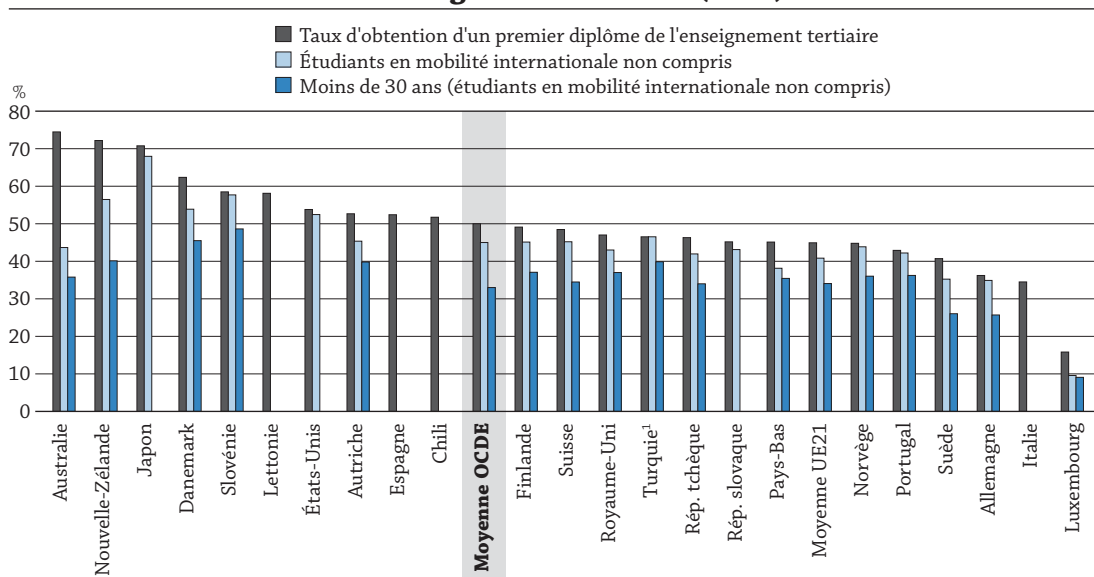


COMBIEN DE JEUNES TERMINERONT LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ET QUEL EST LEUR PROFIL ?

- Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime que dans les pays de l'OCDE, 35 % des jeunes d'aujourd'hui, en moyenne, termineront au moins une formation tertiaire avant l'âge de 30 ans.
- Les femmes sont majoritaires parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013, mais elles restent sous-représentées dans les domaines d'études en rapport avec les sciences et l'ingénierie.
- Les diplômés dans des domaines en rapport avec les sciences et l'ingénierie représentent, une fois ces domaines combinés, moins de 25 % de l'effectif total de diplômés, mais 44 % de l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat.

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2013)



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

1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283460>

■ Contexte

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

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

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

■ **Autres faits marquants**

- En 2013, les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été en majorité à l'issue d'une licence (69 %), tandis que 14 % d'entre eux l'ont été à l'issue d'un master et 18 %, à l'issue d'une formation de cycle court, en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants étrangers que les cursus de licence ou équivalents. Quelque 27 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2013 sont des étudiants en mobilité internationale, et il en va de même pour 18 % des étudiants qui ont réussi un premier master ou une formation équivalente, et pour 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence ou une formation équivalente.
- Parmi les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013, un sur trois l'a été à l'issue d'une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, c'est dans ce domaine que la plupart des diplômés ont fait leurs études.

■ **Remarque**

Le taux d'obtention d'un diplôme correspond à l'estimation du pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui obtiendront ce diplôme au cours de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base de l'effectif total d'individus diplômés en 2013 et de la pyramide des âges dans ce groupe. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement intervenant dans le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations et la modification de la durée des formations, comme les changements qui s'observent dans de nombreux pays membres de l'Union européenne sous l'effet de la mise en œuvre du processus de Bologne.

Analyse

Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire

Grâce à la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE) publiée en 2011, des données statistiques sur les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont présentées pour la première fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation*. Les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont ceux qui se voient délivrer un diplôme tertiaire pour la première fois de leur vie dans un pays donné. Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime qu'en moyenne 50 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront une formation tertiaire au moins une fois dans leur vie dans les 22 pays de l'OCDE dont les données de 2013 sont comparables. Ce pourcentage va de 16 % au Luxembourg, dont de nombreux ressortissants choisissent de partir à l'étranger pour faire leurs études, à 70 %, voire davantage, en Australie, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme par niveau d'enseignement

Au cours de leur vie, les jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés à l'issue d'une licence que de tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. Sur la base des taux d'obtention d'un diplôme observés en 2013 dans l'enseignement tertiaire, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des jeunes d'un pays décrocheront, à un moment de leur vie, un diplôme à l'issue d'une licence, 17 %, à l'issue d'un master, 11 %, à l'issue d'une formation de cycle court, et 2 %, à l'issue d'un doctorat.

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

Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un doctorat ont également augmenté au cours des dix dernières années. Entre 2005 et 2013, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un doctorat ont augmenté dans tous les pays disposant de données comparables, sauf en Autriche, en Finlande et en Slovaquie, où ils ont diminué. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Suisse que les taux d'obtention d'un diplôme à ce niveau d'enseignement sont les plus élevés : 3 % au moins des jeunes – y compris les étudiants en mobilité internationale – devraient y décrocher un diplôme à l'issue d'un doctorat si les tendances de 2013 se maintiennent (voir le tableau A3.1 et le tableau A3.6 disponible en ligne).

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

Dans certains pays, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire compte un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale. Les étudiants sont déclarés « en mobilité internationale » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention spécifique d'y suivre des études. Ces étudiants ont un impact important sur les estimations de taux d'obtention d'un diplôme, et ce pour diverses raisons. Par définition, les étudiants en mobilité internationale sont classés parmi les individus qui obtiennent un premier diplôme, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays (un étudiant en mobilité internationale qui réussit une deuxième formation sera ainsi considéré comme diplômé à l'issue d'une première formation dans son pays d'accueil). Dans les pays qui accueillent de nombreux étudiants en mobilité internationale, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande, les taux d'obtention d'un diplôme sont donc artificiellement gonflés. Ainsi, lorsque les étudiants en mobilité internationale sont exclus des analyses, les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminuent de 30 points de pourcentage en Australie et de 16 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge de 30 ou 35 ans

Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans est un indicateur du nombre de jeunes censés arriver sur le marché du travail pour la première fois avec, en poche, un diplôme de ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les 16 pays dont les données sont disponibles, 35 % des jeunes (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale) devraient obtenir un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans. Ce pourcentage est compris entre 49 % en Slovaquie et 9 % au Luxembourg.

De plus, l'âge des étudiants varie davantage dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. En Finlande, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suisse, le taux d'obtention d'un diplôme de licence

ou niveau équivalent diminue de 10 points de pourcentage au moins si l'analyse porte uniquement sur les individus âgés de moins de 30 ans (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale). Ce constat peut suggérer que ces systèmes d'éducation font preuve d'une plus grande souplesse dans l'accessibilité et la durée des formations, et qu'ils conviennent mieux aux étudiants en dehors du groupe d'âge typique. En Finlande, en Israël et en Suisse, le service militaire obligatoire reporte également l'âge auquel les individus terminent leurs études tertiaires (voir le tableau A3.1).

Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire

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

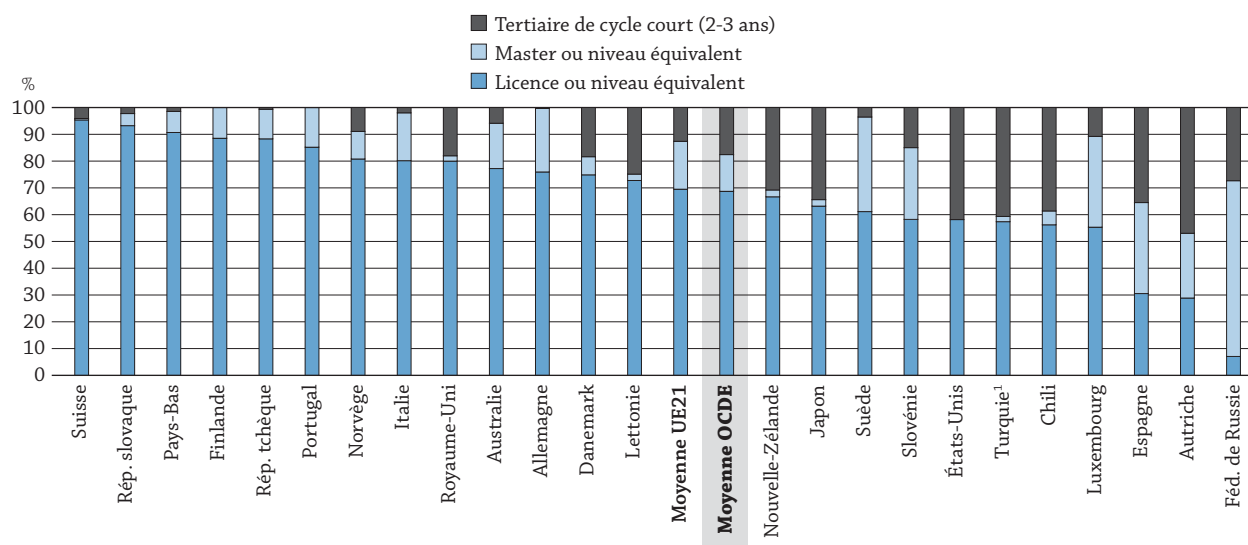
Une majorité des diplômés sont titulaires d'une licence ou d'un titre équivalent

Les nouvelles données sur les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire permettent de décrire avec plus de précision le profil des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire qui arrivent sur le marché du travail. Elles facilitent également les comparaisons entre les pays, puisqu'elles ne tiennent pas compte des parcours spécifiques aux systèmes d'éducation à ce niveau d'enseignement.

En 2013, la plupart des premiers diplômés de l'enseignement tertiaire ont été délivrés à l'issue d'une licence. Ainsi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 14 %, à l'issue d'un master et 18 %, à l'issue d'une formation de cycle court (voir le tableau A3.2).

Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. En Autriche, les diplômés à l'issue d'une formation de cycle court représentent la plus grande part (47 %) des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, tandis qu'en Espagne, les pourcentages d'individus diplômés pour la première fois sont similaires entre les trois niveaux de l'enseignement tertiaire considérés, à savoir l'enseignement tertiaire de cycle court, la licence (ou niveau équivalent) et le master (ou niveau équivalent). Ces différences peuvent s'expliquer par la structure de l'enseignement tertiaire ou par le fait que certaines formations, comme celles de cycle court, par exemple, font l'objet d'une promotion plus vigoureuse dans certains pays (voir le graphique A3.2).

Graphique A3.2. Répartition des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2013)



1. Année de référence : 2012.

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

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283475>

A3

En outre, la grande majorité (82 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2013 étaient au plus âgés de 30 ans, même si ce pourcentage varie sensiblement entre les pays. Au Chili, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, 25 % au moins des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire étaient âgés de plus de 30 ans, alors qu'aux Pays-Bas, 8 % seulement étaient dans ce cas (voir le tableau A3.2).

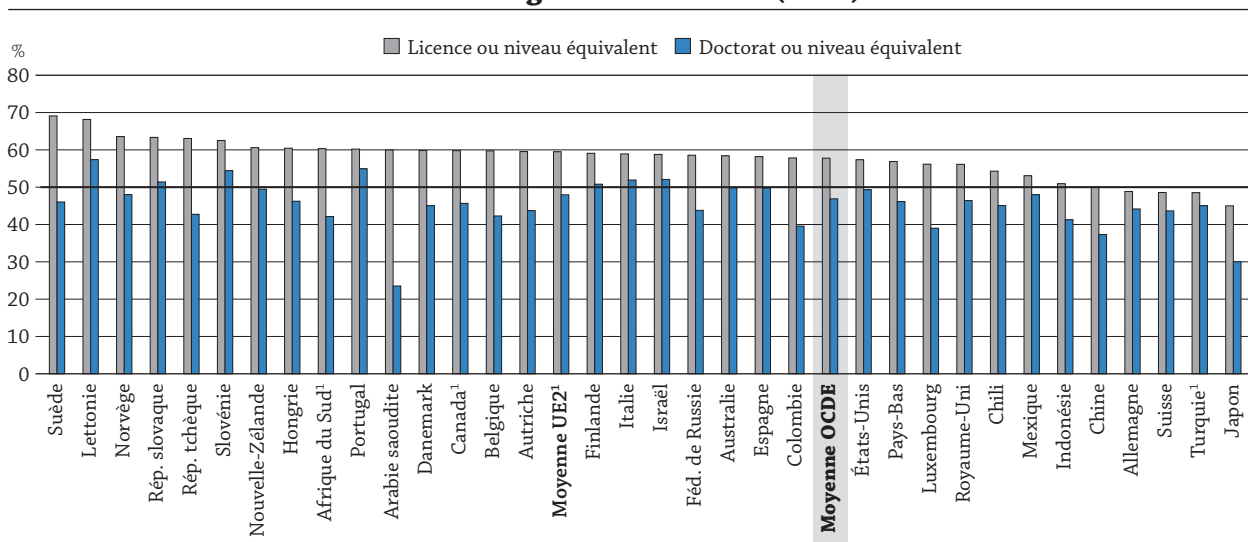
Plus de la moitié des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont des femmes

Conscients de l'impact que l'éducation a sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation et de réduire les différences d'opportunités et de résultats d'éducation entre les hommes et les femmes. Les femmes sont 57 % parmi les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2013 dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 47 % en Turquie et 69 % en Lettonie (voir le tableau A3.2). En outre, plus d'un diplômé sur deux est une femme dans l'effectif diplômé pour la première fois tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus – abstraction faite du doctorat. En moyenne, on compte 58 % de femmes parmi les individus diplômés pour la première fois à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente et 47 %, parmi ceux diplômés pour la première fois à l'issue d'un doctorat. Les différences les plus importantes (égales ou supérieures à 20 points de pourcentage) entre le pourcentage de femmes diplômées à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente et le pourcentage de femmes diplômées à l'issue d'un doctorat s'observent en Arabie saoudite, en République tchèque et en Suède (voir le graphique A3.3).

Bien que la plupart des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013 soient des femmes, les hommes restent mieux lotis qu'elles sur le marché du travail. Les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne plus que les femmes diplômées de ce niveau d'enseignement, et ils tendent à afficher des taux d'emploi supérieurs à ceux des femmes à niveau égal de formation (voir les indicateurs A5 et A6).

De plus, même si les femmes sont surreprésentées parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, elles restent sous-représentées dans certains domaines d'études, par exemple en sciences et en ingénierie (voir la base de données en ligne de *Regards sur l'éducation*). Ces résultats s'expliquent en partie par les différences d'attitudes et d'aspirations entre les sexes chez les jeunes. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a systématiquement établi qu'à l'âge de 15 ans, les filles avaient de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons, mais que moins de 5 % d'entre elles envisageaient de faire carrière dans l'ingénierie ou l'informatique, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b).

Graphique A3.3. Pourcentage de diplômés de sexe féminin à différents niveaux de l'enseignement tertiaire (2013)



Remarque : la ligne noire indique la barre des 50 %.

1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de sexe féminin en licence ou niveau équivalent.

Source : OCDE, Tableau A3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283486>

Les étudiants choisissent de se rendre à l'étranger, essentiellement pour suivre des formations de haut niveau

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire a été plus marquée dans les formations de haut niveau, telles que les masters et les doctorats. Les étudiants en mobilité internationale représentent 27 % des individus diplômés en 2013 à l'issue d'un doctorat dans les pays de l'OCDE, 18 % de ceux diplômés à l'issue d'un master ou d'une formation équivalente, et 7 % de ceux diplômés à l'issue d'une licence. En Belgique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, les étudiants en mobilité internationale sont au moins 40 % parmi les individus diplômés à l'issue d'un doctorat. Au Luxembourg, huit étudiants sur dix sont en mobilité internationale dans l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat. En Australie, les masters attirent plus les étudiants en mobilité internationale (57 %) que les doctorats (36 %).

Pour plus de détails sur l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, veuillez consulter le chapitre C (indicateur C4) de cet ouvrage.

Les sciences et l'ingénierie sont des domaines d'études plus prisés dans les formations tertiaires de haut niveau

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

Les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013 sont un sur trois à l'avoir été à l'issue d'une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Corée, c'est dans ce domaine d'études que les diplômés sont les plus nombreux. Plus de 45 % des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en Afrique du Sud, en Colombie, en Fédération de Russie, au Luxembourg et en Turquie l'ont été à l'issue d'une formation dans ce domaine. Les sciences et l'ingénierie sont en retrait, avec 14 % de diplômés à l'issue d'une formation en ingénierie, industries de transformation et production, et 9 % de diplômés à l'issue d'une formation en sciences (voir le tableau A3.3).

De nombreux pays s'emploient à parvenir à une meilleure répartition des diplômés entre les domaines d'études. Les États-Unis viennent par exemple de prendre des mesures pour augmenter d'un million le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences et en ingénierie d'ici 2022. De même, l'Union européenne a récemment lancé le programme « Science avec et pour la Société » pour instaurer une coopération entre la science et la société, recruter de nouveaux talents au service de la science, et concilier l'excellence scientifique et la responsabilité sociale. Ce programme vise à rendre les carrières scientifiques plus attractives, notamment pour les jeunes, et à favoriser l'innovation et la poursuite des activités de recherche dans toute l'Europe.

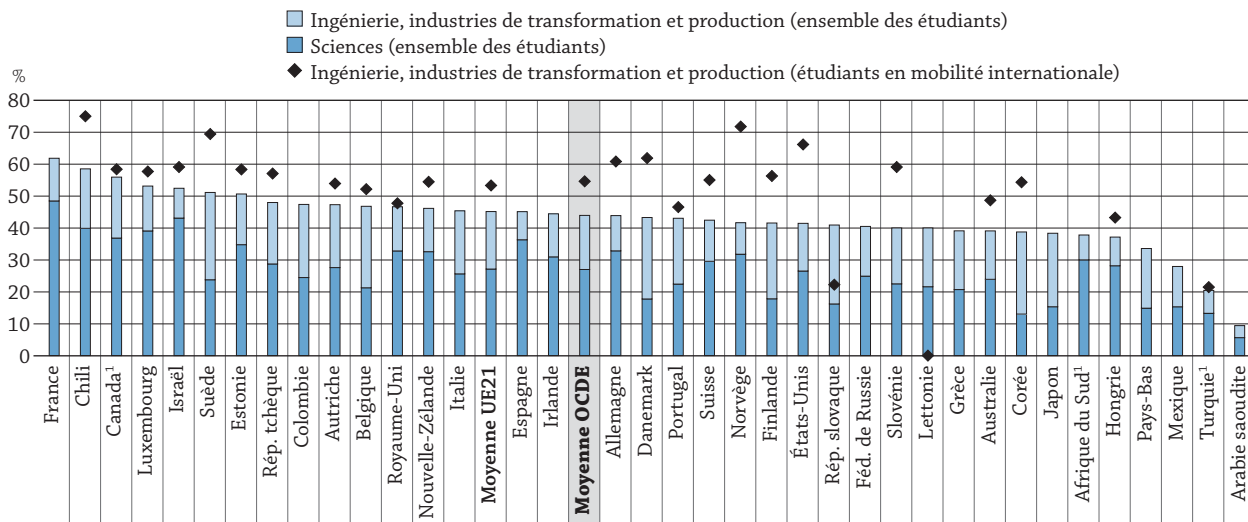
Le pourcentage peu élevé de diplômés à l'issue de formations tertiaires en sciences et en ingénierie masque toutefois de grandes différences de pourcentage entre les niveaux d'enseignement tertiaire. En sciences, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le pourcentage de diplômés est élevé. Parmi les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences en 2013, 5 % l'ont été à l'issue d'une formation de cycle court, 8 %, à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente, et 9 %, à l'issue d'un master ou d'une formation équivalente, alors que plus de 27 % l'ont été à l'issue d'un doctorat, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Canada, au Chili et en France, 55 % au moins des individus diplômés en 2013 à l'issue d'un doctorat ont suivi une formation en sciences ou en ingénierie (voir le tableau A3.5).

Cette tendance est plus nette encore chez les étudiants en mobilité internationale. Parmi les étudiants en mobilité internationale diplômés à l'issue d'un doctorat, plus d'un sur deux l'a été à l'issue d'une formation en sciences ou en ingénierie (32 %, à l'issue d'un doctorat en sciences, et 23 %, à l'issue d'un doctorat en ingénierie), une proportion qui s'établit à seulement un étudiant en mobilité internationale sur cinq parmi ceux diplômés à l'issue d'une licence ou d'une formation de cycle court (voir le graphique A3.4).

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

A3

Graphique A3.4. Pourcentage d'étudiants (ensemble des étudiants et étudiants en mobilité internationale) diplômés en sciences et en ingénierie au niveau doctorat (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés en sciences et en ingénierie au niveau doctorat.

Source : OCDE. Tableau A3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283490>

Encadré A3.1. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont-ils le sentiment que l'organisation dans laquelle ils travaillent est innovante ?

Le problème de l'évaluation de la valeur ajoutée de l'innovation n'est ni simple, ni neuf. Dans sa Stratégie pour l'innovation, l'OCDE a recommandé d'évaluer l'innovation sous un nouveau regard (OCDE, 2010a, 2010b). Elle a en particulier préconisé l'élaboration d'indicateurs sur l'innovation dans le secteur public, dont le secteur de l'éducation. Les graphiques suivants, dérivés de *Measuring Innovation in Education* (OCDE, 2014), proposent, pour donner suite à cette recommandation, de nouvelles perspectives sur la base des enquêtes REFLEX (2005) et HEGESCO (2008) menées dans 19 pays européens. Dans ces enquêtes, l'innovation se définit comme l'introduction ou l'amélioration significative de produits, procédés, méthodes de commercialisation ou méthodes organisationnelles. Lors de ces enquêtes, on a demandé aux diplômés de l'enseignement tertiaire, cinq ans après la fin de leurs études, de caractériser l'étendue de l'innovation dans leur organisation ou sur leur lieu de travail, sur la base des trois types d'innovation identifiés dans le Manuel d'Oslo (OCDE et Eurostat, 2005), à savoir dans les produits ou services – nouveaux documents, manuels ou matériels pédagogiques – ; la technologie, les outils ou les instruments, et les nouveaux procédés de prestation de services – l'utilisation des TIC dans les services d'enseignement en ligne, la mise en œuvre d'un nouveau système de gestion de l'apprentissage et l'introduction de nouveaux cours en ligne et de nouveaux outils pédagogiques (cartes, modèles anatomiques, *e-labs*, etc.) ; et les savoirs ou les méthodes – l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, la mise en œuvre de nouveaux systèmes de gestion administrative des admissions et autres formalités, l'utilisation des TIC pour communiquer avec les élèves/étudiants et leurs parents, etc. L'organisation est dite très innovante si elle se situe au niveau 4 ou 5 de l'échelle d'innovation, qui va de 1 (organisation très peu innovante) à 5 (organisation extrêmement innovante). Dans les indicateurs présentés ci-dessous, l'innovation correspond à un changement significatif dans les pratiques clés.

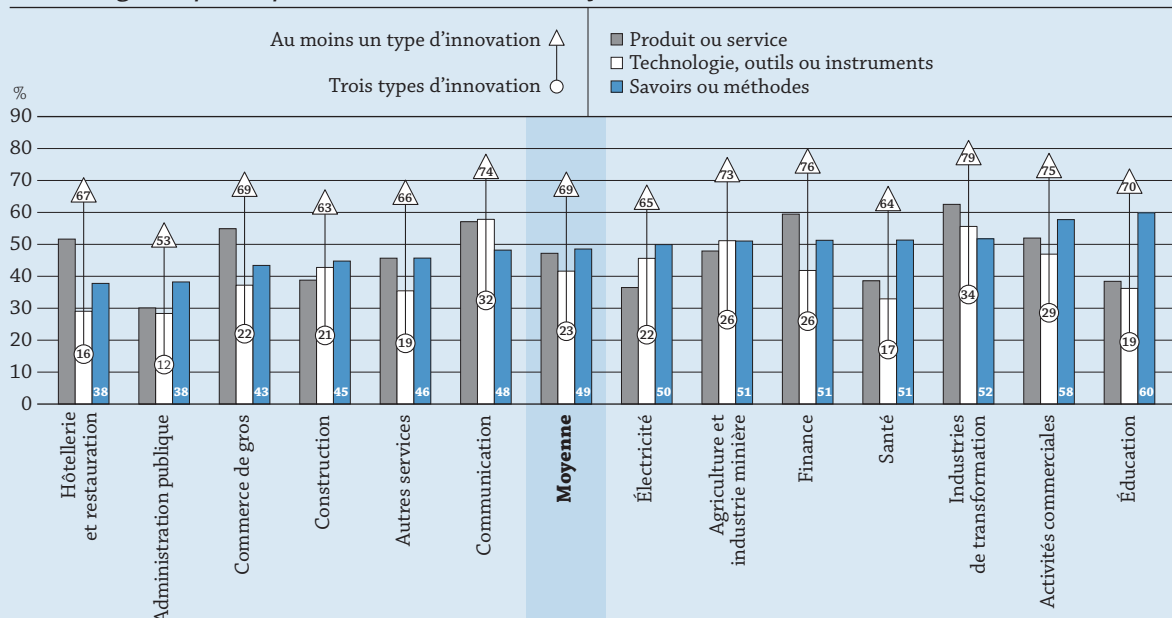
Tous secteurs confondus, en moyenne plus de deux diplômés de l'enseignement tertiaire sur trois (69 %) considèrent que leur organisation est très innovante dans un des trois types d'innovation au moins. Il est intéressant de constater que dans le secteur de l'éducation, tant public que privé, à peu près autant de diplômés de l'enseignement tertiaire (70 %) estiment leur organisation très innovante dans un des trois types d'innovation au moins. Contrairement aux idées reçues, le secteur de l'éducation se distingue par un bon niveau d'innovation, tant dans l'absolu que par comparaison avec d'autres secteurs. Quelque 60 % des diplômés de l'enseignement tertiaire

...

travaillant dans le secteur de l'éducation considèrent que leur organisation est très innovante dans le domaine des savoirs ou des méthodes (contre 49 %, en moyenne, tous secteurs confondus) ; 38 %, qu'elle l'est dans le domaine des produits ou services (contre 47 %, en moyenne, tous secteurs confondus) ; et 36 %, qu'elle l'est dans le domaine de la technologie, des outils ou des instruments (contre 41 %, en moyenne, tous secteurs confondus). Il ressort de ces résultats que dans le secteur de l'éducation, l'innovation se concentre dans le domaine des savoirs et des méthodes pédagogiques (voir le graphique A3.a).

Graphique A3.a. Professionnels travaillant dans une structure très innovante, selon le secteur d'activité et le type d'innovation

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante, 2005 ou 2008



Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante en matière de savoirs ou de méthodes.

Source : graphiques 1.4, 1.6 et 1.8 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283508>

C'est en Finlande, en Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie que les diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation sont les plus nombreux à considérer que leur organisation est très innovante dans au moins un domaine d'innovation. Dans ces pays, les diplômés ne s'accordent toutefois pas sur le niveau d'innovation qui existe dans le secteur de l'éducation par comparaison avec d'autres secteurs. En Finlande, les diplômés considèrent que le secteur de l'éducation est aussi innovant que le sont en moyenne les autres secteurs. Aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie, ils considèrent que le secteur de l'éducation est plus innovant que ne le sont en moyenne les autres secteurs d'activité, alors qu'en Italie, c'est l'inverse qui s'observe. Il est intéressant de constater que l'écart-type varie fortement entre les pays. C'est en Italie, aux Pays-Bas et en Slovénie que l'écart-type est le moins élevé tous secteurs confondus.

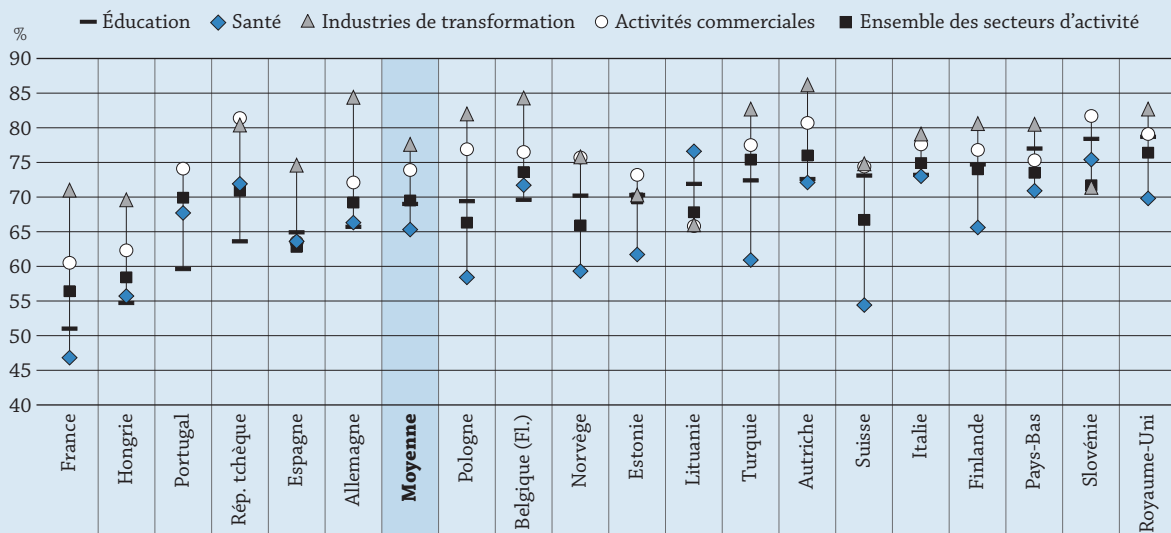
Par contraste, c'est en France, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque que le pourcentage de diplômés estimant que le secteur de l'éducation est très innovant dans au moins un domaine est le moins élevé. Dans ces quatre pays, les diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation considèrent que leur secteur est moins innovant que d'autres secteurs d'activité. Au Portugal et en République tchèque, les diplômés considérant que le secteur de l'éducation est très innovant sont nettement moins nombreux que ceux estimant les autres secteurs de l'économie innovants (voir le graphique A3.b).

Il est intéressant de noter que certains pays ayant participé à l'enquête ont largement réformé leur système d'éducation depuis la publication de ses résultats.

...

Graphique A3.b. Professionnels travaillant dans une structure innovante dans au moins un type d'innovation, selon le secteur d'activité et le pays

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante dans au moins un type d'innovation, 2005 ou 2008



Remarque : les données de la Hongrie, de la Lituanie, de la Pologne, de la Slovaquie et de la Turquie se rapportent à l'enquête HEGESCO (2008) ; celles de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique (Communauté flamande), de l'Espagne, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, des Pays-Bas, du Portugal, de la République tchèque, du Royaume-Uni et de la Suisse se rapportent à l'enquête REFLEX (2005). Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante dans au moins un type d'innovation.

Source : graphique 1.5 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283515>

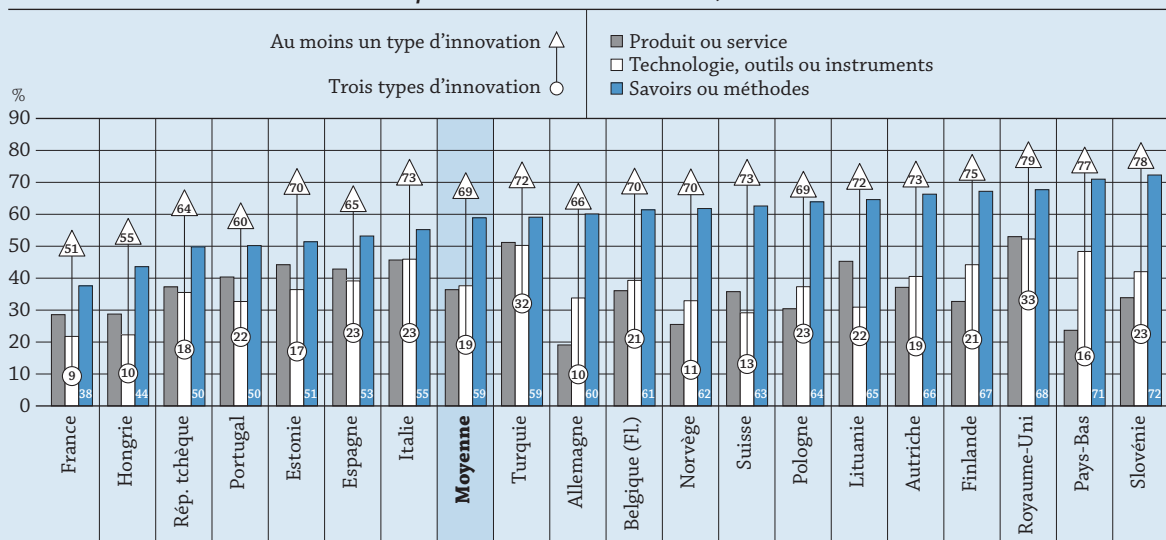
Dans le secteur de l'éducation plus particulièrement, les diplômés de tous les pays estiment que l'innovation a le plus souvent trait aux savoirs et aux méthodes, selon les chiffres de 2008. En moyenne, dans les pays à l'étude, 59 % des diplômés en poste dans le secteur de l'éducation ont déclaré que leur organisation était très innovante dans ce domaine. Par contraste, 38 % des diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation ont estimé que leur organisation était très innovante dans le domaine des produits ou services, et 36 %, dans le domaine de la technologie, des outils ou des instruments.

C'est aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovaquie que les diplômés sont les plus nombreux à considérer que leur organisation est très innovante dans le domaine des savoirs et des méthodes. Il est intéressant de constater que les Pays-Bas et le Royaume-Uni comptent aussi parmi les pays où les établissements d'enseignement jouissent de la plus grande autonomie, selon le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Bien qu'aucun élément n'étaye l'existence d'une forte corrélation entre l'autonomie des établissements et le niveau d'innovation dans le domaine des savoirs et des méthodes tous pays confondus, il apparaît que dans certains pays, les établissements autonomes, qui prennent les décisions relatives à la dotation en personnel, au budget, aux programmes de cours et aux évaluations, semblent plus à même d'innover.

C'est au Royaume-Uni et en Turquie que les diplômés sont les plus nombreux (plus de 50 %) à considérer que dans le secteur de l'éducation, leur organisation est très innovante dans les deux autres domaines à l'étude : les produits ou services, d'une part, et la technologie, les outils ou les instruments, d'autre part. Par contraste, toujours selon les chiffres de 2008, les diplômés français et hongrois estiment que le secteur de l'éducation est moins innovant que les autres secteurs. Le pourcentage de diplômés en poste dans le secteur de l'éducation estimant que leur organisation est innovante dans un domaine au moins, d'une part, et dans les trois domaines, d'autre part, est inférieur à la moyenne européenne dans ces deux pays, où l'indicateur d'innovation est inférieur à la moyenne dans chacun des trois domaines d'innovation.

Graphique A3.c. Professionnels du secteur de l'éducation travaillant dans une structure très innovante, selon le type d'innovation et le pays

Pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante, 2005 ou 2008



Remarque : les données de la Hongrie, de la Lituanie, de la Pologne, de la Slovénie et de la Turquie se rapportent à l'enquête HEGESCO (2008) ; celles de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique (Communauté flamande), de l'Espagne, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, des Pays-Bas, du Portugal, de la République tchèque, du Royaume-Uni et de la Suisse se rapportent à l'enquête REFLEX (2005).

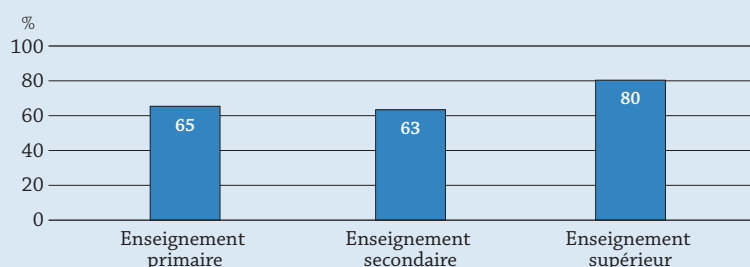
Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante en matière de savoirs ou de méthodes.

Source : graphiques 1.3, 1.5 et 1.7 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283520>

Graphique A3.d. Professionnels du secteur de l'éducation travaillant dans une structure innovante, selon le niveau d'enseignement dans lequel ils sont en poste

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante dans au moins un type d'innovation, 2005 ou 2008



Les données sont classées par niveau d'enseignement.

Source : graphique 1.12 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933283539>

Comment expliquer la perception de l'innovation – ou du manque d'innovation ? Les sciences de l'éducation sont relativement récentes, ce qui explique pourquoi le nombre de pratiques pédagogiques qui ont fait l'objet de recherches est encore assez limité. L'une des réponses à cette question se trouve peut-être dans les travaux de sociologues, en particulier Max Weber, qui cherchent depuis le XIX^e siècle à expliquer les efforts déployés par la direction des grandes organisations, tant publiques que privées, pour rationaliser le travail et en améliorer l'efficacité, ainsi que pour accroître la responsabilisation. Dans les services publics, notamment les

établissements d'enseignement, les associations professionnelles contrôlant les nominations et l'évolution de la carrière des personnels, les conventions collectives, les attentes en matière de transparence et la consultation de tiers sont autant d'obstacles à l'innovation. Cela pourrait expliquer pourquoi l'indicateur d'innovation est peu élevé en France dans les secteurs de l'éducation et de la santé, deux grands services publics où les associations professionnelles sont puissantes. Dans le secteur de l'éducation, la dissociation traditionnelle du cœur de métier (l'enseignement) de l'organisation formelle et du cadre de l'action publique entrave l'innovation (Dumont, Instance et Benavides, 2010).

Cette enquête analyse également le secteur de l'éducation par niveau d'enseignement. Bien qu'il ne soit pas possible de comparer la situation entre les pays, il apparaît que 80 % des diplômés en poste dans l'enseignement tertiaire estiment que leur organisation est très innovante, contre 65 % des diplômés en poste dans l'enseignement primaire et 63 % des diplômés en poste dans l'enseignement secondaire.

Dans les pays européens, l'élévation du niveau de formation enregistré au cours des dernières décennies, en particulier dans l'enseignement tertiaire, pourrait expliquer pourquoi ce segment est considéré comme plus innovant que d'autres. En dépit de certains problèmes de financement, l'enseignement tertiaire reste une entreprise extrêmement florissante, avec une demande en hausse dans le monde entier, car les étudiants et leurs parents savent (ou croient) qu'un diplôme de l'enseignement tertiaire donne plus de chances dans la vie et procure un meilleur rendement social et économique. Il n'est pas tenable à terme de reporter les coûts de l'enseignement tertiaire sur les étudiants et leurs parents par le biais de l'augmentation des frais de scolarité et, ce faisant, d'accroître l'endettement des étudiants. Cette approche ne menace vraisemblablement pas les établissements plus sélectifs, mais elle pourrait accroître l'avantage compétitif des prestataires à but lucratif, ce qui les inciterait à recourir à un corps enseignant moins coûteux, à créer des cursus normalisés, à adopter des méthodes d'enseignement à distance et à réduire les frais de fonctionnement, etc. (Kaufmann, 2012).

Méthodologie

L'évaluation de l'innovation et de son caractère tangible dans le secteur public et, en particulier, dans le secteur de l'éducation, en est à ses balbutiements. *Measuring Innovation in Education* publie pour la toute première fois des indicateurs dérivés de bases de données internationales existantes dans le but de donner aux responsables de la politique de l'éducation une estimation de l'ordre de grandeur de l'innovation et du changement dans l'éducation.

Measuring Innovation in Education présente deux grandes approches pour mesurer l'innovation dans l'éducation : l'adaptation des enquêtes sur l'innovation au secteur public (dont l'éducation) et l'analyse des changements organisationnels au travers des enquêtes auprès des enseignants et des élèves. Cet indicateur est basé sur la première approche. Celle-ci – qui consiste à demander aux diplômés d'évaluer le « degré » d'innovation – est certes subjective, mais elle permet de recueillir des informations sur le degré perçu d'innovation par secteur.

Lors des enquêtes REFLEX (2005) et HEGESCO (2008), on a demandé aux diplômés de l'enseignement tertiaire, cinq ans après la fin de leurs études, de caractériser l'étendue de l'innovation dans leur organisation ou sur leur lieu de travail dans le domaine des produits ou services, de la technologie, des outils ou des instruments et des savoirs ou des méthodes. L'organisation est dite très innovante si elle se situe au niveau 4 ou 5 de l'échelle d'innovation, qui va de 1 (organisation très peu innovante) à 5 (organisation extrêmement innovante). Par secteur de l'éducation, on entend l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ainsi que des activités non spécifiées en rapport avec l'éducation.

Cette approche est complémentaire d'autres approches d'évaluation. En fait, évaluer l'innovation selon plusieurs approches permettrait d'enrichir la base de connaissances et de mieux comprendre les vertus de l'innovation dans le secteur de l'éducation. *Measuring Innovation in Education* suggère qu'élaborer une enquête internationale sur l'innovation dans l'éducation aurait plusieurs avantages, entre autres une meilleure couverture des pays (sur une base comparable) et un plus large éventail de populations cibles, qui seraient au nombre de trois : les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves/étudiants (dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire). Une telle enquête aiderait à identifier les principaux domaines d'innovation – voire des innovations spécifiques – dans le secteur de l'éducation et permettrait d'éviter les ambiguïtés du concept d'« innovation ».

...

Bibliographie

- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- Kauffman Foundation (éd.) (2012), *College 2.0: An Entrepreneurial Approach to Reforming Higher Education: Overcoming Barriers and Fostering Innovation*, Papers from the Entrepreneurship in Higher Education Retreat, Ewing Marion Kauffman Foundation, www.careercollegecentral.com/pdf/entrepreneurial_approach_to_higher_ed_reform.pdf.
- Looney, J.W. (2009), « Assessment and Innovation in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 24, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>.
- OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- OCDE (2012), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch4.pdf.
- OCDE (2010a), *Mesurer l'innovation : Un nouveau regard*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264084421-fr>.
- OCDE (2010b), *La Stratégie de l'OCDE pour l'innovation : Pour prendre une longueur d'avance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264084759-fr>.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OCDE et Eurostat (2005), *Manuel d'Oslo : Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264013124-fr>.
- Woessmann, L. et al. (2007), « School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/246402531617>.

Définitions

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

Les **diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire** sont les étudiants qui ont obtenu pour la première fois un diplôme de l'enseignement tertiaire, quelle que soit la formation suivie. Cette définition est celle retenue dans les tableaux A3.1 (dans les colonnes 13 à 15) et A3.2.

Les **diplômés à l'issue d'une première formation donnée** dans l'enseignement tertiaire sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois la formation visée ; ces étudiants peuvent toutefois être titulaires d'un diplôme délivré à l'issue d'une autre formation. Les étudiants diplômés pour la première fois à l'issue d'un master peuvent par exemple avoir réussi une licence auparavant. Cette définition est celle retenue dans les tableaux A3.1 (dans les colonnes 1 à 12), A3.4 et A3.5.

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

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

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

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

Note concernant les données d'Israël

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

Références

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

OCDE (2015b), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.

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

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

Tableaux de l'indicateur A3

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284841>

Tableau A3.1 Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

Tableau A3.2 Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2013)

Tableau A3.3 Répartition de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2013)

Tableau A3.4 Pourcentage de diplômés de sexe féminin et de diplômés en mobilité internationale (premiers diplômés), selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

Tableau A3.5 Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

WEB Tableau A3.6 Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2005-13)

WEB Tableau A3.7 Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le sexe (2013)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>.

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)


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

	Tertiaire de cycle court (2-3 ans) CITE 5			Licence ou niveau équivalent CITE 6			Master ou niveau équivalent CITE 7			Doctorat ou niveau équivalent CITE 8			Obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire			
	Total	Étudiants en mobilité internationale non compris		Total	Étudiants en mobilité internationale non compris		Total	Étudiants en mobilité internationale non compris		Total	Étudiants en mobilité internationale non compris		Total	Étudiants en mobilité internationale non compris		
		Total	Moins de 30 ans		Total	Total		Moins de 30 ans	Total		Total	Moins de 35 ans		Total	Total	Moins de 30 ans
		(1)	(2)		(3)	(4)		(5)	(6)		(7)	(8)		(9)	(10)	(11)
OCDE																
Australie	28	26	12	61	43	34	18	8	5	2.5	1.6	0.8	74	44	36	
Autriche	26	26	25	25	21	18	22	18	15	1.9	1.4	1.0	53	45	40	
Belgique	m	m	m	42	39	m	11	8	m	0.5	0.3	m	m	m	m	
Canada ¹	22	19	15	33	30	28	11	9	7	1.3	1.1	0.7	m	m	m	
Chili	20	m	m	31	m	m	9	m	m	0.2	m	m	52	m	m	
République tchèque	0	0	0	41	38	31	27	24	21	1.6	1.4	1.0	46	42	34	
Danemark	12	10	8	52	48	40	26	21	19	2.8	1.9	1.3	62	54	45	
Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m	
Finlande	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2.5	2.0	0.9	49	45	37	
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.7	m	m	m	m	m	
Allemagne	0	0	0	27	27	19	16	15	14	2.7	2.3	1.9	36	35	26	
Grèce	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0.9	m	m	m	m	m	
Hongrie	7	7	7	22	21	15	15	14	12	0.7	0.7	0.5	m	m	m	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.2	m	m	m	m	m	
Israël	m	m	m	42	40	30	19	18	11	1.5	1.4	0.6	m	m	m	
Italie	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1.4	m	m	34	m	m	
Japon	25	24	m	45	44	m	8	8	m	1.2	1.0	m	71	68	m	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	m	m	
Luxembourg	2	1	1	9	7	7	5	1	1	0.8	0.1	0.1	16	10	9	
Mexique	2	m	m	22	m	m	4	m	m	0.3	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	1	1	0	41	37	35	m	m	m	2.1	1.3	1.1	45	38	35	
Nouvelle-Zélande	25	19	11	54	44	32	7	5	3	2.2	1.1	0.6	72	56	40	
Norvège	4	4	3	37	36	30	17	15	12	1.9	1.3	0.6	45	44	36	
Pologne	1	m	m	m	m	m	m	m	m	0.6	m	m	m	m	m	
Portugal	a	a	a	36	36	30	20	19	16	1.7	1.5	0.7	43	42	36	
République slovaque	1	1	1	42	41	22	40	38	31	2.5	2.3	1.8	45	43	m	
Slovénie	8	8	5	37	36	31	21	20	18	3.6	3.5	2.4	58	58	49	
Espagne	20	m	m	18	18	15	22	21	19	1.5	m	m	52	m	m	
Suède	7	7	5	26	25	18	20	15	12	2.7	1.9	1.0	41	35	26	
Suisse	2	2	2	46	43	33	17	13	11	3.2	1.6	1.2	48	45	34	
Turquie ¹	19	19	16	27	27	23	3	3	3	0.7	0.7	0.5	47	47	40	
Royaume-Uni	8	8	5	45	38	33	27	15	10	3.0	1.7	1.1	47	43	37	
États-Unis	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1.5	1.1	m	54	52	m	
Moyenne OCDE	11	11	7	36	34	27	17	15	13	1.7	1.4	1.0	50	45	35	
Moyenne UE21	7	6	5	34	32	26	21	18	15	1.8	1.6	1.1	45	41	34	
Partenaires																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chine	19	19	m	17	17	m	2	2	m	0.2	0.2	m	m	m	m	
Colombie	13	m	m	19	m	m	9	m	m	0.0	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	23	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m	m	m	
Lettonie	15	m	m	42	m	m	14	m	m	1.1	m	m	58	m	m	
Fédération de Russie	29	m	m	6	m	m	52	m	m	1.4	m	m	m	m	m	
Arabie saoudite	6	m	m	22	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m	m	m	
Afrique du Sud ¹	6	m	m	11	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m	m	m	
Moyenne G20	14	17	m	29	33	m	13	10	m	1.2	1.2	m	m	m	m	

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284850>

A3

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2013)

	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés de moins de 30 ans (âge typique)	Pourcentage de diplômés en mobilité internationale	Pourcentage de diplômés (premier diplôme) selon le niveau d'enseignement			
				Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
OCDE	Australie	57	84	42	6	77	17
	Autriche	57	85	14	47	29	24
	Belgique	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	58	74	m	39	56	5
	République tchèque	63	81	9	1	88	11
	Danemark	58	84	14	18	75	7
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Finlande	57	81	8	a	89	11
	France	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51	87	4	0	76	24
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	a
	Italie	59	86	m	2	80	18
	Japon	51	m	4	34	63	2
	Corée	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	55	86	40	11	55	34
	Mexique	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	57	92	15	1	91	8
	Nouvelle-Zélande	58	75	22	31	67	3
	Norvège	60	81	2	9	81	10
	Pologne	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	82	2	a	85	15
	République slovaque	64	82	5	2	93	5
	Slovénie	61	81	1	15	58	27
	Espagne	55	82	m	35	31	34
	Suède	62	75	13	4	61	35
	Suisse	49	75	7	4	95	1
	Turquie ¹	47	87	0	41	57	2
	Royaume-Uni	56	87	9	18	80	2
États-Unis	58	m	3	42	58	a	
Moyenne OCDE	57	82	11	18	69	14	
Moyenne UE21	58	84	11	13	70	18	
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	a
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	69	74	m	25	73	2
	Fédération de Russie	59	m	m	27	7	66
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	a
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284866>

Tableau A3.3. Répartition de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2013)


OCDE	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	8	10	44	8	8	1	18	3
Autriche	11	11	33	9	19	2	7	9
Belgique	10	11	32	5	12	2	25	2
Canada ¹	8	11	39	10	10	1	15	5
Chili	16	4	28	5	14	2	22	9
République tchèque	12	8	36	11	13	4	10	5
Danemark	7	12	35	8	12	1	21	3
Estonie	8	13	31	11	13	2	12	8
Finlande	6	13	25	7	21	2	20	6
France	3	9	43	9	15	1	16	4
Allemagne	11	13	29	14	20	2	8	4
Grèce	10	12	31	12	18	5	8	3
Hongrie	14	9	43	6	11	2	8	8
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	9	13	31	11	12	1	16	6
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	5	17	33	8	16	2	16	3
Japon	8	15	29	3	18	3	15	9
Corée	7	18	22	7	24	1	14	7
Luxembourg	24	8	48	10	6	0	4	0
Mexique	12	4	44	5	22	2	9	1
Pays-Bas	12	9	40	6	8	1	19	5
Nouvelle-Zélande	12	14	33	12	7	1	15	5
Norvège	17	10	25	7	13	1	21	6
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9	9	31	8	18	1	17	6
République slovaque	13	7	32	7	13	2	19	7
Slovénie	10	10	36	10	16	3	8	8
Espagne	14	9	28	9	16	1	15	8
Suède	13	6	29	8	18	1	23	3
Suisse	10	9	37	8	14	2	13	8
Turquie ¹	10	8	47	9	12	3	6	5
Royaume-Uni	10	16	30	16	9	1	16	2
États-Unis	8	21	32	8	6	1	16	7
Moyenne OCDE	10	11	34	9	14	2	15	5
Moyenne UE21	10	11	34	9	14	2	14	5
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	8	3	53	4	17	2	7	4
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	7	8	40	6	12	1	18	7
Fédération de Russie	8	4	50	6	21	1	5	5
Arabie saoudite	8	28	26	18	9	0	7	2
Afrique du Sud ¹	20	5	47	11	8	2	7	0
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les diplômés de l'enseignement tertiaire incluent les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court et des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE, Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284873>

A3

 Tableau A3.4. **Pourcentage de diplômés de sexe féminin et de diplômés en mobilité internationale (premiers diplômés), selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)**

	Pourcentage de diplômés de sexe féminin				Pourcentage de diplômés en mobilité internationale			
	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE								
Australie	58	58	54	50	9	30	57	36
Autriche	54	60	55	44	1	14	18	29
Belgique	m	60	56	42	m	6	26	46
Canada ¹	56	60	56	46	13	9	17	16
Chili	61	54	55	45	m	m	m	m
République tchèque	66	63	61	43	3	7	10	13
Danemark	48	60	56	45	16	8	18	31
Estonie	a	m	m	60	a	m	m	m
Finlande	a	59	60	51	a	5	9	21
France	m	m	m	44	m	m	m	m
Allemagne	75	49	53	44	0	3	10	15
Grèce	a	m	m	45	a	m	m	m
Hongrie	69	61	61	46	0	3	4	7
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	m	m	m	49	m	m	m	m
Israël	m	59	60	52	m	3	3	3
Italie	24	59	60	52	m	m	m	m
Japon	62	45	33	30	4	2	9	19
Corée	m	m	m	34	m	m	m	m
Luxembourg	59	56	51	39	46	21	71	81
Mexique	42	53	55	48	m	m	m	m
Pays-Bas	51	57	m	46	a	10	m	40
Nouvelle-Zélande	54	61	55	50	23	18	29	46
Norvège	24	64	58	48	0	2	11	30
Pologne	84	m	m	55	m	m	m	m
Portugal	a	60	61	55	a	2	5	11
République slovaque	70	63	64	51	1	4	4	6
Slovénie	48	63	65	55	0	1	2	4
Espagne	52	58	56	50	m	1	5	m
Suède	55	69	55	46	0	3	25	32
Suisse	59	49	49	44	a	7	23	51
Turquie ¹	45	49	48	45	0	1	2	3
Royaume-Uni	57	56	58	46	6	15	45	44
États-Unis	61	57	58	49	2	3	11	27
Moyenne OCDE	56	58	56	47	m	7	18	27
Moyenne UE21	58	60	58	48	m	7	18	27
Partenaires								
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Bésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	52	50	49	37	0	0	1	2
Colombie	51	58	57	40	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	51	48	41	m	m	m	m
Lettonie	71	68	69	57	m	m	m	m
Fédération de Russie	53	59	61	44	m	m	m	m
Arabie saoudite	23	60	40	24	m	m	m	m
Afrique du Sud ¹	62	60	47	42	m	m	m	m
Moyenne G20	52	55	51	42	4	8	19	20

1. Année de référence : 2012.

 Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284886>


Tableau A3.5. **Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)**

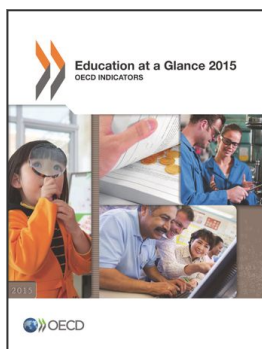
	Pourcentage d'étudiants diplômés en sciences et en ingénierie								Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie							
	Sciences				Ingénierie, industries de transformation et production				Sciences				Ingénierie, industries de transformation et production			
	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE																
Australie	5	9	7	24	9	7	9	15	7	9	10	27	11	9	10	22
Autriche	4	12	10	28	31	14	12	20	0	11	8	34	30	11	10	20
Belgique	0	4	7	21	0	11	14	26	m	2	10	22	m	8	13	30
Canada ¹	5	13	10	37	13	8	9	19	6	13	10	37	16	9	11	21
Chili	4	5	3	40	15	17	3	19	3	6	7	42	16	18	8	33
République tchèque	0	10	10	29	0	12	15	19	0	15	13	37	0	10	11	20
Danemark	6	6	13	18	23	10	10	26	7	8	13	19	19	24	15	42
Estonie	a	10	12	35	a	11	18	16	a	1	14	25	a	0	17	33
Finlande	a	5	9	18	a	22	18	24	a	4	15	23	a	29	33	34
France	3	12	10	48	22	8	17	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	0	11	17	33	31	24	15	11	a	12	13	46	a	28	25	15
Grèce	a	11	17	21	a	19	15	18	a	m	m	m	a	m	m	m
Hongrie	9	5	6	28	3	12	12	9	3	6	3	35	13	9	4	8
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	12	11	9	31	20	12	4	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	8	7	43	m	13	5	9	m	8	8	41	m	11	4	18
Italie	10	8	7	26	69	15	18	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	0	4	10	15	15	17	33	23	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	2	10	6	13	28	23	17	26	1	4	5	25	37	12	16	30
Luxembourg	1	6	12	39	10	7	4	14	0	5	15	44	0	2	4	13
Mexique	1	6	4	15	52	22	7	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	2	6	6	15	6	8	8	19	a	3	9	m	a	5	11	m
Nouvelle-Zélande	12	12	13	33	6	6	15	14	15	16	16	37	6	7	19	17
Norvège	3	5	10	32	55	8	14	10	0	6	18	52	50	5	19	20
Pologne	0	7	6	m	0	11	12	m	a	4 ^d	x(10)	m	a	6 ^d	x(14)	m
Portugal	a	6	8	22	a	18	18	21	a	6	8	26	a	21	16	20
République slovaque	2	8	7	16	3	13	13	25	0	2	2	7	0	9	3	15
Slovénie	6	10	8	22	24	15	15	18	0	10	8	41	17	16	14	18
Espagne	7	7	10	36	19	20	12	9	m	5	7	m	m	9	9	m
Suède	9	6	8	24	28	10	24	27	14	12	20	32	21	15	37	38
Suisse	1	6	10	30	2	16	12	13	a	10	12	37	a	17	14	18
Turquie ¹	7	9	10	13	19	8	9	7	2	10	12	16	9	16	17	5
Royaume-Uni	12	20	11	33	8	9	10	14	9	14	11	29	10	15	13	19
États-Unis	5	11	6	26	7	6	6	15	6	13	18	35	4	12	21	31
Moyenne OCDE	5	8	9	27	19	13	13	17	4	8	11	32	15	12	14	23
Moyenne UE21	5	9	10	27	19	13	13	18	4	7	10	30	12	13	15	23
Partenaires																
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	2	6	m	m	0	8	m	m	0	6	m	m	0	14	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	8	2	2	24	18	22	6	23	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
Lettonie	4	5	9	22	9	12	14	18	0	2	2	0	14	3	4	0
Fédération de Russie	6	10	5	25	32	14	17	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	21	18	6	6	26	5	2	4	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud ¹	10	11	13	30	9	7	11	8	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933284899>



Extrait de :
Education at a Glance 2015
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Indicateur A3 Combien de jeunes termineront leurs études tertiaires et quel est leur profil? », dans *Education at a Glance 2015 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-9-fr>

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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

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