

Regards sur l'éducation 2003 – Notes de présentation (France)
Sous embargo jusqu'au 16 septembre 2003, 11:00 Heure de Paris

Pour des questions, se référer à:

Jean-Luc Heller, Division de l'Analyse et des Indicateurs, Direction de l'éducation de l'OCDE

Tel: +33 1 4524 97 34, e-mail Jean-Luc.Heller@OECD.org

Eric Charbonnier, Division de l'Analyse et des Indicateurs, Direction de l'éducation de l'OCDE

Tel: +33 1 4524 88 62, e-mail Eric.Charbonnier@OECD.org

Les dépenses d'éducation¹

Les dépenses d'éducation publiques et privées pour l'ensemble des niveaux d'éducation représentent pour la **France** 6,1 pour cent du PIB soit un chiffre plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE (5,5 pour cent- voir tableau B2.1a). Parmi elles, les dépenses de sources publiques représentent 92,1 pour cent de ces dépenses (voir tableau B3.1). Les dépenses publiques et privées effectuées au titre des établissements de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 4,3 pour cent du PIB en **France** soit plus que la moyenne des pays qui est de 3,6 pour cent. Les dépenses effectuées au titre des établissements de l'enseignement supérieur représentent quant à elles 1,1 pour cent du PIB et sont inférieures à la moyenne des pays (1,3. pour cent - voir tableau B2.1b).

Comparé à la moyenne de l'OCDE, le financement de l'éducation est très majoritairement public dans les pays européens. Le financement public représente en moyenne 4,8 pour cent du PIB pour l'ensemble des pays de l'OCDE (voir tableau B2.1a) contre 5,0 pour ceux de l'union européenne. Parmi les pays européens, seule l'Allemagne finance son système d'éducation (apprentissage compris) par plus de 15 pour cent de dépenses privées. Le financement privé est beaucoup plus important dans certains pays non européens, la moyenne de l'OCDE étant de 0,6 en pourcentage du PIB contre 0,4 pour les pays de l'union européenne. Se distinguent par un montant élevé des dépenses privées en pourcentage du PIB des pays tels que l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis et le Japon où elles représentent plus de 20 pour cent du financement global du système d'éducation (voir tableau B3.1).

Dans 14 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent - en termes réels - de 1995 à 2000, mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle du produit intérieur brut, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 1990 (voir tableaux et B2.1a et B2.2).

De 1995 à 2000, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 25 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande et au Portugal. En revanche, elles ont baissé de plus de 5 pour cent en Norvège et en République tchèque. Dans huit pays de l'OCDE sur 20, les variations à la hausse ou à la baisse ne dépassent pas la barre des 6 pour cent par rapport à 1995. En **France**, en Grèce, en Irlande et au Portugal, la révision à la hausse des budgets de l'éducation (de plus de 10 pour cent) et la légère diminution des effectifs ont accentué l'accroissement des dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B1.6).

Le constat est similaire dans l'enseignement supérieur pour la **France**. Par contre, dans six pays de l'OCDE sur 22 – l'Autriche, la Finlande, la Hongrie, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses par étudiant ont diminué de 4,5 pour cent ou plus de 1995 à 2000. (voir le graphique B1.6).

En règle générale, dépenses d'éducation par étudiant et PIB par habitant varient dans le même sens. Toutefois, dans huit pays de l'OCDE sur 22, les dépenses par étudiant ont diminué de 1995 à 2000, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période (voir graphique B1.7). Les dépenses

¹ Les données financières sont pour l'année civile 2000 tandis que les autres données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001



par étudiant ont progressé dans les seize autres pays mais à des rythmes différents du PIB par habitant. Dans neuf de ces pays – l'Allemagne, le Canada, l'Espagne, la **France**, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Suisse et la Turquie –, les dépenses par étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant de 1995 à 2000. Dans les sept autres pays, le PIB par habitant a augmenté plus rapidement que les dépenses par étudiant.

En moyenne pour l'année 2000, les pays de l'OCDE dépensent 6 361 dollars ÉU par élève/étudiant inscrit dans tous les niveaux de l'enseignement (hors pré primaire). Elles varient de 3 000 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République tchèque, en Slovaquie et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse. Elles sont de 6 708 dollars ÉU en **France** soit 5,4 pour cent de plus que la moyenne de l'OCDE. Par contre, le coût annuel par étudiant de l'enseignement supérieur est de 8 373 dollars EU en **France**, soit 13 pour cent en dessous de la moyenne OCDE (9 571 dollars EU).

Les écarts observés entre pays quant aux dépenses au titre des activités de recherche et de développement (R&D) expliquent en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement supérieur (voir le graphique B1.1 et le tableau B6.1). En **France**, tout comme au Canada, aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en République tchèque, en République slovaque et en Turquie, les dépenses par étudiant au titre de la recherche et du développement représentent 21 pour cent ou moins des dépenses totales, contre 25 pour cent en moyenne dans l'OCDE.

Combinées avec une durée moyenne des études supérieures relativement longue (4,7 années, voir tableau B1.3), les dépenses totales par étudiant en **France** s'élèvent à 39 200 dollars EU, légèrement au-dessous de la moyenne OCDE (40 371 dollars EU). Toujours à partir des mêmes données, le coût total par étudiant des études universitaires en Suisse (106 282 dollars EU) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans tous les pays de l'OCDE à l'exception de l'Allemagne. Dans le cas des études supérieures techniques, le coût total en termes absolus tend à être bien inférieur à celui des études universitaires, en grande partie du fait qu'elles sont plus courtes. Le coût dépasse 20 000 dollars EU en **France** et en Suisse.

La scolarisation

Alors que dans la majorité des pays, la scolarisation quasi complète, autrement dit, celle qui correspond à un taux supérieur à 90 pour cent - commence entre l'âge de 5 et 6 ans, en **France** tout comme en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, plus de 80 pour cent des enfants de 3 à 4 ans sont déjà accueillis dans des structures pré primaires ou primaires (voir tableau C1.2).

Alors que dans la majorité des pays étudiés, un jeune de 15 ans peut espérer dans les conditions actuelles passer de six à sept ans en formation, la **France** avec un chiffre de 8,0 ans se situe au-dessus de la moyenne OCDE (voir tableau A13.1). Entre les deux extrêmes, les disparités sont très marquées avec un écart d'environ quatre ans entre un groupe de pays comprenant la Danemark, la Finlande, la **France** et l'Islande (8 ans en moyenne) et un autre groupe comprenant le Mexique, la République slovaque et la Turquie (4 ans en moyenne).

Toujours en **France**, au moins 90 pour cent des élèves sont scolarisés pendant 15 ans alors que dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes est scolarisé en moyenne 12 ans. Ainsi, le pourcentage de 15-19 ans scolarisés est le plus élevé en Allemagne, en Belgique, en **France**, en Grèce, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède (voir tableau C1.2).

Dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent en moyenne des élèves de l'enseignement du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements d'enseignement dont la gestion est privée et dont le financement est essentiellement public. Bien que ces établissements soient administrés par des réseaux



privés, le financement de l'État dont ils bénéficient peut être assorti de certaines conditions. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un niveau de qualification minimum ou des élèves qu'ils passent avec succès un examen contrôlé par l'État avant d'obtenir leur diplôme. En Belgique et aux Pays-Bas, la majorité des élèves fréquentant ce niveau d'enseignement est inscrite dans ce type d'établissement (respectivement 57 et 76 pour cent). Ce nombre dépasse les 20 pour cent en Australie, en Corée, en Espagne et en **France**. (voir tableau C2.4).

Les TIC dans le deuxième cycle du secondaire

À l'occasion de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont indiqué en quelle année des technologies telles que des applications de traitement de texte et des tableurs, l'accès à Internet et les messageries électroniques ont été utilisés pour la première fois dans leur établissement à des fins éducatives. En 1985, plus de 19 pour cent des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquentaient des établissements utilisant des applications de traitement de texte et des tableurs à des fins éducatives en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande et en Suisse, ce chiffre étant de 13 pour cent en **France**. En 2000, tous les élèves de ce niveau d'enseignement fréquentaient de tels établissements en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande et en Norvège. Entre 1995 et 2000, l'utilisation d'applications de traitement de texte et de tableurs a augmenté d'au moins 20 points de pourcentage en Espagne, en Hongrie, en Italie et au Mexique et de près de 50 points de pourcentage en Corée (voir tableau D3.1).

Dans les 14 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, un élève type du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquente un établissement comptant un ordinateur pour neuf élèves. Cette proportion varie considérablement selon les pays : de six élèves ou moins par ordinateur au Danemark, en Finlande, en **France**, en Norvège et en Suède à plus de 15 élèves par ordinateur en Espagne et au Mexique (voir graphique D3.5).

Parmi les obstacles entravant l'utilisation des TIC dans l'enseignement – dont des obstacles liés aux infrastructures et aux matériels informatiques, aux logiciels, aux enseignants et à l'organisation de l'établissement et des salles de classe –, c'est le nombre insuffisant d'ordinateurs par élève/étudiant qui est considéré comme l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement par les chefs d'établissement. Le manque de personnel de maintenance et d'assistance technique, ainsi que le manque de compétences des enseignants en matière de TIC, sont aussi souvent perçus comme des obstacles (voir tableaux D3.2 et D3.3).

Le manque de personnel de maintenance et d'assistance technique est considéré en **France** mais aussi en Communauté flamande de Belgique comme le plus sérieux obstacle entravant l'utilisation des TIC dans l'enseignement (voir tableau D3.2). En moyenne dans les pays de l'OCDE représentés, 63 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants est un obstacle à l'utilisation performante des technologies de l'information et de la communication (TIC). En **France** et en Norvège, plus de 75 pour cent des élèves sont inscrits dans des établissements dont la direction a fait état de ce problème (voir le tableau D3.3).

Lors de cette enquête les chefs d'établissement ont indiqué le pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC au cours de l'année scolaire 2000-2001. En moyenne, un tiers des enseignants a participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC. À titre de comparaison, la moitié d'entre eux a suivi des activités de développement professionnel dans d'autres domaines pendant la même période. Au Danemark, en Finlande et en Norvège, plus de 40 pour cent des enseignants ont pris part à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC, mais plus de 56 pour cent d'entre eux ont suivi des formations dans d'autres domaines, tandis qu'en **France** seulement 20 pour cent et



respectivement 32 pour cent des enseignants ont suivi des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC et des formations dans d'autres domaines (voir le tableau D4.3).

L'enseignement

En **France**, une différence significative existe entre le nombre total annuel d'heures de cours qu'un enseignant à plein-temps doit assurer dans le primaire et dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le nombre d'heures par an est de 905 en primaire, bien au-dessus de la moyenne OCDE (792 heures) tandis qu'il est de 637 heures pour le premier cycle du secondaire soit 77 heures de moins que la moyenne OCDE, ou encore de 609 heures au deuxième cycle à comparer à une moyenne de 656 heures (voir tableau D6.2).

Avec 835 heures d'enseignement prévues dans l'année scolaire pour les élèves âgés de 9 à 11 ans, la **France** se situe au même niveau que la moyenne de l'OCDE. Pour les élèves âgés de 12 à 14 ans, elle se place avec une moyenne de 1038 heures par année nettement au-dessus de la moyenne OCDE qui est de 939 heures (voir tableau D1.1). Seuls la Communauté française de Belgique, la Grèce, le Mexique et les Pays-Bas prévoient un nombre annuel moyen d'heures d'enseignement supérieur à celui de la **France**. Celle-ci adopte un système caractérisé par peu de semaines de cours (35 semaines) mais un nombre d'heures important durant ces mêmes semaines (voir tableau D6.1).

La comparaison des traitements bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum fournit des informations sur les profils de carrière offerts dans les différents pays. Alors qu'en moyenne, pour les pays de l'OCDE, le salaire maximal est obtenu après 25 ans d'ancienneté pour les enseignants du premier cycle du secondaire, il l'est en moyenne après 34 ans d'enseignement en **France** et 39 ans ou plus en Espagne et en Hongrie. En **France**, les enseignants débutants du primaire et du secondaire perçoivent un traitement très proche de la moyenne des pays de l'OCDE. Par contre, leur salaire maximal est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE et équivalent à un peu moins du double de celui des enseignants débutants (voir tableaux D5.1 et D5.2).

La **France** avec 23 élèves en moyenne par classe du primaire et 24 par classe du premier cycle du secondaire est légèrement au dessus de la moyenne des pays qui est de 22 pour le primaire et 24 pour le premier cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes varie du simple au double selon les pays : de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est comprise entre 38 élèves par classe en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir tableau D2.1).

Les membres du personnel enseignant et non enseignant employés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont moins de 80 pour 1000 élèves au Canada, en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 pour 1000 élèves en **France**, en Hongrie, en Islande et en Italie. La répartition des personnels de l'éducation entre le corps enseignant et les autres catégories de personnel varie considérablement dans les pays de l'OCDE, ce qui dénote des différences dans l'organisation et dans la gestion de l'éducation. (voir le graphique D2.3).

Dans les 13 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur toutes les catégories de personnel de l'éducation sont disponibles, le personnel non enseignant représente en moyenne 30 pour cent de tous les membres du personnel, enseignants compris, des établissements primaires et secondaires. Cette part est comprise entre 30 et 40 pour cent dans sept de ces pays et dépasse la barre des 40 pour cent en **France** et en République tchèque. Par comparaison avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements primaires et secondaires, les membres du personnel non enseignant sont plus de 40 pour mille élèves aux États-Unis, en **France**, en Islande et en République tchèque (voir le tableau D2.3 et le graphique D2.3).



Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, la plupart des enseignants du primaire ont au moins 40 ans. En Allemagne, en Italie et en Suède, plus d'un tiers des enseignants du primaire a 50 ans passés, ce chiffre est de 24 pour cent en **France**. Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, les enseignants sont plus vieux dans le secondaire que dans le primaire. La **France**, le Japon, le Portugal et la Suède échappent à ce constat. En Belgique, en Finlande, en Islande, en Italie et aux Pays-Bas, la proportion d'enseignants du secondaire âgés d'au moins 40 ans est supérieure de 13 points de pourcentage à celle d'enseignants du primaire (voir tableau D8.1).

Par comparaison avec 1998, la proportion moyenne d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, en Finlande, en Irlande et au Royaume-Uni, cette proportion a grimpé de plus de 4 points de pourcentage. La proportion de jeunes enseignants a progressé dans 10 des 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En Corée, en **France**, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suède, la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans a augmenté de plus de 3 points de pourcentage. L'Irlande et le Japon sont les deux seuls pays qui ont enregistré une diminution significative de la proportion d'enseignants du secondaire de moins de 30 ans entre 1998 et 2001 (voir tableau D8.3).

Le suivi des acquis des élèves (PISA)

L'évaluation des performances des élèves de 15 ans (PISA) positionne la **France** proche de la moyenne des pays sur l'échelle de compréhension de l'écrit (tableau A5.2) et sur l'échelle de culture scientifique (voir tableau A6.2) et au-dessus de la moyenne sur l'échelle de culture mathématique (voir tableau A6.1). Elle se trouve par rapport aux pays du G8 à peu près au même niveau que les États-Unis, devant l'Allemagne, l'Italie et la Fédération de Russie mais derrière le Japon, le Canada et le Royaume-Uni. La **France** montre également plutôt moins d'inégalités dans les résultats par rapport à la moyenne des pays. Sur l'échelle de compréhension de l'écrit, la **France** présente moins d'élèves faibles et moins d'élèves forts que la moyenne des pays (voir tableau A5.1). Cependant, certains pays parviennent à cumuler bon niveau de performance et faibles disparités comme par exemple le Canada, la Corée ou la Finlande.

Les résultats des élèves de quatrième année (entre 9 et 11 ans, voir le graphique A4.1 et le tableau A4.1) rapportés sur l'échelle de compétence en lecture du PIRLS² sont nettement plus élevés en Suède que dans tous les autres pays de l'OCDE. Sept pays (l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et la République tchèque) affichent également des résultats significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les scores de quatre pays (l'Écosse, la **France**, la Grèce et la Nouvelle-Zélande) ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE d'une manière significative.

Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans le PIRLS que dans le PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans le PIRLS, mais y sont inférieurs dans le PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans le PISA que dans le PIRLS. La **France** et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes (voir tableau A5.3).

Le PISA a identifié plusieurs profils de lecteur. Certains jeunes de 15 ans centrent leurs lectures sur un éventail limité d'écrits : les revues uniquement, ou les revues et les journaux. D'autres diversifient davantage leurs lectures : certains lisent des bandes dessinées en plus des revues et des journaux, tandis que d'autres préfèrent les livres, de fiction ou non (voir tableau A8.1).

² Programme de recherche en lecture scolaire (Progress in reading literacy study, PIRLS)



En toute logique, les élèves de 15 ans qui diversifient leurs lectures sont plus performants que ceux qui limitent leurs lectures. Mais l'écart de performance entre ceux qui lisent des bandes dessinées ou des livres de fiction n'est pas énorme entre ces deux catégories de lecteurs en Belgique, Corée, **France**, Islande, Italie, Mexique, Portugal et Suisse. Il semble que la lecture quotidienne de revues, de journaux et de bandes dessinées – un type d'écrit peut-être moins valorisé par l'école que les livres de fiction – soit un bon moyen de devenir un lecteur compétent, du moins dans certains contextes culturels. (voir tableau A8.2).

Les profils de lecteur varient sensiblement d'un pays à l'autre. La corrélation entre la diversification des lectures et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit est assez comparable dans les différents pays, mais il n'en va pas de même pour la répartition des élèves en fonction des quatre profils. Les proportions d'élèves qui diversifient le moins leurs lectures sont les plus faibles en Finlande (7 pour cent), en Islande (7 pour cent), en Norvège (8 pour cent) et en Suède (11 pour cent). Par contraste, plus de 30 pour cent des élèves présentent ce profil dans six pays : la Belgique, l'Espagne, la **France**, la Grèce, le Luxembourg et le Mexique (voir tableau A8.4).

La répartition des profils de lecteur varie également selon le sexe. De nombreuses études menées dans divers pays ont montré qu'en moyenne, les filles passaient plus de temps à lire et qu'elles diversifiaient davantage leurs lectures. La concentration de garçons observée dans certains profils le confirme. En moyenne, le groupe correspondant au troisième profil accueille 34 pour cent de garçons, contre 23 pour cent de filles (voir tableau A8.4). Pour rappel, la majorité des élèves qui présentent ce profil déclarent lire souvent des textes courts, tels que des journaux, des revues et des bandes dessinées, mais pas de livres. À l'inverse, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans le groupe correspondant au quatrième profil (29 pour cent, contre 16 pour cent en moyenne). Dans chaque pays de l'OCDE, les filles s'investissent manifestement plus que les garçons dans la lecture (voir tableau A8.4).

L'engagement à l'égard de la lecture (tel qu'il est défini dans l'indicateur A9 : temps consacré à la lecture pour le plaisir, diversification des types d'écrits et intérêt et goût pour la lecture) varie fortement d'un pays à l'autre. La Finlande arrive en tête du classement et l'Espagne à l'autre extrémité. L'engagement pour la lecture en **France** se situe sous la moyenne des pays de l'OCDE et ceci aussi bien pour les garçons que les filles (tableau A9.1). Dans tous les pays de l'OCDE, le degré d'engagement à l'égard de la lecture est plus élevé chez les filles que chez les garçons. Les différences d'engagement entre les filles et les garçons sont plus marquées dans certains pays, en Finlande (0,74) et en Suisse (0,62) par exemple, et plus faibles dans d'autres, notamment en Corée (0,04), en Grèce (0,17), au Japon (0,17) et au Mexique (0,20). Il apparaît que le degré d'engagement des garçons de certains pays est plus élevé que celui des filles d'autres pays. Le degré d'engagement des garçons en Corée, au Danemark, en Finlande, en Islande et au Japon est équivalent, sinon supérieur à celui des filles en Belgique, en Espagne ou en **France** (voir le tableau A9.1 et le graphique A9.1).

Les jeunes de 15 ans dont les parents ont le statut professionnel le moins élevé mais qui s'investissent beaucoup dans la lecture obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs scores que ceux dont les parents ont un statut professionnel moyen ou plus élevé, mais qui ne s'intéressent guère à la lecture. Le score en compréhension de l'écrit est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE chez tous les élèves qui s'investissent beaucoup dans la lecture et ce, quel que soit le statut professionnel de leurs parents. Ce constat donne à penser que l'engagement à l'égard de la lecture peut être un levier important pour lutter contre les inégalités sociales (voir tableau A9.2).

Les études secondaires

L'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire constitue une étape importante pour ne pas dire nécessaire pour faciliter l'intégration sur le marché du travail. En moyenne parmi les pays de l'OCDE, 82 pour cent des élèves obtiennent un diplôme du deuxième cycle du secondaire ayant une



orientation générale ou professionnelle (y compris le CAP et le BEP pour la France), soit 3 points de pourcentage de moins que la **France**. Les diplômés du deuxième cycle du secondaire représentent 90 pour cent ou plus en Allemagne, au Danemark, en Finlande, au Japon et en Pologne (voir tableau A1.1).

Le pourcentage de personnes qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires a fortement augmenté dans les tranches de population les plus jeunes (voir le tableau et graphique A1.2). En moyenne, ceux âgés de 25 et 34 ans sont 74 pour cent à être titulaires de ce diplôme, contre 60 pour cent chez ceux qui ont entre 45 à 54 ans. Ce constat est particulièrement frappant dans les pays où le niveau de formation de la population adulte n'est guère élevé qui, ainsi, devraient se rapprocher des pays où ce niveau est plus élevé. En Corée, en Espagne et au Portugal, la proportion de titulaires du diplôme de fin d'études secondaires est près de deux fois plus élevée chez ceux qui ont entre 25 à 34 ans que chez ceux âgés de 45 à 54 ans. Les progrès sont manifestes également en Belgique, en **France**, en Grèce et en Irlande, mais encore lents au Mexique et en Turquie.

Les taux de chômage des personnes n'ayant pas atteint le niveau de fin d'études secondaires sont très élevés dans un certain nombre de pays dont la **France**, et bien qu'ils reculent avec l'âge, ils restent en général à des niveaux assez importants, signe de difficultés durables d'insertion (indicateur A12 et C4). Dans les pays de l'OCDE, la *proportion des jeunes non scolarisés* au chômage dans la tranche d'âge des 20-24 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est de 13 pour cent en moyenne en 2001 alors qu'il dépasse 18 pour cent dans un petit groupe de pays comprenant la **France**, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque (voir tableau C4.2)

Les études universitaires

Comparée aux décennies précédentes, la proportion de jeunes qui achèvent des études supérieures est bien plus élevée dans la plupart des pays de l'OCDE. Cette proportion y est, en moyenne, de 27 pour cent chez les 25-34 ans contre 15 pour cent chez les 55-64 ans, soit une différence de 12 points de pourcentage. Cette même différence est de 19 points de pourcentage ou plus en Belgique, au Canada, en Corée, en **France**, en Irlande, au Japon et en Espagne (voir tableau A2.3).

En France, 37 pour cent des jeunes des âges concernés entrent à l'université. Ce taux varie considérablement selon les pays, puisqu'il se situe entre plus de 55 pour cent en Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, et 33 pour cent ou moins en Allemagne, en Belgique, au Mexique, en République tchèque, en Suisse et en Turquie. Par ailleurs, les entrants dans des formations dites supérieures techniques (niveau 5B de la CITE-97) représentent plus de 20 pour cent des générations concernées en Belgique, en Corée, en **France**, au Japon, en Nouvelle Zélande et au Royaume Uni (voir tableau C2.1).

Le taux de rendement exprimés en pourcentage correspond à une mesure du bénéfice que rapporte, à long terme, l'investissement initial dans l'éducation. Le taux de rendement interne couvre l'effet combiné des gains, de la durée des études, de la fiscalité, du risque de chômage, des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants. Trois groupes se distinguent, parmi les 10 pays pour lesquels des données sont disponibles, selon le taux de rendement d'une formation universitaire par rapport à une formation du deuxième cycle de secondaire. La **France** appartient avec le Danemark, les Pays-Bas et la Suède au groupe médian où les taux de rendement interne sont relativement élevés et compris entre 10 et 14 pour cent (voir tableau A14.3)

En France, 59 pour cent des étudiants qui commencent leurs études universitaires générales arrivent à les terminer, soit 11 points de moins que la moyenne des pays. Cependant, ce taux de survie varie considérablement selon les pays, puisqu'il se situe entre plus de 80 pour cent en Irlande, au Japon, au Royaume-Uni et en Turquie, et moins de 60 pour cent en Autriche, en **France**, en Italie et en Suède.



Le taux de survie dans l'enseignement supérieur technique va quant à lui de plus de 80 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Suède à 50 pour cent environ en Irlande et en Italie. La **France** se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un taux de survie de 72 pour cent (voir tableau A2.2).

Le taux d'obtention pour une classe d'âge d'un premier diplôme universitaire du type licence, maîtrise ou diplôme d'ingénieur est pour la **France** sous la moyenne des pays de l'OCDE. Cette proportion de 25 pour cent est inférieure de plus de 10 points à la proportion de diplômés en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Royaume Uni (voir tableau A2.1). Cependant, la **France** avec certains autres pays tels que l'Allemagne, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Suisse se caractérise également par une proportion élevée (17,9 pour cent) en comparaison avec la moyenne OCDE (11,0 pour cent) de diplômés supérieurs techniques (DUT, BTS, etc.).

Parmi les diplômés universitaires, la proportion de ceux des disciplines scientifiques (sciences de l'ingénieur, activités de production et construction, sciences de la vie et agriculture, sciences physiques, mathématiques et statistiques, et informatique, à l'exclusion cependant de la santé et du secteur social) est élevée par rapport aux autres pays de l'OCDE. Alors que cette proportion est inférieure à 20 pour cent au Danemark, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, et en Pologne, elle dépasse 30 pour cent en **France** mais aussi en Allemagne, en Autriche, en Corée, en Finlande, en Suède et en Suisse (voir graphique A3.1 et tableau A3.1).

En 2001, 1,54 million d'étudiants venant d'un autre pays sont scolarisés dans un pays de l'OCDE. Ce qui représente un accroissement de 16 pour cent de 1998 à 2001. Sur cent étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE rapportant des données, 75 choisissent l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la **France** ou le Royaume-Uni, dont 10 en **France** qui demeure un lieu d'étude attractif pour les étudiants étrangers (voir graphique C3.2). Rapporté à l'ensemble des étudiants en **France**, la proportion d'étudiants étrangers représente 7 pour cent tandis que cette proportion est de plus de 10 pour cent en Australie, en Autriche, en Belgique, au Royaume-Uni et en Suisse (voir tableau C3.1).