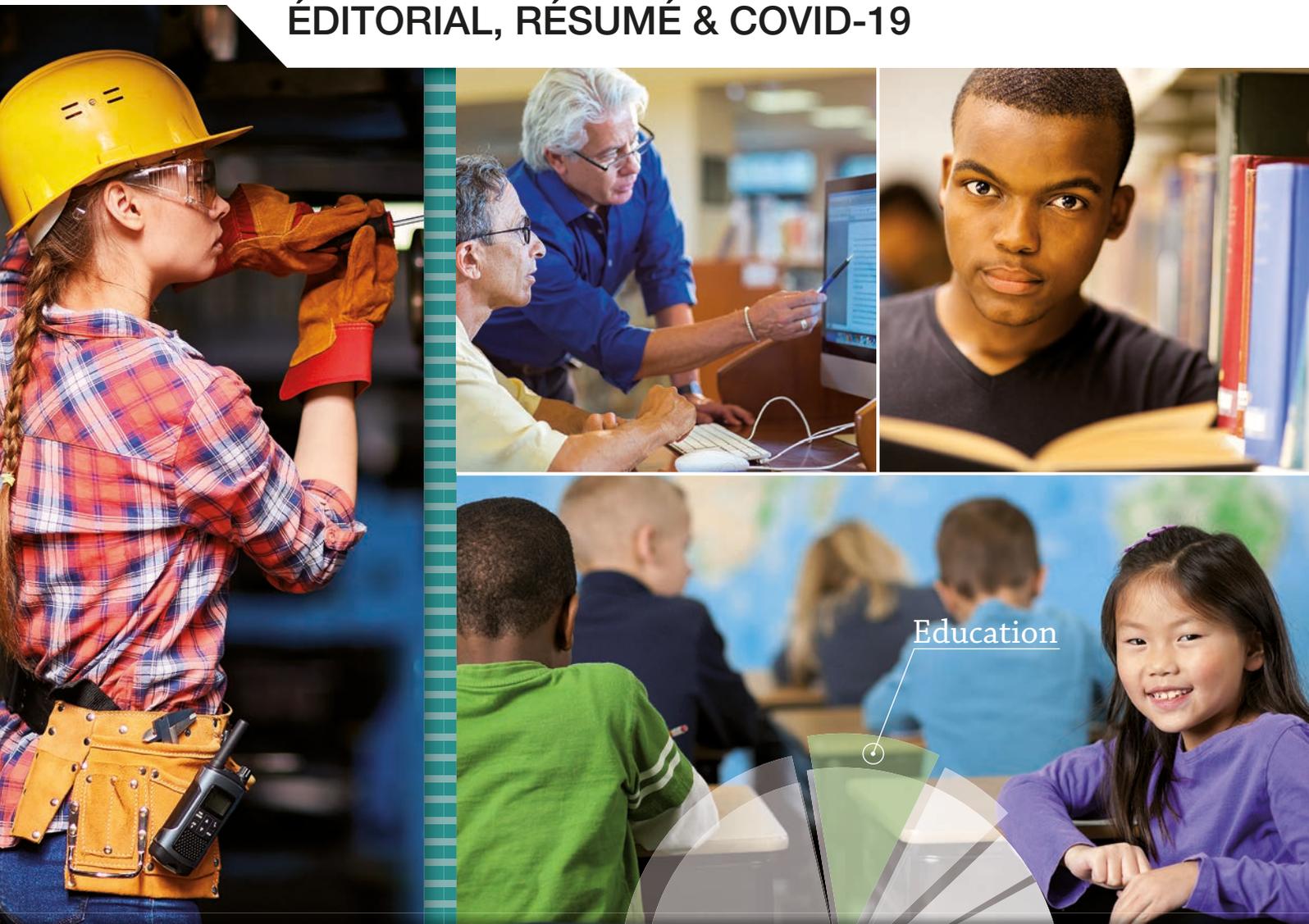




# Regards sur l'éducation 2022

## LES INDICATEURS DE L'OCDE

ÉDITORIAL, RÉSUMÉ & COVID-19





# Éditorial

Ces deux dernières décennies, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a fortement augmenté dans les pays de l'OCDE : 48 % des 24-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2021, contre 27 % à peine en 2000. Cette progression s'explique par la demande en hausse de compétences de pointe sur le marché du travail et a de grandes implications pour nos sociétés et l'avenir de l'éducation.

La pandémie de COVID-19 a montré que l'élévation du niveau de formation était l'une des meilleures protections contre les risques économiques : au plus fort de l'épidémie, le chômage a nettement plus augmenté chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. C'est à peu de choses près ce qui s'est produit au lendemain de la crise financière de 2008.

Adopter de nouvelles applications technologiques qui améliorent la qualité de la vie peut aussi être moins ardu avec un certain bagage. Il apparaît par exemple que dans le groupe d'âge 55-74 ans, 71 % des diplômés de l'enseignement tertiaire ont passé des appels téléphoniques ou vidéo en ligne pendant la pandémie, ce qui leur a permis de rester en contact avec leur famille et leur cercle d'amis et les a protégés de l'isolement social. À titre de comparaison, 34 % seulement des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent en avoir fait autant dans ce groupe d'âge.

Cette année, *Regards sur l'éducation* analyse en particulier ce que ces changements impliquent pour l'enseignement tertiaire.

## Faire évoluer l'enseignement tertiaire pour répondre aux besoins de tous les étudiants

Comme les étudiants sont de plus en plus nombreux dans l'enseignement tertiaire, la diversité qui s'observe dans leur profil socio-économique et leur parcours scolaire va croissant. Pour répondre aux besoins de cet effectif qui se diversifie, l'enseignement tertiaire doit se diversifier aussi. Les modèles efficaces à l'époque où l'université ouvrait ses portes à un pourcentage minime de chaque cohorte d'âge — le plus souvent dans les milieux privilégiés — ne le sont plus à l'heure où plus de la moitié des jeunes s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire.

Les systèmes d'enseignement tertiaire doivent être prêts à accueillir des étudiants désireux d'acquérir de nouvelles compétences à différents stades de leur carrière. Les micro-qualifications semblent très prometteuses, car elles donnent aux étudiants un plus grand pouvoir sur ce qu'ils apprennent et une plus grande liberté de choisir où et à quel stade de leur vie se former est le plus approprié. À mesure que le marché du travail évolue, des avancées telles que celles-là pourraient épargner aux jeunes diplômés des difficultés à trouver un emploi de qualité alors que les employeurs qui cherchent la perle rare restent bredouilles.

Un diplôme tertiaire ne convient de surcroît pas nécessairement à tous. L'augmentation générale de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire pourrait avoir amené les employeurs à faire de ce niveau de formation leur nouvelle norme, incitant des jeunes à s'orienter vers la filière académique alors que la filière professionnelle leur conviendrait mieux. Pour l'éviter, il est important de proposer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire des formations professionnelles dont la qualité et les débouchés sur le marché du travail n'ont rien à envier à ceux de l'enseignement tertiaire, mais ce type de formations reste rare. Il faut de nouvelles passerelles en filière professionnelle entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire pour que les élèves optent pour cette filière par choix et non en dernier recours et qu'une fois diplômés, ils aient la possibilité de poursuivre leurs études ou de reprendre des études par la suite.

## Poursuivre sur la lancée de la transformation numérique

La pandémie a montré à quel point les outils numériques étaient importants dans l'enseignement tertiaire. Les modèles novateurs d'enseignement à distance qui ont été élaborés ont permis aux étudiants de poursuivre leurs études au plus fort de la pandémie.

La moitié environ des pays de l'OCDE ont modifié leur cadre institutionnel ou réglementaire pendant la pandémie pour faciliter l'utilisation de ces outils. La plupart des pays de l'OCDE ont réussi à financer l'achat d'outils numériques à utiliser pendant les cours en classe ou à distance et la formation des enseignants à leur utilisation. Ces mesures prises dans de nombreux pays pendant la pandémie sont de belles avancées, mais elles ne suffisent pas.

Une plus grande culture de l'innovation s'impose dans l'éducation pour exploiter pleinement le potentiel de la transformation numérique. Il faut des cadres institutionnels ou réglementaires appropriés, en particulier ceux régissant l'enseignement numérique. Il faut aussi veiller à une plus grande réactivité aux possibilités du numérique dans les marchés publics de l'éducation et inciter davantage le secteur privé à innover. Quant aux enseignants, il faut faire en sorte qu'ils acquièrent les compétences indispensables à l'utilisation des outils numériques non seulement pour enseigner, mais aussi pour améliorer leur propre développement professionnel.

## Recueillir des données pour innover dans la politique d'éducation

Les questions politiques décrites ci-dessus ouvrent diverses voies de développement aux statistiques de l'OCDE sur l'éducation. Pour l'heure, les modes de scolarisation non conventionnels, tels que celui de micro-qualification, sont encore peu documentés à l'échelle nationale, alors qu'ils promettent de prendre de l'importance à l'avenir. Il en va de même au sujet de la qualité des cursus tertiaires et de leur valeur sur le marché du travail qui sont peu documentées aussi, alors que ce sont des aspects essentiels dont les responsables politiques doivent être informés. Des statistiques sur l'utilisation des solutions numériques sont également nécessaires pour faire en sorte que les systèmes d'éducation répondent aux besoins du marché du travail aujourd'hui et demain. Les sources d'information actuelles ne suffisent pas pour cerner ces dimensions. Il faut consulter des données des employeurs et du secteur des technologies de l'éducation pour mesurer l'impact de l'apprentissage tout au long de la vie et de la formation en entreprise par exemple.

L'OCDE entend continuer de travailler avec ses membres et ses partenaires pour fournir aux responsables politiques les données dont ils ont besoin pour évaluer les politiques de relance de l'apprentissage, s'inspirer des innovations et initiatives numériques lancées durant la pandémie et développer les systèmes d'éducation et les mettre au service d'un objectif majeur, des emplois meilleurs pour une vie meilleure.



Mathias Cormann  
Secrétaire général de l'OCDE

# Résumé

*Regards sur l'éducation* est un compendium de référence d'indicateurs harmonisés à l'échelle internationale sur les systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. Il porte sur tous les niveaux d'enseignement, l'édition de 2022 s'attachant en particulier à l'enseignement tertiaire. Certains des résultats de *Regards sur l'éducation 2022* sont présentés dans ce résumé qui ne peut toutefois donner un aperçu de tous les résultats. Les lecteurs désireux de prendre connaissance des résultats clés au sujet de l'enseignement tertiaire sont invités à consulter le dossier *Spotlight on Tertiary Education* en annexe (OCDE, 2022).

## Retour progressif à la normale après la pandémie de COVID-19

Le deuxième semestre de 2021 et le premier semestre de 2022 ont été marqués par les difficultés persistantes dues à la pandémie de COVID-19, mais également par un retour progressif à la normale grâce à la vaccination généralisée. Les établissements ont encore dû fermer leur porte dans quelques pays, mais nettement moins longtemps que dans les premiers temps de la pandémie. L'absence d'enseignants et d'élèves, qu'ils soient infectés au COVID-19 ou en quarantaine, a toutefois continué de perturber l'enseignement et l'apprentissage. De nombreux pays se sont employés à comptabiliser les absences systématiquement, mais seuls 11 pays et autres entités de l'OCDE ont pu fournir des chiffres comparables sur le taux d'absence des enseignants. Huit de ces pays et autres entités ont constaté une augmentation du taux d'absence à au moins un niveau d'enseignement par rapport aux années précédentes.

Comme la gestion de crise a cédé le pas à la relance, la priorité est désormais d'évaluer l'impact de la pandémie et d'en atténuer les conséquences. La quasi-totalité des pays de l'OCDE a administré des évaluations normalisées pour déterminer les pertes d'apprentissage à divers niveaux d'enseignement. La plupart des pays ont aussi accru le soutien aux élèves et étudiants pour limiter les effets de la pandémie. Quelque 80 % des pays dont les données sont disponibles ont pris ce type de mesures de relance dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce fut moins souvent le cas dans l'enseignement préprimaire, où 19 des 28 pays dont les données sont disponibles l'ont fait. Les élèves ont bénéficié d'un soutien psychologique et socio-affectif supplémentaire dans l'enseignement primaire et secondaire dans 19 des 29 pays à l'étude.

## La plupart des 3-5 ans sont inscrits dans l'éducation de la petite enfance

Une éducation de la petite enfance de qualité est déterminante pour permettre à tous, quel que soit le milieu familial, de prendre un bon départ à l'école. En moyenne, 83 % des 3-5 ans sont inscrits dans l'éducation de la petite enfance et 4 % d'entre eux, dans l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Le taux d'inscription des 3-5 ans a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2020 ; il a particulièrement augmenté dans de nombreux pays où il était peu élevé en 2005. Avant l'âge de 3 ans, les enfants sont plus souvent gardés à domicile ou inscrits dans une structure qui ne relève pas de l'éducation de la petite enfance. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'inscription dans l'éducation de la petite enfance s'élève à 27 % seulement dans ce groupe d'âge.

## Les qualifications requises pour enseigner varient entre les pays

Les enseignants consacrent une grande partie de leur temps de travail à faire autre chose qu'enseigner, par exemple à préparer leurs cours et à corriger les copies de leurs élèves. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les cours en classe représentent moins d'un tiers du temps de travail total des enseignants dans certains pays, mais en représentent près de deux tiers dans d'autres pays. D'après la réglementation en vigueur, le nombre de cours imposé en moyenne par an aux enseignants atteint 1 000 heures dans l'enseignement préprimaire et près de 800 heures dans l'enseignement primaire

## 4 | RÉSUMÉ

et est de l'ordre de 700 heures dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Le temps d'enseignement statutaire varie toutefois sensiblement entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le temps d'enseignement statutaire varie entre 483 heures par an en Pologne et 1 248 heures au Costa Rica.

### **L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a fortement augmenté ces dernières décennies...**

Le pourcentage moyen de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est passé de 27 % en 2000 à 48 % en 2021 dans les pays de l'OCDE. Dans l'ensemble, le niveau de formation le plus courant est désormais celui égal à l'enseignement tertiaire chez les 25-34 ans ; ce sera bientôt le cas dans la population en âge de travailler dans les pays de l'OCDE. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a particulièrement augmenté chez les femmes, qui sont désormais largement majoritaires, 57 %, contre 43 % d'hommes, chez les jeunes (les 25-34 ans) titulaires d'une licence, d'un master ou d'un doctorat.

L'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est stimulée par les avantages associés à ce niveau de formation sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage de 2021 s'établit en moyenne à 4 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, à 6 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 11 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, la rémunération des actifs occupés à temps plein est en moyenne 50 % plus élevée que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et même près de 100 % plus élevée que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

### **... mais le taux de réussite de l'enseignement tertiaire reste peu élevé dans de nombreux pays**

Bon nombre des inscrits dans l'enseignement tertiaire ne réussissent pas leurs études, malgré les perspectives prometteuses de ce niveau de formation. En licence, 39 % seulement des inscrits décrochent leur diplôme à la fin de la durée théorique de leurs études. Leur taux de réussite augmente trois ans après la fin de cette durée théorique, mais atteint 68 % seulement. Le taux de réussite est particulièrement peu élevé chez les hommes dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, les hommes sont 11 points de pourcentage moins susceptibles que les femmes de réussir leurs études tertiaires à la fin de la durée théorique de leur cursus.

### **Le budget de l'enseignement tertiaire a augmenté plus fortement que l'effectif d'étudiants**

Les dépenses unitaires sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2019, les dépenses s'élèvent en moyenne à 17 600 USD par étudiant dans l'enseignement tertiaire, contre 11 400 USD par élève dans l'enseignement secondaire et 9 900 USD dans l'enseignement primaire. Cette différence de dépenses unitaires peut s'expliquer en partie par la rémunération plus élevée des enseignants dans l'enseignement tertiaire ainsi que par le budget de la recherche-développement à ce niveau d'enseignement.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires ont augmenté malgré la progression de l'effectif inscrit. Selon les chiffres de ce niveau d'enseignement, le nombre d'inscrits a augmenté de 0.4 % en moyenne par an et le budget, de 1.6 % en moyenne par an en valeur réelle, depuis 2012 dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires ont donc progressé de 1.2 % par an.

# COVID-19 : l'An II de la pandémie

En 2020, 1,5 milliard d'enfants et de jeunes ont trouvé leur établissement porte close du fait de la pandémie de COVID-19 dans 188 pays et économies. Des établissements ont fermé du jour au lendemain dans le monde entier, ce qui a profondément perturbé l'apprentissage (OCDE, 2021<sup>[1]</sup>). La situation a commencé à s'améliorer progressivement dans le courant de l'année 2021 avec l'arrivée des vaccins, et les pays ont levé bon nombre des mesures de restriction prises dans les premiers temps de la pandémie. L'apprentissage est toutefois resté fortement perturbé pendant toute l'année scolaire 2021/2022 (ou 2021). L'OCDE a — en collaboration avec la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF — suivi l'évolution de la situation dans les pays et a recueilli des données sur les années 2020 et 2021 et le premier trimestre de 2022.

Cette collecte de données est la quatrième d'une série d'enquêtes visant à retracer ce qu'il s'est passé dans l'éducation pendant la pandémie. Cette série porte sur un large éventail de sujets : la fermeture des établissements, les cours à distance, le retour progressif en classe, les stratégies déployées dans l'urgence, l'organisation de l'apprentissage, les conditions de travail des enseignants et enfin, les questions de gouvernance et de financement. Cette quatrième collecte est également prospective, dans la mesure où elle a analysé les politiques de relance de l'apprentissage et les mesures mises en œuvre en matière de digitalisation et permettra d'étayer les initiatives prises et les innovations adoptées pendant la pandémie.

Ce chapitre de *Regards sur l'éducation* rend compte des conclusions principales de cette collecte de données, fait le point sur la situation dans les pays de l'OCDE et retrace l'évolution des ripostes nationales à la crise du COVID-19. Dans les pays fédéraux, au Canada et aux États-Unis par exemple, bon nombre des décisions relatives à la gestion de la pandémie n'ont pas été prises à l'échelle centrale, mais à des niveaux inférieurs de l'exécutif. Certaines de ces décisions n'ont pas été documentées lors de la collecte de données et ne sont dès lors pas abordées dans ce chapitre. Des informations plus détaillées à cet égard sont disponibles en ligne (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

## Fermeture et réouverture des établissements

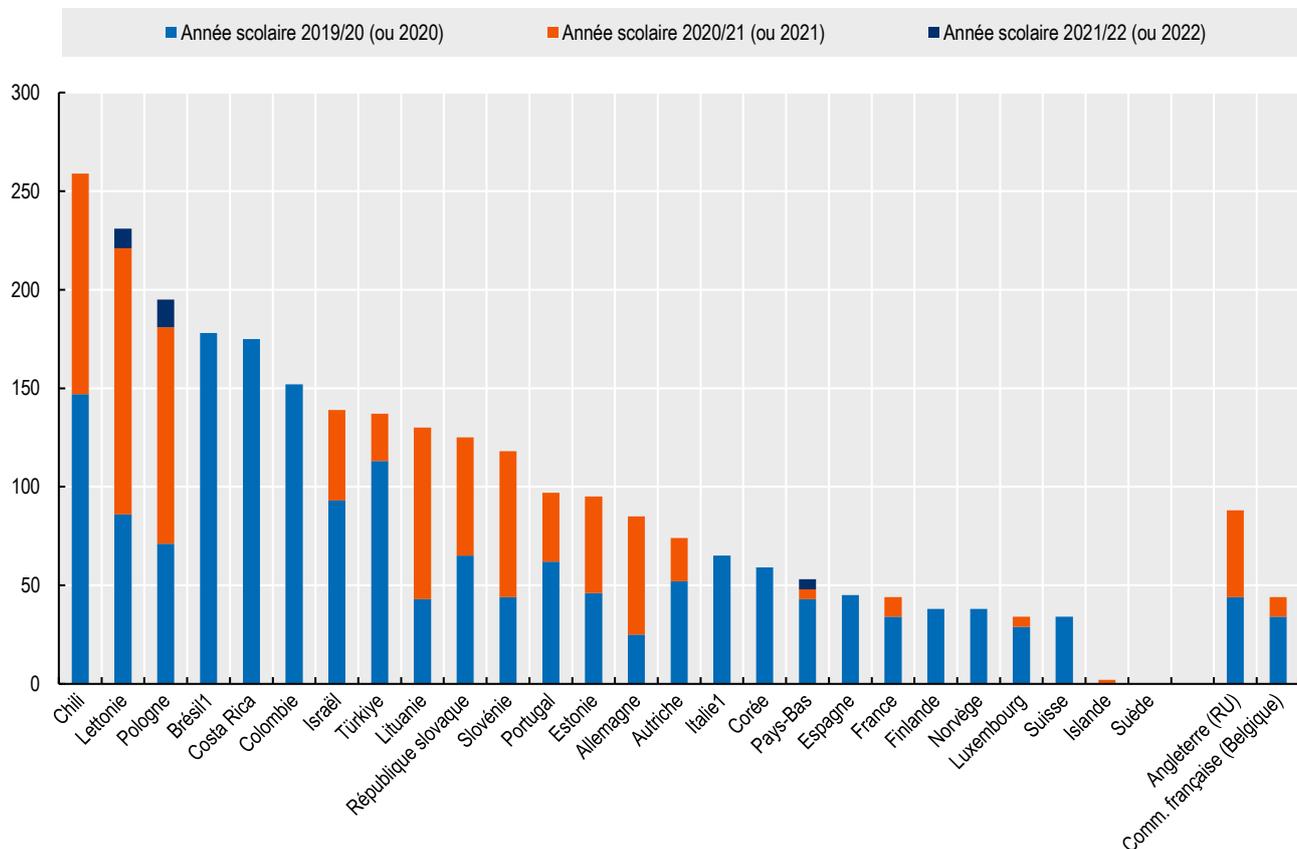
### **Fermeture et protocoles sanitaires à la réouverture**

La pandémie de COVID-19 a perturbé l'organisation traditionnelle des cours en 2020. Les premiers temps en effet, les pouvoirs publics n'ont eu d'autre choix faute de vaccins et de traitements que de prendre des mesures en vue de réduire les contacts personnels, notamment d'interdire l'accès à l'école. Dans la moitié environ des pays et autres entités dont les données de l'année scolaire 2019/20 sont disponibles, les établissements ont été totalement fermés (ou uniquement accessibles aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou dont les parents comptaient au nombre des travailleurs essentiels) pendant au moins 34 jours dans l'enseignement préprimaire, 45 jours dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et 50 jours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant en filière générale qu'en filière professionnelle (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19). Le nombre de journées de classe pendant lequel les établissements ont été totalement fermés au cours de l'année scolaire 2019/20 est très différent selon les pays qui ont administré l'enquête : dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements n'ont pas été fermés en Islande et en Suède, mais l'ont été pendant plus de 175 jours au Costa Rica (voir le Graphique 1).

Les établissements ont été totalement fermés dans la plupart des pays au début de la pandémie. La situation s'est toutefois nettement améliorée en 2021, sauf dans quelques pays où les établissements ont été fermés plus longtemps en 2021 qu'en 2020, à savoir en Allemagne et en Slovénie, à tous les niveaux d'enseignement ; en Estonie, en Lettonie et en Lituanie dans l'enseignement primaire et secondaire ; au Royaume-Uni dans l'enseignement primaire ; et en Pologne, dans l'enseignement secondaire. Les choses ont repris un cours « normal » dans la plupart des pays en 2022. Il n'a été décidé de fermer totalement les établissements pendant cinq jours au moins au cours de l'année scolaire 2021/2022 qu'aux Pays-Bas (à tous les niveaux d'enseignement), en Lettonie (dans l'enseignement secondaire) et en Pologne (dans l'enseignement secondaire en filière générale) (voir le Graphique 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

### Graphique 1. Établissements fermés du fait du COVID-19 (2020, 2021 et 1<sup>er</sup> trimestre 2022)

Nombre de jours de classe avec fermeture totale des établissements dans le premier cycle du secondaire, hors congés scolaires, jours fériés et week-ends



**Remarque :** les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

1. Données manquantes en 2021 et 2022 (2021 uniquement pour Brésil).

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du nombre de jours de fermeture totale durant les années scolaires 2019/20 (2020), 2020/21 (2021) et 2021/22 (2022).

**Source :** Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/9e2s7x>

La plupart des établissements ont été totalement fermés, mais certains ne l'ont été que partiellement — des établissements sont par exemple restés ouverts dans certains secteurs, dans des années d'études ou à des niveaux d'enseignement spécifiques ou ont adopté un mode de fréquentation hybride pour réduire l'effectif des classes. Des fermetures partielles ont été décrétées à tous les niveaux d'enseignement en Islande en 2020 (33 jours) et en Colombie (125 jours) et au Costa Rica (67 jours) en 2021. Les établissements ont été fermés tantôt totalement, tantôt partiellement dans certains pays (au Chili, aux Pays-Bas et en République de Türkiye, par exemple).

Tous les pays dont les données sont disponibles ont adopté des protocoles sanitaires durant l'année scolaire 2021/22 pour réduire les risques à la réouverture des établissements. À tous les niveaux d'enseignement, les mesures qui ont été les plus souvent retenues dans ces protocoles concernent l'hygiène des mains (lavage fréquent et utilisation de désinfectant). La quasi-totalité des pays a renforcé le nettoyage et la désinfection des sites et a instauré des protocoles de distanciation physique. Ils ont aussi en majorité adopté des protocoles de recherche des contacts et modifié les infrastructures et les activités scolaires. Les emplois du temps des élèves ont été modifiés dans un nombre moins élevé de pays, des décisions

laissées le plus souvent à la discrétion des établissements, des districts ou du niveau le plus local de gouvernance. Le port du masque a été largement adopté dans les pays. Il a été imposé à la totalité des enseignants et des élèves ou étudiants de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans trois quarts des pays. Le port du masque n'a pas été imposé aux enfants en bas âge dans la plupart des pays et ne l'a été dans l'enseignement préprimaire que dans un quart des pays dont les données sont disponibles. Enseignants et élèves ont été soumis à des tests de dépistage du COVID-19 de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans plus d'un pays sur trois. La vaccination a été déclarée obligatoire dans un nombre inférieur de pays ; elle a été imposée aux enseignants dans un quart environ des pays (à tous les niveaux d'enseignement) et aux élèves dans un dixième au plus des pays, selon le niveau d'enseignement (voir le tableau 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

### **Absence des enseignants**

Le nombre d'enseignants absents a augmenté durant la pandémie. Une fois les établissements en grande partie ouverts, les pouvoirs publics ont dû trouver des remplaçants aux enseignants absents afin d'éviter la fermeture de classes voire, dans de rares cas, d'établissements (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>). Il s'est dès lors révélé déterminant de suivre l'évolution du taux d'absence des enseignants pendant la pandémie pour prendre des décisions en connaissance de cause sur les approches à adopter pour remplacer les enseignants absents et répartir les ressources pour pallier les pénuries de personnel. Neuf pays (l'Autriche, le Brésil, le Chili, l'Estonie, le Japon, la Lituanie, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse) n'en ont pas recueilli. La moitié seulement des pays dont les données sont disponibles au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire (15 sur 30) ont déclaré avoir recueilli des statistiques sur les enseignants absents pendant les trois années scolaires perturbées par la pandémie. Dans les six pays restants (le Canada, la Colombie, la Corée, les États-Unis, la Finlande et l'Islande), la décision de recueillir ou non ces données a été prise par les exécutifs locaux. Dans l'enseignement tertiaire, le Mexique et la Pologne sont les seuls à avoir recueilli des statistiques sur le taux d'absence dans le corps professoral (voir le tableau 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

La plupart des pays ont éprouvé des difficultés à suivre le taux d'absence des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, et 11 seulement ont dit pouvoir comparer les chiffres avant et pendant la pandémie. Le taux d'absence des enseignants est resté stable et n'a pas varié entre l'année précédant la pandémie et l'année suivante dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans trois de ces pays, à savoir au Costa Rica, en Espagne et en France. Le nombre de jours d'absence des enseignants a fortement varié dans ces pays. Il a en revanche augmenté pendant la pandémie dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans 8 des 11 pays dont les données sont disponibles. Il est difficile de déterminer si l'augmentation du taux d'absence résulte du COVID-19 directement, du fait de l'infection ou de la mise en quarantaine d'enseignants, ou indirectement, du fait de problèmes de santé imputables au stress induit par la pandémie (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Les effets de l'absence d'enseignants sur la continuité pédagogique dépendent dans une grande mesure de la façon dont les pouvoirs publics gèrent la situation. Il existe plusieurs moyens différents de réagir à l'absence d'enseignants : désigner des enseignants remplaçants, déléguer à d'autres enseignants de l'établissement les responsabilités de leurs collègues absents, confier la supervision des élèves à du personnel non enseignant et même fermer les classes concernées. L'approche la plus souvent retenue a consisté à remplacer les enseignants absents par d'autres enseignants ou par du personnel temporaire. Les établissements ont puisé dans des réserves d'enseignants déjà constituées pour remplacer les enseignants absents pendant la pandémie dans 12 des 18 pays dont les données sont disponibles au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pouvoirs publics n'ont eu d'autre choix que de créer des réserves d'enseignants temporaires dans 7 des 19 pays dont les données sont disponibles, à savoir en Autriche, en Corée, en Estonie, en France, en Israël, au Mexique et en Slovénie (voir le tableau 1).

### **Examens nationaux**

C'est sur la base d'examens que l'on détermine si les élèves ont réussi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et peuvent s'inscrire à un niveau supérieur d'enseignement dans de nombreux pays. La pandémie a fortement perturbé les examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier lors de l'année scolaire 2019/20. Le fond, la forme et le mode d'administration des épreuves nationales ont été modifiés dans un certain nombre de pays en réaction aux vagues de COVID-19. Les examens ont été reportés et reprogrammés lors de l'année scolaire 2019/20 dans 18 des 29 pays et autres entités dont les données sont disponibles et ont été annulés et remplacés par d'autres moyens d'évaluation, par exemple les évaluations des enseignants, dans le cas où des décisions déterminantes devaient être prises (en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Estonie, en France, en Israël, en Norvège, aux Pays-Bas, en

République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède). Parmi les autres approches retenues au sujet des examens nationaux lors de l'année scolaire 2019/20, citons la modification du mode d'administration des épreuves et l'adoption de nouvelles méthodes d'évaluation ou de validation des acquis, par exemple l'évaluation de dossiers retraçant les progrès des élèves pendant une certaine période (voir la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Après de fortes perturbations dans les premiers temps de la pandémie, les examens nationaux ont largement retrouvé leur cours normal lors de l'année scolaire 2020/21. Le changement le plus souvent apporté au déroulement des examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (déclaré dans 19 des 25 pays à l'étude) est lié à des mesures de précaution, par exemple la distanciation physique des élèves pendant les épreuves. Le contenu des épreuves a également été revu, par exemple par la modification du nombre de thèmes abordés ou de questions posées, dans un nombre non négligeable de pays et autres entités (14 sur 27). Les examens n'ont été annulés et remplacés par une autre forme d'évaluation lors de l'année scolaire 2020/21 qu'en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Israël, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède. Lors de l'année scolaire 2021/22, les examens ont retrouvé leur cours normal dans la plupart des pays ; Israël est le seul pays à avoir fait part de leur annulation et de leur remplacement par d'autres formes d'évaluation (voir la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

### Soutien financier à l'éducation pendant la crise

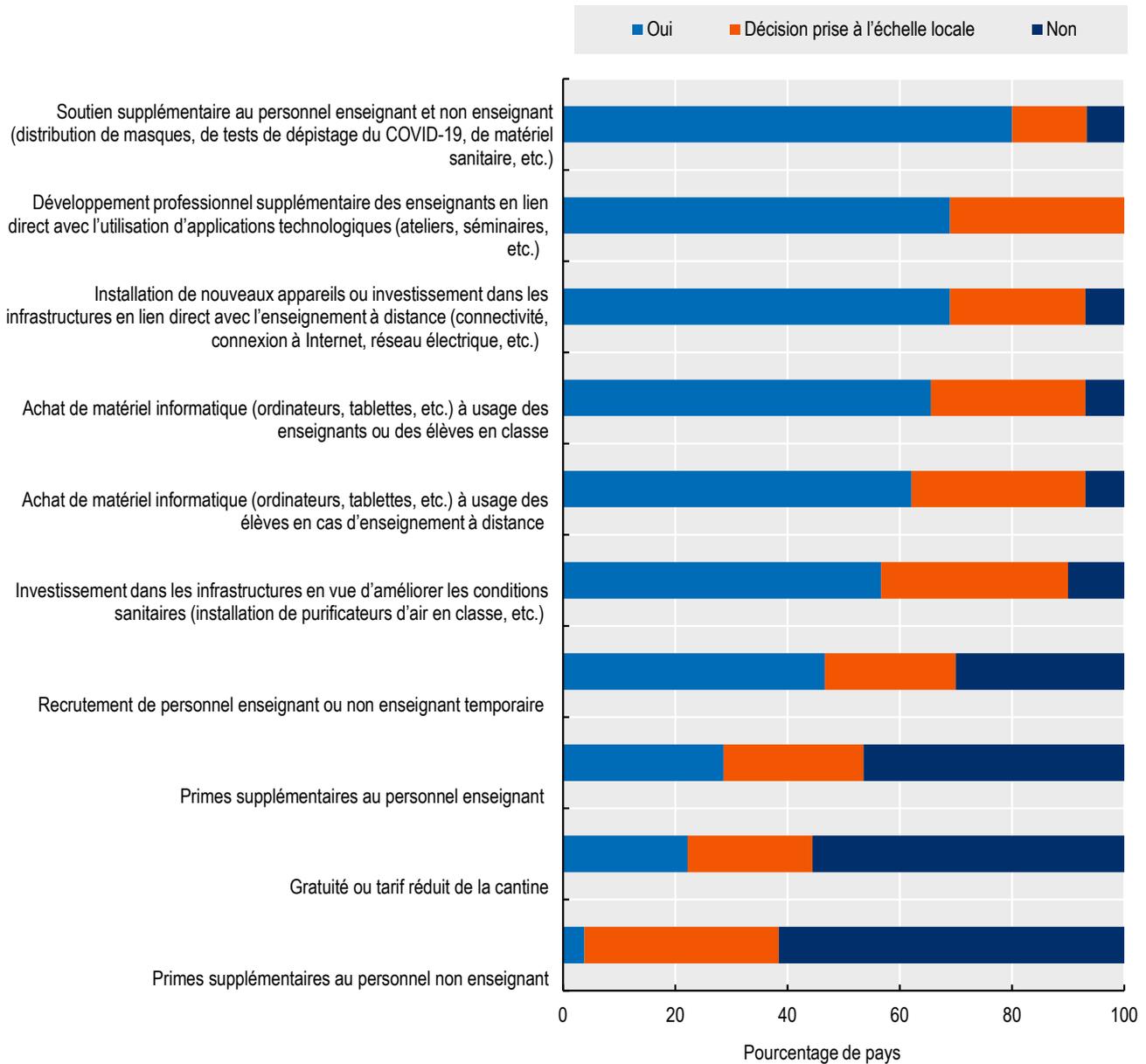
Les orientations politiques ou les chocs externes, tels que l'évolution démographique ou les crises économiques, peuvent influencer sur l'affectation des fonds publics. La crise du COVID-19 a provoqué des perturbations sans précédent dans l'éducation. Préserver la continuité pédagogique alors que les établissements étaient fermés et prendre toutes les précautions possibles à leur réouverture a entraîné des dépenses qui n'étaient pas prévues dans le budget établi avant la pandémie. À mesure que la crise sanitaire se muait en crise économique et sociale, les pouvoirs publics ont dû prendre des décisions difficiles au sujet de la répartition du budget entre les postes de dépense.

Il ressort des enquêtes précédentes (OCDE, 2021<sup>[11]</sup>) qu'en 2020, le budget de l'éducation a été revu à la hausse du fait de la pandémie dans deux tiers environ des pays de l'OCDE et est resté constant dans les autres pays. Le budget public de l'éducation a continué d'augmenter en 2021, ce qui pourrait s'expliquer par le financement des mesures requises pour garder les établissements ouverts. Le budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté par rapport à 2020 dans 75 % au moins des pays dont les données sont disponibles. La dernière enquête en date sur le COVID-19 chiffre l'augmentation du budget, ce qui aide à déterminer si les hausses ont suffi. Selon la comparaison des années budgétaires 2020 et 2021, la plupart des 27 pays dont les données sont disponibles font état d'une augmentation modérée, de 1-5 %, du budget de l'enseignement primaire et secondaire et les 10 autres, d'une augmentation plus forte, égale ou supérieure à 5 %. La Colombie est le seul pays à faire état d'une diminution de son budget public entre 2020 et 2021 (voir le tableau 1). Des tendances comparables s'observent dans l'enseignement préprimaire et tertiaire. Dans certains pays, cette évolution du budget public de l'éducation marque un vrai changement dans les choix budgétaires par rapport à l'avant-pandémie. En Colombie par exemple, le budget public total de l'éducation a augmenté de 10 % en moyenne entre 2015 et 2019 (voir le graphique C4.3).

Les décisions budgétaires liées au COVID-19 ont varié entre les niveaux d'enseignement selon la répartition générale des responsabilités entre les niveaux de l'exécutif. Les stratégies ont été plus souvent adoptées systématiquement à l'échelle de tous les établissements dans l'enseignement primaire et secondaire, mais pas dans l'enseignement tertiaire, plus décentralisé, où les mesures prises ont pu varier entre universités. Il apparaît par exemple qu'à leurs dires, 14 des 30 pays à l'étude ont recruté du personnel temporaire à l'échelle nationale en réaction à la pandémie lors de l'année scolaire 2020/21 (2021) dans l'enseignement primaire et secondaire, mais que 3 seulement des 26 pays à l'étude en ont fait autant dans l'enseignement tertiaire. La décision d'engager du personnel temporaire a été déléguée aux autorités locales ou à la direction des établissements dans 7 pays dans l'enseignement primaire et secondaire et dans 10 pays dans l'enseignement tertiaire (tableau 1 et Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

**Graphique 2. Pourcentage de pays dont les mesures en lien avec le COVID-19 ont eu un impact direct sur le budget public (2020/21 ou 2021)**

Primaire et secondaire, en pourcentage



**Remarque :** les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

Les mesures sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités les ayant prises à l'échelle nationale.

**Source :** Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/0mx5h8>

De nombreux pays ont financé un programme d'aide aux enseignants pendant la pandémie. La mesure la plus souvent prise a consisté à leur fournir des masques, des tests de dépistage du COVID-19 et du matériel sanitaire. Ces mesures ont été

financées dans l'enseignement primaire et secondaire dans 24 des 30 pays à l'étude en 2021 et ont été laissées à l'appréciation des établissements, des districts ou des exécutifs locaux dans 4 autres pays. En 2021, plus de 65 % des pays ont également investi dans le développement professionnel des enseignants, en priorité axé sur l'amélioration des compétences numériques. Le pourcentage de pays où cette politique de développement professionnel des enseignants s'est poursuivie en 2022 est légèrement moins élevé (60 %). Le recrutement de personnel temporaire en vue de soulager les enseignants a été plus rare (47 % et 43 % des pays respectivement en 2021 et en 2022) et le versement de primes supplémentaires aux enseignants, plus rare encore (29 % et 28 % des pays respectivement en 2021 et 2022). Cette dernière mesure, le versement de primes à tout ou partie des enseignants en 2021 vu les difficultés éprouvées pendant la pandémie, a été prise dans seulement 8 des 28 pays dont les données sont disponibles, à savoir la Communauté française de Belgique, la France, la Lettonie, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, la République slovaque et la Slovénie (voir le tableau 1 et le Graphique 2 ; voir aussi la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Des repas ont été fournis gratuitement ou à prix réduit en milieu scolaire pendant la crise du COVID-19 dans une minorité de pays, alors que de nombreux enfants de condition modeste se nourrissent en grande partie à la cantine de leur établissement. Cette mesure visant à fournir des repas gratuits ou à prix réduit à la cantine a été financée à l'échelle nationale dans seulement 6 des 27 pays dont les données de 2021 sont disponibles ; elle a été déléguée aux exécutifs locaux dans 6 autres pays. La Colombie est l'un des rares pays où des repas ont été distribués aux enfants privés d'école et où une aide alimentaire a parfois été accordée à toute leur famille. Outre, le Chili, la Colombie, les États-Unis, la Lettonie, le Portugal et le Royaume-Uni ont fait état de dépenses supplémentaires au titre de la gratuité ou de la réduction du tarif de la cantine dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le tableau 1 et le Graphique 2).

Bon nombre des grands pays ont délégué à des niveaux inférieurs de l'exécutif les décisions sur les aides à fournir pendant la crise du COVID-19. La plupart des mesures prises au Canada, aux États-Unis et en Suède ont été laissées à l'appréciation des municipalités, des provinces, des départements ou des États.

## Évaluation des pertes d'apprentissage et autres

Évaluer et comprendre les pertes d'apprentissage résultant de la pandémie est essentiel pour que les pouvoirs publics puissent concevoir des politiques ciblées visant à y remédier. Le retour en classe en 2021 a permis à la plupart des pays d'évaluer les pertes d'apprentissage et autres pendant l'année scolaire 2020/21 et de prendre les mesures de rattrapage qui s'imposaient. Un nombre croissant de pays s'emploient à instaurer l'évaluation normalisée des acquis depuis le début de la pandémie. Dans l'enseignement primaire, 62 % environ des pays dont les données sont disponibles ont déclaré avoir administré des épreuves normalisées durant l'année scolaire 2020/21 et plus de 90 % d'entre eux ont dit en avoir fait autant durant l'année scolaire 2021/22. Il en va de même dans l'enseignement secondaire : le pourcentage de pays où des épreuves normalisées ont été administrées a augmenté entre les années scolaires 2020/21 et 2021/22, passant de 57 % environ à 84 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 70 % à près de 89 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Des études ont été entreprises à l'échelle nationale en vue d'évaluer l'impact de la fermeture des établissements sur les acquis des élèves dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles (à tout niveau entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Cela montre bien que les pays sont conscients non seulement de la nécessité de suivre l'impact de la pandémie, mais aussi des vertus des épreuves normalisées à cet effet (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Depuis 2020, des épreuves ont été administrées pour évaluer les pertes d'apprentissage en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans un grand nombre des 24 pays dont les données sont disponibles (dans 22 d'entre eux dans l'enseignement primaire et dans 23 d'entre eux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Neuf pays seulement ont également évalué les pertes d'apprentissage en sciences dans l'enseignement primaire et 13 pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pertes d'apprentissage ont été plus rarement évaluées dans l'enseignement préprimaire et tertiaire : les effets de la fermeture des établissements ont été évalués à l'échelle nationale dans trois et quatre pays seulement dans l'enseignement préprimaire et tertiaire respectivement. Dans l'enseignement préprimaire, le fait qu'il n'y ait guère eu d'évaluation s'explique en grande partie par la difficulté de concevoir des épreuves qui conviennent aux élèves de cet âge. Dans l'enseignement tertiaire, les épreuves nationales sont rares en raison de la grande autonomie dont jouissent les établissements dans la plupart des pays (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

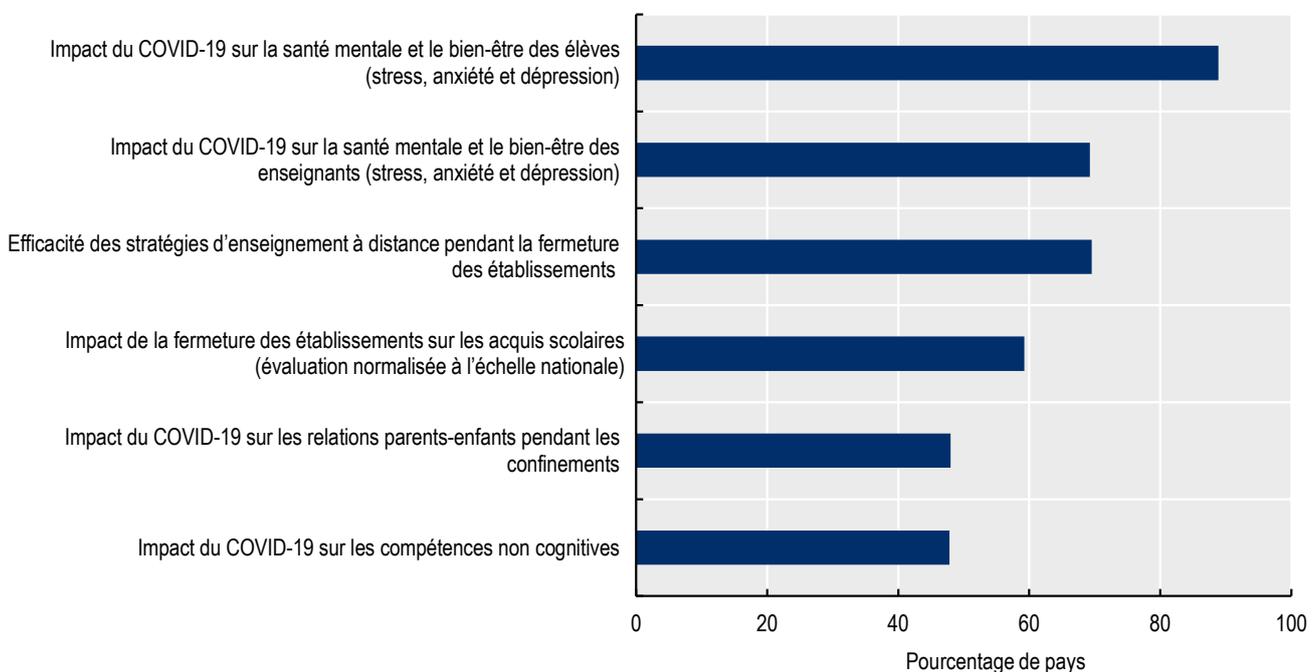
Les évaluations ne se sont pas limitées à l'impact de la crise sur l'apprentissage. Depuis 2020, tous les pays dont les données sont disponibles, sauf le Mexique, la République slovaque et la Türkiye, ont mené des études au sujet de l'impact du COVID-19 sur la santé mentale et le bien-être des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire à l'échelle nationale. Plus de

deux tiers des pays ont également évalué l'impact de la crise sur la santé et le bien-être des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire. À l'inverse, la moitié au plus des pays dont les données sont disponibles ont mené des études au sujet de l'impact de la fermeture des établissements sur les compétences non cognitives des élèves ou leurs relations avec leurs parents pendant les confinements, alors que les longues périodes d'isolement social pourraient avoir été lourdes de conséquences à ces égards (voir le Graphique 3 et le tableau 1).

C'est essentiellement par les cours à distance, sous toutes leurs formes, que les pouvoirs publics ont tenté d'atténuer les effets de la fermeture des établissements ; 16 des 23 pays à l'étude ont évalué l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement à distance dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'enseignement tertiaire a été moins négligé dans ce type d'évaluation que dans les autres : 14 pays ont évalué l'impact des cours à distance à ce niveau d'enseignement. C'est le signe que les cours à distance sont particulièrement pertinents dans l'enseignement tertiaire (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

### Graphique 3. Pourcentage de pays ayant évalué les effets de la pandémie (2021 et 2022)

Premier cycle du secondaire, en pourcentage



**Remarque :** l'année scolaire correspond à l'année civile dans certains pays (d'où 2021 au lieu de 2020/2021 et 2022 au lieu de 2021/2022). Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

Les effets sont classés par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités les ayant évalués.

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/sdunv9>

## Relance et leçons à retenir

### Mesures en matière de numérisation à poursuivre et à intensifier

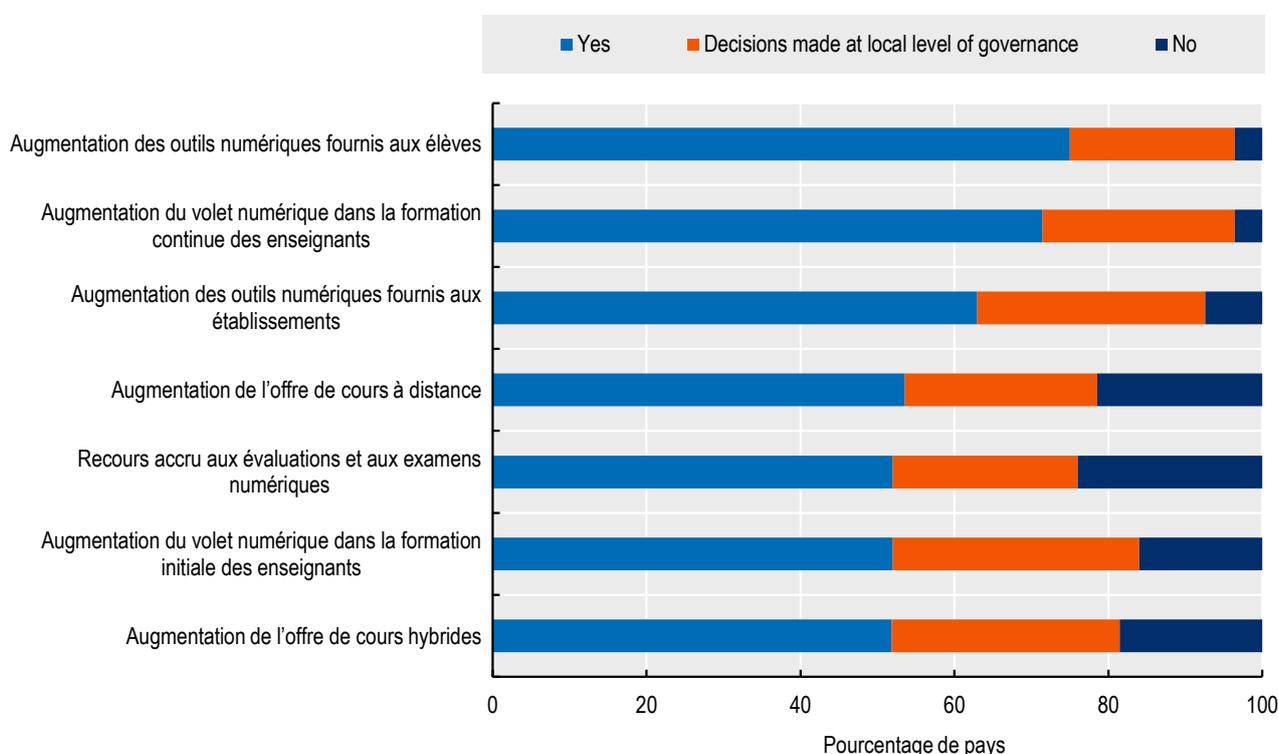
La pandémie a contraint les pays à adopter des solutions pour numériser l'enseignement et l'apprentissage afin de rattraper le retard accumulé pendant les périodes où les cours en classe ont été limités ou carrément supprimés. Bon nombre de ces

solutions ont été mises en œuvre dans l'urgence, mais elles se sont révélées utiles au-delà des périodes d'enseignement à distance. Les leçons tirées de l'adoption de mesures d'urgence pendant la pandémie ont également contribué à faciliter la transition vers le numérique dans le secteur de l'éducation.

Des ressources utiles pour l'apprentissage tant dans le cadre scolaire qu'ailleurs devraient être accessibles à tous sur les plateformes en ligne. De nombreux pays ont compris que les plateformes bien conçues facilitent l'accès à l'éducation et réduisent les inégalités en matière de résultats scolaires. Il apparaît d'ailleurs que 17 des 27 pays dont les données sont disponibles prévoient de renforcer l'utilisation des outils numériques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et d'étoffer l'offre de cours à distance ou de cours hybrides de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi 13 des 25 pays à l'étude entendent intensifier à l'échelle nationale le volet numérique de la formation initiale des enseignants qui se destinent au premier cycle de l'enseignement secondaire. La plupart des pays comptent aussi renforcer ce volet numérique dans le développement professionnel des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique 4 et le tableau 1).

#### Graphique 4. Pourcentage de pays prévoyant de poursuivre ou d'intensifier les mesures d'informatisation prises du fait du COVID-19

Premier cycle du secondaire, en pourcentage



**Remarque :** les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

Les mesures d'informatisation sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités prévoyant de les poursuivre ou de les intensifier à l'échelle nationale.

**Source :** Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/l4buzo>

La majorité des pays entendent continuer dans la voie d'une augmentation de l'utilisation des outils numériques, mais peu de changements ont été apportés à ce jour au cadre réglementaire ou institutionnel de l'enseignement numérique. Aucun changement n'a été soit prévu, soit introduit dans le cadre réglementaire ou institutionnel de la numérisation dans 54 % des pays dont les données sont disponibles. Un certain nombre de pays ont modifié leur cadre réglementaire ou institutionnel

durant la pandémie, mais quatre seulement, l'Italie, la Lituanie, le Luxembourg et la République slovaque, envisagent de poursuivre dans cette voie.

### **Mesures de relance prévues**

Il est crucial que les pays aient une stratégie bien définie de relance dans l'éducation pour atténuer l'impact de la pandémie sur l'apprentissage des jeunes, leur développement et leur santé mentale. Les mesures prises à l'échelle nationale pour venir en aide aux élèves portent jusqu'ici davantage sur l'enseignement primaire et secondaire que sur les autres niveaux d'enseignement dans les pays dont les données sont disponibles. Un programme national a été adopté pour apporter un soutien supplémentaire aux élèves, de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, durant l'année scolaire 2021/22 dans 24 des 30 pays dont les données sont disponibles. À titre de comparaison, 19 seulement des 28 pays dont les données sont disponibles en ont fait de même dans l'enseignement préprimaire. Cela peut dans certains cas s'expliquer par la durée de la fermeture des établissements, qui a souvent été plus brève dans l'enseignement préprimaire qu'à d'autres niveaux d'enseignement. L'enseignement préprimaire est le seul niveau où les établissements n'ont jamais été totalement fermés pour cause de COVID-19 en Autriche, en Estonie et en Lettonie par exemple (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

La santé mentale des élèves a été au cœur des préoccupations des pouvoirs publics lors de la conception des mesures de relance à prendre à l'échelle nationale lors de l'année scolaire 2021/22. Les élèves inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire ont bénéficié d'un soutien psychologique et socio-affectif supplémentaire du fait de la pandémie de COVID-19 dans 21 des 30 pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique 5). Plus de 60 % des pays dont les données sont disponibles ont par ailleurs cité parmi les nouvelles mesures prises lors de l'année scolaire 2021/22 les formations pour enseignants sur la façon de promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le graphique 6).

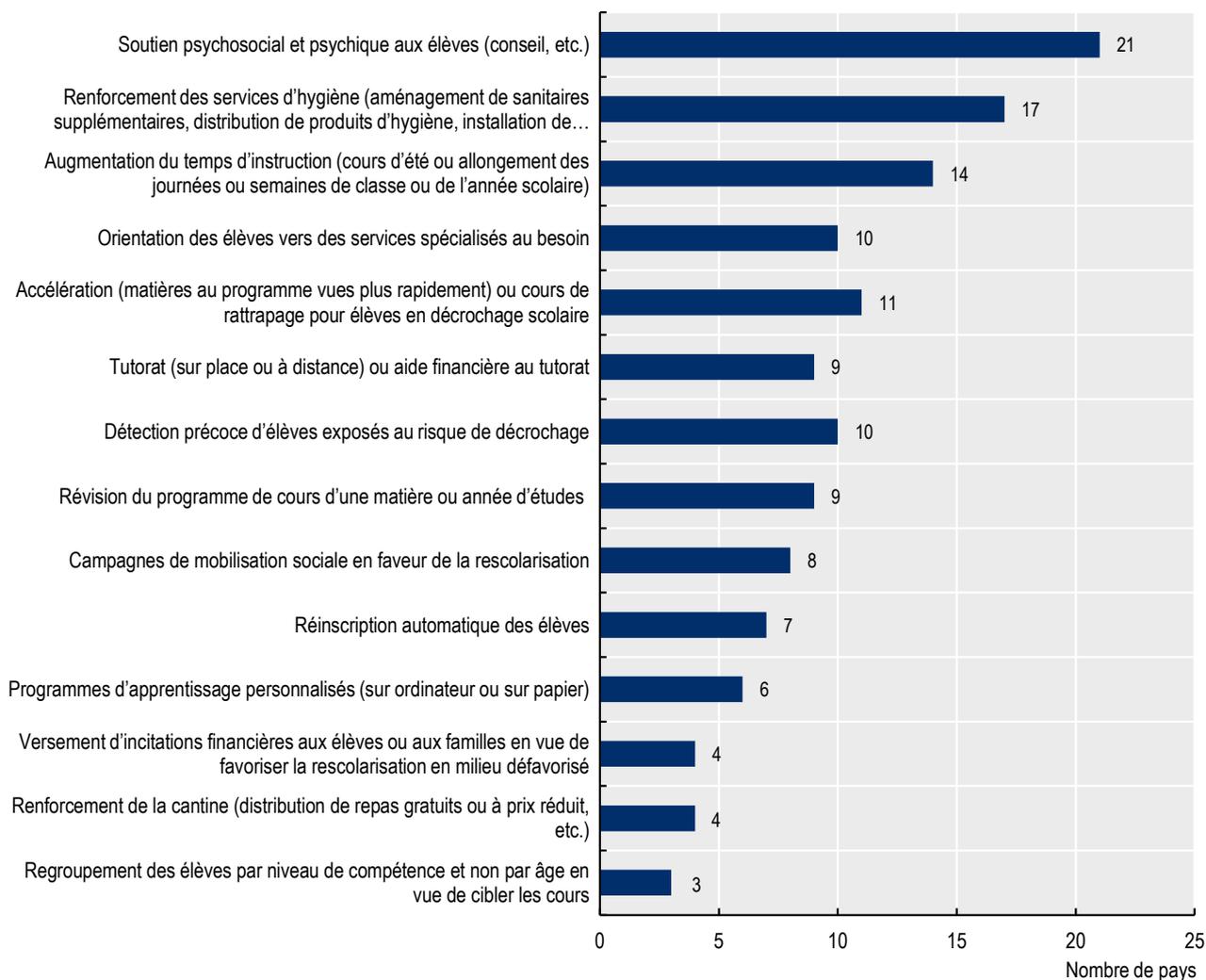
D'autres approches souvent adoptées lors de l'année scolaire 2021/22 ont été axées sur les progrès scolaires des élèves. Dans l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants ont suivi des formations et ont reçu des ressources pédagogiques structurées visant à les aider à adapter et à améliorer leurs méthodes dans 16 (soit plus de 60 %) des pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique 6) et le temps d'instruction des élèves a augmenté dans 13 pays (plus de 45 %) (voir le Graphique 5). Des cours d'été ont été organisés à l'échelle nationale dans l'enseignement primaire et secondaire en Autriche et au Luxembourg (BMBWF, 2022<sup>[3]</sup> ; Schouldoheem, 2021<sup>[4]</sup>).

De nombreux pays prévoient de poursuivre certaines mesures de relance lors de l'année scolaire 2022/23, mais de réduire leur ampleur par rapport à l'année précédente. Il apparaît par exemple que six seulement des pays dont les données sont disponibles font état d'une augmentation du temps d'instruction supérieur pour l'année scolaire 2022/23, soit moitié moins que lors de l'année scolaire 2021/22. De même, 13 pays prévoient d'accroître les mesures d'accompagnement psychosocial et de soutien en matière de santé mentale pour venir en aide aux élèves dans l'enseignement primaire et secondaire lors de l'année scolaire 2022/23, contre 21 lors de l'année scolaire 2021/22. Par ailleurs, 12 pays seulement comptent former les enseignants aux questions de santé mentale et de bien-être lors de l'année scolaire 2022/23.

Plus les mesures de relance durent, plus il est important d'évaluer leur efficacité et de les adapter au besoin. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 15 des 19 pays dont les données sont disponibles ont évalué ou prévoient d'évaluer les mesures nationales de relance prises lors de l'année scolaire 2021/22. Le pourcentage de pays concernés est légèrement inférieur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 des 20 pays dont les données sont disponibles, et est nettement inférieur dans l'enseignement préprimaire, 7 des 14 pays dont les données sont disponibles.

### Graphique 5. Nombre de pays ayant pris des mesures de relance propres aux élèves du fait du COVID-19 (2021/22 ou 2022)

Du primaire au deuxième cycle du secondaire



**Remarque :** l'année scolaire correspond à l'année civile dans certains pays (d'où 2022 au lieu de 2021/2022). Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

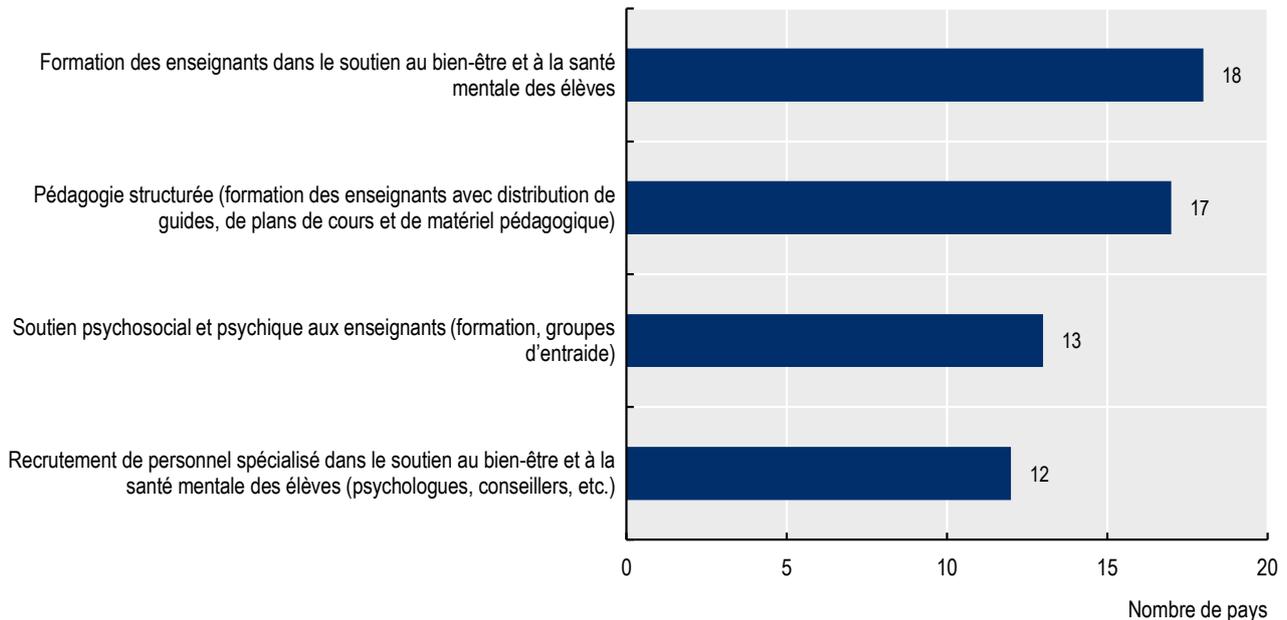
Les mesures sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités les ayant prises.

**Source :** Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/5n1ikc>

## Graphique 6. Nombre de pays ayant pris des mesures de relance propres aux enseignants du fait du COVID-19 (2021/22 ou 2022)

Du primaire au deuxième cycle du secondaire



**Remarque :** Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (<https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECDdatabase.xlsx>).

Les mesures sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités les ayant prises.

**Source :** Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink  <https://stat.link/s60o9v>

## Définitions

**Établissements totalement fermés :** les établissements sont dits « totalement fermés » lorsque la fermeture des infrastructures scolaires (fréquentées par les élèves) imposée ou recommandée par les pouvoirs publics a touché la totalité ou la quasi-totalité de l'effectif d'élèves du niveau d'enseignement considéré. Dans certains cas, des établissements « fermés » et inaccessibles à la plupart des élèves ont continué d'accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou des enfants dont les parents étaient des travailleurs essentiels. Les établissements sont considérés comme totalement fermés aussi s'ils sont restés ouverts dans certaines années d'études, mais que les pouvoirs publics ont recommandé ou imposé aux parents concernés de garder leurs enfants chez eux si possible. Diverses stratégies d'enseignement à distance (voir la définition ci-dessous) ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique en cas de fermeture totale des établissements.

**Établissements partiellement ouverts :** les établissements sont dits « partiellement ouverts » dans les cas où les pouvoirs publics ont imposé ou recommandé : a) qu'ils rouvrent partiellement dans certains secteurs, b) qu'ils (r)ouvrent progressivement par année d'études ou groupe d'âge ou c) qu'ils combinent cours en classe et à distance (mode hybride). Diverses stratégies d'enseignement à distance (voir la définition ci-dessous) ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique lorsque les établissements étaient partiellement ouverts. Les établissements sont considérés comme « partiellement ouverts » dans les cas où :

- des établissements étaient ouverts uniquement dans certains secteurs ou régions
- des établissements étaient ouverts uniquement dans certaines années d'études

- des établissements étaient ouverts, moyennant la réduction du nombre d'élèves par classe (suivant les cours tantôt en classe, tantôt à distance)
- ces trois scénarios différents se sont combinés sous l'une ou l'autre forme.

**Stratégie d'enseignement à distance durant la fermeture des établissements :** la fermeture des établissements a entraîné l'adoption de diverses stratégies visant à contenir autant que possible la perte d'instruction pendant cette période. Dans certains cas, les élèves ont suivi à distance tous les cours qu'il avait été prévu qu'ils suivent en classe pendant l'année scolaire lorsque leur établissement était fermé (et inaccessible à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, élèves et enseignants passant aux cours en ligne chaque jour de classe prévu). Dans d'autres cas, diverses stratégies d'enseignement à distance ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique pendant la fermeture des établissements, mais les cours que les élèves auraient suivis si leur établissement était resté ouvert n'ont pas nécessairement été compensés au complet par les cours à distance durant la période où les établissements étaient fermés (et inaccessibles à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, élèves et enseignants passant aux cours en ligne pendant certains, mais pas tous les jours de classe prévus). Dans de rares cas, aucune stratégie d'enseignement à distance n'a été adoptée pour compenser la perte d'instruction pendant que les établissements étaient fermés (et inaccessibles à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, ni élèves, ni enseignants ne passant aux cours en ligne). Les cours à distance ont été suivis par les élèves de manière synchrone (au moment où les enseignants les donnaient) ou asynchrone (pas au moment où les enseignants les donnaient).

**Mode hybride :** approches combinant cours en classe et à distance.

**Enseignement à distance :** cours dispensés par un ou plusieurs moyens ou applications technologiques alors qu'enseignants et élèves sont séparés, à l'appui d'interactions régulières et approfondies, synchrones ou asynchrones, entre enseignants et élèves. Les moyens et applications technologiques utilisés à cet effet sont par exemple : les documents sur papier (livres, dossiers, etc.) ; la télévision ; la radio ; Internet ; les transmissions unidirectionnelles ou bidirectionnelles en circuit ouvert ou fermé à l'aide de systèmes de communication par câble, micro-ondes, ligne à large bande, fibre optique, satellite ou autre ; l'audioconférence ; les enregistrements vidéo (cassettes vidéo, DVD et CD-ROM) si ceux-ci étaient utilisés pendant un cours avec les moyens et applications cités ci-devant.

**Cours à distance :** cours relevant exclusivement de l'enseignement à distance. Les cours peuvent être classés dans cette catégorie même si les élèves sont tenus de se rendre dans leur établissement aux fins d'orientation, d'examens ou de soutien scolaire.

**Cursus à distance :** cursus dont tous les cours prévus au programme peuvent être suivis à distance.

## Source

Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Cette enquête menée pour éclairer les responsables de l'éducation a permis de recueillir des informations sur les mesures prises à l'échelle nationale ou régionale en réaction à la fermeture des établissements d'enseignement décrétée du fait de la pandémie de COVID-19.

## Références

BMBWF (2022), *Sommerschule*, Federal Ministry of Education, Science and Research website, [3]  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>.

Institut de statistique de l'UNESCO (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to Accompany the International Standard Classification of Education 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en>. [6]

OCDE (2021), *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, [8]  
[http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION\\_DEMOGR](http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR).

- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, [2]  
<https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.
- OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, [1]  
<https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- 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, [7]  
<https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr>.
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016) (2015), *Guide opérationnel CITE 2011: Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, [5]  
<https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr>.
- Schouldoheem (2021), *Summerschool 2022: Des cours de rattrapage gratuits au fondamental et au secondaire*, Site web de Schouldoheem, <https://www.schouldoheem.lu/fr/news/general/2021-06/summerschool-2021-des-cours-de-rattrapage-gratuits-au-fondamental-et-au>. [4]

## Tableau sur le COVID-19

### Tableau l'An II de la pandémie

**WEB Tableau 1**      *Constats principaux de l'enquête sur le COVID-19, par thème*

StatLink  <https://stat.link/za3xul>

# Regards sur l'éducation 2022

## LES INDICATEURS DE L'OCDE

*Regards sur l'éducation* est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Ce rapport décrit la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques – et d'innombrables données supplémentaires en ligne – *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations sur les résultats des établissements; l'impact de l'apprentissage; l'accès à l'éducation, les taux de scolarisation et les parcours scolaires; les investissements dans l'éducation; et les enseignants, l'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement. L'édition de 2022 porte plus particulièrement sur l'enseignement tertiaire et analyse l'augmentation de l'effectif diplômé de ce niveau et les retombées personnelles et collectives qui y sont associées. Sont également étudiés les coûts de l'enseignement tertiaire et la répartition du budget entre les niveaux de l'exécutif et entre les pouvoirs publics et les étudiants. Un chapitre spécifique est consacré à la crise du COVID et à la transition entre gestion de crise et relance. Deux nouveaux indicateurs sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement et sur le profil du corps professoral complètent l'édition de cette année.