195 699	46 282 066	82 650 240	m	2 463 163	11 558 522	17 509 344	31 172 287	72 417 362
Brésil	5 995 787	7 609 597	9 012 142	10 079 677	10 856 112	3 921 250	5 354 228	5 486 479	m	m
Bulgarie	89 571	121 088	139 602	168 360	185 233	36 173	50 018	57 882	69 401	71 857
Chine	70 251 150	103 486 760	117 382 300	123 402 940	129 427 170	21 837 060	36 310 049	37 434 933	40 260 431	41 728 905
Croatie	45 971	50 747	58 347	67 615	78 048	21 854	27 232	28 063	30 346	36 383
Inde	137 718 739	198 540 960	235 973 985	269 496 459	295 356 668	37 265 268	61 585 922	70 098 252	78 544 891	85 993 341
Indonésie	11 526 332 800	15 443 353 200	16 976 751 400	19 588 089 900	20 892 376 700	2 028 883 753	2 845 700 423	3 076 816 119	3 400 751 480	3 479 159 723
Pérou	604 416	703 915	878 380	945 329	1 001 860	136 195	188 246	206 341	219 973	224 628
Roumanie	712 549	1 069 629	1 192 285	1 389 450	1 604 554	255 618	443 565	473 889	561 176	645 983
Arabie saoudite	2 510 566	2 753 517	3 278 085	4 157 143	4 003 436	1 001 292	1 075 734	1 038 933	1 174 310	1 293 235
Afrique du Sud	4 420 793	5 562 760	6 220 152	6 655 524	7 023 994	1 333 492	1 925 591	2 024 171	2 121 767	2 291 285

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.2. Statistiques de référence de base (période de référence : année civile, 2015, 2020, 2021, 2022, 2023)

	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (USD = 1)					Produit intérieur brut (PIB) par habitant (devise nationale, prix en vigueur)					Déflateur du PIB (2020 = 100)				
	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	1.474	1.431	1.396	1.360	1.366	68 905	79 291	85 966	94 137	98 319	87.2	100.0	107.2	114.2	117.2
Autriche	0.799	0.729	0.720	0.700	0.735	39 641	42 652	45 381	49 488	51 828	91.8	100.0	101.9	106.8	113.9
Belgique	0.800	0.716	0.720	0.708	0.732	36 858	40 190	43 675	48 249	50 621	91.4	100.0	102.7	109.8	114.7
Canada	1.248	1.202	1.163	1.152	1.135	55 993	60 464	68 374	73 753	m	92.8	100.0	107.8	116.3	117.9
Chili	391.361	409.842	423.014	436.528	437.099	8 826 396	10 343 023	12 173 878	13 306 192	14 121 131	79.8	100.0	106.9	115.4	123.0
Colombie	1 289.324	1 270.744	1 340.326	1 373.871	1 445.980	17 744 641	20 269 008	23 880 681	29 107 551	30 815 672	81.9	100.0	107.8	123.8	131.7
Costa Rica	353.964	328.024	334.119	340.131	328.309	6 247 222	7 143 969	7 813 648	8 598 560	8 946 497	90.3	100.0	102.4	108.8	108.7
Tchéquie	12.935	12.150	12.562	12.775	13.177	442 711	554 964	600 690	655 221	700 358	86.8	100.0	104.0	113.1	122.2
Danemark	7.303	6.365	6.288	6.225	6.396	357 277	399 093	438 561	481 551	471 545	94.3	100.0	102.8	112.1	107.9
Estonie	0.537	0.515	0.534	0.565	0.596	15 999	20 964	23 650	27 364	27 958	85.8	100.0	105.4	122.0	131.8
Finlande	0.908	0.802	0.791	0.781	0.793	38 353	42 741	44 891	47 893	48 908	94.2	100.0	102.5	108.8	112.6
France	0.808	0.693	0.704	0.694	0.709	33 197	34 280	36 954	39 006	41 332	93.9	100.0	101.2	104.5	110.0
Allemagne	0.778	0.707	0.707	0.698	0.726	37 774	41 481	44 190	47 183	49 525	92.0	100.0	102.8	109.1	115.8
Grèce	0.609	0.530	0.521	0.511	0.526	16 206	15 660	17 347	19 647	21 349	100.6	100.0	101.4	108.0	114.3
Hongrie	132.518	141.838	148.351	156.477	173.652	3 570 691	5 047 120	5 768 599	6 888 612	7 827 892	81.2	100.0	106.3	121.4	139.1
Islande	141.937	143.253	142.588	138.402	143.869	7 121 257	8 223 372	9 069 479	10 516 160	11 386 243	86.9	100.0	106.4	115.8	122.4
Irlande	0.809	0.775	0.752	0.734	0.769	58 040	75 919	88 223	100 185	96 292	96.2	100.0	101.1	107.9	111.8
Israël	3.924	3.747	3.658	3.447	3.571	140 805	153 461	168 919	184 737	192 525	96.1	100.0	102.3	107.3	112.2
Italie	0.738	0.632	0.625	0.602	0.624	27 616	28 096	31 159	33 858	36 135	94.5	100.0	101.3	104.8	111.0
Japon	103.450	100.742	99.211	94.514	95.271	4 245 263	4 319 533	4 421 664	4 548 790	m	98.1	100.0	99.8	100.2	104.3
Corée	857.368	829.359	829.868	816.608	828.392	34 122 827	39 711 137	42 918 928	44 970 904	46 432 994	94.6	100.0	103.2	105.0	107.0
Lettonie	0.497	0.470	0.464	0.481	0.502	12 008	15 374	17 129	19 139	20 926	87.3	100.0	103.3	113.5	120.3
Lituanie	0.446	0.433	0.440	0.472	0.505	12 861	17 885	20 182	23 822	25 698	87.9	100.0	106.0	123.0	134.1
Luxembourg	0.881	0.838	0.834	0.819	0.853	95 087	102 234	112 863	118 315	118 771	92.1	100.0	104.6	110.6	114.4
Mexique	8.326	9.815	10.061	9.816	9.879	161 516	190 585	209 145	229 550	246 336	77.0	100.0	104.5	111.4	116.4
Pays-Bas	0.810	0.748	0.742	0.728	0.763	41 274	46 810	50 850	56 145	59 719	90.7	100.0	102.7	109.1	117.1
Nouvelle-Zélande	1.475	1.423	1.464	1.434	1.471	54 419	64 196	68 725	74 847	78 061	89.8	100.0	104.5	110.2	114.9
Norvège[1]	9.930	9.588	8.985	8.531	9.202	503 707	570 243	608 069	654 363	595 731	89.2	100.0	103.5	110.1	115.3
Pologne	1.765	1.698	1.753	1.828	1.991	47 643	63 577	71 986	82 078	90 395	90.3	100.0	105.3	116.6	127.7
Portugal	0.585	0.543	0.540	0.525	0.534	17 279	19 358	20 801	23 303	25 328	91.3	100.0	102.0	107.5	115.0
République slovaque	0.491	0.489	0.488	0.493	0.519	14 823	17 273	18 740	20 173	22 523	92.7	100.0	102.2	109.9	121.0
Slovénie	0.595	0.532	0.537	0.528	0.559	18 656	22 227	24 682	26 979	30 158	92.5	100.0	102.7	109.4	120.4
Espagne	0.665	0.606	0.588	0.570	0.582	23 437	23 851	26 094	28 748	30 968	94.8	100.0	102.6	107.4	114.1
Suède	8.852	8.436	8.364	8.426	8.766	431 847	484 957	524 671	557 149	586 084	89.9	100.0	102.7	108.7	115.2
Suisse	1.235	1.105	1.057	0.987	0.999	80 582	80 587	85 559	90 077	90 141	101.0	100.0	101.3	104.4	105.3
Türkiye	1.162	2.111	2.752	4.518	7.350	30 056	60 545	86 232	176 651	311 109	54.7	100.0	129.0	252.8	425.4
Royaume-Uni	0.692	0.653	0.669	0.638	0.683	29 733	32 197	35 018	38 077	m	88.1	100.0	100.1	105.5	113.1
États-Unis	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	55 731	64 638	67 749	74 480	80 141	92.4	100.0	104.6	112.0	116.1
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	6.883	26.887	38.783	61.499	139.722	138 053	599 330	1 010 331	1 787 619	m	18.9	100.0	154.2	261.6	m
Brésil	2.006	2.265	2.379	2.411	2.436	29 467	35 936	42 248	47 802	51 282	77.0	100.0	113.0	122.7	128.5
Bulgarie	0.679	0.675	0.693	0.727	0.766	12 825	18 485	21 453	26 041	28 733	80.7	100.0	107.0	124.0	133.9
Chine	3.782	4.015	3.987	3.790	3.637	50 787	73 285	83 097	87 411	91 814	89.7	100.0	104.6	106.5	105.8
Croatie	0.466	0.410	0.407	0.418	0.443	10 925	12 846	14 873	17 258	19 798	94.2	100.0	102.1	110.3	123.2
Inde	19.115	20.319	20.728	20.654	20.203	107 341	146 480	172 422	190 165	206 741	83.6	100.0	108.4	115.7	117.2
Indonésie	4 390.646	4 791.007	4 808.429	4 917.821	4 819.781	45 097 404	57 154 442	62 258 309	71 029 554	m	89.1	100.0	106.0	116.1	117.9
Pérou	1.711	1.706	1.734	1.695	1.744	20 171	21 575	26 589	28 306	29 701	86.6	100.0	110.1	115.3	122.9
Roumanie	1.662	1.615	1.568	1.646	1.723	35 947	55 432	62 291	72 927	84 161	78.8	100.0	105.6	118.4	133.5
Arabie saoudite	1.617	1.921	1.909	2.103	1.970	80 587	78 416	106 487	129 204	121 985	92.4	100.0	114.1	133.2	m
Afrique du Sud	5.817	7.249	7.376	7.229	7.313	81 216	95 803	105 801	111 825	116 618	77.3	100.0	106.5	111.9	117.2

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)

Salaire annuel des enseignants à temps plein dans les établissements publics, par niveau d'enseignement

	Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
Pays de l'OCDE	Salaire en début de carrière (1)	Salaire après 10 ans d'exercice (2)	Salaire après 15 ans d'exercice (3)	Salaire au sommet du barème (4)	Salaire en début de carrière (5)	Salaire après 10 ans d'exercice (6)	Salaire après 15 ans d'exercice (7)	Salaire au sommet du barème (8)
Australie	83 361	118 697	118 697	134 820	83 361	118 697	118 697	134 820
Autriche[1]	46 191	51 234	57 398	85 552	46 191	55 527	62 219	94 782
Canada	61 290	102 016	106 829	106 847	61 290	102 016	106 829	106 847
Chili	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611	15 209 028	18 802 045	22 842 486	28 198 507
Colombie	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869
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
Tchéquie	392 400	417 600	435 600	517 200	392 400	417 600	435 600	516 000
Danemark	456 911	510 891	528 260	528 260	428 063	556 294	556 294	556 294
Estonie	21 556	a	a	a	21 556	a	a	a
Finlande	38 880	44 571	47 696	50 557	40 823	49 019	51 465	54 553
France[2]	34 838	38 002	39 165	54 752	34 838	38 002	39 165	54 752
Allemagne	64 030	72 547	76 400	83 450	66 563	74 807	79 002	89 849
Grèce	13 664	16 496	17 912	26 408	13 664	16 496	17 912	26 408
Hongrie	5 955 008	6 168 800	6 780 800	8 156 496	5 955 008	6 168 800	6 780 800	8 156 496
Islande	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696	7 514 688	9 099 888	9 546 924	9 546 924
Irlande	41 191	56 434	67 345	77 576	41 191	56 434	67 345	77 576
Israël	130 527	160 155	174 887	264 546	120 852	154 701	172 287	245 641
Italie	27 079	29 895	32 892	40 309	27 187	30 603	33 806	42 116
Japon	3 655 000	4 946 000	5 679 000	6 975 000	3 655 000	4 946 000	5 679 000	7 158 000
Corée	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440
Lettonie	14 688	m	m	23 496	14 688	m	m	23 496
Lituanie	21 384	22 074	24 590	27 981	21 384	22 074	24 590	27 981
Luxembourg	89 794	112 243	123 864	156 084	89 794	112 243	123 864	156 084
Mexique	352 982	440 972	550 997	688 148	667 408	767 892	819 504	819 504
Pays-Bas	46 536	70 973	81 282	95 776	46 536	70 973	81 282	95 776
Nouvelle-Zélande	61 329	97 920	97 920	97 920	64 083	103 086	103 086	103 086
Norvège	592 100	609 200	609 200	654 700	592 100	665 000	665 000	741 000
Pologne	57 696	68 399	83 102	86 610	57 696	68 399	83 102	86 610
Portugal	24 249	29 231	30 950	51 270	24 249	29 231	30 950	51 270
République slovaque	13 938	15 672	16 050	17 952	13 938	15 672	16 050	17 952
Slovénie	22 313	27 330	34 340	41 072	22 313	27 330	34 340	41 072
Espagne	38 004	41 384	44 091	54 326	38 004	41 384	44 091	54 326
Suède[1, 3, 4]	444 360	489 000	505 200	585 600	450 000	497 400	513 600	591 600
Suisse	90 400	116 000	m	137 700	102 600	131 500	m	155 800
Türkiye	436 443	470 588	489 933	565 187	436 443	470 588	489 933	565 187
États-Unis[4]	50 512	70 466	76 221	86 750	52 893	69 182	76 442	83 410
Autres économies								
Comm. flamande (Belgique)	40 062	50 178	56 461	71 123	49 922	63 563	72 452	90 230
Comm. française (Belgique)	38 402	47 976	53 993	66 028	47 732	60 794	69 306	83 493
Angleterre (RU)	31 000	a	47 841	47 841	31 000	a	47 841	47 841
Écosse (RU)	38 339	48 120	48 120	48 120	38 339	48 120	48 120	48 120
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	61 074	m	m	m	61 074	m	m	m
Bulgarie	22 236	22 932	23 820	m	22 236	22 932	23 820	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	20 540	21 460	21 971	24 526	20 540	21 460	21 971	24 526
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	38 206	m	m	79 133	38 206	m	m	79 133
Roumanie	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants du secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différents stades de la carrière des enseignants (2024)

Salaire annuel des enseignants à temps plein dans les établissements publics, par niveau d'enseignement

	Enseignement préprimaire				Enseignement primaire			
	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	86 009	123 737	123 737	135 778	83 453	119 005	119 005	134 909
Autriche[1]	m	m	m	m	46 191	48 969	54 818	80 608
Canada	m	m	m	m	61 290	102 016	105 785	106 847
Chili	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611
Colombie	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869
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
Tchéquie	369 600	381 600	391 200	434 400	392 400	416 400	435 600	513 600
Danemark	396 885	449 587	449 587	449 587	455 224	505 778	524 351	524 351
Estonie	m	a	a	a	21 556	a	a	a
Finlande[2]	32 846	35 814	36 156	36 156	36 194	41 493	44 401	47 065
France	32 164	35 329	36 492	51 812	32 164	35 329	36 492	51 812
Allemagne	m	m	m	m	57 991	66 735	70 304	75 289
Grèce	13 664	16 496	17 912	26 408	13 664	16 496	17 912	26 408
Hongrie	5 870 400	6 080 000	6 680 000	7 832 846	5 870 400	6 080 000	6 680 000	7 832 846
Islande	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696
Irlande	a	a	a	a	39 838	55 068	66 692	76 923
Israël	149 700	176 433	191 948	302 104	129 879	150 725	170 288	264 546
Italie	25 195	27 614	30 271	36 733	25 195	27 614	30 271	36 733
Japon	m	m	m	m	3 655 000	4 946 000	5 679 000	6 975 000
Corée	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440
Lettonie	14 880	m	m	23 808	14 688	m	m	23 496
Lituanie	21 384	22 074	24 590	27 981	21 384	22 074	24 590	27 981
Luxembourg	79 230	102 471	115 676	139 974	79 230	102 471	115 676	139 974
Mexique	282 519	351 213	435 915	544 293	282 519	351 213	435 915	544 293
Pays-Bas	46 681	66 992	76 169	95 773	46 681	66 992	76 169	95 773
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	61 329	97 920	97 920	97 920
Norvège	485 400	556 600	556 600	569 100	592 100	609 200	609 200	654 700
Pologne	57 696	68 399	83 102	86 610	57 696	68 399	83 102	86 610
Portugal	24 249	29 231	30 950	51 270	24 249	29 231	30 950	51 270
République slovaque	11 256	12 840	13 152	14 706	13 938	15 672	16 050	17 952
Slovénie	22 313	26 386	33 126	38 183	22 313	27 330	34 340	41 072
Espagne	33 905	36 895	39 342	48 603	33 905	36 895	39 342	48 603
Suède[1, 3, 4]	427 200	447 000	455 400	489 000	432 000	476 880	496 800	572 400
Suisse	76 300	95 800	m	116 600	82 100	102 600	m	124 500
Türkiye	436 443	470 588	489 933	565 187	436 443	470 588	489 933	565 187
États-Unis[4]	50 417	55 930	75 635	84 504	49 386	67 017	72 721	85 827
Autres économies								
Comm. flamande (Belgique)	40 062	50 178	56 461	71 123	40 062	50 178	56 461	71 123
Comm. française (Belgique)	38 402	47 976	53 993	66 028	38 402	47 976	53 993	66 028
Angleterre (RU)	31 000	a	47 841	47 841	31 000	a	47 841	47 841
Écosse (RU)	38 339	48 120	48 120	48 120	38 339	48 120	48 120	48 120
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	61 074	m	m	m	61 074	m	m	m
Bulgarie	22 236	22 932	23 820	m	22 236	22 932	23 820	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	20 540	21 460	21 971	24 526
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	38 206	m	m	79 133	38 206	m	m	79 133
Roumanie	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la Notes pour les tableaux section pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.5. Évolution du salaire statutaire en début de carrière des enseignants, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)

Salaire statutaire annuel des enseignants débutants dans les établissements publics pour les enseignants les plus qualifiés, par niveau d'enseignement

	Préprimaire						Primaire					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)	(28)	(33)	(38)	(42)
Australie	m	m	m	63 821	70 819	86 009	m	m	m	63 257	71 233	83 453
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29 022	38 414	46 191
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52 064	52 665	57 479
Chili	m	m	m	7 569 485	11 654 016	14 711 080	m	m	m	7 569 485	11 654 016	14 711 080
Colombie	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601
Costa Rica	m	m	m	9 122 311	9 342 667	9 342 667	m	m	m	9 122 311	9 435 183	9 435 183
Tchéquie	m	m	m	242 000	338 400	369 600	m	m	m	251 200	360 000	392 400
Danemark	m	m	m	m	350 646	396 885	m	m	m	m	404 229	455 224
Estonie	m	m	m	a	a	m	m	m	m	10 400	15 520	21 556
Finlande	m	m	m	28 611	29 201	32 846	m	m	m	32 412	33 140	36 194
France	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 164	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 164
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	44 860	51 695	57 991
Grèce	m	m	m	13 104	13 104	13 664	m	m	m	13 104	13 104	13 664
Hongrie	m	m	m	1 922 004	2 527 200	5 870 400	m	m	m	1 922 004	2 527 200	5 870 400
Islande	m	m	m	m	m	8 092 140	m	m	m	m	m	8 092 140
Irlande	m	m	m	m	a	a	m	m	m	30 702	36 953	39 838
Israël	m	m	m	98 968	108 318	149 700	m	m	m	85 936	95 287	129 879
Italie	m	m	m	23 051	24 297	25 195	m	m	m	23 051	24 297	25 195
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 171 000	3 394 000	3 655 000
Corée	m	m	m	28 824 720	32 614 440	35 245 680	m	m	m	28 824 720	32 614 440	35 245 680
Lettonie	m	m	m	4 860	9 000	14 880	m	m	m	4 860	9 000	14 688
Lituanie	m	m	m	m	10 476	21 384	m	m	m	m	14 573	21 384
Luxembourg	m	m	m	67 129	67 391	79 230	m	m	m	67 129	67 391	79 230
Mexique	m	m	m	164 657	230 295	282 519	m	m	m	164 657	230 295	282 519
Pays-Bas	m	m	m	32 562	39 504	46 681	m	m	m	32 562	39 504	46 681
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46 117	54 318	61 329
Norvège	m	m	m	364 500	410 000	485 400	m	m	m	425 650	489 700	592 100
Pologne	m	m	m	29 044	35 880	57 696	m	m	m	29 044	35 880	57 696
Portugal	m	m	m	21 960	22 351	24 249	m	m	m	21 960	22 351	24 249
République slovaque	m	m	m	6 222	8 592	11 256	m	m	m	6 960	10 646	13 938
Slovénie	m	m	m	16 864	19 529	22 313	m	m	m	16 864	19 529	22 313
Espagne	m	m	m	28 129	30 550	33 905	m	m	m	28 129	30 550	33 905
Suède[1]	m	m	m	330 000	397 200	m	m	m	m	330 000	402 000	
Suisse	m	m	m	72 200	74 900	76 300	m	m	m	79 053	80 300	82 100
Türkiye	m	m	m	39 802	72 036	436 443	m	m	m	39 802	72 036	436 443
États-Unis[1, 2]	m	m	m	43 570	41 427	50 417	m	m	m	42 563	49 494	57 489
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	33 061	40 062	m	m	m	m	33 061	40 062
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	32 010	38 402	m	m	m	m	32 010	38 402
Angleterre (RU)	m	m	m	22 023	25 305	31 000	m	m	m	22 023	25 305	31 000
Écosse (RU)	m	m	m	21 867	32 034	38 339	m	m	m	21 867	32 034	38 339
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	61 074	m	m	m	m	m	61 074
Bulgarie	m	m	m	m	m	22 236	m	m	m	m	m	22 236
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	20 540
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	38 206	m	m	m	m	m	38 206
Roumanie	m	m	m	m	m	77 352	m	m	m	m	m	77 352
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

	Premier cycle du secondaire, filière générale						Deuxième cycle du secondaire, filière générale					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(43)	(44)	(49)	(54)	(59)	(63)	(64)	(65)	(70)	(75)	(80)	(84)
Australie	m	m	m	63 213	71 230	83 361	m	m	m	63 213	71 230	83 361
Autriche	m	m	m	30 340	38 224	46 191	m	m	m	31 775	38 325	46 191
Canada	m	m	m	52 064	52 665	57 479	m	m	m	52 064	52 665	57 479
Chili	m	m	m	7 569 485	11 654 016	14 711 080	m	m	m	7 756 420	12 051 072	15 209 028
Colombie	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601
Costa Rica	m	m	m	12 657 737	9 723 350	9 723 350	m	m	m	12 657 737	9 723 350	9 723 350
Tchéquie	m	m	m	251 200	360 000	392 400	m	m	m	251 200	360 000	392 400
Danemark	m	m	m	m	406 280	456 911	m	m	m	m	382 229	428 063
Estonie	m	m	m	10 400	15 520	21 556	m	m	m	10 400	15 520	21 556
Finlande	m	m	m	35 005	35 792	38 880	m	m	m	37 120	37 954	40 823
France	21 278	22 173	23 220	26 686	28 735	34 838	21 278	22 173	23 220	26 686	28 735	34 838
Allemagne	m	m	m	50 448	57 311	64 030	m	m	m	50 764	59 935	66 563
Grèce	m	m	m	13 104	13 104	13 664	m	m	m	13 104	13 104	13 664
Hongrie	m	m	m	1 922 004	2 527 200	5 955 008	m	m	m	2 105 922	2 527 200	5 955 008
Islande	m	m	m	m	6 854 066	8 092 140	m	m	m	m	m	7 514 688
Irlande	m	m	m	30 702	36 953	41 191	m	m	m	30 702	36 953	41 191
Israël	m	m	m	86 414	95 764	130 527	m	m	m	89 187	115 820	120 852
Italie	m	m	m	24 849	26 114	27 079	m	m	m	24 849	26 114	27 187
Japon	m	m	m	3 171 000	3 394 000	3 655 000	m	m	m	3 171 000	3 394 000	3 655 000
Corée	m	m	m	28 884 720	32 674 440	35 245 680	m	m	m	28 164 720	31 954 440	35 245 680
Lettonie	m	m	m	4 860	9 000	14 688	m	m	m	4 860	9 000	14 688
Lituanie	m	m	m	m	14 573	21 384	m	m	m	m	14 573	21 384
Luxembourg	m	m	m	77 897	76 376b	89 794	m	m	m	77 897	76 376	89 794
Mexique	m	m	m	211 345	292 733	352 982	m	m	m	409 330	563 277	667 408
Pays-Bas	m	m	m	34 840	39 806	46 536	m	m	m	34 840	39 806	46 536
Nouvelle-Zélande	m	m	m	47 700	54 318	61 329	m	m	m	49 282	54 318	64 083
Norvège	m	m	m	425 650	489 700	m	m	m	m	477 700	531 700	611 600
Pologne	m	m	m	29 044	35 880	57 696	m	m	m	29 044	35 880	57 696
Portugal	m	m	m	21 960	22 351	24 249	m	m	m	21 960	22 351	24 249
République slovaque	m	m	m	6 960	10 646	13 938	m	m	m	6 960	10 646	13 938
Slovénie	m	m	m	16 864	19 529	22 313	m	m	m	16 864	19 529	22 313
Espagne	m	m	m	31 415	34 121	38 004	m	m	m	31 415	34 121	38 004
Suède[1]	m	m	m	330 000	414 000	m	m	m	m	342 000	416 400	m
Suisse	m	m	m	89 509	89 500	90 400	m	m	m	100 477	100 800	102 600
Türkiye	m	m	m	41 197	74 547	436 443	m	m	m	41 197	74 547	436 443
États-Unis[1, 2]	m	m	m	44 322	49 211	59 273	m	m	m	43 678	49 710	56 537
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	33 061	40 062	m	m	m	m	41 246	49 922
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m	32 010	38 402	m	m	m	m	39 817	47 732
Angleterre (RU)	m	m	m	22 023	25 305	31 000	m	m	m	22 023	25 305	31 000
Écosse (RU)	m	m	m	21 867	32 034	38 339	m	m	m	21 867	32 034	38 339
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	61 074	m	m	m	m	32 738	61 074
Bulgarie	m	m	m	m	m	22 236	m	m	m	m	m	22 236
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	20 540	m	m	m	m	m	20 540
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	38 206	m	m	m	m	m	38 206
Roumanie	m	m	m	m	m	77 352	m	m	m	m	m	77 352
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.6. Évolution du salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, en devises nationales (2000 et 2005 à 2024)

Salaire statutaire annuel des enseignants dans les établissements publics pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications les plus courantes, par niveau d'enseignement

	Préprimaire						Primaire					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)	(28)	(33)	(38)	(42)
Australie	m	62 240	74 125	91 291	106 583	123 737	m	62 240	75 382	91 805	102 380	119 005
Autriche[1]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	54 818
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	105 785
Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733
Colombie	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869
Costa Rica	m	m	m	m	11 790 217	11 790 217	m	m	m	m	11 907 513	11 907 513
Tchéquie	m	m	m	251 160	358 800	391 200	m	m	m	272 200	399 600	435 600
Danemark	m	m	m	m	397 756	449 587	m	m	m	m	465 241	524 351
Estonie	m	m	m	a	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finlande	19 956	23 333	28 331	30 900	31 966	36 156	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	44 401
France	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 492	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 492
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	70 304
Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912
Hongrie	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	6 680 000	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	6 680 000
Islande	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	8 526 552	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 526 552
Irlande	m	m	m	m	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	66 692
Israël	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	191 948	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	170 288
Italie	m	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271
Japon	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000
Corée	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	61 365 120	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	61 365 120
Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Lituanie	m	m	m	6 220	13 158	24 590	m	m	m	9 031	16 727	24 590
Luxembourg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	115 676	m	62 139	93 182	106 536	98 391	115 676
Mexique	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915
Pays-Bas	m	m	m	49 002	60 939	76 169	m	m	m	49 002	60 939	76 169
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	97 920
Norvège	m	287 000	353 700	419 500	500 000	556 600	m	327 500	386 000	460 850	536 800	609 200
Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950
République slovaque	m	m	6 136	7 160	10 036	13 152	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Slovénie	m	m	26 635	24 607	28 275	33 126	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340
Espagne	m	28 122	33 889	32 389	35 339	39 342	m	28 122	33 889	32 389	35 339	39 342
Suède[2]	m	261 000	m	354 600	420 144	m	m	283 200	m	379 200	463 200	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	489 933	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	489 933
États-Unis[2, 3]	36 758	41 500	m	m	62 193	75 635	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	72 721
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461
Comm. française (Belgique)	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	53 993	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	53 993
Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841
Écosse (RU)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	23 820	m	m	m	m	m	23 820
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21 971
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

	Premier cycle du secondaire, filière générale						Deuxième cycle du secondaire, filière générale					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(43)	(44)	(49)	(54)	(59)	(63)	(64)	(65)	(70)	(75)	(80)	(84)
Australie	m	62 384	75 382	91 903	96 709	118 697	m	62 384	75 382	91 903	102 467	118 697
Autriche[1]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	57 398	29 728	34 265	41 382	44 500	52 635	62 219
Canada	m	m	m	87 202	93 640	106 829	m	m	m	87 202	93 640	106 829
Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	22 842 486
Colombie	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869
Costa Rica	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960
Tchéquie	m	m	m	272 200	400 800	435 600	m	m	m	272 200	400 800	435 600
Danemark	m	m	m	m	469 723	528 260	m	m	m	m	496 731	556 294
Estonie	3 068	4 379	7 728	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finlande	28 293	34 677	40 791	42 951	44 090	47 696	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	51 465
France	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 165	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 165
Allemagne	m	46 842	52 784	61 058	69 508	76 400	m	53 096	57 150	64 767	71 880	79 002
Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912
Hongrie	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	6 780 800	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	6 780 800
Islande	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 526 552	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	9 546 924
Irlande	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345
Israël	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	174 887	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	172 287
Italie	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	32 892	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	33 806
Japon	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000
Corée	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	61 365 120	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	61 365 120
Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Lituanie	m	m	m	9 031	16 727	24 590	m	m	m	9 031	16 727	24 590
Luxembourg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	123 864	m	81 258	99 782	111 118	106 005	123 864
Mexique	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	550 997	m	m	m	514 509	692 596	819 504
Pays-Bas	m	m	m	61 556	69 554	81 282	m	m	m	61 556	69 554	81 282
Nouvelle-Zélande	m	m	m	71 780	83 000	97 920	m	m	m	74 460	83 000	103 086
Norvège	m	327 500	386 000	460 850	536 800	609 200	m	364 000	434 700	524 400	588 100	665 000
Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950
République slovaque	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Slovénie	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340
Espagne	m	32 293	38 613	36 153	39 440	44 091	m	32 293	38 613	36 153	39 440	44 091
Suède[2]	m	290 400	m	387 018	476 886	m	m	313 600	m	401 400	478 800	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	489 933	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	489 933
États-Unis[2, 3]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	76 221	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	76 442
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	72 452
Comm. française (Belgique)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	53 993	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	69 306
Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841
Écosse (RU)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	23 820	m	m	m	m	m	23 820
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	21 971	m	m	m	m	m	21 971
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.7. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005 et 2010 à 2024)[1]

Salaire annuel moyen (primes et indemnités comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'enseignement

	Préprimaire						Primaire					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(17)	(18)	(19)	(20)	(25)	(30)	(34)
Australie	m	m	77 641	m	101 104	113 890	m	m	78 352	81 730	93 686	107 072
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416b	51 860	62 243
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	11 494 412	m	m	m	m	m	11 258 028	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	14 012 470	14681 286	m	m	m	m	14 691 156	15 117 447
Tchéquie	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
Danemark	m	m	m	m	393 200	442 181	m	m	m	m	477 308	536 402
Estonie	m	m	m	8 807	14 814	21 140	m	m	m	13 254	19 387	27 584
Finlande[2]	m	m	29 759	32 637	34 406	39 313	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	49 722
France	m	m	31 467	33 835	38 202	m	m	m	30 881	32 978	37 111	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	67 580
Grèce	m	m	m	16 085	17 328	18 127	m	m	m	16 085	17 328	18 127
Hongrie	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	7142 672	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	7 566 381
Islande[2]	m	m	m	5 261 000	6 772 000	9370 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	9 704 000
Irlande	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	58 975	64 892
Israël	m	m	110 959	161 247	169 452	207 592	m	m	123 151	162 049	175 071	206 679
Italie	m	m	25 774	28 672	29 157	32 870	m	m	25 774	28 672	29 157	32 870
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	7 435	11 913	15 660	m	m	m	9 981	15 278	18 876
Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	29 592	m	m	m	9 732	18 576	29 592
Luxembourg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	43 374	45 126	56 127	70 008	m	m	43 374	45 126	56 127	70 008
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	79 291	97 045
Norvège	m	289 548	368 580	448 797	518 890	591 257	m	348 877	422 930	505 878	572 804	657 148
Pologne	m	m	40 626	49 856	m	95 038	m	m	46 862	57 738	m	111 338
Portugal	m	m	m	31 234	33 805	36 749	m	m	m	28 561	30 502	34 523
République slovaque	m	m	m	8 986	13 144	17 170	m	m	m	12 185	17 089	22 061
Slovénie[2]	m	m	m	17 349	22 298	m	m	m	m	24 069	27 426	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	204 516	252 268	296 997	343 285	403 158	m	239 887	288 154	323 621	378 684	457 892	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	38 028	40 268	48 103	50 946	54 934	66 325	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	68 153
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 357	47 024	58 393	m	m	41 543	44 848	46 582	57 311
Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 741	45 634	55 862	m	m	m	42 468	44 623	54 247
Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	40 780	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	40 780
Écosse (RU)	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	49 540	m	m	m	m	m	50 944
Roumanie	m	m	m	m	m	101 352	m	m	m	m	m	104 909
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

	Premier cycle du secondaire, filière générale						Deuxième cycle du secondaire, filière générale					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
Pays de l'OCDE	(35)	(36)	(37)	(42)	(47)	(51)	(52)	(53)	(54)	(59)	(64)	(68)
Australie	m	m	78 221	82 516	95 270	107 225	m	m	78 225	82 542	93 298	107 295
Autriche	m	m	m	55 799[b]	58 483	68 215	m	m	m	60 152[b]	66 081	73 487
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	11 325 494	m	m	m	m	m	12 365 587	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17 669 394	20 020 925	m	m	m	m	17 669 394	20 020 925
Tchéquie	m	m	289 771	325 034	512 000	m	m	m	313 534	338 662	537 100	m
Danemark	m	m	m	m	480 476	539 628	m	m	m	m	566 438	633 059
Estonie	m	m	m	13 254	19 387	27 584	m	m	m	13 254	19 387	27 584
Finlande[2]	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	54 619	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	61 385
France	m	m	37 232	38 508	41 442	m	m	m	41 794	43 338	45 887	m
Allemagne	m	m	m	59 153	67 007	74 107	m	m	m	62 760	70 913	77 555
Grèce	m	m	m	17 103	18 522	18 889	m	m	m	17 103	18 522	18 889
Hongrie	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	7 566 381	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	7 802 739
Islande[2]	m	m	m	5 966 000	7 450 000	9 704 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	12 519 000
Irlande	m	m	m	m	61 414	68 231	m	m	m	m	61 414	68 231
Israël	m	m	126 309	176 907	186 766	216 583	m	m	133 790	160 763	199 084	210 631
Italie	m	m	27 170	28 581	31 269	34 952	m	m	28 986	30 991	33 261	37 196
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	m	m	m	9 320	15 069	18 876	m	m	m	10 430	16 499	19 116
Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	29 592	m	m	m	9 732	18 576	29 592
Luxembourg	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	52 831	56 796	65 212	76 055	m	m	52 831	56 796	65 212	76 055
Nouvelle-Zélande	m	m	m	70 223	79 885	96 997	m	m	m	74 624	86 522	102 582
Norvège	m	348 877	422 930	505 878	572 804	657 148	m	372 694	449 704	555 315	621 412	714 983
Pologne	m	m	47 410	58 907	m	114 721	m	m	46 147	57 837	m	121 315
Portugal	m	m	m	27 903	29 686	34 182	m	m	m	30 431	32 093	36 650
République slovaque	m	m	m	12 185	17 089	22 061	m	m	m	12 176	17 737	23 391
Slovénie[2]	m	m	m	24 504	27 918	m	m	m	m	25 989	29 409	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	247 793	290 058	324 639	389 624	476 260	m	265 488	315 592	347 967	405 662	484 829	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	39 500	41 873	50 158	53 548	58 625	70 578	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	72 927
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 718	46 590	57 589	m	m	54 381	56 594	55 965	69 341
Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 586	43 463	53 240	m	m	m	53 006	55 100	66 718
Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	36 650	39 860	48 548	25 347	32 355	36 173	36 650	39 860	48 548
Écosse (RU)	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	49 924	m	m	m	m	m	49 924
Roumanie	m	m	m	m	m	105 831	m	m	m	m	m	107 757
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.8. Statistiques de référence utilisées dans le calcul des salaires des enseignants et des chefs d'établissement (2000 et 2005 à 2024)

	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée[1]					Déflateur de la consommation privée (2015 = 100)								Année de référence du salaire statutaire	Année de référence du salaire effectif
	2022	2023	2024	Jan 2023	Jan 2024	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2010	Jan 2015	Jan 2020	Jan 2022	Jan 2023	Jan 2024		
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)= [(1)+(2)] / 2	(5)= [(2)+(3)] / 2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
Australie	1.44	1.45	1.45	1.45	1.45	69	78	91	100	107	113	119	124	2024	2024
Autriche	0.73	0.75	0.75	0.74	0.75	76	82	90	100	108	115	125	132	2023/24	2023/24
Canada	1.23	1.22	1.22	1.23	1.22	80	87	93	100	106	113	118	121	2023/24	m
Chili	482.88	490.98	490.98	486.93	490.98	58	68	83	100	116	131	143	151	2024	2024
Colombie	1 546.10	1 597.05	1 597.05	1 571.58	1 597.05	48	66	83	100	123	142	158	170	2024	m
Costa Rica	364.00	364.48	364.48	364.24	364.48	30	52	83	100	110	120	126	126	2024	2024
Tchéquie	13.79	14.35	14.35	14.07	14.35	75	84	94	100	112	127	141	149	2023/24	2022/23
Danemark	7.37	7.16	7.16	7.26	7.16	77	84	93	100	103	108	114	116	2023/24	2023/24
Estonie	0.65	0.66	0.66	0.65	0.66	57	68	86	100	113	126	143	151	2023/24	2023/24
Finlande	0.84	0.83	0.83	0.84	0.83	76	82	90	100	104	110	116	119	2023/24	2023/24
France	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	82	89	96	100	104	109	115	121	2023/24	2022
Allemagne	0.73	0.73	0.73	0.73	0.73	81	87	93	100	106	113	121	127	2023/24	2023/24
Grèce	0.59	0.58	0.58	0.59	0.58	75	86	99	100	98	102	107	111	2023/24	2023/24
Hongrie	176.60	194.02	194.02	185.31	194.02	51	70	88	100	115	133	153	167	2023/24	2023/24
Islande	153.59	155.98	155.98	154.79	155.98	45	55	84	100	110	120	129	138	2023/24	2023/24
Irlande	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	82	96	95	100	106	113	122	129	2023/24	2023/24
Israël	3.84	3.88	3.88	3.86	3.88	75	81	92	100	100	104	108	112	2023/24	2023/24
Italie	0.67	0.66	0.66	0.67	0.66	74	84	93	100	104	110	116	120	2023/24	2023/24
Japon	104.97	104.84	104.84	104.90	104.84	108	103	100	100	102	104	107	110	2023/24	m
Corée	927.74	933.10	933.10	930.42	933.10	67	79	90	100	107	112	116	120	2024	m
Lettonie	0.57	0.58	0.58	0.58	0.58	53	66	94	100	110	121	134	142	2023/24	2023/24
Lituanie	0.53	0.55	0.55	0.54	0.55	70	70	92	100	110	127	144	151	2023/24	2023/24
Luxembourg	0.91	0.90	0.90	0.91	0.90	74	84	92	100	108	113	118	121	2023/24	m
Mexique	10.67	10.79	10.79	10.73	10.79	47	62	83	100	123	139	146	150	2023/24	m
Pays-Bas	0.78	0.79	0.79	0.78	0.79	75	86	93	100	108	119	127	133	2023/24	2023/24
Nouvelle-Zélande	1.51	1.54	1.54	1.52	1.54	77	83	94	100	106	114	121	126	2024	2024
Norvège	9.61	9.58	9.58	9.59	9.58	75	83	92	100	112	120	127	134	2023/24	2023/24
Pologne	1.90	2.01	2.01	1.95	2.01	67	81	92	100	107	122	136	145	2023/24	2023/24
Portugal	0.59	0.59	0.59	0.59	0.59	72	85	94	100	106	112	119	123	2023/24	2023/24
République slovaque	0.58	0.60	0.60	0.59	0.60	61	80	92	100	106	117	130	139	2023/24	2023/24
Slovénie	0.59	0.61	0.61	0.60	0.61	63	82	94	100	104	113	122	127	2023/24	2022/23
Espagne	0.64	0.62	0.62	0.63	0.62	71	83	94	100	104	110	117	122	2023/24	m
Suède	8.66	8.74	8.74	8.70	8.74	82	88	96	100	108	115	123	128	2023/24	2023/24
Suisse	1.17	1.13	1.13	1.15	1.13	95	98	103	100	101	102	104	106	2023/24	m
Türkiye	4.83	7.30	7.30	6.07	7.30	13	48	70	100	172	309	521	841	2023/24	m
États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	75	83	92	100	107	116	122	125	2023/24	2023/24
Autres économies															
Comm. flamande (Belgique)[2]	0.77	0.77	0.77	0.77	0.77	75	83	92	100	108	117	127	131	2023/24	2023/24
Comm. française (Belgique)[2]	0.77	0.77	0.77	0.77	0.77	75	83	92	100	108	117	127	131	2023/24	2023/24
Angleterre (RU)[2]	0.73	0.75	0.75	0.74	0.75	77	82	91	100	107	114	123	128	2023/24	2023/24
Écosse (RU)[2]	0.73	0.75	0.75	0.74	0.75	77	82	91	100	107	114	123	128	2023/24	2023/24
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion															
Argentine	m	m	m	m	m	10	16	31	100	519	1 226	2 554	7 459	m	m
Brésil	2.48	2.49	2.49	2.48	2.49	33	51	68	100	130	156	168	175	2024	m
Bulgarie	0.76	0.78	0.78	0.77	0.78	62	74	92	100	112	128	143	153	2023/24	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	0.49	0.51	0.51	0.50	0.51	67	78	93	100	102	111	122	128	2023/24	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	87	100	112	124	133	138	m	m
Roumanie	1.95	2.00	2.00	1.97	2.00	24	61	86	100	115	130	145	156	2023/24	2023/24
Arabie saoudite	1.94	1.91	1.91	1.92	1.91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	7.46	7.60	7.60	7.53	7.60	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.9. Répartition des enseignants, par niveau de qualification et niveau d'enseignement minimum ou le plus courant (2024)

Enseignants ayant un niveau de qualification minimum ou supérieur (et le plus courant) dans les établissements publics

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire, filière générale			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Y a-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023	Pourcentage d'enseignants à l'échelon du barème salarial égal aux qualifications (les plus courantes) supérieures aux qualifications minimales requises pour enseigner en 2023
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Autriche[1]	m	m	m	Oui	36	m	Oui	34	m	Oui	20	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Colombie	Oui	8	40	Oui	16	35	Non	42[d]	a	Non	x(8)	a
Costa Rica	Oui	6	94	Oui	13	77	Oui	9	66	Oui	9	66
Tchéquie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Danemark	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Estonie	m	a	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Finlande	Non	100	a	Non	57	a	Non	90	a	Non	97	a
France	Non	98	a	Non	98	a	Non	82	a	Non	64	a
Allemagne	m	a	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Grèce	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Hongrie	Non	100	a	Non	100	a	Oui	42	58	Non	100	a
Islande	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Irlande	m	a	a	Non	34	a	Non	33	a	Non	33	a
Israël	Non	60	a	Non	49	a	Oui	37	m	Oui	41	m
Italie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Japon	m	a	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Corée	Oui	m	m	Non	m	a	Oui	m	m	Oui	m	m
Lettonie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Lituanie	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Luxembourg	Non	71	a	Non	85	a	Non	64	a	Non	77	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Nouvelle-Zélande	a	a	a	Non	53	a	Non	46	a	Oui	16	69
Norvège	Non	100	a	Non	10[d]	a	Oui	x(5)	x(6)	Oui	6	54
Pologne	Oui	7	93	Oui	2	98	Oui	3	97	Non	99	a
Portugal	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
République slovaque	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Slovénie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Espagne	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Suède[1]	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Suisse	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Türkiye	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
États-Unis	Non	46	a	Oui	41	50	Oui	38	51	Oui	32	55
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)[2]	Non	100	a	Non	100	a	Non	94	a	Oui	23	77
Comm. française (Belgique)	Non	98	a	Non	90	a	Non	79	a	Oui	5	79
Angleterre (RU)	Non	100	a	Non	100	a	Non	98	a	Non	98	a
Écosse (RU)	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Bulgarie	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	a	a	Oui	12[d]	88[d]	Oui	x(5)	x(6)	Non	100	a
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
Roumanie	Oui	2	98	Oui	2	98	Non	100	a	Non	100	a
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.10. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)

Pourcentage d'enseignants

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire, filière générale			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)
Pays de l'OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	1	99[d]	x(2)	1	99[d]	x(5)	1	99[d]	x(8)	3	97[d]	x(11)
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie[1]	66	23	11	8	5	87	6	7	87	2	4	94
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estonie	23	52	25	10	27	62	8	21	71	4	16	80
Finlande	14	79	7	3	1	96	3	2	95	0	1	99
France[1]	x(4)	x(5)	x(6)	9[d]	58[d]	33[d]	x(10)	x(11)	x(12)	6[d]	54[d]	41[d]
Allemagne	m	m	m	m	m	100	m	m	100	m	m	100
Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	79[d]	21[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	69[d]	31[d]
Hongrie	5	92	3	1[d]	72[d]	27[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Islande	21	53	26	10[d]	56[d]	34[d]	x(4)	x(5)	x(6)	15	32	53
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	1	60	39	2	49	49	1	37	62	5	41	55
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	62	22	0	72	28	0	68	32	0	65	35
Lettonie	27	47	25	x(7)	x(8)	x(9)	4[d]	36[d]	61[d]	4	25	71
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	18	70	12	8	78	14	14	70	17	m	m	m
Pays-Bas	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	81[d]	19[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	64[d]	36[d]
Nouvelle-Zélande	m	m	m	6	89	6	5	87	8	1	82	16
Norvège	5	94	1	5[d]	78[d]	18[d]	x(4)	x(5)	x(6)	2	46	51
Pologne	0	7	93	0	2	98	0	3	97	0	1	99
Portugal	0	11	89	0	5	95	0	2	98	0	2	98
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie[1]	9	70	21	12	8	80	15	4	81	1	5	94
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1]	24	71	5	3	59	38	2	25	73	1	12	86
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	1	99	1	1	96	3	4	86	10	2	24	74
Comm. française (Belgique)	0	98	2	1	92	7	1	79	20	1	10	90
Angleterre (RU)	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	42[d]	57[d]	x(10)	x(11)	x(12)	1[d]	21[d]	78[d]
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	3	39	58	1	32	67	2	34	64	1	23	76
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	x(5)	12[d]	88[d]	x(5)	x(5)	x(6)	a	a	100
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Tableau X2.11. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, par niveau d'études et niveau d'enseignement (2024)

Pourcentage de chefs d'établissement

	Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire, filière générale			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
Pays de l'OCDE	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)	Au plus, tertiaire de cycle court	Licence (ou équivalent)	Master ou doctorat (ou équivalent)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili[1]	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tchéquie[1]	53	27	20	2	2	96	2	2	96	2	2	97
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estonie	0	22	78	0	8	92	0	7	93	0	2	98
Finlande	15	61	24	0	1	99	0	1	99	0	0	100
France[1]	x(4)	x(5)	x(6)	9[d]	58[d]	33[d]	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	57[d]	43[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	23[d]	77[d]
Hongrie	1	93	6	0[d]	68[d]	32[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	44	56
Islande	19	45	36	3	48	49	3	48	49	8	31	61
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	a	a	a	0	3	97	0	1	99	2	18	80
Italie	a	a	a	a	a	100[d]	a	a	x(6)	a	a	x(6)
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	1	6	92	0	11	89	0	10	90	0	9	91
Lettonie	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	19[d]	81[d]
Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	63[d]	37[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	49[d]	51[d]
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	4	94	2	2[d]	85[d]	13[d]	x(4)	x(5)	x(6)	2	47	51
Pologne	0	1	99	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	0	100
Portugal	a	5[d]	95[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie[1]	0	47	53	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	3	97
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède[1]	33	56	11	9[d]	45[d]	46[d]	x(4)	x(5)	x(6)	9	22	69
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Autres économies												
Comm. flamande (Belgique)	1	94	6	1	94	6	0	61	39	1	10	90
Comm. française (Belgique)	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0
Angleterre (RU)	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	48[d]	51[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	15[d]	85[d]
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires et/ou candidats à l'adhésion												
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	0	12	88	0[d]	6[d]	94[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Croatie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Roumanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : voir la section Notes pour les tableaux pour les notes relatives à ce tableau et pour télécharger ses données.

Liste des participants à cette publication

Groupe de travail INES

Ms. Marisol Acosta (Argentina)
Ms. María Florencia Álvarez (Argentina)
Mr. Nilo Coras Ávila (Argentina)
Mr. Santiago Damiani (Argentina)
Mr. Julián Falcone (Argentina)
Mr. Emiliano Iadevito (Argentina)
Ms. Agustina Lejarraga (Argentina)
Ms. Laura C. Mendez (Argentina)
Ms. Cecilia S. Remorini (Argentina)
Ms. Florencia Sourrouille (Argentina)
Ms. Mercedes Tarzibachi (Argentina)
Mr. Stuart FAUNT (Australia)
Ms. Manon GAHAN (Australia)
Ms. Alex GORDON (Australia)
Dr. Caterina HO (Australia)
Dr. Steve NERLICH (Australia)
Ms. Siobhán PIELOW (Australia)
Ms. Ping YU (Australia)
Dr. Beili Zhu (Australia)
Mr. Mark NÉMET (Austria)
Ms. Sabine MARTINSCHITZ (Austria)
Mr. Wolfgang PAULI (Austria)
Ms. Helga POSSET (Austria)
Ms. Natascha RIHA (Austria)
Mr. Martin MAYERL (Austria)
Mr. Anton DERKS (Belgium)
Mr. Philippe DIEU (Belgium)
Ms. Ruth JANSSENS (Belgium)
Ms. Nathalie JAUNIAUX (Belgium)
Mr. Teun PAUWELS (Belgium)
Mr. Guy STOFFELEN (Belgium)
Mr. Robert THOLEN (Belgium)
Ms. Juliana MARQUES DA SILVA (Brazil)
Ms. Christyne CARVALHO DA SILVA (Brazil)
Mr. Patric BLOUIN (Canada)
Mr. Marouane MOHAMED (Canada)
Ms. Linda WANG (Canada)
Mr. Graham ZIEGLER (Canada)
Ms. Paola LEIVA (Chile)
Ms. Javiera CUEVAS (Chile)
Mr. Juan SALAMANCA (Chile)
Mr. Sebastian ARBELAEZ (Colombia)
Ms. Jeimy ARISTIZABAL (Colombia)
Mr. Joan BOFILL (Colombia)
Ms. Paula BOTERO (Colombia)
Ms. Johana MARIN (Colombia)
Mr. Rubén Moreno (Colombia)
Ms. Elsa NELLY VELASCO (Colombia)
Ms. Erika VILLAMIL (Colombia)
Ms. Carolina CHAVES (Costa Rica)
Ms. Dixie BRENES (Costa Rica)
Mr. Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Ms. Cinthya PICADO (Costa Rica)
Mr. Walter SEGURA (Costa Rica)
Ms. Annia ZUÑIGA (Costa Rica)
Ms. Marija GOJEVIĆ (Croatia)
Ms. Ana ŠOJAT (Croatia)
Ms. Ivana Pilko Čunčić (Croatia)
Ms. Mia Trcol (Croatia)
Ms. Gordana Bralić (Croatia)
Ms. Josipa Jurić (Croatia)
Mr. Vladimír HULÍK (Czech Republic)
Mr. Václav JELEN (Czech Republic)
Ms. Simona PIKÁLKOVÁ (Czech Republic)
Ms. Petra PRCHLÍKOVÁ (Czech Republic)
Mr. Anand ENGBÆK (Denmark)
Ms. Sofie JARLSTRØM CLAUSEN (Denmark)
Ms. Trine PIEPGRAS CARSTENS (Denmark)
Mr. Klaus RASMUSSEN (Denmark)
Mr. Thomas SKJØDT (Denmark)
Mr. Thomas SKJØDT (Denmark)
Mr. Ken THOMASSEN (Denmark)
Ms. Kristel BANKIER (Estonia)
Ms. Marianne LEPPIK (Estonia)
Ms. Käthrin RANDOJA (Estonia)
Ms. Heleri GAPONENKO (Estonia)
Mr. Jukka HAAPAMÄKI (Finland)
Ms. Petra PACKALEN (Finland)

Mr. Mika TUONONEN (Finland)
Mr. Louis BODELIN (France)
Ms. Alexandra FARRUGIA (France)
Ms. Valérie LIOGIER (France)
Mr. Louis Meuric (France)
Mr. Fabrice MURAT (France)
Mr. Robert RAKOCEVIC (France)
Ms. Sylvie ROUSSEAU (France)
Ms. Saskia BADERSCHNEIDER (Germany)
Ms Pia. BRUGGER (Germany)
Ms. Mareen HALLIER (Germany)
Ms. Marie LEISTE (Germany)
Mr. Michael LENZEN (Germany)
Mr. Martin SCHULZE (Germany)
Mr. Hans-Werner FREITAG (Germany)
Ms. Saskia SANDFORTH (Germany)
Ms. Maria FASSARI (Greece)
Ms. Lida GEORGIOPOULOU (Greece)
Ms. Eirini GYFTAKI (Greece)
Ms. Vassiliki MAKRI (Greece)
Mrs. Theano TYFOXYLOU (Greece)
Mr. Ábel Ferenc Urbán (Hungary)
Ms. Zsófia Ashabere (Hungary)
Mr. Zsombor Kanyári (Hungary)
Mr. Helgi Eiríkur Eyjólfsson (Iceland)
Ms. Hildur Kristjánsdóttir (Iceland)
Ms. Ásta M. URBANCIC (Iceland)
Mr. Jason KELLY (Ireland)
Mr. Paul ALEXANDER (Ireland)
Mr. Patrick O'Rourke (Ireland)
Ms. Sophie ARTSEV (Israel)
Mr. Yoav AZULAY (Israel)
Ms. Orit BARANY (Israel)
Mr. Pinhas KLEIN (Israel)
Ms. Hana COHEN (Israel)
Ms. Tsofiya Fishman (Israel)
Ms. Dganit GAILIS (Israel)
Mr. Aviel KRENTZLER (Israel)
Mr. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Ms. Orit LEVIN (Israel)
Mr. David MAAGAN (Israel)
Ms. Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Mr. Amos MESSIKA (Israel)
Mr. Dov NATAN (Israel)
Ms. Hagit SARID (Israel)
Mr. Haim Portnoy (Israel)
Ms. Daniela DI ASCENZO (Italy)
Ms. Claudia PIZZELLA (Italy)
Mr. Paolo TURCHETTI (Italy)
Ms. Lucia DE FABRIZIO (Italy)
Ms. Francesca SALVINI (Italy)
Ms. Maria Teresa MORANA (Italy)
Ms. Keiko KIMURA (Japan)
Mr. Yorihisa ONEDA (Japan)
Mr. Masataka ISASHIKI (Japan)
Ms. Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Ms. Aya NAGANUMA (Japan)
Ms. Narumi NISHI (Japan)
Mr. Hyoungshik PARK (Korea)
Ms. Dayoung YOON (Korea)
Ms. Jeeeun MOON (Korea)
Ms. Hyojung HAN (Korea)
Mr. Keunyoung PARK (Korea)
Mr. Changmo YEON (Korea)
Ms. Eunji LEE (Korea)
Ms. Hyojin HAN (Korea)
Ms. Youngho SON (Korea)
Mr. Donghyun KIM (Korea)
Ms. Hansol NA (Korea)
Ms. Eunji JANG (Korea)
Ms. Jinyi HWANG (Korea)
Ms. Jieun PARK (Korea)
Ms. Jeehye SON (Korea)
Ms. Evija BALTIŅA (Latvia)
Ms. Eva BĒRZE (Latvia)
Ms. Iveta BIRZIŅA (Latvia)
Ms. Ieva ERVALDE (Latvia)
Ms. Annika GĒGERMANE (Latvia)
Ms. Dace KALSONE (Latvia)
Ms. Kristīne KNIPELE (Latvia)
Mr. Viktors KRAVČENKO (Latvia)
Ms. Žanete LARIONOVA (Latvia)
Mr. Andrejs PUDĀNS (Latvia)
Mr. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lithuania)
Ms. Rita DUKYNAITĖ (Lithuania)
Ms. Jolita LIEPYTĖ (Lithuania)
Ms. Vilma MALINAUSKIENĖ (Lithuania)
Ms. Aušra Urbonaitė (Lithuania)
Ms. Jolanta ZABIETIENĖ (Lithuania)
Mr. Romain MARTIN (Luxembourg)
Ms. Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Mr. Bruno RODRIGUES (Luxembourg)
Ms. Nevena ZHELYAZKOVA (Luxembourg)
Mr. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexico)
Ms. María DEL CARMEN REYES GUERRERO (Mexico)
Ms. Alicia DEL ROSARIO NAVA CARDONA (Mexico)

Mr. René GÓMORA CASTILLO (Mexico)
Mr. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexico)
Mr. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexico)
Mr. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexico)
Mr. César MORÓN ROJAS (Mexico)
Mr. René AERNOUDTS (Netherlands)
Ms. Karlijn BAKKER (Netherlands)
Ms. Cheyenne RAMADA (Netherlands)
Mr. Sybren SPIT (Netherlands)
Ms. Fleur Steenkamer (Netherlands)
Mr. Dennis VAN GESSEL (Netherlands)
Ms. Daniëlle VAN KLAVEREN (Netherlands)
Ms. Laura WIELENGA (Netherlands)
Mr. Mark ZUIDERWIJK (Netherlands)
Mr. Minghong DENG (New Zealand)
Mr. Paul MAHONEY (New Zealand)
Mr. David SCOTT (New Zealand)
Mr. Rory Sudfelt (New Zealand)
Mr. Sebastien BRANDSRUD (Norway)
Ms. Andrine STENGRUNDET (Norway)
Mr. Nawid FAZLI (Norway)
Ms. Kristin GÅSEMYR (Norway)
Mr. Frode HOVLAND SØREIDE (Norway)
Ms. Ane LANDØY (Norway)
Ms. Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norway)
Ms. Kristin Mathilde DRAHUS (Norway)
Mr. Geir NYGÅRD (Norway)
Ms. Birthe SØNNESYN (Norway)
Ms. Katrina Bjerke Thronsden (Norway)
Ms. Jiaying YE (Norway)
Ms. Yasmin Milagros Villaizan Vicuña (Peru)
Mr. Carlos Isidoro Villanueva Pardave (Peru)
Mr. Luis Fernando Manuel Tarazona Ramos (Peru)
Mr. Piotr JAWORSKI (Poland)
Ms. Renata KARNAS (Poland)
Ms. Barbara DŁUŻEWSKA (Poland)
Mr. Andrzej STOLARCZYK (Poland)
Ms. Joanna WYZINA (Poland)
Ms. Agnieszka ZALIWSKA-SZYMAŃSKA (Poland)
Mr. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Ms. Rute NUNES (Portugal)
Mr. José RAFAEL (Portugal)
Mr. Joaquim SANTOS (Portugal)
Ms. Helena SALEIRO (Portugal)
Mr. Adrian Barbulescu (Romania)
Ms. Veronica Chirea (Romania)
Ms. Roxana Mazilescu (Romania)
Ms. Camelia Mircea-Sturza (Romania)
Ms. Dumitra Moldovean (Romania)
Ms. Ana-Maria Vasilescu (Romania)
Ms. Andoria Ioniță (Romania)
Ms. Gabriela Deacu (Romania)
Ms. Sultana Stan (Romania)
Ms. Liliana Pintilia (Romania)
Mr. Adi Trifu (Romania)
Ms. Oana Năstăsescu (Romania)
Mrs. Camelia Mircea-Sturza (Romania)
Mrs. Veronica Chirea (Romania)
Mrs. Roxana Mihail (Romania)
Mrs. Laura Capita (Romania)
Mr. Adrian Barbulescu (Romania)
Mrs. Cristina Mangiurea (Romania)
Mr. Florin Popa (Romania)
Mrs. Marioara Dobrescu (Romania)
Mr. Victor Iliescu (Romania)
Mrs. Antonela Toma (Romania)
Mrs. Dumitra Moldovean (Romania)
Mrs. Ana-Maria Radulescu (Romania)
Mr. Virgil Ion (Romania)
Mrs. Gabriela Jitaru (Romania)
Ms. Eva HLADIKOVA (Slovak Republic)
Ms. Miriama CISAROVA (Slovak Republic)
Mr. Ondrej FERENCI (Slovak Republic)
Ms. Gabriela SLODICKOVA (Slovak Republic)
Ms. Ana NOVAK (Slovenia)
Ms. Martina KONTELJ (Slovenia)
Ms. Petra PEČAN (Slovenia)
Ms. Andreja KOZMELJ (Slovenia)
Ms. Duša MARJETIČ (Slovenia)
Ms. Mojca IFKO PINOSA (Slovenia)
Mr. Nejc Jensterle (Slovenia)
Ms. Melita SELJAK (Slovenia)
Ms. Tatjana ŠKRBEC (Slovenia)
Ms. Mamphokhu KHULUVHE (South Africa)
Mr. Bheki MPANZA (South Africa)
Ms. Nthabiseng TEMA (South Africa)
Ms. Edzani NETSHIFHEFHE (South Africa)
Ms. Rirhandzu BALOYI (South Africa)
Dr. Junitha SURJU (South Africa)
Ms. Ayesha SULEMAN (South Africa)
Mr. Pablo ESTEBAN MARTÍNEZ (Spain)
Ms. Raquel HIDALGO GARCÍA (Spain)
Mr. Jesús IBAÑEZ MILLA (Spain)
Ms. Pilar MARTIN JIMENEZ (Spain)
Mr. José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spain)
Mr. Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Spain)

Ms. Cristina MONEO OCAÑA (Spain)
Ms. Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spain)
Mr. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spain)
MS. Isabel YUN MORENO (Spain)
Mr. David VARAS DEL PESO (Spain)
Mr. Mattias FRITZ (Sweden)
Ms. Anna BENGTSSON (Sweden)
Mr. Alexander GERLINGS (Switzerland)
Ms. Katrin MÜHLEMANN (Switzerland)
Dr. Yusuf CANBOLAT (Türkiye)
Dr. Muzaffer Can DİLEK (Türkiye)
Ms. Emine ÖZDEMİR (Türkiye)
Dr. Merve BÜDÜN (Türkiye)
Ms. Esra KIRKIL (Türkiye)
Mr. Nadir YILDIRIM (Türkiye)
Mr. Murat KAPIKIRAN (Türkiye)
Ms. Yasemin YAZICIOĞLU (Türkiye)
Mr. Yanhong Zhang (UNESCO)
Mr. Oscar Milafu Onam (UNESCO)
Mr. Olivier Labé (UNESCO)
Mr. Adolfo Gustavo Imhof (UNESCO)
Mr. Alasdair Mc William (UNESCO)
Ms. Silvia Montoya (UNESCO)
Mr. Patrick Searle (United Kingdom)
Ms. Emma BOLDWYN (United States)
Mr. Cristobal DE BREY (United States)
Ms. RaeAnne FRIESENHAHN (United States)
Ms. Jillian HARRISON (United States)
Ms. Jana KEMP (United States)
Ms. Maeve LOHNES (United States)
Ms. Ashley ROBERTS (United States)
Ms. Lauren ROBERTSON (United States)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

Mr Stuart FAUNT (Australia)
Ms Caterina HO (Australia)
Mr Steve NERLICH (Australia)
Ms Ping YU (Australia)
Dr Beili Zhu (Australia)
Mr Mark NÉMET (Austria)
Ms. Natalie HORN (Austria)
Ms Geneviève HINDRYCKX (Belgium)
Mr Guy Stoffelen (Belgium)
Mr Robert THOLEN (Belgium)
Ms Maira Bonna LENZI (Brazil)
Ms. Rosária Duarte MELO (Brazil)
Ms Christyne CARVALHO DA SILVA (Brazil)
Ms Juliana MARQUES DA SILVA (Brazil)
Ms. Camila Neves SOUTO (Brazil)
Ms Melissa Riani Costa MACHADO (Brazil)
Mr. Patric Blouin (Canada)
Ms. Linda Wang (Canada)
Mr. Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Mr. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Ms. Paola LEIVA (Chile)
Ms. Javiera CUEVAS (Chile)
Mr. Carlos GIMENEZ (Colombia)
Mr. Camilo MENDEZ (Colombia)
Ms. Liliana MORALES (Colombia)
Mr. Camilo RAMIREZ (Colombia)
Ms. Mauren GARCÍA (Costa Rica)
Ms. Dianny HERNÁNDEZ (Costa Rica)
Mr. Vladimír HULÍK (Czech Republic)
Mr. Václav JELEN (Czech Republic)
Ms. Simona PIKÁLKOVÁ (Czech Republic)
Ms. Petra PRCHLÍKOVÁ (Czech Republic)
Ms. Trine Piepgras CARSTENS (Denmark)
Mr. Thomas SKJØDT(Denmark)
Ms. Marianne LEPPIK (Estonia)
Ms. Elodie CAYOTTE (Eurostat, European Commission)
Ms. Sabine GAGEL (Eurostat, European Commission)
Mr. Mika WITTING (Finland)
Mr. Allan Seuri (Finland)
Ms. Laura CASTELL (France)
Mr. Jérôme DOMENS (France)
Mr. Cyrille GODONOU (France)
Ms. Claire HAGEGE (France)
Mr. Mathieu ORZONI (France)
Mr Hans-Werner FREITAG (Germany)
Mr. Martin SCHULZE (Germany)
Ms. Dimitra Aggelopoulou (Greece)
Ms. Maria Fassari (Greece)
Ms. Lida GEORGIOPOULOU (Greece)
Ms. Vassiliki Makri (Greece)
Mr. Panagiotis Passas (Greece)
Ms. Eirini Gyftaki (Greece)
Ms. Ásta M. URBANCIC (Iceland)
Mr. Jason Kelly (Ireland)
Mr. Paul Alexander (Ireland)
Mr. Patrick O'Rourke (Ireland)
Ms. Sophie ARTSEV (Israel)
Ms. Hana COHEN (Israel)
Ms. Tanya BEN-GIGI (Israel)
Ms. Merav PASTERNAC (Israel)
Ms. Raffaella CASCIOLI (Italy)
Mr. Gaetano PROTO (Italy)
Mr. Hyoungshik PARK (Korea)
Ms. Dayoung YOON (Korea)
Ms. Jeeeun MOON (Korea)
Mr. Myunghwan YOO (Korea)
Ms. Inyoung HWANG (Korea)
Ms. Hyojung HAN (Korea)
Mr. Keunyoung PARK (Korea)
Ms. Youngho SON (Korea)
Ms. Sandra CERIŅA (Latvia)
Ms. Zane PALLO-MANGALE (Latvia)
Ms. Kristina AITMANĖ (Lithuania)
Ms. Ugnė CIBULSKAITĖ (Lithuania)
Ms. Jolita GALECKIENĖ (Lithuania)
Ms. Evelina RAUDYTĖ-LIPEIKIENĖ (Lithuania)
Ms. Eglė REMEISIENĖ (Lithuania)
Ms. Lolita ŠIAUČIULYTĖ (Lithuania)
Ms. Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Ms. Nevena ZHELYAZKOVA (Luxembourg)
Mr. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexico)
Mr. Andre DE MOOR (Netherlands)
Ms. Teja OUWEHAND (Netherlands)
Ms. Francis van der Mooren (Netherlands)

Mr. Asaad Ali (New Zealand)
Mr. Paul Mahoney (New Zealand)
Mr. David SCOTT (New Zealand)
Ms. Kristin GÅSEMYR (Norway)

Ms. Ane LANDØY (Norway)
Ms. Hild Marte BJØRNSEN (Norway)
Ms. Sophie SÆTERNES (Norway)

Réseau chargé de collecter et dediffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI

Ms. Chanel BERNAL (Australia)
Mr. Stuart FAUNT (Australia)
Dr. Caterina HO (Australia)
Dr. Steve NERLICH (Australia)
Ms. Holly NEWELL (Australia)
Ms.Amanda PASFIELD (Australia)
Ms. Kyli Sadadcharan (Australia)
Ms. Emma STACEY (Australia)
Ms. Imogen WESTWOOD (Australia)
Ms. Ping YU (Australia)
Dr. Beili Zhu (Australia)
Mr. Stefan POLZER (Austria)
Mr. Philippe DIEU (Belgium)
Mr. Teun PAUWELS (Belgium)
Ms. Bernadette SCHREUER (Belgium)
Mr. Robert THOLEN (Belgium)
Ms. Nathalie JAUNIAUX (Belgium)
Ms. Christyne Carvalho DA SILVA (Brazil)
Ms. Juliana MARQUES DA SILVA (Brazil)
Ms. Rosária Duarte MELO (Brazil)
Ms. Melissa Riani Costa MACHADO (Brazil)
Ms. Camila Neves SOUTO (Brazil)
Mr. Marouane Mohamed (Canada)
Ms. Rhonda Shaw (Canada)
Mr. Graham ZIEGLER (Canada)
Ms. Paola LEIVA (Chile)
Ms. Javiera CUEVAS (Chile)
Mr. Sebastian ARBELAEZ (Colombia)
Ms. Jeimy ARISTIZABAL (Colombia)
Mr. Joan BOFILL (Colombia)
Ms. Paula BOTERO (Colombia)
Ms. Johana MARIN (Colombia)
Mr. Rubén Moreno (Colombia)
Ms. Elsa Nelly VELASCO (Colombia)
Ms. Erika VILLAMIL (Colombia)
Ms. Carolina CHAVES (Costa Rica)
Mr. Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Ms. Cinthya PICADO (Costa Rica)
Ms. Marija GOJEVIĆ (Croatia)
Ms. Ana ŠOJAT (Croatia)
Mr. Vladimír HULÍK (Czech Republic)
Mr. Václav JELEN (Czech Republic)
Ms. Simona PIKÁLKOVÁ (Czech Republic)
Ms. Petra PRCHLÍKOVÁ (Czech Republic)
Ms. Trine Piepgras CARSTENS (Denmark)
Mr. Thomas SKJØDT (Denmark)
Ms. Hanna KANEP (Estonia)
Ms. Marianne LEPPIK (Estonia)
Ms. Käthrin RANDOJA (Estonia)
Ms. Kristel VAHER (Estonia)
Ms. Hille VARES (Estonia)
Ms. Eve TÕNISSON (Estonia).
Ms. Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Ms. Anita KREMO (Eurydice)
Ms. Teodora PARVEVA (Eurydice)
Mr. Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
Mr. Teijo KOLJONEN (Finland)
Ms. Hanna LAAKSO (Finland)
Ms. Petra PACKALEN (Finland)
Ms. Mélanie DREGOIR (France)
Mr. Franck EVAIN (France)
Ms. Alexandra FARRUGIA (France)
Ms. Pascaline FEUILLET (France)
Ms. Anne GAUDRY-LACHET (France)
Mr. Louis MEURIC (France)
Mr. Thomas ECKHARDT (Germany)
Ms. Marie LEISTE (Germany)
Mr. Marco MUNDELIUS (Germany)
Ms. Vassiliki Makri (Greece)
Mr. Panagiotis Passas (Greece)
Ms. Maria Fassari (Greece)
Ms. Eirini Gyftaki (Greece)
Mr. Ábel Ferenc Urbán (Hungary)
Ms. Zsófia Ashabere (Hungary)
Mr. Zsombor Kanyári (Hungary)
Ms. Asta URBANCIC (Iceland)
Mr. Helgi Eiríkur Eyjólfsson (Iceland)
Mr. Paul Alexander (Ireland)
Mr. Patrick O'Rourke (Ireland)
Mr. Jason Kelly (Ireland)
Mr. Yoav AZULAY (Israel)
Ms. Hana COHEN (Israel)
Mr. Pinhas KLEIN (Israel)
Mr. Aviel KRENTZLER (Israel)
Mr. Amos MESSIKA (Israel)
Mr. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)

Mr. David MAAGAN (Israel)
Mr. Dov NATAN (Israel)
Ms. Gianna BARBIERI (Italy)
Ms. Lucia DE FABRIZIO (Italy)
Ms. Annarita Lina MARZULLO (Italy)
Ms. Maria Teresa Morana (Italy)
Ms. Daniela Di Ascenzo (Italy)
Ms. Keiko KIMURA (Japan)
Mr. Yorihisa ONEDA (Japan)
Mr. Masataka ISASHIKI (Japan)
Ms. Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Ms. Aya NAGANUMA (Japan)
Ms. Narumi NISHI (Japan)
Mr. Hyoungshik PARK (Korea)
Ms. Dayoung YOON (Korea)
Ms. Jeeeun MOON (Korea)
Ms. Hyojung HAN (Korea)
Mr. Keunyoung PARK (Korea)
Ms. Eunji JANG (Korea)
Ms. Youngho SON (Korea)
Mr. Kārlis BERNĀNS (Latvia)
Ms. Brigita KUKJALKO (Latvia)
Mr. Arkādijs ZVAIGZNE (Latvia)
Ms. Fung Kwan TAM (Layout)
Ms. Vaida KOSTYGOVA (Lithuania)
Mr. Viktoras MICKEVIČIUS (Lithuania)
Ms. Svajonė MIKĖNĖ (Lithuania)
Ms. Rima ZABLACKĖ (Lithuania)
Ms. Daiva VIPARTIENĖ (Lithuania)
Mr. Xavier Kamphaus (Luxembourg)
Ms. Charlotte MAHON (Luxembourg)
Ms. Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Mr. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexico)
Mr. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexico)
Mr. César MORÓN ROJAS (Mexico)
Mr. René GÓMORA CASTILLO (Mexico)
Mr. Casper Lemmens (Netherlands)
Mr. Alex MULDER (Netherlands)
Mr. Minghong Deng (New Zealand)
Mr. David SCOTT (New Zealand)
Ms. Kristin GÅSEMYR (Norway)
Ms. Ane LANDØY (Norway)
Ms. Kristin Mathilde DRAHUS (Norway)
Ms. Birthe SØNNESYN (Norway)
Ms. Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Poland)
Ms. Anna NOWOŻYŃSKA (Poland)
Ms. Barbara ANTOSIEWICZ (Poland)
Mr. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mr. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Mr. Marco PIMENTA (Portugal)
Mr. Rute NUNES (Portugal)
Mr. Adrian Barbulescu (Romania)
Ms. Veronica Chirea (Romania)
Ms. Roxana Mazilescu (Romania)
Ms. Camelia Mircea-Sturza (Romania)
Ms. Dumitra Moldovean (Romania)
Ms. Ana-Maria Vasilescu (Romania)
Mrs. Camelia Mircea-Sturza (Romania)
Mrs. Veronica Chirea (Romania)
Mrs. Roxana Mihail (Romania)
Mrs. Laura Capita (Romania)
Mr. Adrian Barbulescu (Romania)
Mrs. Cristina Mangiurea (Romania)
Mr. Florin Popa (Romania)
Mrs. Marioara Dobrescu (Romania)
Mr. Victor Iliescu (Romania)
Mrs. Antonela Toma (Romania)
Mrs. Dumitra Moldovean (Romania)
Mrs. Ana-Maria Radulescu (Romania)
Mr. Virgil Ion (Romania)
Mrs. Gabriela Jitaru (Romania)
Ms. Eva HLADIKOVA (Slovak Republic)
Ms. Zuzana ORLOVSKA (Slovak Republic)
Mr. Juraj ZDINAK (Slovak Republic)
Mr. Nejc Jensterle (Slovenia)
Ms. Duša MARJETIČ (Slovenia)
Ms. Karmen SVETLIK (Slovenia)
Ms. Tanja TAŠTANOSKA (Slovenia)
Mr. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spain)
Mr. Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spain)
Mr. David VARAS DEL PESO (Spain)
Ms. Anna ENEROTH (Sweden)
Ms. Elina STENGÅRD (Sweden)
Ms. Melanie STUTZ (Switzerland)
Dr. Yusuf CANBOLAT (Türkiye)
Dr. Muzaffer Can DİLEK (Türkiye)
Ms. Emine ÖZDEMİR (Türkiye)
Dr. Merve BÜDÜN (Türkiye)
Ms. Esra KIRKIL (Türkiye)
Mr. Nadir YILDIRIM (Türkiye)
Mr. Olivier Labé (UNESCO)
Mr. Robert Patman (United Kingdom)
Mr. James Deaton (United States)
Ms. RaeAnne Friesenhahn (United States)
Ms. Audrey Garrett (United States)
Ms. Jana KEMP (United States)

Autres participants à cette publication

Mr Eric Gonnard (OECD)	Ms. Eleonore Morena (Concordance)
Ms. Sally Hinchcliffe (Edition)	Ms. Jennifer Allain (Concordance)
Ms Fung Kwan Tam (Layout)	

Regards sur l'éducation 2025

Indicateurs de l'OCDE

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Ce rapport décrit la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques – et d'innombrables données supplémentaires en ligne – *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations sur les résultats des établissements d'enseignement, l'impact de l'apprentissage dans les différents pays, l'accès et la participation à l'éducation, les investissements financiers dans l'éducation, ainsi que le rôle des enseignants et l'organisation scolaire.

L'édition 2025 accorde une attention particulière à l'enseignement supérieur, en examinant les niveaux de formation, les variations des résultats sur le marché du travail par domaine d'études, les taux de réussite et les compétences des adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Un chapitre supplémentaire présente les résultats de l'enquête sur les compétences des adultes 2023 (PIAAC) et les relie à d'autres indicateurs figurant dans la publication.

IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-60017-1
PDF ISBN 978-92-64-93971-4

9 789264 600171