

# Indicateur B5. Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?

## Faits marquants

- Selon la moyenne calculée sur la base des pays dont les données portent sur des cohortes effectives (d'étudiants), 39 % des inscrits à temps plein en licence sont diplômés de ce niveau à la fin de la durée théorique de leurs études. Le taux de réussite de ces inscrits est plus élevé trois ans plus tard et atteint 68 % en moyenne.
- En licence, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays disposant de données. Le plus grand écart de taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est de 24 points de pourcentage entre les hommes et les femmes en Finlande.
- En moyenne, 12 % des inscrits à temps plein en licence ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire au début de la deuxième année d'études. Ce pourcentage d'inscrits qui ne sont plus scolarisés est supérieur à la fin de la durée théorique des études (21 %) et trois ans plus tard (23 %).

## Contexte

Les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire sont révélateurs de l'efficacité des systèmes puisqu'ils indiquent le pourcentage d'étudiants qui finissent par être diplômés des études tertiaires qu'ils ont entamées. Des taux peu élevés de réussite n'impliquent toutefois pas nécessairement que les systèmes d'enseignement concernés ne sont pas adéquats, dans la mesure où les étudiants peuvent interrompre leurs études pour diverses raisons. Des étudiants peuvent par exemple se rendre compte qu'ils ont choisi un domaine ou un cursus qui ne leur convenait pas ou trouver un emploi intéressant avant la fin de leurs études. Dans certains systèmes d'éducation, il est courant également que des étudiants entament une formation dans l'intention non d'en être diplômés, mais de suivre une partie seulement des cours dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ou du développement de leurs compétences, comme dans la Communauté flamande de Belgique (De Wit, Verhoeven et Broucker, 2019<sup>[1]</sup>).

Plusieurs facteurs différents influent sur les taux de réussite, notamment le parcours scolaire antérieur des étudiants et leurs caractéristiques sociales et économiques. Cet indicateur analyse les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire selon le sexe des étudiants, leur niveau d'enseignement et leur domaine d'études ainsi que par rapport à leur parcours à ce niveau d'enseignement.

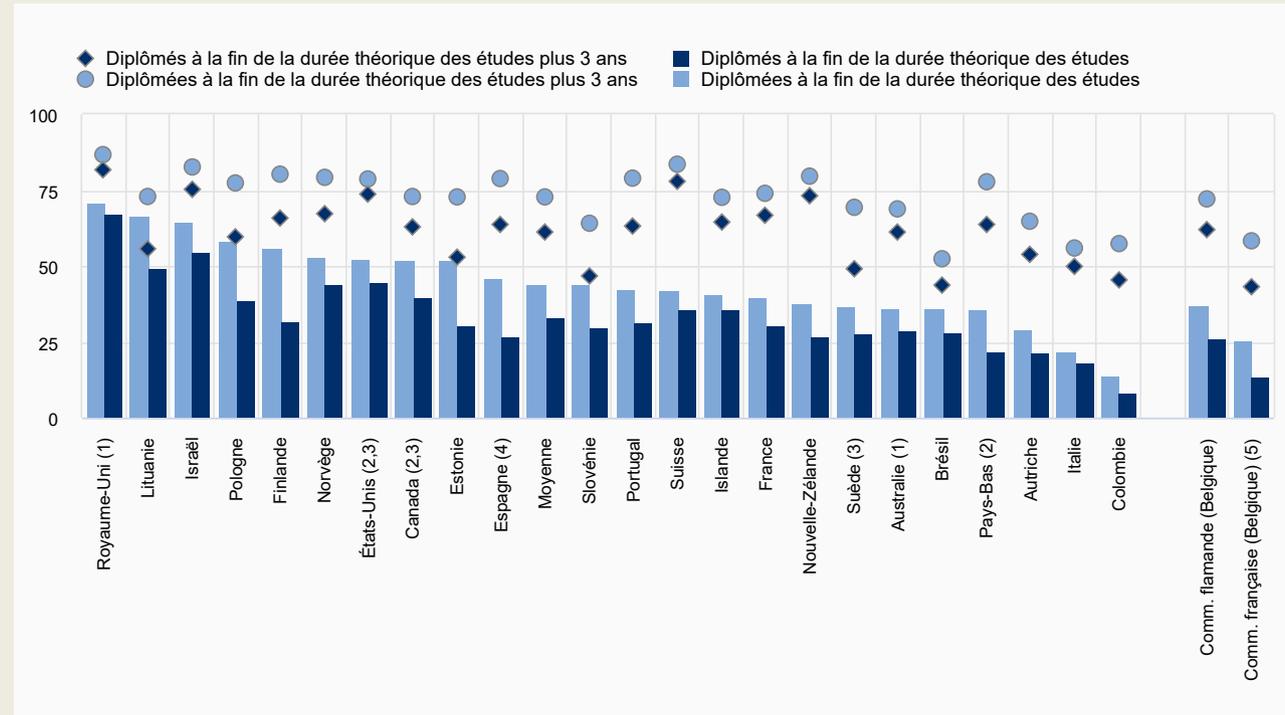
La réussite d'une formation peut se définir de façon différente selon les pays. Cet indicateur se concentre sur les étudiants scolarisés à temps plein et leur réussite à deux échéances : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire 1) à la fin de la durée théorique du cursus choisi à l'inscription ; et 2) trois ans après la fin de cette durée théorique. La différence entre ces échéances peut indiquer dans quelle mesure les étudiants réussissent leurs études « dans les temps » (dans le délai imparti en fonction de la durée théorique de leur formation) ou après un certain délai. Cet indicateur analyse également le pourcentage d'étudiants qui changent de niveau d'enseignement tertiaire ou qui arrêtent leurs études avant d'être diplômés.

## Autres faits marquants

- En moyenne, 44 % des inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont diplômés d'un programme de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études choisies à l'inscription dans les pays et autres entités dont les données sont disponibles. En comparaison, ce pourcentage de diplômés de tout programme d'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études choisies à l'inscription s'élève à 51 % dans l'effectif inscrit en premier master de type long.
- Dans certains pays, il n'est pas rare que les étudiants changent de niveau d'enseignement tertiaire après leur inscription. En France, 11 % des inscrits en licence passent dès le début de la deuxième année d'études en cycle court et 3 % d'entre eux, en premier master long.

### Graphique B5.1. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le sexe et l'échéance (2020)

En pourcentage ; cohorte effective uniquement



**Remarque :** les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Voir la description des méthodologies relatives aux cohortes effectives et transversales dans la section « Méthodologie ». L'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
4. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

**Source :** OCDE (2022), Tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

StatLink  <https://stat.link/t8bn2h>

#### Remarque

Le taux de réussite, le taux d'obtention d'un diplôme et le niveau de formation sont trois indicateurs différents. Le taux de réussite, l'objet du présent indicateur, correspond au pourcentage d'inscrits diplômés après un certain nombre d'années. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage d'une cohorte d'âge susceptible d'être diplômé à un certain moment de la vie. Il indique l'effectif diplômé d'un niveau d'enseignement dans la population des pays (Base de données de *Regards sur l'éducation*). Quant au troisième indicateur, le niveau de formation, il indique le pourcentage de diplômés d'un niveau d'enseignement donné dans la population (voir l'indicateur A1). Il correspond au rapport entre l'effectif total de diplômés (durant l'année de référence et les années précédentes) et l'ensemble de la population.

Le présent indicateur porte uniquement sur les étudiants scolarisés à temps plein. Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage moyen d'étudiants scolarisés à temps partiel est de l'ordre de 21 % dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B1).

La durée théorique des cursus varie entre les pays dans l'enseignement tertiaire. Il s'ensuit que l'année de référence de l'obtention du diplôme (2020, sauf mention contraire) est la même, mais que l'année de référence de l'inscription varie selon la durée des cursus.

Les deux échéances utilisées par cet indicateur pour mesurer le statut des étudiants sont : 1) à la fin de la durée théorique du cursus dans lequel ils se sont inscrits ; et 2) trois ans après la fin de la durée théorique du programme.

## Analyse

Dans cet indicateur, 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. Les données de cet indicateur se rapportent à deux échéances différentes, à savoir à la fin de la durée théorique des études et à la fin de cette durée plus trois ans.

Les taux de réussite peuvent également être calculés sur la base de cohortes transversales, mais ils ne sont pas comparables à ceux calculés sur la base des cohortes effectives. La méthode utilisée pour calculer les taux de réussite en fonction des cohortes effectives et les résultats des 10 pays dont les données se rapportent aux cohortes transversales sont décrits dans l'Encadré B5.1.

### **Taux de réussite selon le niveau d'enseignement à l'inscription**

Le taux de réussite des inscrits en licence, ou équivalent, à la fin de la durée théorique des études varie fortement entre les pays et autres entités : il est inférieur ou égal à 21 % en Colombie, en Communauté française de Belgique et en Italie, mais égal ou supérieur à 61 % en Israël et au Royaume-Uni. Le taux de réussite est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays, mais il tend à être plus élevé encore dans les pays où il est moins élevé à la fin de la durée théorique des études. Le taux de réussite trois ans plus tard est au moins 40 points de pourcentage plus élevé en Colombie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse, des pays qui comptent tous parmi ceux où le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est inférieur à la moyenne des pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite trois ans plus tard varie moins entre les pays : il est compris entre 49 % au Brésil et 85 % au Royaume-Uni (voir le Tableau B5.1).

Un certain nombre de facteurs institutionnels et de spécificités nationales peuvent expliquer la variation du taux de réussite trois ans plus tard entre les pays. Dans certains pays, il est courant que les étudiants suivent des cours de soutien ou des cours préparatoires avant le démarrage du programme officiel (Campbell et Wescott, 2019<sup>[2]</sup> ; Büchele, 2020<sup>[3]</sup>). Dans certains de ces pays, aux États-Unis par exemple, les cours de soutien sont comptabilisés comme du temps d'études dans l'enseignement tertiaire (Chen, 2016<sup>[4]</sup>). Dans d'autres pays, comme en Norvège, on considère que les étudiants commencent leurs études tertiaires après en avoir terminé avec les cours de soutien, ce qui n'affecte donc pas le taux de réussite.

Le fait que le taux de réussite varie sensiblement trois ans après la fin de la durée théorique d'un programme n'est pas nécessairement négatif. En Communauté flamande de Belgique, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'offrir une certaine souplesse de progression dans tous les cursus (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>). Les étudiants doivent obtenir un nombre déterminé de crédits pour être diplômés, mais leurs années d'études, même s'ils les suivent à temps plein, ne sont pas nécessairement consécutives. Ce type de système flexible tend à réduire le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études, mais il peut présenter de nombreux avantages pour les étudiants. Dans les pays et autres entités où l'enseignement tertiaire est largement accessible, comme en Communauté flamande de Belgique, la flexibilité peut être particulièrement importante, car les étudiants disposent de plus de temps pour atteindre les normes fixées par leur établissement.

Quant à l'enseignement tertiaire de cycle court, les données sur les cohortes effectives ne sont disponibles que dans 13 pays, où le taux de réussite de ce niveau varie sensiblement, comme en licence. Aux États-Unis, quelque 12 % seulement des inscrits à temps plein en cycle court sont diplômés d'un quelconque niveau de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique de deux ans du cursus choisi à l'inscription, en raison notamment de la fluidité intentionnelle entre les programmes tertiaires à cycle court et les programmes de licence. Ce pourcentage d'inscrits diplômés à cette échéance s'élève à 65 % en Nouvelle-Zélande. Comme en licence, le taux de réussite est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays, en particulier dans ceux où il est moins élevé à la fin de la durée théorique des études. Le taux de réussite passe du simple au double en Colombie (de 21 % à 43 %) et à plus du triple en Israël (de 16 % à 52 %) et aux États-Unis (de 12 % à 43 %) (voir le 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 cinq pays. La différence est la plus marquée en Israël, où le taux de réussite est au moins 45 points de pourcentage plus élevé en licence qu'en cycle court (voir le Tableau B5.1). Pour replacer ces différences dans leur contexte, il est important d'examiner le pourcentage d'inscrits à chaque niveau de l'enseignement

tertiaire. L'Autriche est par exemple le seul pays de l'OCDE où le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est plus élevé en cycle court qu'en licence (voir l'indicateur B4).

De plus, trois ans supplémentaires après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite tend à être plus élevé en licence qu'en cycle court. Le taux de réussite n'est plus élevé en cycle court qu'en licence trois ans après la fin théorique des études que dans quatre pays (voir le Tableau B5.1).

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 qu'en licence dans 7 des 10 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 62 % en Autriche et 87 % en Espagne (voir le Tableau B5.1). Cette différence peut s'expliquer par le 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 France par exemple, il y a en premier master long des cursus où l'admission dépend de la réussite d'un concours que la plupart des candidats préparent pendant deux ans en « classe préparatoire aux grandes écoles ».

Ces dernières années, de nombreux pays ont adopté 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 supérieur est basé sur la performance et prend en compte comme critère essentiel la part des étudiants qui obtiennent leur diplôme dans des délais précis (OCDE, 2019<sup>[6]</sup>). Des mécanismes de financement conditionnels du même type existent en Finlande, en Israël et en Lituanie. Dans d'autres pays, les taux de réussite sont pris en considération dans les aides financières directes aux étudiants. En Norvège par exemple, jusqu'à 40 % des prêts d'études peuvent être convertis en bourse si les étudiants progressent sans retard dans leurs études et réunissent les conditions fixées en matière de revenu et de résidence (Eurydice, 2021<sup>[7]</sup>). Depuis l'année académique 2019/20, les étudiants y sont obligés de réussir leurs études pour obtenir la conversion maximale de leur prêt d'études en bourse.

Au Brésil, par exemple, les établissements ont reçu dans le passé un budget spécifiquement destiné à aider les étudiants issus de milieux défavorisés à obtenir leur diplôme sans retard excessif, mais le financement de ces programmes a récemment diminué pour des raisons budgétaires, notamment après le début de la pandémie.

D'autres politiques consistent à aider les étudiants à mieux choisir leur domaine d'études en vue de réduire le pourcentage de ceux qui changent de domaine 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 (« Columbus ») a été créé pour aider les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire à choisir leur domaine d'études dans l'enseignement supérieur (voir l'annexe 3). Au Royaume-Uni, toutes les informations sur les domaines d'études et les professions ont été réunies sur le site public National Careers Service en vue de clarifier l'offre de formations et d'aider les jeunes à faire le bon choix (UK Department for Education, 2021<sup>[8]</sup>).

Certains pays ont revu les critères de délivrance des diplômes dans l'enseignement tertiaire à la fin des années académiques 2019/20 et 2020/21 (ou 2020 et 2021 dans les pays où l'année académique correspond à l'année civile) du fait de la pandémie de COVID-19 (voir l'annexe 3). En Autriche, ces critères ont été modifiés dans l'enseignement tertiaire de cycle court et les règles en vigueur lors des examens terminaux en filière technique et professionnelle ont été assouplies : les examens écrits ont été réduits, les examens oraux ont été déclarés facultatifs et l'obligation de présenter un mémoire « préscientifique » a été levée. Au Luxembourg, les stages d'ordinaire imposés en formation tertiaire de cycle court dans le domaine de l'hôtellerie-restauration n'ont pu avoir lieu du fait de la pandémie et n'ont dès lors pas pu compter au nombre des critères de délivrance des diplômes. Les étudiants ont dû faire une étude de cas en lieu et place de ce stage pour valider leurs acquis. La Norvège a instauré les examens en ligne comme la Nouvelle-Zélande et a ramené les notes au concept de réussite ou d'échec pour de nombreux examens.

### Encadré B5.1. Taux de réussite basés sur les cohortes transversales

Les taux de réussite sont calculés sur la base des cohortes transversales dans les pays dont les données ne sont pas disponibles sur les cohortes effectives. Avec cette méthode, il suffit de disposer du nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et du nombre de diplômés de ce niveau  $n$  années plus tard, où  $n$  correspond à la durée théorique des études à ce niveau. Dans l'hypothèse de flux constants (une augmentation ou une diminution constante de l'effectif

de nouveaux inscrits au niveau d'enseignement visé pendant la durée théorique des études), les taux de réussite dérivés des cohortes transversales sont plus proches de ceux dérivés des cohortes effectives à la deuxième échéance. Cela s'explique par le fait que les taux de réussite basés sur les cohortes transversales sont calculés compte tenu de tous les étudiants diplômés durant l'année académique de référence, quel que soit leur nombre d'années d'études.

Les taux de réussite tendent donc à être sensiblement plus élevés s'ils sont calculés sur la base des cohortes transversales plutôt que sur la base des cohortes effectives. Il convient de ne pas comparer les taux entre les deux méthodes — voir le tableau B5.A dans *Regards sur l'Éducation 2019* (OCDE, 2019<sup>[9]</sup>). Les cas dans lesquels les taux de réussite sont supérieurs à 100 % dans des pays comme la Hongrie, l'Irlande et le Mexique illustrent cette différence. Comme les données sur les cohortes effectives retracent le parcours de chacun dans la même cohorte d'inscrits, il est impossible que le taux de réussite soit supérieur à 100 %. Que les taux calculés dans les cohortes transversales soient supérieurs à 100 % peut s'expliquer par la fluctuation des flux d'étudiants ainsi que par des politiques spécifiques influant sur l'inscription ou la réussite des étudiants. Selon ce décret, les étudiants sont diplômés sans passer d'examen en langue étrangère pour autant qu'ils aient réussi les autres examens. En Hongrie par exemple, le taux de réussite de 2020 est supérieur à 200 % du fait du décret pris par le gouvernement en raison de la crise du COVID-19.

**Tableau B5.a. Taux de réussite dérivé des cohortes transversales d'inscrits à temps plein, selon le niveau du tertiaire et le sexe (2020)**

Cohorte transversale uniquement

	Inscrits en cycle court				Inscrits en licence, ou équivalent				Inscrits en premier master long			
	Durée théorique des études	Hommes	Femmes	Total	Durée théorique des études	Hommes	Femmes	Total	Durée théorique des études	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
<b>OCDE Pays</b>												
Grèce	a	a	a	a	4 - 6	53	68	60	a	a	a	a
Hongrie	2	72	126	103	3 - 4	201	258	231	5 - 6	186	158	169
Irlande	1	102	112	107	3 - 4	89	96	93	a	a	a	a
Japon	2	86	89	88	4	91	95	93	6	94	93	93
Corée	2 - 3	80	80	80	4	92	95	94	a	a	a	a
Lettonie	2 - 3	60	57	58	3 - 4	47	50	48	m	m	m	m
Luxembourg	2 - 3	45	45	45	2 - 4	61	73	67	a	a	a	a
Mexique	2	56	63	59	4	61	71	66	2	100	103	102
République slovaque	2 - 3	79	77	78	3 - 4	55	71	64	5 - 6	85	86	86
Türkiye	2	68	79	74	4	84	87	86	5 - 6	93	105	99
<b>Autres entités</b>												
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	3	76	91	84	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	3	63	76	70	a	a	a	a
<b>Moyenne</b>		72	81	77		82	95	89		112	109	110

**Remarque :** les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

**Source :** OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

StatLink  <https://stat.link/8mnia5>

Les taux de réussite des cohortes transversales sont compris entre 48 % en Lettonie et 231 % en Hongrie. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, le taux de réussite est égal à 45 % au Luxembourg, mais égal ou supérieur à 100 % en Hongrie et en Irlande. La différence de taux de réussite en cycle court et en licence varie entre les pays. Au Luxembourg, le taux de réussite en cycle court est inférieur de plus de 20 points de pourcentage à celui enregistré en licence. L'inverse s'observe en Irlande et en République slovaque, où le taux de réussite est 14 points de pourcentage plus élevé en cycle court qu'en licence (voir le tableau B5.5 en ligne).

### **Taux de réussite selon le sexe**

Dans tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes en licence. En moyenne, le pourcentage d'inscrits en licence diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études s'établit à 44 % chez les femmes et à 33 % chez les hommes dans les pays et économies dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles. 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 : 72 73 de diplômées, contre 61 % de diplômés (voir le Graphique B5.1).

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 7 points de pourcentage en Colombie, en Islande, en Italie, au Royaume-Uni et en Suisse, mais de plus de 20 points de pourcentage en Estonie et en Finlande. 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 19 des 23 pays et autres entités dont les données sont disponibles. La différence de taux varie plus fortement trois ans après la fin de la durée théorique des études dans les autres pays : elle est plus marquée en Colombie, au Portugal et en Suède, mais moins marquée en Finlande (voir le Tableau B5.1).

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 ou autre, dont les dispositions varient entre les sexes. En Finlande par exemple, le service militaire est obligatoire pour les hommes entre l'âge de 18 et 60 ans (le service militaire obligatoire pour les hommes est effectué généralement 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 (56 %) que chez les hommes (32 %) à la fin de la durée théorique des études et pourquoi la différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes est moindre trois ans plus tard, passant de 24 à 14 points de pourcentage (voir le Graphique B5.1). En Estonie, où le service militaire obligatoire s'applique uniquement aux hommes comme en Finlande, le taux de réussite est nettement plus élevé chez les femmes (52 %) que chez les hommes (31 %) à la fin de la durée théorique des études. La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes ne varie toutefois pas sensiblement trois ans plus tard, signe que le service militaire obligatoire n'est pas le facteur le plus déterminant de la probabilité accrue des femmes d'être diplômées (voir le Graphique B5.1).

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. Le taux d'emploi est plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, tant chez les hommes que chez les femmes. En moyenne, l'augmentation du taux d'emploi entre des 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 15 points de pourcentage chez les femmes dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur A3). Le taux de rendement privé moyen de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire tend aussi à être légèrement plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A5 dans *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021<sub>[10]</sub>)). Les femmes se distinguent par un rendement privé de l'investissement dans l'enseignement tertiaire nettement plus élevé que les hommes en Estonie et en Suède, où leur taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est 20 points de pourcentage plus élevé que celui des hommes. En Estonie et en Suède, le rendement privé de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire est en moyenne par diplômé de l'ordre respectivement de 5 et 3 USD chez les hommes et de 9 et 6 USD chez les femmes (OCDE, 2021<sub>[10]</sub>).

### **Diversité des parcours dans l'enseignement tertiaire**

Outre les taux de réussite, il est important d'analyser la diversité des parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire. Cette analyse aide en effet à évaluer la souplesse et l'efficacité des systèmes d'éducation. Elle permet aussi de déterminer ce qu'il advient des autres étudiants, ceux qui n'ont pas décroché de diplôme. Sont-ils toujours scolarisés ? Ont-ils changé de niveau dans l'enseignement tertiaire ? Ou ont-ils arrêté leurs études sans être diplômés ?

*Un an après l'inscription*

La situation des étudiants un an après leur inscription peut être très utile pour comprendre ce qui se passe durant leur découverte de l'enseignement tertiaire. Elle peut par exemple être révélatrice de l'efficacité de l'orientation des étudiants ou de la qualité de leur préparation à l'enseignement tertiaire. En moyenne, 12 % environ des inscrits en licence ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire la deuxième année, plus de 2 % d'entre eux ont changé de niveau dans l'enseignement tertiaire et 86 % d'entre eux poursuivent leur licence ou en choisissent une autre dans les pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau B5.2).

Dans certains pays, il est courant que les étudiants soient diplômés d'un niveau de l'enseignement tertiaire autre que celui choisi initialement. Bon nombre des étudiants qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire le font très rapidement après leur inscription. En France par exemple, 11 % des inscrits en licence passent dès le début de la deuxième année en cycle court et 3 % d'entre eux, en premier master long (voir le Tableau B5.2).

Le pourcentage d'inscrits qui ne sont plus scolarisés un an après leur inscription est égal à 5 % aux États-Unis, mais atteint au moins 20 % en Colombie, en Communauté française de Belgique et en Islande. Que de nombreux étudiants arrêtent leurs études un an seulement après leur inscription est très préoccupant sachant que leur nombre tend à augmenter nettement avec le temps. Leur pourcentage passe en effet presque du simple au double — voire au triple dans certains cas — trois ans après la fin théorique de leurs études dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles (voir le Tableau B5.2).

*À la fin de la durée théorique des études et au-delà*

En moyenne, 38 % 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 entités dont les données sont disponibles. Environ 1 % d'entre eux ont changé de voie dans l'enseignement tertiaire et sont diplômés en cycle court, 40 % sont toujours scolarisés dans l'enseignement tertiaire (parfois à un niveau différent) et 21 % ne sont ni diplômés, ni scolarisés dans l'enseignement tertiaire. La situation change sensiblement trois ans après la fin de la durée théorique des études : bon nombre des étudiants qui étaient restés scolarisés décrochent leur diplôme ou ne sont plus scolarisés. En moyenne, 65 % des inscrits sont diplômés en licence, 2 %, en cycle court et 1 %, en premier master long trois ans après la fin de la durée théorique des études. Quelque 9 % des inscrits sont toujours scolarisés et 23 % ne le sont plus (voir le Tableau B5.a. et le Tableau B5.2).

Le pourcentage élevé d'étudiants qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire explique en partie le fait que certains d'entre eux sont diplômés plus tard. Des retards sont à craindre s'il est difficile de transférer des crédits ou que les étudiants optent pour des études dont la durée théorique est plus longue (la situation des étudiants est systématiquement évaluée compte tenu de la durée théorique des études choisies initialement). Le pourcentage d'inscrits en licence qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire est parmi les plus élevés en France, où 16 % environ d'entre eux sont diplômés en cycle court et 1 %, en premier cycle long, trois ans après la fin de la durée théorique des études qu'ils avaient initialement choisies (voir le Tableau B5.2).

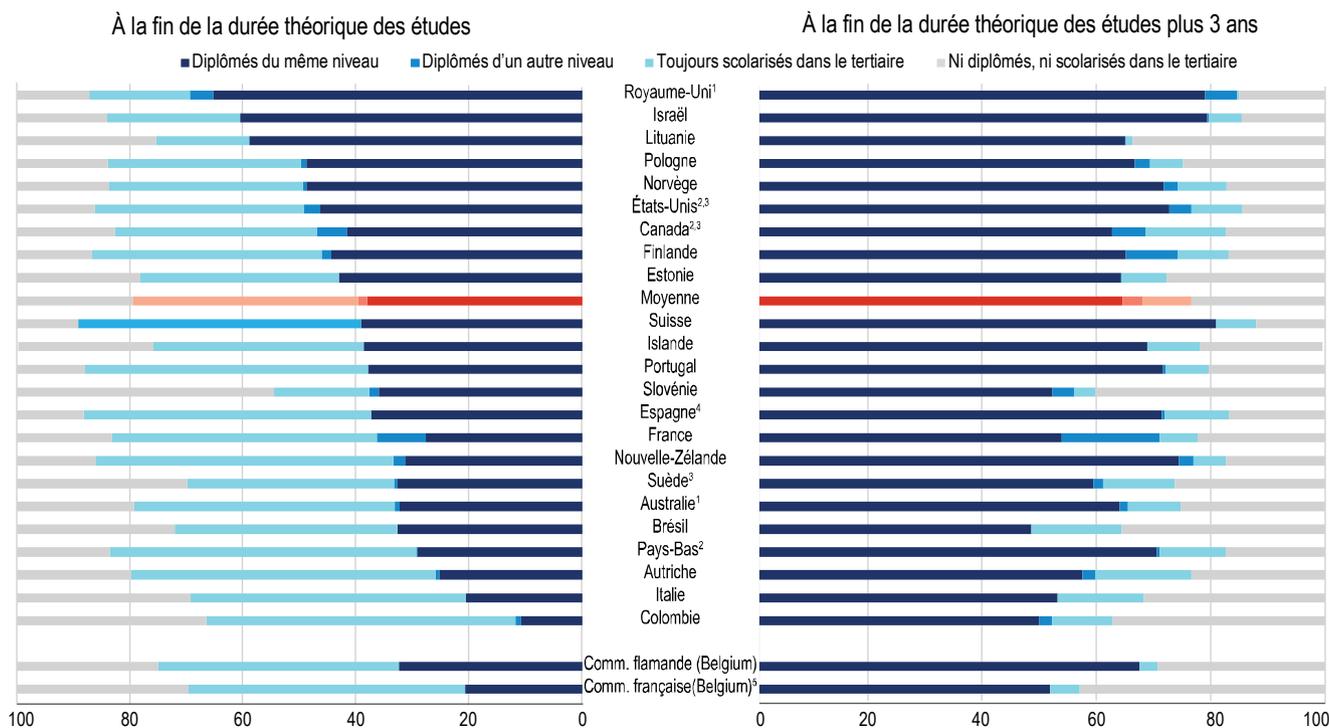
Dans l'ensemble, le parcours des étudiants entre la fin de la durée théorique de leurs études et trois ans plus tard varie entre les pays. Le taux de réussite est supérieur de plus de 40 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse, mais de 6 points de pourcentage seulement en Lituanie. La situation des étudiants encore scolarisés à la fin de la durée théorique de leurs études varie aussi. Au Portugal et en Suisse, par exemple, 50 % des étudiants étaient encore en formation à la fin de la durée théorique de leur programme et 7 % des étudiants étaient encore en formation trois ans plus tard. Toutefois, en Suisse, le taux d'achèvement a augmenté de 42 points de pourcentage au cours de ces trois années et la part des étudiants ayant quitté l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme est restée relativement stable. Au Portugal, le taux d'achèvement a augmenté de 34 points de pourcentage, mais la proportion d'étudiants ayant quitté l'enseignement supérieur a également augmenté de 8 points de pourcentage (voir le Tableau B5.2).

Le fait d'être diplômé tardivement, voire de ne pas l'être, peut être coûteux pour les gouvernements et les étudiants. L'enseignement tertiaire est onéreux, et les étudiants et les pouvoirs publics n'en recueillent pleinement le fruit qu'une fois les études réussies. Il ressort des données que les diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à afficher une rémunération et un taux d'emploi supérieurs, ce qui se traduit par des recettes fiscales et des cotisations sociales plus élevées pour les pouvoirs publics (voir l'indicateur A5 in *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021<sub>[10]</sub>)). Toutefois, le fait d'être diplômé plus tard que prévu ou d'abandonner ses études n'est pas nécessairement un échec à l'échelle individuelle ou institutionnelle. Dans certains pays, la réussite partielle de cursus tertiaires est reconnue, officiellement ou non, ce qui peut encourager des

étudiants à travailler à temps partiel (au risque de reporter l'obtention de leur diplôme) ou à abandonner leurs études pour travailler à temps plein. Des étudiants peuvent également interrompre leurs études tertiaires un temps et les reprendre par la suite (voir l'Encadré B5.2).

## Graphique B5.2. Situation des inscrits à temps plein en licence, selon l'échéance (2020)

En pourcentage



**Remarque :** l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
4. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études.

**Source :** OCDE (2022), Tableau B5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

## Taux de réussite selon le type d'établissements

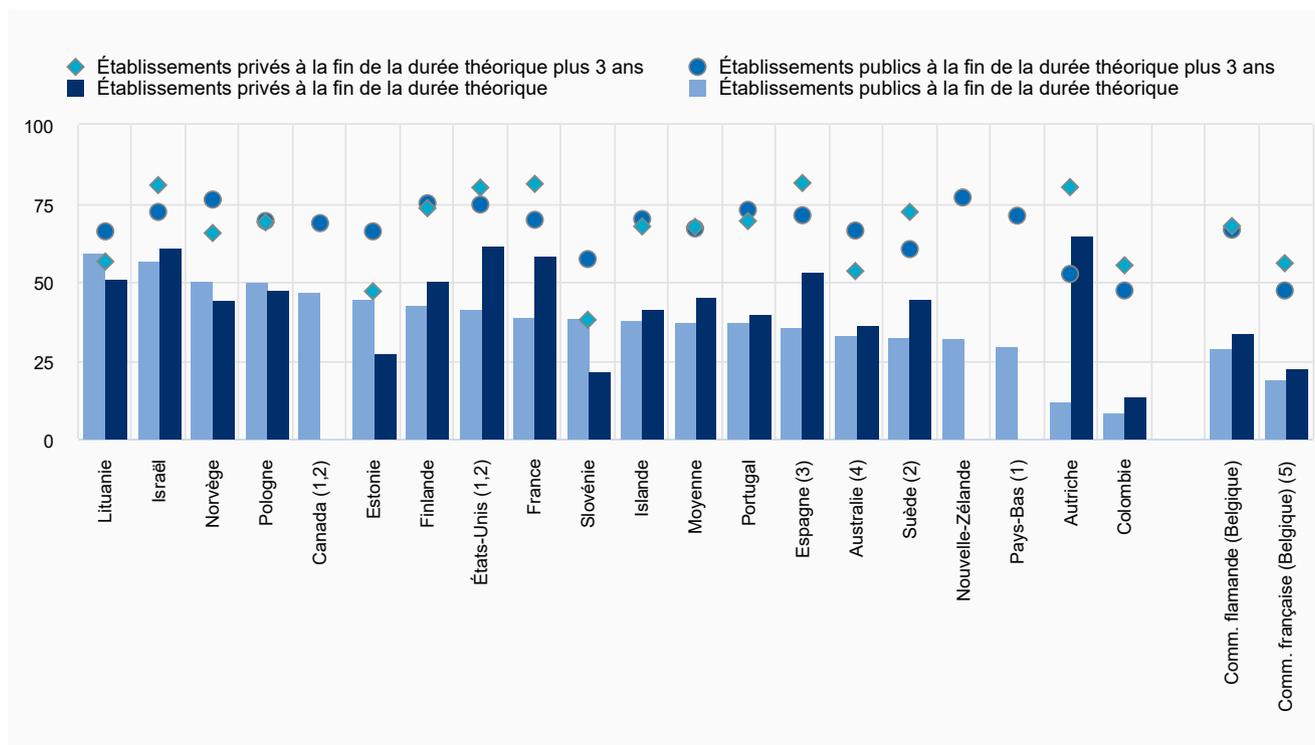
Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire est partagé entre réseau public et réseau privé (voir l'indicateur B1). Une instance publique est responsable de la politique générale des établissements publics, de leurs activités et de leur fonctionnement, y compris de la gestion du personnel. Les établissements privés peuvent être gérés par une organisation non gouvernementale ou un conseil de direction dont les membres ne sont pas nommés par une instance publique. La façon dont les établissements privés sont réglementés, gérés et financés peut toutefois varier sensiblement (ISU/OCDE/Eurostat, 2021<sub>[11]</sub>). Au Royaume-Uni par exemple, tous les établissements d'enseignement supérieur sont privés mais reçoivent l'essentiel de leur budget des pouvoirs publics ; 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 supérieur (voir l'indicateur B1).

Dans l'enseignement supérieur, la plupart des établissements privés sont des organisations sans but lucratif, qui ne reversent donc pas le moindre excédent de recettes à leurs actionnaires (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>). Les établissements privés à but lucratif commencent toutefois à se multiplier dans certains pays de l'OCDE (Shah et Sid Nair, 2013<sup>[12]</sup>). Selon certaines études, les établissements à but lucratif peuvent réagir plus rapidement à l'évolution de la demande sur le marché par leur capacité à proposer des cursus qui répondent à la fois aux besoins des étudiants et des employeurs (Gilpin, Saunders et Stoddard, 2015<sup>[13]</sup>); ils ont toutefois été critiqués pour la priorité qu'ils accordent à leur rendement financier au détriment de la formation des étudiants (Hodgman, 2018<sup>[14]</sup>).

Le taux de réussite est un indicateur qui permet de comparer les résultats des étudiants entre les types d'établissements. Le pourcentage d'inscrits en licence diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études est en moyenne plus élevé dans le réseau privé (45 %) que dans le réseau public (38 %). La différence de taux de réussite entre les établissements publics et privés est particulièrement marquée dans certains pays : le taux de réussite passe par exemple du simple à plus du double en Nouvelle-Zélande et du quintuple en Autriche entre le réseau public et le réseau privé. Le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études n'est plus élevé dans le réseau public que dans le réseau privé que dans 5 des 20 pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Graphique B5.3).

### Graphique B5.3. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence, selon le type d'établissements à l'inscription et l'échéance (2020)

En pourcentage ; cohorte effective uniquement



**Remarque :** l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
2. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
3. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
4. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits en licence dans le réseau public diplômés à la fin de la durée théorique des études.

**Source :** OCDE (2022), Tableau B5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

La différence de taux de réussite entre les types d'établissements diminue à la deuxième échéance dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles. Trois ans après la fin de la durée théorique des études, la tendance s'inverse et le taux de réussite des inscrits en licence est plus élevé dans le réseau public que dans le réseau privé en Australie, en Finlande, en Islande et au Portugal. Le taux de réussite des inscrits en licence n'est nulle part plus élevé à la fin de la durée théorique des études dans le réseau public, mais plus élevé trois ans plus tard dans le réseau privé (voir le Tableau B5.3).

Divers facteurs peuvent contribuer aux différences de taux d'achèvement entre les établissements publics et privés. En Autriche, les différences peuvent s'expliquer en partie par des différences dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Les élèves des universités privées, ainsi que des universités de sciences appliquées, ont tendance à évaluer la qualité de l'enseignement et la structure de leurs cours de manière plus positive que les élèves des établissements publics, et les données d'enquête suggèrent également qu'ils font l'expérience d'une plus grande intensité d'étude en moyenne que les élèves inscrits dans les universités publiques (Zucha, Zaussinger et Unger, 2020<sup>[15]</sup> ; Unger et al., 2020<sup>[16]</sup>). Suite à cela, l'inscription dans de nombreux domaines d'études n'est plus subordonnée à la réussite d'un examen d'entrée dans les établissements publics (OCDE/Union européenne, 2019<sup>[17]</sup>).

La variation du taux de réussite peut aussi s'expliquer par des différences dans l'offre de cursus. En Nouvelle-Zélande par exemple, le secteur privé a été autorisé à étoffer son offre de cursus tertiaires en 1989, alors que l'offre du secteur public était déjà bien développée (Xiaoying et Abbott, 2008<sup>[18]</sup>). Comme le secteur privé a choisi d'étendre son offre à des niches dans l'enseignement tertiaire, les établissements privés tendent à proposer des cursus plus spécialisés, en particulier en technologies de l'information et de la communication (TIC). Les étudiants très motivés qui ont choisi des domaines ou des cursus très spécifiques sont moins susceptibles de changer de voie et plus susceptibles d'être diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études.

### **Taux de réussite selon le domaine d'études**

Les taux de réussite varient également en fonction des domaines d'études. En moyenne, le pourcentage de diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire trois ans après la fin de la durée théorique des études dans l'effectif inscrit en licence s'élève à 80 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale, mais à 68 % seulement dans les branches en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le taux de réussite varie nettement plus dans des domaines particuliers, surtout dans certains pays. En Suède, le taux de réussite des inscrits en santé et en protection sociale est supérieur de 31 points de pourcentage à celui des inscrits en STIM, mais de 2 points de pourcentage seulement à celui des inscrits dans le domaine de l'éducation. À titre de comparaison, le taux de réussite varie de moins de 5 points de pourcentage entre ces trois domaines d'études en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le Tableau B5.4).

Les différences de taux de réussite entre les domaines d'études sont liées aux débouchés qui s'offrent aux diplômés sur le marché du travail selon les professions. Dans certains pays, en Lituanie, en Norvège et en Suède par exemple, la demande de compétences dans certains domaines — en particulier dans les TIC — est telle que les étudiants peuvent trouver du travail avant d'avoir terminé leurs études. Par ailleurs, des professions en rapport avec l'éducation et la santé et la protection sociale sont réglementées et des diplômes spécifiques sont exigés pour les exercer, de sorte que les étudiants qui les ont choisies sont plus motivés à l'idée de réussir leurs études (voir l'encadré B4.2 dans l'indicateur B4).

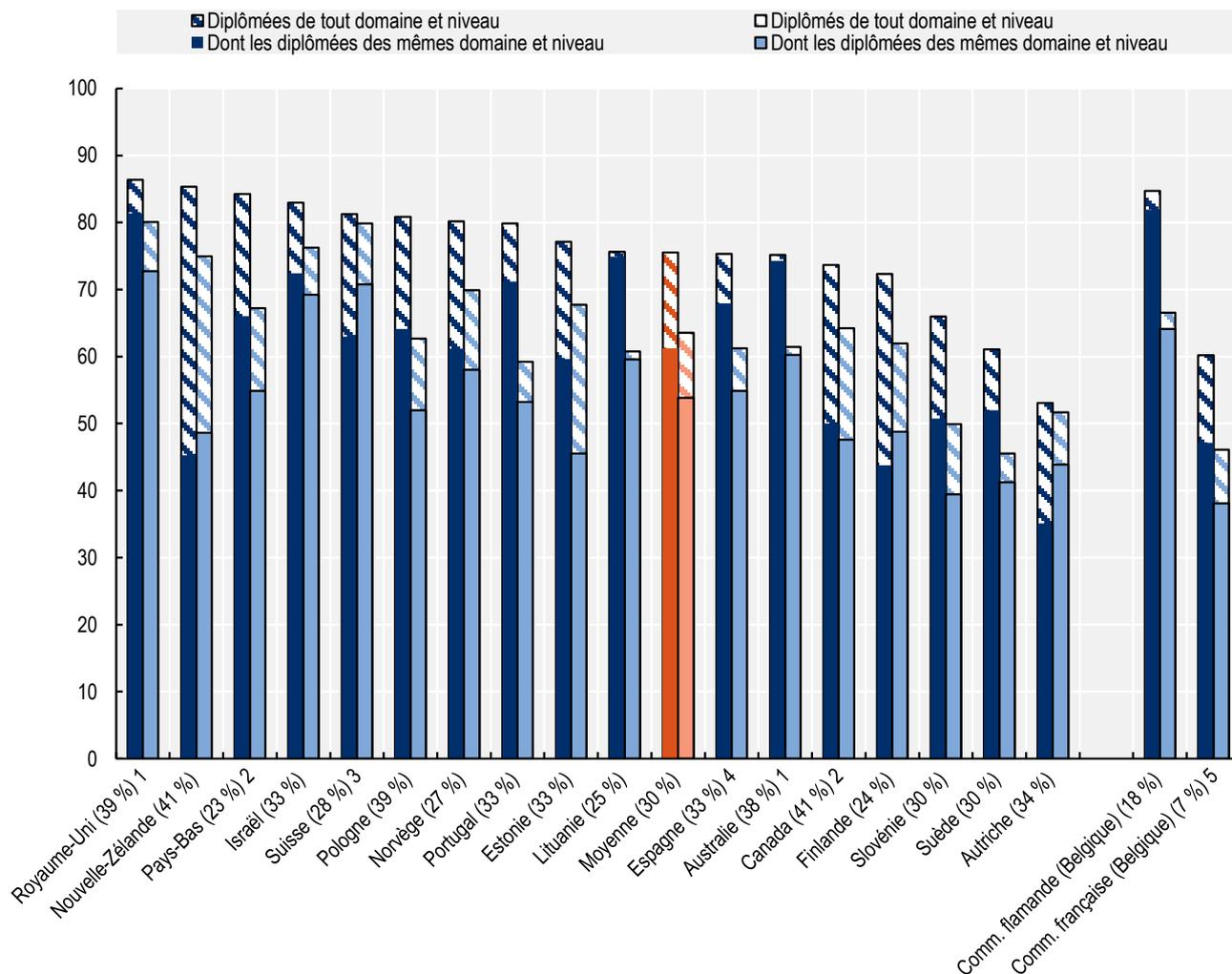
Les diplômés ne sont pas nécessairement tous diplômés du domaine d'études et du niveau d'enseignement qu'ils avaient choisis au moment de leur inscription, mais la mesure dans laquelle les étudiants changent de voie en cours de formation varie selon les domaines. En moyenne, 5 % des inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale sont diplômés d'un autre domaine ou niveau dans les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. À titre de comparaison, ce pourcentage atteint 8 % dans l'effectif inscrit dans le domaine de l'éducation et 12 % dans celui inscrit en STIM (voir le Tableau B5.4).

Le taux de réussite varie aussi selon le sexe après un changement de domaine d'études. Le pourcentage d'inscrits dans le domaine de l'éducation ou de la santé et de la protection sociale qui ont changé de domaine ou de cursus est moins élevé chez les femmes que chez les hommes dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE et autres entités (voir le Tableau B5.4). Il n'en va pas de même en STIM, où le pourcentage d'inscrits qui ont changé de domaine ou de niveau est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans 14 des 19 pays de l'OCDE et autres entités (voir le Graphique B5.4). En Autriche, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, le pourcentage d'inscrits en licence de STIM qui sont diplômés des mêmes domaine et niveau que ceux choisis à l'inscription est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Le pourcentage de

diplômés de l'enseignement tertiaire trois ans après la durée théorique de leurs études, y compris ceux qui ont changé de domaine ou de niveau, est toutefois plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Tableau B5.4).

### Graphique B5.4. Pourcentage de diplômés dans l'effectif inscrit en licence à temps plein en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques, selon le domaine, le niveau et le sexe (2020)

À la fin de la durée théorique des études plus trois ans ; cohorte effective uniquement



**Remarque :** l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études. Le pourcentage de femmes dans l'effectif inscrit en STIM est indiqué entre parenthèses à côté des pays.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas. L'échéance de référence n'est pas la même au Canada, où les données portent sur la durée théorique des études plus un an (et non trois ans).
3. Des diplômés de premier master long sont inclus dans les diplômés des mêmes domaine et niveau.
4. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court sont exclus des chiffres sur les diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes inscrites en STIM diplômées de tout domaine et niveau de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique de leurs études plus trois ans.

**Source :** OCDE (2022), Tableau B5.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

Comme les femmes sont minoritaires dans l'effectif d'inscrits en STIM (voir l'indicateur B4), qu'elles soient plus nombreuses que les hommes à changer de domaine ou de niveau pendant leurs études dans la plupart des contextes est préoccupant. Selon certaines études, ce phénomène pourrait s'expliquer par l'isolement et l'agressivité vécus par les femmes inscrites en STIM ainsi que par la culture masculine dominante de ce domaine d'études (Ong, Smith et Ko, 2018<sup>[19]</sup> ; Blackburn, 2017<sup>[20]</sup>). Les femmes peuvent n'avoir pas autant que les hommes le sentiment d'être à leur place dans les branches de STIM et sont dès lors plus susceptibles de ne pas poursuivre dans cette voie (Lewis et al., 2017<sup>[21]</sup>). Pour lever ces obstacles, plusieurs pays de l'OCDE ont pris des mesures visant à promouvoir les STIM en milieu scolaire afin de combattre les stéréotypes sexistes sur ces branches et d'inciter les femmes à choisir des études, puis une profession en rapport avec les STIM. En Australie par exemple, l'initiative « Restoring the focus on STEM in schools » a été lancée en 2015 en vue d'accroître le nombre de filles et d'élèves défavorisés inscrits aux cours d'été de STIM, entre autres grands objectifs (OCDE, 2017<sup>[22]</sup>). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent aussi adapter les cours et les méthodes pédagogiques et instaurer des programmes de tutorat pour accompagner les femmes pendant leurs études et, ainsi, réduire leur attrition après leur inscription (Do et al., 2021<sup>[23]</sup>).

### Encadré B5.2. Réinscription

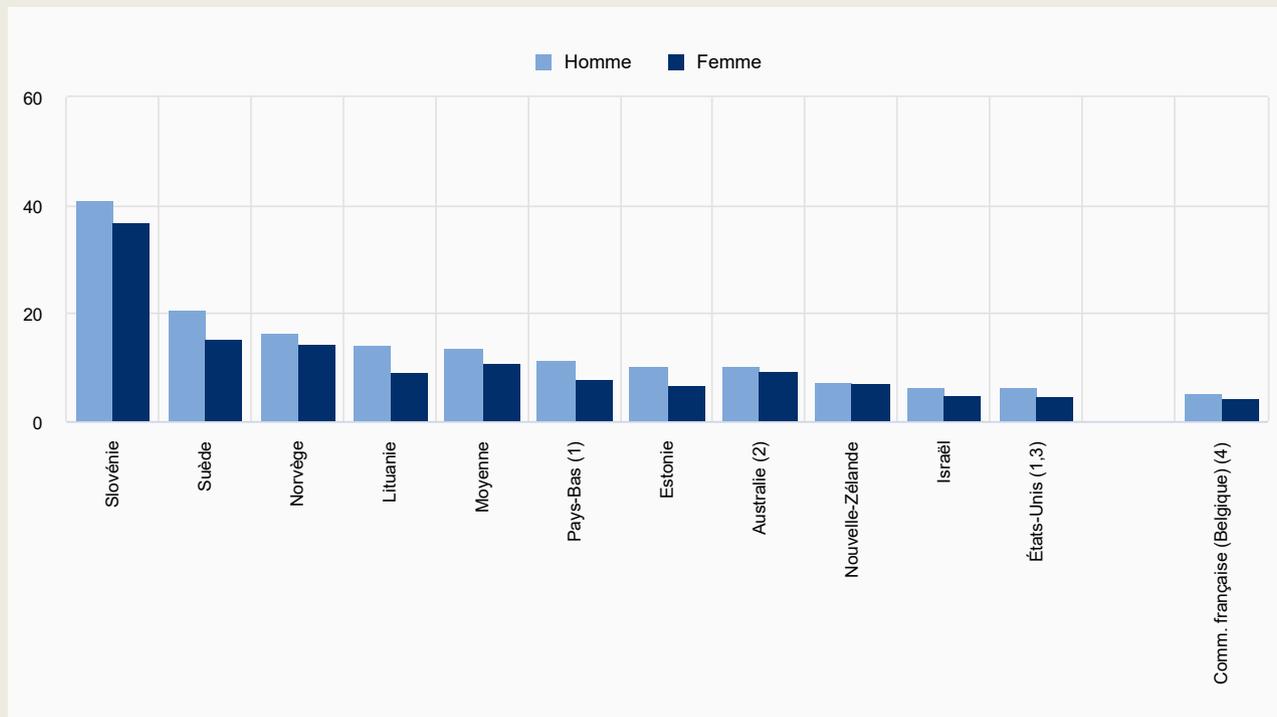
Par réinscription, ou raccrochage, on entend le fait de se réinscrire dans l'enseignement tertiaire après une période de décrochage. Comme indiqué ci-dessus, le pourcentage d'inscrits qui réussissent leurs études — et de ceux qui échouent — peut éclairer les responsables politiques désireux d'évaluer l'efficacité des établissements et de l'offre de cursus dans l'enseignement supérieur, en particulier dans des domaines ou des pays où les diplômés attestant une réussite partielle ne sont pas reconnus sur le marché du travail. Dans ce contexte, analyser le phénomène de la réinscription aide à déterminer dans quelle mesure les systèmes d'éducation parviennent à réintégrer des étudiants et à s'adapter à l'évolution de leurs besoins.

Le Graphique B5.5 indique le pourcentage d'inscrits diplômés ou toujours scolarisés trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études qui ont été non scolarisés pendant un an au moins. Il montre que le pourcentage d'étudiants qui se réinscrivent dans l'enseignement tertiaire après une interruption varie sensiblement entre les pays et autres entités. Le pourcentage de réinscrits après une période de décrochage est inférieur à 10 % chez les hommes et chez les femmes en Communauté française de Belgique, aux États-Unis, en Israël et en Nouvelle-Zélande. À titre de comparaison, ce pourcentage d'étudiants qui se sont réinscrits frôle les 40 % en Slovénie. La réinscription est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays, mais la différence entre les sexes est minime dans certains pays et autres entités. En moyenne, le pourcentage d'inscrits en licence qui se sont réinscrits dans l'enseignement tertiaire après avoir interrompu leurs études un temps s'élève à 14 % chez les hommes et à 11 % chez les femmes dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Les étudiants peuvent choisir d'arrêter, provisoirement ou définitivement, leurs études tertiaires pour d'innombrables raisons. Ils peuvent en arriver là pour des raisons personnelles, professionnelles ou financières ou parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leur cursus ou de leur établissement (UPCEA/StraighterLine, 2021<sup>[24]</sup>). La situation sur le marché du travail local peut aussi influencer sur la probabilité des étudiants de réussir leurs études, selon le taux de chômage et les perspectives associées au diplôme convoité (Aina et al., 2018<sup>[25]</sup>). Certaines politiques menées à l'échelle des systèmes peuvent aussi favoriser le décrochage temporaire des étudiants. En Slovénie par exemple, le statut d'étudiant peut être gardé pendant un an après la fin des études, ce qui permet aux intéressés de repasser des examens, de travailler sous statut d'étudiant ou de rester inactifs (Farcnik, Domadenik Muren et Franca, 2021<sup>[26]</sup>). En Suède, les étudiants peuvent cumuler les modules de cours en combinant de nombreuses options pour être diplômés en licence ou en master et interrompre leurs études, puis les reprendre sans perdre les crédits accumulés (Carlhed Ydhag, 2020<sup>[27]</sup>). Ces politiques contribuent à expliquer pourquoi dans ces deux pays, le pourcentage de réinscrits après une période de décrochage est relativement élevé et pourquoi le pourcentage d'inscrits en licence qui ne sont ni diplômés, ni scolarisés trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études a diminué (voir le Tableau B5.2).

### Graphique B5.5. Pourcentage de diplômés et de réinscrits trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études dans l'effectif déscolarisé pendant un an au moins après l'inscription en licence à temps plein, selon le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement



**Remarque :** la façon de comptabiliser les années de non-scolarisation peut varier selon les pays. Voir l'annexe 3 pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 aux Pays-Bas et 2017 aux États-Unis.

2. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie.

3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus deux ans aux États-Unis.

4. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes diplômés ou réinscrits trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études dans l'effectif déscolarisé un temps après inscription.

**Source :** OCDE (2022), Tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

## 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 trois ans. Seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux des étudiants peuvent fournir ces données.

Dans la méthode de la **cohorte transversale**, le nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et le nombre de diplômés  $n$  années plus tard (où  $n$  correspond à la durée théorique de la formation visée) suffisent.

Dans cet indicateur, les **étudiants scolarisés à temps plein** sont ceux qui ont commencé leur formation 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

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  $n$  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  $n$  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 tertiaires de la CITE une année civile donnée parmi ceux qui ont entamé une formation tertiaire à un niveau donné de la CITE  $n$  et  $n + 3$  années civiles plus tôt.

Les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives ont utilisé soit les inscrits en première inscription dans l'enseignement tertiaire (c'est-à-dire uniquement les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire), soit les nouveaux inscrits (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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

Si les données portent sur des cohortes transversales, un seul taux de réussite est calculé : le nombre d'individus diplômés une année civile donnée d'un niveau donné de la CITE divisé par le nombre de nouveaux inscrits à ce niveau de la CITE  $n$  années civiles plus tôt.

Si des 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 il est pondéré par l'effectif de nouveaux inscrits de chaque cursus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018<sup>[28]</sup>) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

## Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année académique 2019/2020 et proviennent d'une enquête spéciale administrée en 2021. Dans certains pays, les données portent sur d'autres années de référence. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)). Les pays ont soumis leurs données selon la méthode basée soit sur les cohortes effectives, soit sur les cohortes transversales.

## Références

- Aina, C. et al. (2018), « The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey », *IZA Discussion Paper*, n° 11421, IZA - Institute of Labor Economics, Bonn, <https://www.iza.org/publications/dp/11421/the-economics-of-university-dropouts-and-delayed-graduation-a-survey>. [25]
- Blackburn, H. (2017), « The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007–2017 », *Science and Technology Libraries*, vol. 36/3, <https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658>. [20]
- Büchle, S. (2020), « Bridging the gap – How effective are remedial math courses in Germany? », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 64, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100832>. [3]

- Campbell, T. et J. Wescott (2019), *Profile of Undergraduate Students: Attendance, Distance and Remedial Education, Degree Program and Field of Study, Demographics, Financial Aid, Financial Literacy, Employment, and Military Status: 2015–16*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019467.pdf>. [2]
- Carlhed Ydhag, C. (2020), « Understanding the complexity in measuring student progression in European higher education », *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 9/2, <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.21>. [27]
- Chen, X. (2016), *Remedial Coursetaking at U.S. Public 2- and 4-Year Institutions: Scope, Experiences, and Outcomes*, Statistical Analysis Report. NCES 2016-405, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. [4]
- De Wit, K., J. Verhoeven et B. Broucker (2019), « Higher education system reform in Flanders (Belgium) », dans Broucker, B. et al. (dir. pub.), *Higher Education System Reform : An International Comparison after Twenty Years of Bologna*, Brill Sense, Leiden, Boston. [1]
- Do, T. et al. (2021), *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges, Opportunities and Initiatives*, Monash University, <http://hdl.voced.edu.au/10707/595031>. [23]
- Eurydice (2021), *Higher Education Funding*, National Education Systems, Norvège, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-54\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-54_en). [7]
- Farcnik, D., P. Domadenik Muren et V. Franca (2021), « Drop-out, stop-out or prolong? The effect of COVID-19 on students' choices », *International Journal of Manpower*, <https://doi.org/10.1108/IJM-06-2021-0353>. [26]
- 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>. [13]
- 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, <https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302>. [14]
- ISU/OCDE/Eurostat (2021), *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/statistics/data-collection/UOE-Manual.pdf>. [11]
- Lewis, K. et al. (2017), « Fitting in to move forward: Belonging, gender, and persistence in the physical sciences, technology, engineering, and mathematics (pSTEM) », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 41/4, <https://doi.org/10.1177/0361684317720186>. [21]
- OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>. [10]
- OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>. [5]
- OCDE (2019), *Education Policy Outlook 2019 : Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [6]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [9]
- OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [28]
- OCDE (2017), « La sous-représentation des femmes dans les domaines des STIM », dans *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264203426-10-fr>. [22]

- OCDE/Union européenne (2019), *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c45127b-en>. [17]
- Ong, M., J. Smith et L. Ko (2018), « Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 55/2, pp. 206-245, <https://doi.org/10.1002/tea.21417>. [19]
- 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, <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777030>. [12]
- UK Department for Education (2021), *Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth*, Department for Education, Royaume-Uni, <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth>. [8]
- Unger, M. et al. (2020), *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*, Institut für Höhere Studien, <http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/> (consulté le 8 juillet 2022). [16]
- UPCEA/StraighterLine (2021), *Today's Disengaged Learner is Tomorrow's Adult Learner*, StraighterLine, <https://partners.straighterline.com/disengagedlearnersstudy>. [24]
- Xiaoying, M. 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. [18]
- Zucha, V., S. Zaussinger et M. Unger (2020), *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*, Institut für Höhere Studien, <http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/> (consulté le 8 juillet 2022). [15]

## Tableaux de l'indicateur B5

### Tableaux de l'indicateur B5. Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?

<b>Tableau B5.1</b>	Taux de réussite des inscrits à temps plein, selon le niveau de formation, l'échéance et le sexe (2020)
<b>Tableau B5.2</b>	Situation des inscrits à temps plein en licence à différentes échéances suivant leur inscription (2020)
<b>Tableau B5.3</b>	Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le type d'établissements à l'inscription, l'échéance et le sexe (2020)
<b>Tableau B5.4</b>	Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, selon certains des domaines d'études et le sexe (2020)

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

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (<http://stats.oecd.org/>).

Tableau B5.1. Taux de réussite des inscrits à temps plein, selon le niveau de formation, l'échéance et le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement

	Volet A						Volet B						Volet C								
	Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en licence (ou équivalent)						Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en cycle court						Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en premier master long								
	Durée théorique des études (en années)	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			Durée théorique des études (en années)	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			Durée théorique des études (en années)	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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)			
<b>OCDE et partenaires</b>																					
<b>Pays</b>																					
Australie <sup>1</sup>	3 - 5	29	36	33	61	69	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Autriche	3	21	29	26	54	65	60	2	56	64	60	78	84	81	6	33	41	38	57	66	62
Brésil	4 - 5	28	36	33	44	52	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada <sup>2, 3</sup>	4	40	52	47	63	73	69	2	29	37	34	47	58	53	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	5	9	14	12	45	57	52	2 - 3	22	21	21	43	43	43	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	3 - 4	31	52	43	53	73	64	a	a	a	a	a	a	a	5 - 6	27	57	43	59	80	70
Finlande	4	32	56	46	66	80	74	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m
France	3	31	40	36	67	74	71	2	59	70	64	76	83	79	5	57	59	58	m	m	m
Islande	3 - 4	36	41	39	64	73	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	3 - 4	55	65	61	75	83	80	1 - 3	15	19	16	50	57	52	a	a	a	a	a	a	a
Italie	3	19	22	21	50	56	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie	3 - 4	49	67	59	56	73	65	a	a	a	a	a	a	a	5 - 6	63	77	72	71	81	78
Pays-Bas <sup>2</sup>	3 - 4	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	3	27	38	33	73	80	77	2	59	69	65	69	75	73	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	3 - 4	44	53	49	67	79	74	2	58	33	50	64	49	59	5 - 6	37	46	42	80	87	84
Pologne	3 - 4	39	58	50	60	77	69	m	m	m	m	m	m	m	2 - 5	39	53	48	69	79	75
Portugal	3	32	43	38	63	79	72	2	47	62	52	58	71	63	5	59	74	67	79	89	84
Slovénie	4 - 5	30	44	38	47	64	56	3	15	19	17	28	36	31	6 - 7	36	43	41	73	84	81
Espagne <sup>4</sup>	4	27	46	37	64	79	72	2	51	63	57	71	79	75	5 - 6	52	61	58	82	90	87
Suède <sup>3</sup>	3	28	37	33	49	69	61	2	58	71	64	66	78	72	4 - 5	34	43	38	64	78	71
Suisse	3	36	42	39	78	84	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni <sup>1</sup>	3 - 4	67	71	69	82	87	85	2	58	65	62	73	80	77	a	a	a	a	a	a	a
États-Unis <sup>2, 3</sup>	4	45	53	49	74	79	77	2	13	11	12	42	43	43	a	a	a	a	a	a	a
<b>Autres entités</b>																					
Comm. flamande (Belgique)	3	26	37	32	62	72	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Comm. française (Belgique) <sup>5</sup>	3 - 4	14	26	21	43	58	52	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
<b>Moyenne</b>		33	44	39	61	73	68		41	46	44	59	64	62		44	56	51	70	82	77

**Remarque :** les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.

2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 en licence et 2016 en cycle court aux États-Unis.

3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans en licence aux États-Unis et plus un semestre en Suède.

4. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.

5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

**Source :** OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

Tableau B5.2. Situation des inscrits à temps plein en licence à différentes échéances suivant leur inscription (2020)

Cohorte effective uniquement

	Au début de la deuxième année d'études				À la fin de la durée théorique des études					À la fin de la durée théorique des études plus trois ans				
	Toujours en licence, ou équivalent	Réorientation et inscription en :		Plus scolarisés dans le tertiaire <sup>1</sup>	Diplômés en :			Toujours scolarisés dans le tertiaire	Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire <sup>1</sup>	Diplômés en :			Toujours scolarisés dans le tertiaire	Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire <sup>1</sup>
		Tertiaire de cycle court	Premier master de type long		Licence, ou équivalent	Tertiaire de cycle court	Premier master de type long			Licence, ou équivalent	Tertiaire de cycle court	Premier master de type long		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
<b>OCDE et partenaires</b>														
<b>Pays</b>														
Australie <sup>2</sup>	84	2 <sup>d</sup>	x(2)	15	32	1 <sup>d</sup>	x(6)	46	21	64	1 <sup>d</sup>	x(11)	9	25
Autriche	85	1	2	13	25	0	0	54	20	58	1	1	17	23
Brésil	89	0	a	11	33	0	a	39	28	49	0	a	16	36
Canada <sup>3, 4</sup>	84	1	a	14	42	5	a	36	17	63	6	a	14	17
Colombie	73	1	x(4)	26 <sup>d</sup>	11	1	x(9)	55	34 <sup>d</sup>	50	2	x(14)	11	37 <sup>d</sup>
Estonie	86	a	1	14	43	a	0	35	22	64	a	0	8	28
Finlande	91	a	1	8	44	a	2	41	13	65	a	9	9	17
France	70	11	3	17	28	9	0	47	17	54	16	1	7	22
Islande	79	0	0	20	39	0	0	37	24	69	0	0	9	21
Israël	92	0	a	8	60	0	a	23	16	79	0	a	6	15
Italie	86	0	0	14	21	0	0	49	31	53	0	0	15	32
Lituanie	90	a	1	9	59	a	0	16	25	65	a	0	1	34
Pays-Bas <sup>5</sup>	88	0	a	11	29	0	a	54	16	71	0	a	12	17
Nouvelle-Zélande	90	1	a	9	31	2	a	53	14	74	2	a	6	17
Norvège	86	0	2	12	49	0	1	34	16	72	0	2	9	17
Pologne	85	0	0	15	49	0	1	34	16	67	0	3	6	25
Portugal	90	0	1	8	38	0	0	50	12	72	0	0	7	20
Slovénie	77	5	0	18	36	2	0	17	45	52	4	0	4	40
Espagne <sup>5</sup>	93	x(4)	1	7 <sup>d</sup>	37	x(9)	0	51	12 <sup>d</sup>	71	x(14)	1	11	17 <sup>d</sup>
Suède <sup>4</sup>	87	0	1	11	33	0	0	37	30	59	0	1	12	26
Suisse	92 <sup>d</sup>	0	x(1)	8	39 <sup>d</sup>	0	x(5)	50	11	81	0	x(10)	7	12
Royaume-Uni <sup>2</sup>	91	0	0	9	65	4	0	18	13	79	6	0	0	15
États-Unis <sup>3, 4</sup>	92	3	a	5	46	3	a	37	14	73	4	a	9	15
<b>Autres entités</b>														
Comm. flamande (Belgique)	87	0	0	13	32	0	0	43	25	68	0	0	3	29
Comm. française (Belgique) <sup>6</sup>	80	a	a	20	21	a	a	49	30	52	a	a	5	43
<b>Moyenne</b>	86	1	1	12	38	1	0	40	21	65	2	1	9	23

**Remarque :** les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Sont inclus dans les catégories « Plus scolarisés dans le tertiaire » et « Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire » des étudiants ayant émigré avant l'obtention de leur diplôme.

2. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.

3. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.

4. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre en Suède.

5. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.

6. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

**Source :** OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

Tableau B5.3. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le type d'établissements à l'inscription, l'échéance et le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement

OCDE	Pays	Pourcentage d'inscrits dans le réseau public	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		
			Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Australie <sup>1</sup>	93	29	36	33	62	70	66	35	37	36	50	56	53
	Autriche	73	8	15	12	46	57	53	57	71	64	74	85	80
	Canada <sup>2,3</sup>	100	40	52	47	63	73	69	m	m	m	m	m	m
	Colombie	37	7	10	9	42	52	47	10	16	14	48	60	55
	Estonie	91	32	53	45	55	74	66	19	35	28	36	57	47
	Finlande	58	31	52	43	67	81	75	34	62	51	65	80	73
	France	98	32	43	39	67	72	70	58	59	58	88	77	81
	Islande	73	32	41	38	65	73	70	43	41	42	64	72	68
	Israël	13	40	61	57	59	76	72	56	65	61	76	84	81
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	91	50	68	60	57	74	66	39	59	51	45	64	56
	Pays-Bas <sup>2</sup>	100	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	97	26	37	32	73	79	77	67	75	72	75	85	81
	Norvège	80	46	54	51	70	81	76	37	49	44	56	72	65
	Pologne	95	39	59	50	60	77	69	36	56	47	57	77	69
	Portugal	80	30	43	37	64	80	73	36	43	40	62	75	69
	Slovénie	94	31	45	39	48	66	57	16	25	22	29	43	38
	Espagne <sup>4</sup>	92	25	45	36	63	78	71	43	61	53	75	87	82
	Suède <sup>3</sup>	93	27	36	32	48	69	60	37	51	45	63	80	72
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis <sup>2,3</sup>	62	37	45	42	72	77	75	57	65	62	77	82	80
	<b>Autres entités</b>													
	Comm. flamande (Belgique)	42	24	34	29	61	71	67	28	39	34	62	72	68
	Comm. française (Belgique) <sup>5</sup>	47	13	23	19	39	54	47	15	28	22	47	62	56
	<b>Moyenne</b>		30	43	38	60	72	67	39	50	45	61	72	67

**Remarque :** les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre en Suède.
4. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

**Source :** OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

StatLink  <https://stat.link/g2hfot>

**Tableau B5.4. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, selon certains des domaines d'études et le sexe (2020)**

Cohorte effective uniquement

OCDE	Pays	Pourcentage d'inscrits en STIM	Diplômés de tout niveau du tertiaire dans l'effectif inscrit en licence dans ces domaines						Diplômés des mêmes domaine et niveau dans l'effectif inscrit en licence dans ces domaines					
			Éducation		STIM		Santé et protection sociale		Éducation		STIM		Santé et protection sociale	
			Hommes (1)	Femmes (2)	Hommes (3)	Femmes (4)	Hommes (5)	Femmes (6)	Hommes (7)	Femmes (8)	Hommes (9)	Femmes (10)	Hommes (11)	Femmes (12)
	<b>Autres entités</b>													
	Comm. flamande (Belgique)	18	43	65	67	85	60	73	40	63	64	82	57	72
	Comm. française (Belgique) <sup>6</sup>	7	37	57	46	60	44	60	28	48	38	47	37	53
	<b>Moyenne</b>	31	61	78	64	76	72	82	52	70	54	61	65	77

**Remarque :** l'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Les données sur le taux de réussite dans d'autres domaines d'études (colonnes 19 à 66), ainsi que le total des hommes et des femmes (colonnes 3, 6, 9, 12, 15, et 18) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie, de trois ans en Islande et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.

2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.

3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis.

4. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court sont exclus des chiffres sur les diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire.

5. Des diplômés en premier master long sont inclus dans les chiffres sur les diplômés des mêmes domaine et niveau.

6. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

**Source :** OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-B.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf)).

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

StatLink  <https://stat.link/tc8z5y>



Extrait de :  
**Education at a Glance 2022**  
OECD Indicators

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2022), « Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ? », dans *Education at a Glance 2022 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/d73b5c1b-fr>

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. 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>.