

## REGARDS SUR L'ÉDUCATION 2005

### NOTES DE PRÉSENTATION (FRANCE)

SOUS EMBARGO JUSQU'AU 13 SEPTEMBRE 2005, 11:00 HEURE DE PARIS

*Pour des questions, se référer à:*

Bernard Hugonnier, Directeur adjoint pour l'éducation de l'OCDE  
Tel: +33 1 4524 16 20, e-mail [Bernard.Hugonnier@OECD.org](mailto:Bernard.Hugonnier@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 6,1 pour cent du PIB soit un chiffre plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE (5,8 pour cent- voir tableau B2.1a). Parmi elles, les dépenses de sources publiques représentent 92,1 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 5,1 pour cent du PIB pour l'ensemble des pays de l'OCDE (voir tableau B2.1a) contre 5,2 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 1,1 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, 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 quart des pays de l'OCDE (l'Australie, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), la part des contributions

---

<sup>1</sup> Les données financières sont pour l'année civile 2002 tandis que les autres données se rapportent à l'année scolaire 2002-2003



d'entités privées autres que les ménages représente au moins 10 pour cent du financement des établissements supérieurs. (voir tableau B3.2b).

Dans 15 pays de l'OCDE sur 16, 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 2002.

De 1995 à 2002, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 30 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, au Pays Bas en Pologne, au Portugal et en Turquie. En revanche, elles ont baissé de plus de 4 pour cent en Suède. En **France**, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en République Slovaque, 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 B1.4 graphique B1.7).

Dans l'enseignement supérieur, le constat est similaire pour la **France**. Par contre, dans cinq pays de l'OCDE sur 23 – l'Australie, la Pologne, la République Slovaque, la République Slovaque et la Suède–, les dépenses par étudiant ont diminué de 1995 à 2002 (voir tableau B1.4 et graphique B1.7).

En moyenne pour l'année 2002, les pays de l'OCDE dépensent 6 687 dollars ÉU par élève/étudiant inscrit dans tous les niveaux de l'enseignement (hors pré primaire). Les dépenses varient de 4 000 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 7 467 dollars ÉU en **France** soit 780 dollars ÉU de plus par élève/étudiant que la moyenne de l'OCDE. Par contre, le coût annuel par étudiant de l'enseignement supérieur est de 9 276 dollars EU en **France**, soit 15 pour cent en dessous de la moyenne OCDE (10 655 dollars EU).

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 7 299 dollars ÉU par étudiant. Elles sont de 7 302 dollars ÉU par étudiant en **France** et varient de 4 500 dollars ÉU ou moins en Grèce, en Pologne, en République Slovaque et en Turquie à plus de 8 500 dollars ÉU en Australie, au Danemark, aux États-Unis, et au Royaume-Uni (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 43 428 dollars EU, légèrement au-dessous de la moyenne OCDE (45 812 dollars EU). Toujours à partir des mêmes données, le coût total par étudiant des études universitaires en Suisse (139 177 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, en **France**, en Islande et en Italie.

Bien que de nombreux facteurs rentrent en compte dans la relation, des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des niveaux de performance en mathématiques moins



élevés chez les élèves. Certains pays affichent dans l'étude PISA des scores en mathématiques à 15 ans significativement supérieurs à ce que laisseraient supposer leurs seules dépenses unitaires d'éducation comme l'Australie, la Belgique, la Corée, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas ou la République tchèque. La **France** se situe dans une position médiane avec un score et des dépenses unitaires d'éducation légèrement au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Dans l'ensemble, les résultats donnent à penser que les dépenses d'éducation ne suffisent pas à elles seules à élever le niveau de performance, même si elles sont déterminantes pour la qualité de l'éducation (voir graphique B1.5).

### **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 Belgique, en Espagne, en Islande et en Italie, plus de 90 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**, 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 C4.1a). Les disparités sont très marquées avec un écart d'environ quatre ans entre un groupe de pays comprenant la Danemark, la Finlande, la **France**, l'Islande et la Pologne (8 ans en moyenne) et un autre groupe comprenant le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie (4 ans et demi en moyenne).

Dans les 22 pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles, un accroissement du nombre d'étudiants scolarisés a été enregistré dans l'enseignement supérieur entre 1995 et 2003 (voir tableau C2.3 sur [www.oecd/edu/eag2005](http://www.oecd/edu/eag2005)). La **France** fait partie des pays où l'augmentation des taux d'inscription a compensé le recul démographique observé. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2,8 ans dans l'enseignement supérieur, dont plus de 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 C2.3 sur [www.oecd/edu/eag2005](http://www.oecd/edu/eag2005)).

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, 11.4 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, au Danemark, en Espagne et en **France** (voir tableau D5.1).

## **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 900 en primaire, bien au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (795 heures) tandis qu'il est de 626 heures pour le premier cycle du secondaire soit 75 heures de moins que la moyenne OCDE, ou encore de 602 heures au deuxième cycle à comparer à une moyenne de 661 heures (voir tableau D4.1).

Avec 830 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 1032 heures par an nettement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 922 heures (voir tableau D1.1). Seuls la Grèce, l'Italie, 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 légèrement inférieur à 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). Il est aussi à noter que les comparaisons sur l'évolution des salaires dans le temps montrent qu'ils n'ont pas progressé au même rythme que le PIB par habitant entre 1994 et 2003, sauf en Allemagne, en Grèce et en Nouvelle-Zélande (voir graphique D3.5).

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 35 élèves par classe en Corée à 18 élèves ou moins en Grèce, en Islande, en Italie et au Luxembourg. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est comprise entre 35 élèves par classe en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande 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 83 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et en Nouvelle-Zélande, mais au moins 120 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 34 pour cent de tous les membres du personnel, enseignants compris, des établissements primaires et secondaires. Cette part est comprise dépasse la barre des 45 pour cent aux États-Unis, en France, en Islande et en République tchèque (voir tableau D2.3 et graphique D2.4).

Dans un groupe de pays incluant l'Allemagne, l'Angleterre, l'Autriche, l'Espagne, la France, la Grèce, la Norvège et le Portugal, ce sont les autorités nationales ou régionales qui définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré. Les établissements doivent se conformer à ces normes nationales ou infranationales, mais jouissent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les appliquer. En général, ces réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur est consacré et en précisent le contenu par année d'études et type de filière de manière plus ou moins détaillée. Les établissements d'enseignement ont pour mission d'organiser et de dispenser les programmes de cours (voir l'indicateur D1).

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

Trois pays (la Corée, la Finlande et les Pays-Bas) affichent des scores moyens statistiquement comparables sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique qui sont plus élevés que ceux de tous les autres pays de l'OCDE. Dans ces pays, les scores moyens (compris entre 538 aux Pays-Bas et 544 points en Finlande) sont supérieurs de plus d'un demi niveau de compétence à la moyenne. Onze autres pays (l'Australie, la Belgique, le Canada, le Danemark, la France, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, la Suède et la Suisse) présentent également des scores supérieurs à la moyenne. Quatre pays (l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande et la République slovaque) enregistrent des scores qui sont équivalents à la moyenne de l'OCDE et les 11 pays restants, des scores qui y sont inférieurs (voir graphique A4.1).

Dans certains pays, surtout en Corée, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, les scores des élèves ne varient guère entre les quatre contenus mathématiques. La tendance inverse s'observe en Allemagne, en Autriche, au Canada, en France, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, où les écarts de performance sont particulièrement importants (voir tableau A4.2).

Les pays en tête du classement sur la performance moyenne des élèves de 15 ans sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes, en l'occurrence la Corée, la Finlande et le Japon, affichent des scores moyens supérieurs de près de 50 points à la moyenne de l'OCDE. L'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, le Danemark, la France, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Suède et la Suisse obtiennent également des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les performances de l'Autriche, de la Hongrie et de l'Irlande se confondent avec la moyenne de l'OCDE. Enfin, l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie ont des scores inférieurs à la moyenne.



Certains des pays – mais pas tous – bien placés sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique présentent aussi une variance inter-établissements faible ou modeste. Ceci donne à penser que parvenir à des niveaux de performance analogues dans tous les établissements est un objectif qui fait partie de leur politique et qui est à la fois important en soit et compatible avec l'objectif d'atteindre des niveaux élevés de performances globales (voir indicateur A6).

Dans les pays qui ont participé au cycle 2003 de PISA, les élèves scolarisés dans des systèmes plus stratifiés affichent en moyenne des performances inférieures, mais cette tendance n'est guère manifeste et ne se traduit pas par des écarts statistiquement significatifs. Le degré de différenciation varie fortement d'un système éducatif à l'autre. Tous les élèves de 15 ans suivent la même filière dans un tiers des pays de l'OCDE environ. En revanche, l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse offrent au moins quatre types d'établissements ou de programmes distincts pour les élèves de cet âge (voir tableau D6.1).

Le choix parmi les différentes filières intervient dès l'âge de 10 ans en Allemagne et en Autriche, mais pas avant l'âge de fin d'études secondaires par exemple en Espagne, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Elle intervient à 15 ans en France soit un an après l'âge correspondant à la moyenne des pays de l'OCDE (voir tableau D6.1).

Les résultats du PISA montrent que dans les pays qui orientent les élèves à un âge précoce entre différents types d'établissement, le milieu social des élèves tend à être fortement lié à leurs performances. Les élèves socialement désavantagés sont plus souvent placés dans des établissements moins réputés et avec un programme de cours moins exigeant, et donc des attentes moins grandes en ce qui concerne leur apprentissage. Ces élèves obtiennent alors plus souvent des performances relativement mauvaises. Les élèves d'un milieu social plus aisé, eux, sont plus souvent placés dans des établissements réputés avec des programmes de cours exigeant et ils obtiennent plus souvent des performances de relativement meilleure qualité. Dans ces conditions, les établissements tendent à reproduire l'organisation sociale existante. Dans les pays qui laissent les élèves ensemble dans les établissements secondaires, la relation entre le milieu social et les performances est plus faible, même si elle n'est pas absente. Cette plus faible relation laisse à penser que les établissements jouent un rôle pour les générations suivantes en ce qui concerne la modification, plutôt que la reproduction, des structures sociales (voir tableau D6.2).

### **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, 78 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 3 point de pourcentage de moins que la France. Les diplômés du deuxième cycle du secondaire représentent 90 pour cent ou plus en Allemagne, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège 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 tableau et graphique A1.2). En moyenne, 75 pour cent de ceux âgés de 25 et 34 ans sont titulaires de ce diplôme, contre 62 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, en Irlande et en Italie, mais encore lents au Mexique, en Pologne 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 dans la tranche d'âge des 20-24 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est de 14 pour cent en moyenne en 2003 alors qu'il est d'au moins 18 pour cent dans un petit groupe de pays comprenant l'Allemagne, la Belgique, la Finlande, la France, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque (voir tableau C4.3).

La même tendance générale ressort clairement dans la plupart des pays: plus le niveau de formation est élevé, plus la probabilité de travailler est grande. Dans tous les pays, excepté en Espagne, en Grèce, en Italie et au Portugal, l'écart de taux d'emploi entre les jeunes adultes de 20 à 24 ans qui n'ont pas atteint une formation équivalente au deuxième cycle du secondaire (le groupe YALLE) et les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires/non tertiaires représente au moins 11 points de pourcentage (au Luxembourg), mais peut aller jusqu'à 44 points (en République slovaque). La France tout comme l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Hongrie, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni, sont regroupés en tête du classement avec des écarts de taux d'emploi supérieurs à 20 points de pourcentage (voir tableau C5.4).

### **Les études supérieures (universitaires ou techniques)**

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 29 pour cent chez les 25-34 ans contre 22 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 A1.3a). La France, tout comme l'Espagne, le Japon et la Corée fait partie des pays où les formations supérieures techniques se sont développées le plus lorsqu'on compare le proportion de la population des 25-34 ans qui achèvent ce type d'études à celle des 45-54 ans.

Traditionnellement, les étudiants entament des études tertiaires de type A dès la fin de leurs études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans de nombreux de pays de l'OCDE. Ainsi, par exemple, en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande et en République slovaque, plus de 80 % de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A pour la première fois ont moins de 23 ans (voir tableau C2.2) soit 2 ans de moins que la moyenne des pays de l'OCDE.

En France, 39 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 60 pour cent en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne et en Suède, et 36 pour cent ou moins en Allemagne, en Autriche, 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 30 pour cent ou plus des générations concernées en Belgique, en Corée, en **France**, au Japon, en Nouvelle Zélande et au Royaume Uni (voir tableau C2.2).

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 A3.4 sur [www.oecd/edu/eag2005](http://www.oecd/edu/eag2005)).

Dans les pays où les taux de diplômés sont plus élevés, la majorité des étudiants suivent généralement des formations de moyenne durée (voir graphique A3.1). En Allemagne, en Autriche, en **France**, en Italie, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, la majorité d'entre eux choisissent des formations d'au moins cinq ans. 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 27 pour cent est inférieure de plus de 10 points à la proportion de diplômés en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, 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 et la Suisse se caractérise également par une proportion élevée (15 pour cent ou plus), en comparaison avec la moyenne OCDE (9,3 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 en **France** par rapport aux autres pays de l'OCDE. Le nombre de diplômés en sciences varie selon les pays : ils sont moins de 700 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en **France**, en Irlande et au Royaume-Uni (voir tableau A3.2).

Sur cent étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE rapportant des données, 70 choisissent l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la **France** ou le Royaume-Uni, dont 10 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 10,5 pour cent tandis que cette proportion est plus élevée en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, en Nouvelle-Zélande 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 tableau C3.2).

### **Niveau de formation et revenus**

Tous niveaux de formation confondus, les proportions d'individus dont les revenus sont inférieurs ou égaux à la moitié des revenus médians sont relativement faibles en Belgique, en **France**, en Hongrie et au Luxembourg. À l'autre extrême, les individus âgés de 25 à 64 ans dont





les revenus avant impôts sont supérieurs à une fois et demie les revenus médians sont 22% en moyenne dans les pays de l'OCDE contre 19 pour cent pour la France (voir tableau A9.4a).

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 38 pour cent en Corée à plus de 75 pour cent aux États-Unis, en Finlande, en France et en Hongrie (voir tableau A9.1a).

Par rapport au deuxième cycle du secondaire, l'avantage salarial procuré par les études universitaire tend à être plus important pour les femmes que pour les hommes en Australie, en Corée, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse prévaut dans tous les autres pays et l'avantage salarial des hommes associé à l'acquisition d'un diplôme universitaire dépasse même 20 points de pourcentage en Espagne, en France, en Hongrie et au Luxembourg (voir tableau A9.1a).

Atteindre un niveau de formation supérieur peut être considéré comme un investissement économique, dont une partie est à charge de l'individu (le manque à gagner pendant les études, par exemple) et qui lui procurera des revenus plus élevés tout au long de sa vie. Dans ce contexte, l'investissement consenti pour obtenir un diplôme tertiaire peut générer un rendement financier annuel pour la population âgée aujourd'hui de 25 à 34 ans qui peut aller jusqu'à 15,8 pour cent, mais qui est inférieur à 10 pour cent dans la plupart des pays dont la France (voir tableau A9.6).

Le taux interne de rendement fiscal permet d'étudier sous un autre angle l'impact que les choix des individus d'investir dans l'éducation ont sur les finances publiques et l'effet des différentes politiques sur ces investissements. Les coûts de l'éducation à charge du secteur public sont composés des dépenses publiques directes et indirectes au titre de l'éducation ainsi que des pertes fiscales dues au manque à gagner des étudiants. Le secteur public tire profit de l'investissement dans l'éducation, car les salaires plus élevés des individus augmentent ses recettes fiscales au travers de l'impôt sur le revenu. L'obtention d'un diplôme tertiaire pendant la formation initiale génère un taux de rendement fiscal qui est inférieur au taux de rendement privé dans tous les pays, sauf en Italie et aux Pays-Bas (voir tableau A9.8).

### **Participation à des activités de formation continue**

Dans cinq pays de l'OCDE, plus de 40 pour cent des actifs se livrent à une quelconque activité non formelle de formation continue liée à l'emploi pendant une période de 12 mois. Le taux de participation est inférieur à 10 pour cent dans cinq autres pays. La France avec une moyenne de 23 pour cent se situe légèrement au dessus des la moyenne des pays de l'OCDE.

En moyenne pour les pays de l'OCDE participant à l'enquête, pour les personnes qui ont un niveau de formation tertiaire les taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi sont supérieurs de près de 26 points de pourcentage à ceux des personnes qui n'ont pas atteint le niveau de formation du deuxième cycle du secondaire (voir tableau C6.2). Les variations dépassent 35 pour cent aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse tandis qu'elles sont de 23 pour cent en France.



Le nombre moyen d'heures de formation continue par participant donne une idée de la différence entre participation intensive et extensive (voir graphique C6.4). Il varie de plus de 100 heures en Grèce et en Hongrie (où il est associé à un faible taux de participation), à 42 heures en moyenne dans les six pays qui affichent les taux de participation les plus élevés (le Danemark, les États-Unis, la Finlande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse). Le **France** avec 88 heures par participant se situe parmi les pays qui dispensent le plus d'heures de formation par participant, alors que le taux de participation se situe un peu au dessus de la moyenne (voir graphique C6.4).

La formation continue peut également être un bon moyen de lutter contre le chômage, car elle permet aux individus d'acquérir ou de développer des compétences qui leur donnent un meilleur profil aux yeux des employeurs. Toutefois, les actifs occupés sont de loin plus susceptibles que les chômeurs de participer à des activités de formation continue (voir graphique C6.5).

Un individu qui passe au niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possédait bénéficie généralement d'un taux de rendement plus élevé s'il obtient à l'âge de 40 ans un diplôme tertiaire, plutôt qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Il en ressort également qu'éliminer les coûts de scolarité tend à avoir un impact modeste sur les incitations à investir dans l'éducation. L'élimination des coûts de scolarité a un impact relativement faible sur le taux de rendement dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, mais sensiblement plus élevé aux États-Unis, en **France** et en Suisse (voir tableau A9.6).