

## REGARDS SUR L'ÉDUCATION 2004

### NOTES DE PRÉSENTATION (FRANCE)

SOUS EMBARGO JUSQU'AU 14 SEPTEMBRE 2004, 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](mailto:Jean-Luc.Heller@OECD.org)

Éric 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](mailto:Eric.Charbonnier@OECD.org)

#### **Les dépenses d'éducation<sup>1</sup>**

Les dépenses d'éducation publiques et privées pour l'ensemble des niveaux d'éducation représentent pour la France 6,0 pour cent du PIB soit un chiffre plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE (5,6 pour cent- voir tableau B2.1a). Parmi elles, les dépenses de sources publiques représentent 92,0 pour cent (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 4,2 pour cent du PIB en France soit plus que la moyenne des pays qui est de 3,8 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 (1,4 pour cent - voir tableau B2.1b).

Comparé à la moyenne des pays de l'OCDE, le financement de l'éducation est très majoritairement public dans les pays européens (Europe des 19 plus la Suisse). Le financement public représente en moyenne 5,0 pour cent du PIB pour l'ensemble des pays de l'OCDE (voir tableau B2.1a) contre également 5,0 pour ceux de l'union européenne. Le financement privé est beaucoup plus important dans certains pays non européens, la moyenne de l'OCDE étant de 0,7 en pourcentage du PIB contre 0,4 pour les pays de l'union européenne et respectivement 1,4 pour cent pour les pays non européens. Parmi les pays européens, seuls l'Allemagne et le Royaume-Uni financent leurs systèmes d'éducation (apprentissage compris) par plus de 15 pour cent de dépenses privées (voir tableaux B2.1a et B3.1).

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). Parmi les dépenses privées, le recours au financement des systèmes d'éducation par l'apport de capital provenant de particuliers, d'entreprises ou d'autres sources privées que les ménages est fréquent et notamment dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dans un tiers des pays de l'OCDE (l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), la part des contributions d'entités privées autres que les ménages représente au moins 10 pour cent du financement des établissements supérieurs. (voir tableau B3.2b).

---

<sup>1</sup> Les données financières sont pour l'année civile 2001 tandis que les autres données se rapportent à l'année scolaire 2001-2002



Les sommes investies dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE peuvent être comparées en fonction des effectifs inscrits à chaque niveau d'enseignement. Ainsi, l'enseignement secondaire absorbe 41 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et accueille 39 pour cent de tous les élèves scolarisés. La **France** avec 50 pour cent d'argent investi contre 42 pour cent d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire fait partie avec la Belgique, les États-Unis, la Hongrie, la République slovaque et la Suisse des pays pour lesquels l'écart entre les deux chiffres dépasse 4 points de pourcentage (voir tableau B1.4).

Par comparaison avec l'enseignement secondaire, il existe des différences plus significatives entre la proportion des dépenses et la proportion des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur. Dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement supérieur absorbe en moyenne 24 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, alors qu'il contient seulement 14 pour cent des effectifs scolarisés. Les écarts entre les deux proportions varient dans l'enseignement supérieur de moins de 5 points de pourcentage en Corée, en **France**, en Grèce et en Italie à plus de 13 pour cent aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suède. Dans dix pays (dont la **France**) sur 24, la proportion des dépenses et la proportion des effectifs dans l'enseignement supérieur sont inférieures à la moyenne de l'OCDE. En Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce et en Irlande, l'enseignement supérieur représente plus de 29 pour cent des dépenses totales (voir tableau B1.4 et graphique B1.5b).

Dans 17 pays de l'OCDE sur 18, l'ensemble des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent - en termes réels - de 1995 à 2001, 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 2001, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 29 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie. En revanche, elles ont baissé de plus de 4 pour cent en Norvège et en République tchèque. En **France**, en Grèce, en Italie, en Irlande, en Pologne et au Portugal, la révision à la hausse des budgets de l'éducation (de 10 pour cent ou plus) 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 tableau B1.5 graphique B1.7).

Dans l'enseignement supérieur, le constat est similaire pour la **France**. Par contre, dans sept pays de l'OCDE sur 24 – l'Australie, la Hongrie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses par étudiant ont diminué de 1995 à 2001 (voir tableau B1.5 et graphique B1.7).

En règle générale, dépenses d'éducation du supérieur par étudiant et PIB par habitant varient dans le même sens. Toutefois, dans sept pays de l'OCDE sur 22, les dépenses par étudiant ont diminué de 1995 à 2001, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période (voir tableau B1.6). Les dépenses par étudiant ont progressé dans les quinze autres pays mais à des rythmes différents du PIB par habitant. Dans six de ces pays – le Danemark, la Grèce, l'Espagne, l'Italie, le Japon et la Suisse –, les dépenses par étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant de 1995 à 2001. Dans tous les autres pays, le PIB par habitant a augmenté plus rapidement que les dépenses par étudiant.



En moyenne pour l'année 2001, les pays de l'OCDE dépensent 6 821 dollars ÉU par élève/étudiant inscrit dans tous les niveaux de l'enseignement (hors pré primaire). Les dépenses varient de 3 300 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque et en République tchèque à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse. Elles sont de 7 124 dollars ÉU en **France** soit 4,4 pour cent de plus que la moyenne de l'OCDE. Par contre, le coût annuel par étudiant de l'enseignement supérieur est de 8 837 dollars EU en **France**, soit 14 pour cent en dessous de la moyenne OCDE (10 052 dollars EU).

Les écarts observés entre pays quant aux dépenses au titre des activités de recherche et de développement (R&D) ont des conséquences aussi dans les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement supérieur (voir graphique B1.2 et tableau B1.1). En **France**, tout comme en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, les dépenses par étudiant au titre de la recherche et du développement représentent 21 pour cent ou moins des dépenses totales, contre 26 pour cent en moyenne dans l'OCDE.

Les pays de l'OCDE où la plupart des activités de recherche et développement sont menées par des établissements du supérieur affichent des niveaux plus élevés de dépenses de R&D par étudiant dans l'enseignement supérieur que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques. À l'exclusion des dépenses en recherche et développement, les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement supérieur s'élèvent en moyenne à 7 203 dollars ÉU par étudiant. Elles varient de 4 000 dollars ÉU ou moins en Grèce, au Mexique, en Pologne et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Australie, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède (voir tableau B1.1 et graphique B1.2).

Avec une durée moyenne des études supérieures relativement longue (4,7 années, voir tableau B1.3), les dépenses cumulées par étudiant en **France** s'élèvent à 41 372 dollars EU, légèrement au-dessous de la moyenne OCDE (42 906 dollars EU). Toujours à partir des mêmes données, le coût total par étudiant des études universitaires en Suisse (118 953 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 et l'Autriche. 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 Autriche, **France** et en Italie.

### **La scolarisation**

Alors que dans encore 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 Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, 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).

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. Le pourcentage de 15-19 ans scolarisés est le plus élevé en Allemagne, en Belgique, en **France**, aux Pays-Bas, en Pologne, en République tchèque et en Suède (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 C4.1b). 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, la République tchèque et la Turquie (4 ans en moyenne).

À l'exception de l'Allemagne, de l'Autriche et de la France où l'augmentation des taux d'inscription n'a pas compensé le recul démographique observé, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du nombre d'étudiants scolarisés dans l'enseignement supérieur entre 1995 et 2002 (voir le tableau C2.2). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2,7 ans dans l'enseignement supérieur, dont deux ans à temps plein. La France se situe au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE tandis que les étudiants peuvent escompter suivre au moins quatre années d'études supérieures à temps plein ou à temps partiel en Corée, aux États-Unis et en Finlande (voir tableau C2.2).

Dans certains pays, l'entrée dans la vie active intervient souvent après la fin des études, alors que dans d'autres, il est fréquent qu'études et emploi soient simultanés. Les programmes emploi-études, assez répandus dans certains pays européens, constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. En Finlande, en France et en Pologne, la durée des études est longue et les formations sont rarement combinées avec des expériences professionnelles. Les programmes emploi-études et les autres formules associant emploi et études existent, mais ils sont relativement peu répandus. Par opposition, l'Allemagne, le Danemark, l'Islande et la Suède présentent un profil où les études sont également longues mais cette fois ci souvent combinées avec un emploi (voir graphique C4.4).

Dans les pays de l'OCDE, 11 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 études de 2003 sur la prise de décision dans les établissements du premier cycle du secondaire et sur les politiques d'admission dans les établissements du deuxième cycle du secondaire**

#### **Répartition de la prise de décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire**

Dans tous les pays de l'OCDE, les décisions portant sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements. Dans les trois autres domaines (la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources), la proportion de décisions prises par les établissements est généralement plus faible et les profils décisionnels sont moins tranchés. Dans l'ensemble, les établissements sont moins susceptibles d'intervenir dans les décisions relatives à la planification et aux structures (par exemple, les décisions concernant l'ouverture et la fermeture d'un établissement, l'élaboration des programmes de cours et la définition des conditions de délivrance des diplômes). Dans 13 pays sur 25, la moitié au moins des décisions est prise au niveau central. En France la prise de décision pour les trois domaines est partagée entre le niveau central et intermédiaire (voir tableau D6.2).



Par rapport à l'ensemble des pays, sur la base de données de 2003, les décisions sont le plus souvent fortement centralisées (c'est-à-dire prises à l'échelon du gouvernement central et/ou de l'État) en Australie, en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Le gouvernement central joue un rôle nettement prédominant en Grèce – 88 pour cent des décisions sont de son ressort – et au Luxembourg – 66 pour cent des décisions. Dans certains pays comme l'Allemagne, la France, la Norvège et la Turquie, les décisions sont réparties de manière plus uniforme entre les autorités centrales, le niveau intermédiaire et les établissements. Les décisions sont plus souvent prises par les établissements d'enseignement en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque. Aux Pays-Bas, toutes les décisions sont du ressort des établissements (voir le tableau D6.1).

Dans la majorité des pays de l'OCDE, parmi les décisions prises par les établissements, un peu moins de la moitié le sont en totale autonomie et une proportion comparable est assujettie à un cadre réglementaire défini par des autorités supérieures. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances sont relativement peu nombreuses. Les décisions relevant de la planification et des structures sont moins susceptibles d'être prises en toute autonomie par les établissements que les décisions relevant d'autres domaines (voir tableau D6.3).

Entre 1998 et 2003, la prise de décision a tendance à se décentraliser dans la plupart des pays. Cette tendance est particulièrement manifeste en Corée, en République tchèque et en Turquie. L'Allemagne, la Communauté française de Belgique, la Finlande et la Grèce ont assisté à une évolution inverse (voir le graphique D6.3).

#### **Politiques d'admission dans les établissements du 2e cycle du secondaire**

Les résultats scolaires des élèves sont le critère d'admission le plus souvent utilisé dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, même s'il existe de fortes disparités entre les pays à cet égard. En Finlande, en Hongrie et en Norvège, plus de 80 pour cent des élèves fréquentent des établissements qui se basent toujours sur les résultats scolaires des élèves pour décider de leur admission. En Espagne, en France et au Portugal, le lieu de résidence est l'un des principaux critères d'admission. Dans ces pays, plus de 50 pour cent des élèves fréquentent des établissements du 2e cycle du secondaire qui appliquent systématiquement ce critère, mais seule une minorité d'élèves sont inscrits dans des établissements qui tiennent toujours compte des résultats scolaires. En France toutefois, l'intérêt de l'élève pour un programme est un critère plus souvent pris en considération que le lieu de résidence (voir tableau D5.1).

Le critère le plus souvent appliqué pour regrouper les élèves est leur choix d'une matière ou d'un programme déterminé. En moyenne, 73 pour cent environ des élèves fréquentent des établissements du 2e cycle du secondaire qui se basent toujours sur ce critère. Dans la Communauté flamande de Belgique, en France, au Portugal et en Suède, il est de loin le critère le plus important : tous les établissements ou presque l'appliquent. Les résultats de l'enquête montrent dans l'ensemble que 15 pour cent seulement des élèves sont inscrits dans des établissements du 2e cycle du secondaire où le groupement par aptitudes homogènes est une pratique courante et que plus de 50 pour cent des élèves fréquentent des établissements qui ne l'appliquent jamais. En Hongrie et en Irlande, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements où le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes est une pratique courante. En revanche, moins de 10 pour cent des élèves fréquentent de tels établissements au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Norvège, en Suède et en Suisse (voir tableau D5.3).

En matière de groupement, l'âge des élèves semble être moins important à ce niveau d'enseignement que dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. En Hongrie et en Suède, toutefois, les cours sont encore donnés à des cohortes d'âge. En revanche, en Corée, au Danemark, en Finlande et en France, deux tiers au moins des élèves fréquentent des établissements du 2e cycle du secondaire où, selon le chef d'établissement, l'âge des élèves n'est



jamais pris en considération pour regrouper les élèves. Les différences d'organisation du deuxième cycle du secondaire peuvent expliquer ces résultats contrastés, mais des similitudes apparentes peuvent masquer des différences fondamentales de politique (voir Tableau D5.3).

Dans certains pays, de fortes proportions d'élèves fréquentent des établissements du deuxième cycle du secondaire dont les critères de groupement sont moins sélectifs par rapport à la moyenne internationale : elles représentent plus de 75 pour cent en Corée, en Finlande et en Norvège, et plus de 50 pour cent au Danemark, en Espagne, en **France**, en Italie, au Mexique, en Suède et en Suisse. L'inverse est vrai dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et au Portugal, où la majorité des élèves sont inscrits dans des établissements où la politique de groupement est plus susceptible de creuser les écarts de performance entre les élèves (voir tableau D5.4).

### **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 897 en primaire, bien au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (803 heures) tandis qu'il est de 631 heures pour le premier cycle du secondaire soit 76 heures de moins que la moyenne OCDE, ou encore de 593 heures au deuxième cycle à comparer à une moyenne de 674 heures (voir tableau D4.2).

Avec 829 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 1031 heures par an nettement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 933 heures (voir tableau D1.1). Seuls 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 D4.1).

La comparaison des salaires 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 24 ans d'ancienneté pour les enseignants du premier cycle du secondaire, il l'est en moyenne après 34 ans d'enseignement en Autriche et 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 D3.1 et D3.2).

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 élèves par classe 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 37 élèves par classe en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir tableau D2.1).

Le personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire représente moins de 81 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et



au Mexique, mais au moins 119 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en **France**, en Hongrie, en Islande et en Italie (voir tableau D2.3).

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. Dans les 10 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 25 pour cent de tous les membres du personnel, enseignants compris, des établissements primaires et secondaires. Cette part est comprise entre 25 et 35 pour cent dans six de ces pays et dépasse la barre des 35 pour cent aux États-Unis, 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 Hongrie, en Islande, en Italie et en République tchèque (voir tableau D2.3 et graphique D2.4).

### **Le suivi des acquis des élèves (PISA)**

Dans la plupart des pays, la proportion de jeunes de 15 ans qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance à leur établissement avoisine les 25 pour cent tandis qu'un élève sur cinq déclare avoir manqué l'école, être arrivé en retard ou avoir sauté des cours récemment (voir graphique A8.1). Le faible sentiment d'appartenance est supérieur à 30 pour cent dans cinq pays (en Belgique, en Corée, en **France**, au Japon et en Pologne) et inférieure à 20 pour cent dans quatre pays (en Hongrie, en Irlande, en Suède et au Royaume-Uni). De Même, au moins 25 pour cent d'élèves présentent un faible degré de participation dans six pays (au Canada, en Espagne, en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne) et 15.5 pour cent ou moins dans huit pays (en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Corée, en **France**, au Japon, au Luxembourg et au Royaume-Uni). Cette proportion est particulièrement faible au Japon (4 pour cent seulement).

L'examen conjoint de ces deux indices montre que, parmi les pays de l'OCDE, la Suède obtient un score relativement élevé de l'indice du sentiment d'appartenance, mais un score relativement faible de l'indice de participation. A l'inverse, la Corée et le Japon et à un degré moindre la Belgique et la **France** ont des scores relativement élevés de l'indice de participation, mais des scores relativement faibles de l'indice du sentiment d'appartenance. Cette comparaison fait apparaître également un autre groupe géographique, celui des pays germaniques (l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse), où les scores sont relativement élevés pour les deux indices d'engagement. Parmi les pays partenaires, un groupe géographique est constitué de pays d'Amérique du Sud (l'Argentine, le Brésil et le Chili) où les scores tendent à être plus élevés pour l'indice du sentiment d'appartenance que pour l'indice de participation (indicateur A8).

Les filles semblent nourrir de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons, mais la nature des aspirations professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays (voir le tableau A9.1). La proportion de filles qui envisagent d'exercer un métier intellectuel à l'âge de 30 ans se situe entre 20 et 25 points de pourcentage de plus que la proportion de garçons en Allemagne, en **France**, en Finlande, en Hongrie, en Irlande et en Pologne et est supérieure de 25 points de pourcentage en Belgique, au Danemark et en République tchèque. Par opposition, en Corée et au Mexique, les proportions de garçons et de filles qui pensent exercer un métier intellectuel sont importantes (plus de 80 pour cent) et les différences entre les filles et les garçons sont faibles (moins de 10 point de pourcentage) (voir tableau A9.1).



Les résultats des élèves de quatrième année (entre 9 et 11 ans, voir le graphique A9.3 et le tableau A9.2) rapportés sur l'échelle de compétence en lecture du PIRLS<sup>2</sup> 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 des pays 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 des pays 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 des pays 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 A6.3).

En 4<sup>e</sup> année déjà, les filles obtiennent, en moyenne, des **compétences en lecture** significativement supérieurs à celles des garçons. À l'âge de 15 ans, **l'écart de performance entre les sexes** tend à être considérable en compréhension de l'écrit (voir les tableaux A9.2 et A9.3). En **mathématiques**, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les **écarts entre les sexes** sont moins marqués et plus variables (voir le tableau A9.3).

### 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, 81 pour cent des élèves d'âges concernés 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 1 point de pourcentage de moins que la France. Les diplômés du deuxième cycle du secondaire représentent 90 pour cent ou plus en Allemagne, au Danemark, au Japon, en Norvège, en Pologne et en Suisse (voir tableau A2.1).

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 A2.2). En moyenne, 75 pour cent de ceux âgés de 25 et 34 ans sont titulaires de ce diplôme, contre 61 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 C4). Dans les pays de l'OCDE, la *proportion des jeunes non scolarisés* au chômage

---

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





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 2002 alors qu'il est d'au moins 18 pour cent dans un petit groupe de pays comprenant l'Allemagne, la Belgique, la France, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque (voir tableau C4.3)

Les jeunes qui ont un niveau de formation peu élevé sont plus susceptibles d'être nés dans un autre pays que celui dans lequel ils vivent. Dans certains pays, une proportion notable de la population jeune est constituée d'immigrants. Dans 10 des 18 pays qui ont fourni des données, les immigrants représentent au moins 10 pour cent des jeunes de 20 à 24 ans n'ayant pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires contre seulement 7 pour cent en France. Les allochtones sont surreprésentés chez les jeunes âgés de 20-24 ans qui ont arrêté leurs études avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Être originaire d'un autre pays est un réel handicap dans tous les pays hormis cinq : l'Australie, le Canada, l'Espagne, l'Irlande et le Portugal (voir Tableau C5.2).

### **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 28 pour cent chez les 25-34 ans contre 21 pour cent chez les 45-54 ans, soit une différence de 7 points de pourcentage. Cette même différence est de 15 points de pourcentage ou plus en Corée, en France, en Irlande, au Japon et en Espagne (voir tableau A3.3).

L'indicateur du niveau de formation obtenu chez les 25-34 ans montre une hausse de la proportion d'adultes ayant des qualifications de niveau supérieur entre 1991 et 2002. Toutefois, la plus grande part de cette augmentation s'explique par une progression très significative du taux d'obtention de diplômes supérieurs dans un nombre de pays relativement restreint. La progression enregistrée entre 1998 et 2002 est particulièrement forte en Australie, en Finlande, en Irlande, en Norvège et au Royaume-Uni, des pays qui se situent tous dans la moitié supérieure de la proportion d'adultes ayant des qualifications de niveau supérieur en 2002. Au Canada, en France et en Islande les taux augmentent de plus d'un point de pourcentage par an sur les quatre dernières années. À l'autre extrême, les taux stagnent en Allemagne, en Autriche, en Suisse et dans les pays d'Europe orientale. La situation ne s'améliore pas autant qu'elle ne le devrait dans les pays où le niveau de formation est encore relativement bas, à l'exception toutefois de l'Italie et de la Pologne (voir tableau A3.4c).

**En France**, 37 pour cent des jeunes des âges concernés qui entreprennent des études de niveau universitaire. Ce taux varie considérablement selon les pays, puisqu'il se situe entre plus de 55 pour cent en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, et 35 pour cent ou moins en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Mexique, en République tchèque et en Suisse. 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).

**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 A3.2).

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** inférieur à 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, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Pologne et au Royaume Uni (voir tableau A3.1). Cependant, la **France** avec certains autres pays tels que l'Espagne, l'Irlande, le Japon, le Royaume-Uni et la Suisse se caractérise également par une proportion élevée (18,5 pour cent), en comparaison avec la moyenne OCDE (9,8 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 est d'au moins 29 pour cent en **France** mais aussi en Allemagne, en Autriche, en Corée, en Finlande, au Japon, en républiques slovaque et tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir graphique A4.1 et tableau A4.1).

Il existe un lien positif entre niveau de formation et revenu. Dans de nombreux pays, le deuxième cycle du secondaire constitue un seuil au-delà duquel les études supplémentaires procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme supérieur gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure une formation de niveau universitaire (par rapport au niveau secondaire) aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 30 pour cent en Nouvelle-Zélande à plus de 65 pour cent au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en **France**, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque (voir tableau A11.1a).

Sur cent étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE rapportant des données, 73 choisissent l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la **France** ou le Royaume-Uni, dont 9 la **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 10 pour cent tandis que cette proportion est plus élevée en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Royaume-Uni et en Suisse (voir tableau C3.1). En valeur absolue, les étudiants d'Allemagne, de Corée, de **France**, de Grèce, du Japon et de Turquie constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays Membres de l'OCDE au sein des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Les étudiants originaires d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde représentent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays partenaires au sein des pays de l'OCDE et des pays partenaires (voir le tableau C3.2).