

Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009





Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009

Ce document est publié par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en allemand (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009*), en anglais (*Key Data on Education in Europe 2009*) et en français (Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009).

ISBN 978-92-9201-034-8

DOI 10.2797/18022

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: juillet 2009.

© Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

PRÉFACE



La publication *Chiffres clés de l'éducation en Europe* combine des données statistiques et des informations qualitatives en vue de fournir un vaste panorama de l'organisation et du fonctionnement des systèmes d'enseignement européens, ainsi qu'un aperçu des moyens adoptés par les pays concernés pour relever les défis communs qui se posent dans le domaine de l'enseignement. Cette septième édition s'inscrit dans un contexte de grave crise économique, sociale et financière, qui constitue l'un des défis les plus importants auxquels l'UE a dû faire face depuis sa création. Tout en préparant le terrain pour la reprise et en assurant la stabilité économique et sociale à long terme, et dans un contexte où l'éducation représente près de 11 % du total des dépenses publiques de l'UE, il demeure plus que jamais essentiel de veiller à ce que ce budget soit efficacement et équitablement dépensé. Dans ce contexte, par exemple, l'évolution démographique devrait être considérée comme une opportunité d'évaluer les changements nécessaires pour garantir des systèmes *d'éducation et de formation tout au long de la vie* efficaces, efficaces et équitables dans ces nouvelles circonstances.

À cet égard, la Commission a lancé plusieurs initiatives importantes au niveau européen au cours des cinq dernières années. Le lancement d'un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, à titre d'exemple, est un outil indispensable pour aider les employeurs et les individus à comparer les niveaux de certifications des différents systèmes d'éducation et de formation dans l'UE. Le cadre européen des certifications représente un changement de modèle important dans le domaine de l'éducation en Europe: il est basé sur une approche qui prend en compte les acquis de l'apprentissage plutôt que les moyens mis en œuvre pour cet apprentissage. En d'autres termes, ce cadre de certifications est axé sur ce que les apprenants peuvent effectivement faire à l'issue d'un processus d'éducation, plutôt que sur le lieu et la durée de l'apprentissage. La création de l'Institut européen d'innovation et de technologie (EIT) représente une autre réalisation majeure. En instaurant des liens entre l'enseignement supérieur, la recherche et l'industrie au travers de la création des *communautés de la connaissance*, l'EIT deviendra un étendard européen de la capacité d'innovation. Enfin, la Commission et les États membres ont convenu d'un nouveau cadre de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation d'ici 2020. Les conclusions du Conseil sur un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la

formation («Éducation et formation 2020»), adoptées en mai 2009, s'appuient sur les progrès accomplis dans le cadre du précédent programme de travail et fixent les objectifs stratégiques de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation pour la décennie à venir.

Si nous examinons la situation actuelle des systèmes d'enseignement en Europe, nous pouvons constater plusieurs évolutions positives. Les taux de participation à l'enseignement préprimaire ont augmenté. S'agissant des efforts visant à assurer que les jeunes acquièrent des compétences de base, on note une augmentation du nombre d'années de l'enseignement obligatoire et, dans certains pays, les élèves doivent continuer au-delà de l'âge de scolarité obligatoire pour obtenir un certificat d'études de base. L'enseignement supérieur connaît une augmentation massive des effectifs étudiants, notamment dans les groupes d'âge les plus jeunes et chez les filles. Dans l'EU-27, la part du PIB consacrée à l'enseignement est restée largement stable et certains pays ont même augmenté l'investissement social dans le capital humain au cours des dernières années.

Par ailleurs, il reste de nombreux défis à relever, parmi lesquels s'inscrivent en premier lieu la garantie d'un accès large et équitable à l'enseignement préscolaire et le renforcement de l'égalité des niveaux de compétences globales des élèves dans le cadre de l'enseignement obligatoire. La formation initiale et continue des enseignants demeure un aspect essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à tous les niveaux des systèmes éducatifs. Les évolutions sociétales et démographiques telles que la diminution du nombre d'enfants d'âge scolaire ou l'accroissement du taux de la population étudiante, ont de vastes implications qui soulignent la nécessité de revoir et moderniser l'organisation et le fonctionnement des systèmes d'enseignement. Un autre défi qui se pose à nous de toute évidence consiste en la mise en place de mécanismes de financement efficaces et durables.

La publication *Chiffres clés de l'éducation en Europe* est basée sur les données collectées par les unités nationales du réseau Eurydice, Eurostat, et les bases de données des enquêtes internationales sur l'enseignement PISA/PIRLS. À travers la publication de ces indicateurs quantitatifs et qualitatifs normalisés et facilement comparables, nous visons à fournir aux décideurs politiques des informations qui les aideront à faire les meilleurs choix et qui permettront au plus grand nombre possible de personnes d'accéder à un enseignement et une formation de qualité.

Ján Figel'

Commissaire européen
chargé de l'éducation, de la formation,
de la culture et de la jeunesse

Joaquín Almunia

Commissaire européen
chargé des affaires économiques et monétaires

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Table des matières	5
Introduction	7
L'essentiel de l'information	13
Codes, abréviations et acronymes	23

A – CONTEXTE	27
B – ORGANISATION	41
Section I – Structures	41
Section II – Objectifs et évaluation	65
Section III – Niveaux et processus de prise de décision	77
C – PARTICIPATION	91
D – RESSOURCES	121
Section I – Investissement et équipement	121
Section II – Enseignants	149
Section III – Chefs d'établissement	189
E – PROCESSUS ÉDUCATIFS	199
Section I – Temps d'enseignement	199
Section II – Formation des groupes et climat scolaire	213
Section III – Évaluation des élèves	231
F – DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION	241

Glossaire et outils statistiques	255
Table des figures	265
Remerciements	271

INTRODUCTION

Cette septième édition de *Chiffres clés de l'éducation en Europe* conserve son originalité première, à savoir la combinaison de données statistiques et d'informations qualitatives décrivant l'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs européens.

La version 2009 conserve la structure thématique définie par l'édition précédente, mais utilise de nouvelles sources d'information et présente de nouvelles possibilités de navigation sur Internet.

Toutes ces innovations sont au service d'une meilleure compréhension de la diversité et des convergences des systèmes éducatifs européens. Elles visent à mieux répondre aux besoins des différents lecteurs: ceux qui désirent avoir une vision globale des systèmes éducatifs européens, mais aussi ceux qui souhaitent un éclairage sur un aspect particulier.

Structure et contenu de l'ouvrage

La structure et le choix des indicateurs contenus dans cette septième édition ont fait l'objet d'une consultation auprès du réseau Eurydice et de l'Office statistique des Communautés européennes (Eurostat). Lors d'une réunion conjointe, organisée par la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne en octobre 2007, le contenu de cette édition, son calendrier de réalisation ainsi que les procédures de travail ont été décidés.

Les 121 indicateurs contenus dans cet ouvrage s'intègrent dans une structure composée de six chapitres thématiques: *Contexte, Organisation, Participation, Ressources, Processus éducatifs et Diplômés et niveaux de qualification*.

Dans chaque chapitre, les informations sont organisées selon les principes suivants: par ordre croissant des niveaux d'enseignement, de l'information la plus globale à la plus détaillée, du niveau administratif local vers le national.

La synthèse, présentée en début d'ouvrage, offre au lecteur l'essentiel des informations contenues dans ce rapport et résume les grandes tendances qui émergent. Quelques liens caractéristiques entre plusieurs aspects traités séparément dans le rapport ont pu être établis. Ces mises en relation sont présentées dans des encadrés.

Ce volume général de *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009* s'est enrichi de plusieurs séries temporelles de source Eurostat. Elles sont particulièrement utiles pour dégager les évolutions concernant certains aspects des systèmes éducatifs européens et analyser leur situation présente à l'aune du passé récent. Ces séries temporelles portent en particulier sur les taux de participation aux différents niveaux d'enseignement et la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur (chapitre C), sur les niveaux de qualification de la population, le nombre de femmes diplômées dans l'enseignement supérieur et le nombre de diplômés en sciences et technologies (chapitre F). D'autre part, dans la mesure du possible et pour toutes les informations de source Eurydice, chaque réforme nationale planifiée ou mise en œuvre dans les deux ans qui suivent l'année de référence est signalée en note.

La complémentarité entre informations qualitatives et quantitatives s'est enrichie de l'apport de deux nouvelles sources d'information. En effet, ce rapport présente désormais certains résultats des questionnaires contextuels des enquêtes empiriques PISA (2006) et PIRLS (2006) conduites respectivement par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Ces indicateurs complètent utilement les informations de source Eurydice, dans la mesure où ils fournissent une image de ce qui se passe, en pratique, dans les

écoles et dans les classes. Ces données ont pu être mises en perspective par rapport aux recommandations et prescriptions officielles, dans des domaines tels que l'autonomie des écoles (chapitre B), le temps d'enseignement des élèves ou leurs modes de regroupement (chapitre E). Ces indicateurs complètent également les informations statistiques collectées par Eurostat en traitant des domaines non couverts ou en apportant un éclairage sur les variations entre écoles au sein d'un pays alors qu'Eurostat présente des données globales sur l'ensemble des établissements scolaires.

Sources d'information

Trois grandes sources d'information ont donc été utilisées dans ce rapport: les informations fournies par le réseau Eurydice, le système statistique européen coordonné par Eurostat et, enfin, certaines données issues des bases de données internationales PISA/PIRLS.

La collecte d'information d'EURYDICE

Les indicateurs de source Eurydice fournissent des informations extraites principalement de la législation, de règlements nationaux ou d'autres documents officiels portant sur l'éducation. Il s'agit donc uniquement de recommandations ou de prescriptions centrales. Ces informations sont rassemblées par les unités nationales du réseau Eurydice (situées généralement dans les ministères de l'éducation) à partir de définitions communes. Elles sont ensuite analysées et comparées par l'unité européenne du réseau en collaboration avec les unités nationales. Lorsque l'aspect traité est géré par les autorités locales ou les établissements et non par une réglementation au niveau central, il en est fait mention dans la figure.

Les informations sont en général d'ordre qualitatif et permettent de dresser une image générale de la situation de l'éducation en Europe ou de proposer quelques grands modèles de structure ou de fonctionnement. Quelques indicateurs présentent une information quantitative (âge de la retraite, temps de travail des enseignants, salaires, temps d'enseignement, etc.).

Les indicateurs couvrent les différents niveaux d'enseignement tels qu'ils sont définis dans les systèmes éducatifs nationaux. Dans certains pays, l'éducation préprimaire est organisée dans des écoles primaires; dans d'autres, l'enseignement primaire et secondaire inférieur sont regroupés en une structure unique. Quant à l'enseignement obligatoire, il couvre généralement l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Dans certains pays, cependant, il s'étend à l'enseignement préprimaire et dans d'autres, il couvre également l'enseignement secondaire supérieur. Le lecteur soucieux de connaître exactement les années d'études auxquelles se réfère un indicateur pour un pays donné, consultera utilement la figure B1 qui présente les structures éducatives de chaque pays. Cette figure présente également la correspondance entre les années d'études et la Classification internationale type de l'éducation (CITE) utilisée pour les indicateurs de source Eurostat (voir ci-dessous, ainsi que la section «Glossaire et outils statistiques» pour les définitions CITE).

En règle générale, les informations de source Eurydice concernent seulement les écoles du secteur public. La plupart des figures couvrent également le secteur privé subventionné pour trois pays (Belgique, Irlande et Pays-Bas) où la majorité des élèves fréquentent une école de ce secteur. Lorsque les figures couvrent le secteur privé subventionné pour l'ensemble des pays, il en est fait mention dans le titre.

Les collectes statistiques d'EUROSTAT et du Système statistique européen (SSE)

Les différentes collectes d'Eurostat effectuées par le Système statistique européen (SSE) et utilisées dans ce rapport sont brièvement présentées dans le tableau ci-dessous. Le lecteur trouvera des explications plus détaillées dans la section «Glossaire et outils statistiques». Dans la mesure où les mises en œuvre de ces collectes n'ont pas le même échéancier, leur traitement statistique, leur procédure de validation de l'information, leur publication et leurs années de référence ne sont pas identiques. Cette situation doit être gardée à l'esprit lors de la lecture et de l'analyse des données. Toutes les données provenant de ces collectes ont été extraites de la base de données NewCronos en juillet 2008 et en juin 2009 pour les indicateurs financiers.

LA BASE DE DONNÉES UOE

Les questionnaires communs UOE (UNESCO Institut de Statistique/OCDE/EUROSTAT) sont utilisés par les trois organisations pour collecter chaque année des données, comparables à un niveau international, sur des aspects importants des systèmes éducatifs, à partir de sources administratives.

LA BASE DE DONNÉES DÉMOGRAPHIE

Les données démographiques nationales sont recueillies au moyen d'un questionnaire annuel envoyé aux instituts statistiques nationaux. Les estimations de la population nationale annuelle sont basées soit sur le recensement le plus récent, soit sur des données extraites du registre de la population.

L'ENQUÊTE COMMUNAUTAIRE SUR LES FORCES DE TRAVAIL (EFT)

Cette enquête est organisée annuellement depuis 1983. Elle constitue la principale source de statistiques sur l'emploi et le chômage dans l'Union européenne. Il s'agit d'une enquête par sondage portant sur des individus et des ménages. Les questions couvrent principalement les caractéristiques d'emploi et de recherche d'emploi.

LES COMPTES NATIONAUX

Le Système européen des comptes nationaux et régionaux («SEC 1995» ou simplement «SEC»; parfois aussi «le système») est un cadre comptable applicable au plan international permettant de décrire de façon systématique et détaillée ce que l'on appelle une «économie totale» (c'est-à-dire une région, un pays ou un groupe de pays), ses composantes et ses relations avec d'autres économies totales.

Ces différentes collectes fournissent des informations statistiques sur les populations et leur composition, l'emploi, le chômage et les niveaux d'études atteints par la population dans l'Union européenne (chapitre A), les effectifs et les nouveaux inscrits dans les systèmes scolaires (chapitre C), le personnel enseignant et les dépenses liées à l'éducation (chapitre D), ainsi que les diplômés (chapitre F).

Toutes ces données statistiques d'Eurostat sont disponibles dans la base NewCronos sur Internet à l'adresse suivante: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Les bases de données internationales PISA/PIRLS

En plus des mesures de rendement, les enquêtes internationales PIRLS 2006 et PISA 2006 incluent des questionnaires destinés à cerner les variables de contexte familial et scolaire, qui sont susceptibles d'éclairer les résultats. Ces questionnaires ont été adressés aux chefs d'établissement et aux élèves dans le cadre de PISA, ainsi qu'aux enseignants et aux parents d'élèves dans le cadre de PIRLS. C'est à partir des réponses à ces questionnaires complémentaires que sont construits 30 des indicateurs proposés dans ce rapport.

L'ENQUÊTE PISA

PISA est une enquête internationale menée sous l'égide de l'OCDE dans le but de mesurer les compétences des jeunes de 15 ans en lecture, en culture mathématique et en culture scientifique. Les données utilisées pour préparer le présent document sont issues de PISA 2006. D'autres collectes sont également prévues pour 2009 et 2012. L'enquête se fonde sur des échantillons représentatifs de la population des élèves de 15 ans qui fréquentent, selon la structure du système, soit le niveau secondaire inférieur, soit le niveau secondaire supérieur.

L'ENQUÊTE PIRLS

PIRLS est une enquête conduite en 2006 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et son objectif est de mesurer les aptitudes des élèves de 4^e année primaire en compréhension de lecture. L'enquête se fonde sur des échantillons représentatifs de la population des élèves de 4^e année primaire qui, selon les pays, ont 9 ou 10 ans.

Tous les indicateurs issus de ces deux bases de données couvrent à la fois les écoles du secteur public et les écoles privées, subventionnées ou non subventionnées. Le lecteur trouvera des informations plus détaillées sur les aspects statistiques dans la section «Glossaire et outils statistiques».

Couverture géographique

Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009 couvre 31 pays européens, à savoir tous les pays participant aux activités du réseau Eurydice dans le cadre du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013)

Pour les données de sources Eurostat, OCDE et IEA, seuls les résultats des pays qui participent au programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013) sont présentés. Dans les cas où des pays ne participent pas à certaines collectes d'Eurostat, les données sont indiquées non disponibles. Par contre, ceux qui n'ont pas participé aux enquêtes PISA et/ou PIRLS sont marqués d'une croix sur les histogrammes construits à partir de ces sources de données.

En raison de la structure éducative régionalisée de quelques pays, certains indicateurs de source Eurydice, OCDE et IEA sont ventilés par région administrative (notamment pour la Belgique et le Royaume-Uni) lorsque cela est possible.

Partenariats et méthodologie

Eurostat a assuré l'élaboration et la production des indicateurs statistiques dont la validation a été réalisée par le Système statistique européen (SSE).

Pour la collecte des informations de source Eurydice, des questionnaires ont été élaborés par l'unité Eurydice au sein de l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture en collaboration avec les unités nationales du réseau. Ils ont été testés auprès des unités nationales du réseau afin d'en garantir la faisabilité et la cohérence. L'unité Eurydice au sein de l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture a également exploité statistiquement les résultats des questionnaires contextuels des enquêtes PISA 2006, et de PIRLS 2006.

Toutes les analyses relatives aux données statistiques et aux données descriptives présentes dans ce rapport ont été rédigées par l'unité Eurydice au sein de l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. Enfin, le réseau Eurydice, avec la collaboration d'Eurostat et du SSE a procédé à la vérification de l'ensemble du rapport.

L'unité Eurydice au sein de l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture a la responsabilité de l'édition finale et de la mise en page du rapport. Elle a également assuré l'ensemble de la réalisation des cartes, diagrammes et graphiques du rapport. L'unité E4 «Statistiques régionales et information

géographique» d'Eurostat a apporté son soutien pour les cartes présentant des données statistiques au niveau NUTS. La note de synthèse, intitulée «L'essentiel de l'information» et présentée en début d'ouvrage, est sous l'entière responsabilité de l'unité Eurydice au sein de l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

Toutes les personnes ayant contribué, à tous les niveaux, à la réalisation de cette œuvre collective sont citées en fin d'ouvrage.

Conventions et présentation des contenus

Outre son intérêt pour les décideurs politiques, cet ouvrage est conçu pour informer un public très large sur les systèmes éducatifs européens.

Afin de le rendre accessible au plus grand nombre et d'en faciliter la consultation, il contient des représentations graphiques variées (histogrammes, cartes et diagrammes) complétées par des commentaires sur les éléments essentiels qui se dégagent de la description et de la comparaison des systèmes éducatifs.

Les valeurs de chaque indicateur quantitatif sont reprises dans un tableau en dessous du graphique concerné. Lorsque le tableau de données est trop volumineux et n'est pas publié dans la version papier, une note renvoie le lecteur aux annexes disponibles sur le site Internet d'Eurydice (<http://www.eurydice.org>). Chaque figure est accompagnée d'une note explicative et de notes complémentaires situées directement sous la figure. La note explicative fournit les précisions terminologiques et conceptuelles nécessaires à la compréhension de l'indicateur et de la figure. Les notes complémentaires détaillent les particularités nationales importantes à prendre en considération.

Dans les figures et tableaux, les pays sont présentés selon l'ordre protocolaire tel que défini par l'Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE). Ainsi, l'ordre de citation des pays est l'ordre alphabétique de leurs noms dans la langue d'origine et non pas dans la langue de rédaction.

Les codes des dénominations des pays, les codes statistiques ainsi que les abréviations et les acronymes utilisés sont présentés au début du rapport. Le glossaire des termes employés ainsi que les outils statistiques sont proposés en fin d'ouvrage.

Une table des figures est également disponible à la fin du rapport. Elle reprend les figures par chapitre et par section. Une indication de la source et du niveau d'enseignement (CITE 0, CITE 1-3, CITE 5-6) est également donnée pour chaque figure.

Version électronique

Cette septième édition des *Chiffres clés de l'éducation en Europe* est aussi disponible gratuitement en version électronique sur le site Internet d'Eurydice (<http://www.eurydice.org>).

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION

Démographie: des opportunités de moderniser et d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs en réponse à la baisse imminente de la population en âge de scolarité obligatoire

Les projections démographiques à long terme réalisées à partir de la tendance de base des variations démographiques font état d'une baisse d'environ 11 % des enfants de 5 à 9 ans dans l'EU-27 d'ici à 2020. Pour la tranche d'âge des 10-14 ans, les projections dressent une situation encore plus critique, avec certains pays qui devraient connaître une baisse de cette population de plus de 40 % (figures A1 et A4). Ces projections indiquent donc une tendance générale à une baisse significative du nombre total d'élèves dans l'enseignement obligatoire. Parallèlement, les prévisions démographiques concernant la répartition des enseignants en Europe montrent que la catégorie d'âge des enseignants proches de la retraite étant surreprésentée, bon nombre de pays connaîtront prochainement une grande vague de départ à la retraite d'enseignants (figure D37). Alors que ces projections affecteront la participation des élèves et la demande d'enseignants dans l'enseignement obligatoire ainsi que dans l'enseignement postobligatoire, elles donnent également l'occasion d'adapter et de planifier les besoins en ressources humaines et matérielles pour améliorer la qualité et le bon fonctionnement des systèmes éducatifs (figures A4a et A4b).

- La proportion de jeunes dans la population de l'EU-27 n'a cessé de diminuer entre 1985 et 2005. Au cours des deux années suivantes, la tranche d'âge des 0-9 ans s'est maintenue à son niveau de 2005 et a même affiché une légère hausse, alors que la tranche d'âge des 10-19 ans continue de décroître (figures A1 et A3).
- La proportion d'élèves et d'étudiants dans la population totale oscille entre 15 % et 25 % dans la majorité des pays européens. La baisse du nombre de jeunes au cours des dernières années explique la baisse d'environ 5 % des élèves et étudiants au sein de la population (figures C1 et C2).
- Globalement, le rapport élève/enseignant dans les écoles primaires a baissé dans tous les pays entre 2001 et 2006 – une tendance qui peut s'expliquer en partie par la baisse relative de la population de jeunes (figure A1) et la tendance stable du nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire (figure E13).
- En Europe, les catégories d'âge d'enseignants les plus représentées dans l'enseignement primaire sont les 30-39 ans et les 40-49 ans (figure D35). Dans la majorité des pays, les enseignants du secondaire sont plus âgés que ceux du primaire (figure D36).
- Dans six pays où la catégorie d'âge des plus de 50 ans affiche la proportion la plus importante d'enseignants du secondaire, des taux de départ à la retraite des enseignants de 40 % ou plus sont attendus au cours des dix prochaines années. En revanche, dans d'autres pays où ces taux ont tendance à baisser dans les tranches les plus âgées, les départs à la retraite seront plus échelonnés dans le temps (figure D37).

L'amélioration de la disponibilité, de l'accès et de la participation à l'éducation préprimaire peut contribuer à traiter les questions liées à l'équité

En Europe, les établissements préprimaires, dont le ministère de l'éducation ou d'autres autorités sont responsables, s'occupent des enfants dès l'âge de 3 ou 4 ans dans la majorité des pays (figure B1). Bien que l'inscription dans l'enseignement préprimaire soit quasiment toujours basée sur le volontariat et payante, plus de la moitié des pays européens affichent des taux de participation à l'éducation préprimaire très élevés à cet âge (figures C5 et C6). La communication sur l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation (Commission européenne, 2006a) souligne que l'enseignement préprimaire constitue «un moyen efficace de jeter les bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences». Pour s'assurer que tous les enfants, notamment les plus défavorisés, bénéficient de programmes d'intervention efficaces, les pays commencent à investir afin d'accroître les services, d'en faciliter l'accès et d'en améliorer la qualité. Un moyen d'assurer la qualité éducative de l'enseignement préprimaire consiste à garantir à tout le personnel une formation de haute qualité (Eurydice, 2009a).

- Dans la majorité des pays européens, le ministère de l'éducation est responsable des établissements préprimaires, bien que dans certains pays, ces établissements ou structures préprimaires «dits à finalité éducative» soient du ressort d'autorités autres que le ministère de l'éducation (figure B2).
- Les établissements préprimaires à finalité éducative sont pour la plupart payants, à savoir que les parents versent des droits d'inscription pour que leur enfant participe au programme, que leur gestion soit du ressort d'autorités publiques ou d'organismes privés (figure D7).
- L'offre éducative est généralement disponible à partir de 3 ou 4 ans. Plus de la moitié des pays européens affichent des taux de participation élevés (supérieurs à 80 %) au niveau préprimaire à partir de cet âge (figure C6).
- Les taux de participation au niveau préprimaire dépendent de l'offre disponible mais, quasiment dans toute l'Europe, la tendance générale est à une hausse du nombre d'enfants de 4 ans inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire (figure C5).
- Dans un nombre croissant de pays, une année au moins d'enseignement préprimaire devient obligatoire (figure B1).
- Bien que la formation initiale des enseignants du préprimaire se déroule dans la plupart des pays dans l'enseignement supérieur universitaire au niveau CITE 5A, elle a encore lieu au niveau CITE 5B ou au niveau de l'enseignement secondaire supérieur dans d'autres (figure D18).

Enseignement obligatoire: une tendance générale à l'allongement de la scolarité et à des efforts accrus pour développer les compétences de base

Dans la grande majorité des pays européens, l'enseignement obligatoire à temps plein s'étend sur neuf ou dix ans, avec des parcours scolaires généralement très similaires pour tous les jeunes jusqu'à la fin du cycle secondaire inférieur, à savoir jusqu'à 14 ou 15 ans. Des réformes ont été entreprises dans plusieurs pays au cours de ces dernières années avec l'allongement de la scolarité obligatoire et dans le cadre d'un effort visant à réduire les taux d'abandon scolaire, quelques pays ont pris des mesures pour garantir que tous les élèves obtiennent un certificat d'enseignement de base, au besoin en restant dans le système scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans (figure B1). Concernant les disciplines obligatoires et le temps qui est consacré à leur enseignement, dans quasiment tous les pays, le temps d'enseignement des sciences naturelles et sociales ainsi que des langues étrangères s'accroît (figures E2 et E3). Tel qu'indiqué dans la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, des efforts doivent être déployés afin que tous les jeunes puissent développer une vaste gamme de connaissances, compétences et attitudes qui leur permettent d'être préparés à la vie adulte, notamment la vie professionnelle, tout en constituant une base pour de futurs apprentissages. Cela s'applique en particulier aux jeunes défavorisés qui ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage (Conseil, 2006).

- Le nombre d'années d'éducation formelle qu'un enfant de 5 ans peut espérer recevoir va de 14 à 19 ans. Par rapport à 2002, cette espérance de vie scolaire s'est accrue de plus d'un an dans un groupe de pays (figure C11).
- Les taux de participation sont généralement en baisse à la fin de la scolarité obligatoire, mais ils dépassent, toutefois, encore 85 % deux ans après la fin de la scolarité obligatoire dans 11 pays (figure C10).
- Dans l'enseignement primaire, la langue d'enseignement est largement la matière la plus importante en termes de temps d'enseignement (figures E2 et E4). Au cours de l'enseignement secondaire obligatoire, la proportion de temps consacré à la langue d'enseignement et aux mathématiques diminue alors que celui consacré aux sciences naturelles et sociales et aux langues étrangères s'accroît dans presque tous les pays. Les TIC en tant que matière séparée représentent une proportion très faible du temps d'enseignement; elles sont souvent comprises dans d'autres matières ou enseignées dans le cadre des études de technologie (figure E3).
- Les manuels sont les principaux outils d'apprentissage de la lecture pour les élèves en quatrième année primaire. Par rapport à la situation de 2001, on constate une hausse de l'utilisation des nouvelles technologies pour l'enseignement de la lecture à l'école (figure E5).
- L'enseignement frontal est le mode d'organisation de la classe le plus communément utilisé. Dans beaucoup de pays, cette méthode est complétée par d'autres méthodes telles que la constitution de groupes d'aptitudes ou un enseignement individualisé (figure E15).

- Dans quasiment tous les systèmes éducatifs, les élèves non natifs de langue maternelle étrangère bénéficient d'un soutien linguistique spécifique pendant les heures de cours normales et/ou dans le cadre de groupes/classes séparés (figure E16).

Enseignement supérieur: hausse significative du nombre d'étudiants et demande croissante de financement durable

Entre 1998 et 2006, la population d'étudiants dans l'enseignement supérieur n'a cessé d'augmenter dans l'Union européenne. Au total, le nombre d'étudiants dans les pays européens a augmenté de 25 % au cours de cette période pour s'élever à 18,7 millions d'étudiants (figure C13). Une majorité de pays demande aux étudiants de contribuer financièrement au coût de leurs études (Eurydice, 2009b). Dans le même temps, dans beaucoup de pays, les étudiants peuvent bénéficier d'une palette d'aides financières octroyées en fonction de différents critères pour aider à couvrir le coût de la vie (Eurydice, 2007a). La communication de la Commission visant à faire réussir le projet de modernisation pour les universités demande instamment aux États membres d'accélérer la modernisation des universités européennes afin de modifier la façon dont les systèmes sont régis, gérés et financés, répondant ainsi aux besoins en compétences de la force de travail européenne. Les réformes futures doivent notamment s'attacher à accroître les investissements à partir de sources plus diversifiées et mettre en place des systèmes adéquats d'aide aux étudiants afin de garantir un enseignement et une recherche de grande qualité ainsi que l'efficacité et l'équité des systèmes d'enseignement supérieur (Commission européenne, 2006b).

- Par rapport au nombre total d'inscrits dans l'éducation (aux niveaux CITE 0 à 6), la proportion d'inscrits dans l'enseignement supérieur est passée de 15,6 % en 2002 à 17,4 % en 2006 (figure C12).
- En 2006, l'EU-27 comptait en moyenne 123 femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes (figures C15 et C16). Les femmes représentent la très grande majorité des étudiants dans trois grandes filières, à savoir, «éducation», «santé et protection sociale», «lettres et arts». Inversement, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes dans les domaines de l'«ingénierie, fabrication et construction» et «sciences, mathématiques et informatique» et cette situation a peu évolué depuis 2002 (figure C18).
- Les droits d'inscription représentent une forme largement répandue de contribution privée adoptée dans 16 pays (figure D15). Les montants demandés varient de façon importante selon les pays, allant de 200 EUR SPA à plus de 1 000 EUR SPA (figure D16).
- Des aides financières pour couvrir le coût de la vie et/ou pour le paiement des frais administratifs et les contributions aux coûts de l'enseignement sont octroyées dans quasiment tous les pays (figure D14).
- En 2006, les diplômés des filières «sciences sociales, commerce et droit» représentaient plus de 35 % de l'ensemble des diplômés en Europe, suivis des diplômés dans le domaine de la «santé et la protection sociale» avec 14,4 % puis «ingénierie» et «lettres» avec un peu plus de 12 % (figure F5).
- Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en «science et technologie» pour 1 000 habitants s'est accru dans la plupart des pays, passant de 11 en 2002 à 13 en 2006 (figure F9).

Financement: les dépenses publiques totales d'éducation restent stables avec le coût par élève le plus élevé enregistré dans l'enseignement supérieur

Entre 2001 et 2006, la proportion globale du PIB de l'EU-27 consacrée à l'éducation est restée assez stable et s'élève à 5,1 %. Toutefois, ce taux moyen occulte des disparités entre les pays, qui ont connu pour certains des évolutions significatives au cours de la période (figure D1). La décomposition des dépenses annuelles par élève/étudiant par niveau d'études révèle deux autres éléments: dans presque tous les pays, le coût unitaire s'accroît avec le niveau d'études et les disparités entre pays s'accroissent avec le niveau d'études (figure D5). Dans ses conclusions de la présidence de mars 2009, le Conseil européen souligne qu'il convient d'accélérer les travaux et de prendre d'urgence des mesures concrètes dans le domaine de l'éducation et de la formation, notamment à la lumière de la crise financière et économique actuelle, en améliorant la qualité des investissements dans la recherche, la connaissance et l'éducation (Conseil européen, 2009). Les pouvoirs publics apportent un soutien financier direct aux familles d'élèves en cours de scolarité obligatoire sous la forme d'allocations familiales, bourses ou déductions d'impôts qui peuvent également servir d'incitants pour poursuivre les études au-delà de la scolarité obligatoire. Il s'agit donc d'un volet des investissements publics dans l'éducation qui favorise l'égalité des chances (figure D13).

- En 2006, la part des dépenses publiques d'éducation représentait plus de 5 % du PIB dans plus de la moitié des pays européens (figures D1 et D2). Dans presque tous ces pays, les dépenses publiques totales d'éducation consacrées à l'enseignement secondaire représentaient une proportion plus importante du PIB que les dépenses relatives aux autres niveaux d'études (figure D3).
- Le coût annuel moyen dans l'EU-27 s'élève à 4 896 EUR SPA par élève d'école primaire et 5 663 EUR SPA par élève de secondaire alors que l'enseignement supérieur s'avère plus onéreux avec une moyenne de 8 388 EUR SPA (figures D4 et D5).
- Dans quasiment tous les pays européens, la grande majorité des élèves fréquente des établissements publics; et l'enseignement privé indépendant ne représente en moyenne que 2,5 % des inscrits (figure B3).
- Dans tous les pays, les coûts de personnel constituent la part la plus importante des dépenses totales d'éducation, soit une moyenne de 72 % des dépenses annuelles dans l'EU-27 (figure D10).
- Les gouvernements centraux et/ou locaux prennent la plupart des décisions relatives au montant global des dépenses publiques consacrées aux établissements d'enseignement obligatoire en fonction du type de ressources concerné. La région constitue la principale source de financement et le principal utilisateur des budgets liés à l'éducation dans quatre pays seulement (figures D8 et D9).
- Dans beaucoup de pays, l'effort public global concernant le personnel enseignant est déterminé par le gouvernement central alors que les procédures de prises de décision relatives au personnel non enseignant, aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers sont partagées entre le niveau central et local ou sont mises en œuvre au niveau local uniquement. La tendance générale est à la décentralisation des décisions concernant les montants globaux à affecter aux ressources qui ne sont pas directement liées à l'enseignement (figure B19).

Enseignants: extension de l'aide pour les nouveaux enseignants et reconnaissance accrue de la formation professionnelle continue en tant que devoir professionnel

En tant qu'acteurs clés du système éducatif, les enseignants doivent assumer bon nombre de responsabilités et d'obligations qui vont souvent au-delà de leurs interactions quotidiennes avec les élèves pour inclure différentes activités éducatives développées au sein de leur établissement. Les ministres de l'éducation ont convenu en 2007 d'accorder une priorité élevée au maintien et à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants et de veiller à ce que la formation en cours d'emploi soit adaptée aux besoins des enseignants tant en termes de qualité de la formation que de possibilités d'accès (Conseil, 2007). Dans beaucoup de pays, les enseignants sont tenus, dans le cadre de leurs obligations professionnelles, de suivre une formation professionnelle continue (figure D24). Toutefois, des disparités subsistent concernant les exigences formelles, la réalité de l'expérience au quotidien et les moyens disponibles. Une stratégie globale cohérente relative aux enseignants et à la formation des enseignants, remplaçant la gamme des tâches et des responsabilités croissantes des enseignants dans leur contexte, peut contribuer à améliorer la qualité globale de l'enseignement. Le statut, les conditions de travail et les soutiens fournis aux enseignants constituent des volets essentiels à envisager dans une telle stratégie globale (Eurydice, 2008).

- La majorité des enseignants du primaire et du secondaire inférieur et tous les enseignants du secondaire supérieur reçoivent une formation initiale au niveau de l'enseignement supérieur à orientation théorique (CITE 5A) (figures D19 à D21).
- Les femmes représentent la majorité des enseignants (plus de 60 %) dans l'enseignement primaire et secondaire. En revanche, le taux de femmes enseignantes dans l'enseignement supérieur est de moins de 40 % dans la moitié des pays (figure D34).
- L'offre de soutien spécifique aux enseignants débutants, généralement sous la forme d'un programme d'aide dans la planification ou l'évaluation des leçons et/ou d'une formation adaptée/ciblée, devient de plus en plus répandue (figures D23 et D27). Mais l'aide formelle sous la forme d'une «phase d'induction» n'est organisée que dans douze pays (figure D22).
- Bien que la formation professionnelle continue soit officiellement considérée comme une obligation professionnelle dans la majorité des pays, elle reste souvent facultative dans la pratique (figure D24). Concernant la formation en cours d'emploi pour l'enseignement de la lecture, entre 2000/2001 et 2005/2006, on observe une augmentation de la proportion d'élèves dont les enseignants disent avoir pris part à une formation dans ce domaine d'une durée de 6 à 35 heures au cours des deux dernières années (figure D25).
- Presque tous les pays définissent le temps de travail des enseignants non seulement en termes d'heures d'enseignement mais également de temps de disponibilité dans l'école et/ou établissent un temps de travail global (figures D29 et D30).

- Dans presque tous les pays européens, l'âge officiel de la retraite est fixé à 65 ans (figure D31). Toutefois, beaucoup d'enseignants quittent leur emploi dès qu'ils ont l'ancienneté requise et/ou qu'ils atteignent l'âge minimum pour obtenir une pension complète (figure D37).

Autonomie scolaire: les politiques se traduisent par davantage de responsabilités pour les établissements, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents

La politique en faveur de l'autonomie scolaire s'est généralisée en Europe. Initialement élevée au rang de principe essentiel – à savoir que les établissements doivent bénéficier d'une autonomie pour respecter la liberté d'enseignement, pour vivifier la démocratie locale scolaire, pour parfaire la décentralisation – l'autonomie scolaire est aujourd'hui devenue, dans la plupart des pays, un instrument au service de visées définies strictement dans le champ éducatif: en d'autres termes, élargir les marges de manœuvre des établissements et des équipes pédagogiques pour améliorer la qualité de l'enseignement (Eurydice, 2007b, 2008). Même si tous les pays considèrent désormais les objectifs de l'autonomie scolaire dans le cercle du champ éducatif, des différences importantes subsistent à travers l'Europe dans la mise en œuvre du processus d'autonomie scolaire ainsi que dans l'ampleur et la nature de l'autonomie. Autre diversité dans la mise en œuvre de ces politiques d'autonomie scolaire: le choix des organes et des acteurs à qui sont dévolus les pouvoirs de décision (figures B15 à B18).

- Dans beaucoup de pays européens, les établissements disposent d'un grand degré d'autonomie dans l'utilisation des budgets publics pour les dépenses de fonctionnement et la gestion du personnel enseignant (figure B15).
- Concernant le recrutement des enseignants, les instances scolaires et locales jouissent dans beaucoup de pays d'une autonomie totale et sont souvent les autorités responsables de leur emploi (figure B18).
- Les chefs d'établissement consacrent en moyenne plus de 40 % de leur temps à des activités administratives et de gestion, telles que le recrutement de personnel et la gestion du budget mais beaucoup moins pour les activités d'enseignement (figure D41).
- Bien que les enseignants disposent de relativement peu de marge de manœuvre en ce qui concerne le contenu des programmes d'enseignement obligatoire, ils ont davantage de liberté pour les activités d'enseignement au quotidien, notamment le choix des méthodes d'enseignement et des manuels, la formation de groupes pour les activités d'apprentissage et l'évaluation interne (figure B15).
- Dans la majorité des pays, les représentants des parents, qui siègent aux conseils d'administration ou aux instances de gestion des établissements, ont un rôle consultatif ou un pouvoir décisionnel dans le cadre de l'établissement du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement scolaire (figure B16).
- Au niveau national, environ la moitié des pays européens prévoient spécifiquement la présence d'un comité central au sein duquel les parents sont représentés (figure B17).

Assurance qualité: utilisation accrue de différentes formes standardisées d'évaluation externe en tant qu'outils de suivi et de responsabilisation

Parallèlement à l'élaboration de politiques pour l'autonomie des établissements scolaires dans les pays européens, différentes mesures ont vu le jour en faveur d'un suivi régulier et systématique et de l'évaluation des systèmes éducatifs. Entre autres objectifs, ce suivi vise à examiner attentivement le système, rendre compte de sa qualité, renforcer la responsabilisation et permettre des ajustements pour améliorer les performances. Il peut être opéré au niveau de l'établissement mais aussi au niveau local, régional ou national (figure B13). À travers l'Europe, des critères standardisés au niveau central pour l'évaluation externe des établissements ou des tests standardisés spécifiquement conçus pour le suivi du système éducatif sont de plus en plus utilisés en tant qu'outils pour mesurer et surveiller la qualité de l'éducation (figures B11 à B13). Ils sont souvent associés à d'autres sources d'information telles que des tests nationaux destinés aux élèves par exemple sous la forme d'examens externes pour une évaluation certificative (Eurydice, 2009c). L'objectif final est d'obtenir un panorama des performances des systèmes éducatifs dans le cadre des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

- Dans un très grand nombre de pays, les établissements et parfois les enseignants sont évalués de manière externe, généralement par une inspection, et en interne par le personnel de l'établissement et parfois d'autres membres de la communauté éducative (figure B10).
- Beaucoup de pays et de régions européennes ont régulièrement mis à jour les listes des critères standardisés au niveau central dans le cadre de l'évaluation externe des établissements. Dans certains pays, les critères d'évaluation interne suivent également un processus de standardisation (figure B11).
- Les tests externes conçus spécifiquement pour évaluer le système éducatif, basés sur la mesure des niveaux de compétences des élèves dans des domaines établis au niveau national, acquièrent une importance croissante (figure B14).
- Dans le cadre du suivi des systèmes éducatif au niveau central, les pays européens se basent sur différentes sources d'informations – les résultats des examens externes pour les évaluations certificatives (figures E22 et E23), les résultats des tests destinés au suivi du système éducatif et les conclusions de l'évaluation externe des établissements. La majorité des pays ont recours au moins à deux de ces sources (figure B13).
- Les résultats de l'évaluation externe des établissements menée au niveau national et parfois local sont publiés régulièrement dans plus d'un tiers des pays européens (figure B12).

Bibliographie

Conseil de l'Union européenne (2007), *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Conclusions du Conseil du 15 novembre 2007, Journal officiel C 300, 12.12.2007.

Conseil de l'Union européenne (2006), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, 2006/962/CE.

Commission européenne (2006a), *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, COM (2006) 481.

Commission européenne (2006b), *Faire réussir le projet de modernisation pour les Universités: formation, recherche et innovation*, COM (2006) 30 final du 25/01/06 et COM (2006) 208 final du 10/05/06.

Conseil européen (2009), Conclusions de la présidence du Conseil européen de Bruxelles des 19 et 20 mars 2009, 7880/09

Eurydice (2009a), Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe, analyse comparative.

Eurydice (2009b), *les évaluations standardisées des élèves en Europe: Objectifs, organisation and utilisation des résultats*, analyse comparative.

Eurydice (2009c), L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne, analyse comparative.

Eurydice (2008), Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe, analyse comparative.

Eurydice (2007a), Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Indicateurs et figures.

Eurydice (2007b), L'autonomie scolaire en Europe Politiques et mécanismes de mise en œuvre, analyse comparative.

CODES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne (au 1 ^{er} janvier 2007)	PL	Pologne
BE	Belgique	PT	Portugal
BE fr	Belgique – Communauté française	RO	Roumanie
BE de	Belgique – Communauté germanophone	SI	Slovénie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SK	Slovaquie
BG	Bulgarie	FI	Finlande
CZ	République tchèque	SE	Suède
DK	Danemark	UK	Royaume-Uni
DE	Allemagne	UK-ENG	Angleterre
EE	Estonie	UK-WLS	Pays de Galles
IE	Irlande	UK-NIR	Irlande du Nord
EL	Grèce	UK-SCT	Écosse
ES	Espagne		
FR	France	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
IT	Italie		
CY	Chypre		
LV	Lettonie	IS	Islande
LT	Lituanie	LI	Liechtenstein
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie		
MT	Malte	Pays candidat	
NL	Pays-Bas	TR	Turquie
AT	Autriche		

Symboles statistiques

: Données non disponibles

(–) Sans objet

Abréviations et acronymes

Conventions internationales

CITE	Classification internationale type de l'éducation
EU-27	Les 27 États membres de l'Union européenne après le 1er janvier 2007
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study (IEA)</i>
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PPA	Parités de pouvoir d'achat
RNB	Revenu national brut
SPA	Standard de pouvoir d'achat
SSE	Système statistique européen
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Abréviations nationales en langue d'origine

AHS	<i>Allgemein bildende höhere Schule</i>	AT
ARGO	<i>Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs</i>	BE nl
BTS	<i>Brevet de technicien supérieur</i>	FR, LU
CPGE	<i>Classes préparatoires aux grandes écoles</i>	FR
CSA	<i>Centri Servizi Amministrativi</i>	IT
DUT	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i>	LU
EUD	<i>Erhvervsuddannelse</i>	DK
FHL	<i>Fachhochschule Liechtenstein</i>	LI
GNVQ	<i>General National Vocational Qualifications</i>	UK
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger Beroepsonderwijs</i>	NL
HF	<i>Højere Forberedelseseksamen</i>	DK
HHX	<i>Højere Handelseksamen</i>	DK
HTX	<i>Højere Teknisk Eksamen</i>	DK
IAP	<i>Internationale Akademie für Philosophie</i>	LI

Abréviations nationales en langue d'origine

IEES	<i>Institut d'études éducatives et sociales</i>	LU
IEK	<i>Institouto Epagelmatikis Katartisis</i>	EL
ISERP	<i>Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques</i>	LU
IST	<i>Institut Supérieur de Technologie</i>	LU
ITS	<i>Institute of Tourism Studies</i>	MT
IUT	<i>Instituts universitaires technologiques</i>	FR
KN	<i>Kolegium nauczycielskie</i>	PL
KY	<i>Kvalificerad Yrkesutbildning</i>	SE
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK-ENG/WLS
MAVO	<i>Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
MBO	<i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
MCAST	<i>Malta College of Arts, Science and Technology</i>	MT
NAE	<i>National agency for education (Skolverket)</i>	SE
NKJO	<i>Nauczycielskie kolegium języków obcych</i>	PL
NPQH	<i>National Professional Qualification for Headship</i>	UK-ENG
NVQ	<i>National Vocational Qualifications (NVQ)</i>	UK
PQH	<i>Professional Qualification for Headship</i>	UK-NIR
STS	<i>Sections de techniciens supérieurs</i>	FR
TEE	<i>Technika Epagelmatika Ekpaideftiria</i>	EL
TEI	<i>Technologiko Ekpaideftiko Idryma</i>	EL
UCAS	<i>Universities and Colleges Admissions Services</i>	UK
VBO	<i>Vorbereidend Beroepsonderwijs</i>	NL
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WO	<i>Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WOT	<i>Wet op het Onderwijstoezicht</i>	NL

CONTEXTE

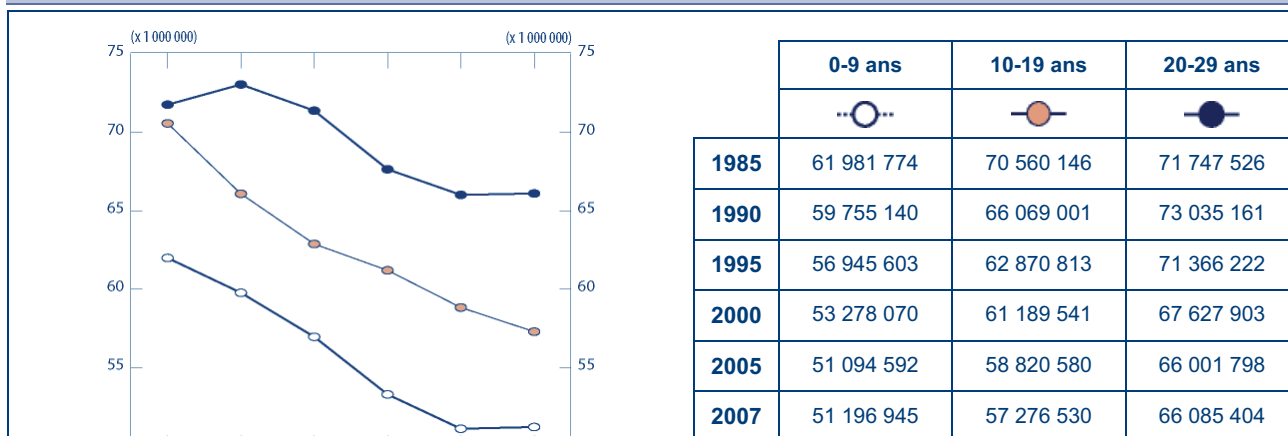
LA DIMINUTION DU NOMBRE DE JEUNES SUIT DES RYTHMES DIFFÉRENTS SELON LES ÉTATS MEMBRES

En 2007, les 27 pays constituant désormais l'Union européenne (EU-27) comptaient 174,6 millions de jeunes âgés de moins de 30 ans. Ce chiffre a régulièrement diminué depuis 1985.

Cette évolution globale du nombre de jeunes âgés de moins de 30 ans correspond à une diminution dans chaque classe d'âge considérée. Ces évolutions démographiques traduisent en fait la chute du taux de natalité enregistrée dans la plupart des pays de l'EU-27 depuis les années 1960.

Les effectifs de population âgée de 0-9 et 10-19 ans dans l'EU-27 ont diminué continuellement entre 1985 et 2005. Cependant, sur entre 2005 et 2007, ces groupes d'âge présentent des comportements différents. La cohorte 0-9 ans maintient ses effectifs de 2005 et manifeste même une légère augmentation, alors que la catégorie des 10-19 ans continue à décroître. Depuis le milieu des années 1980, la classe des 20-29 est la plus importante et dépasse en effectif les 10-19 ans et les 0-9 ans. Les effectifs de ce groupe d'âge (20-29) présentent également une stabilité relative au cours de 2005/2006 avec une légère augmentation en 2007.

Figure A1. Évolution du nombre de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans dans l'EU-27 (1985-2007).



Source: Eurostat, statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

France: les données ne concernent que le territoire métropolitain et ne prennent pas en compte les départements d'outre-mer.

Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.

Note explicative

Les données nationales sont détaillées dans les annexes disponibles sur <http://www.eurydice.org>.

La population est celle au 1^{er} janvier de l'année de référence. La population est estimée sur la base des données de recensement les plus récentes, corrigées par les évolutions observées depuis le dernier recensement, ou sur la base des registres de population.

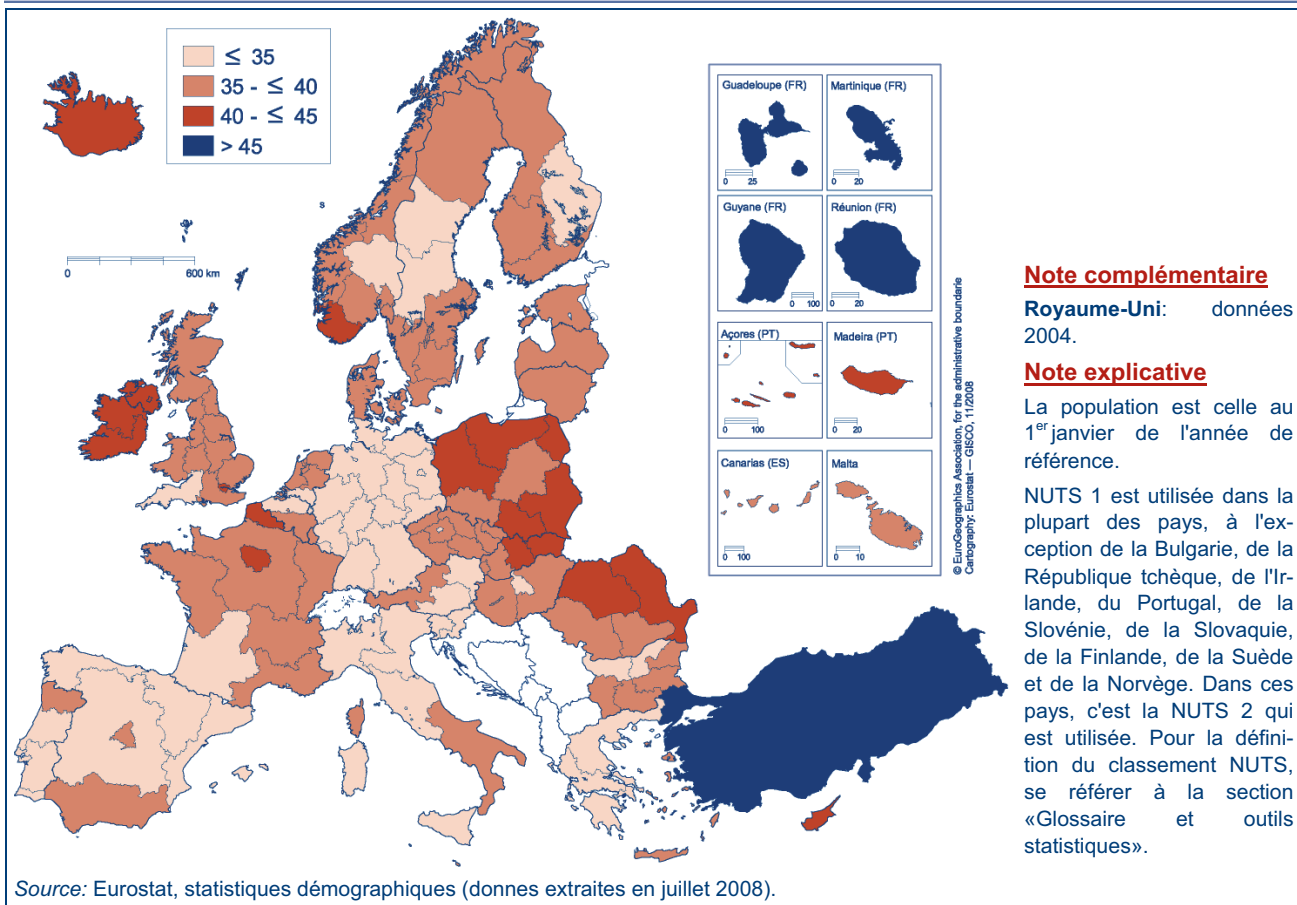
Ces tendances globales cachent des évolutions plus contrastées entre les pays (pour plus d'informations, consulter les annexes spécifiques par pays sur <http://www.eurydice.org>). En ce qui concerne la classe des 0-9 ans et même si la moyenne communautaire est restée stable pour le période 2005-2007, certains pays comme l'Allemagne, Chypre, la Lituanie, Malte et la Pologne ont connu des diminutions de plus de 1,5 % par an. À l'inverse, l'Irlande ou l'Espagne ont connu sur la même période (2005-2007) des rythmes d'accroissement de plus de 2,5 % par an. Pour les 10-19 ans, la Bulgarie, l'Estonie ou la Roumanie ont connu des

diminutions supérieures à trois fois la moyenne communautaire EU-27. En Lettonie, cette diminution atteint même 4 fois la moyenne de l'EU-27, avec un chiffre de l'ordre de 6 % par an sur la période 2005-2007.

RÉPARTITION RÉGIONALE INÉGALE DES JEUNES DE MOINS DE 30 ANS

Le nombre de jeunes de moins de 30 ans a diminué régulièrement depuis 1985 en Europe (figure A1) et la proportion de jeunes dans la population totale varie de façon importante d'une région à l'autre. Dans presque la moitié des régions où l'information est disponible, les jeunes de moins de 30 ans représentent entre 30 et 40 % de la population totale. Les jeunes de moins de 30 ans représentent plus de 45 % de la population totale dans relativement peu de régions. C'est le cas en Irlande (Southern and Eastern et Border Midlands and Western), en Espagne (ville autonome de Melilla), en France (départements d'outre-mer), au Portugal (Açores), en Slovaquie (Východné Slovensko) et dans quelques régions de Turquie.

Figure A2. Pourcentage de la population âgée de 0-29 ans par région NUTS, 2006.



Les disparités régionales sont surtout importantes dans le sud de l'Europe (Espagne, Italie et Portugal), en France et en Slovaquie. Le pourcentage de jeunes est relativement élevé dans le sud de l'Espagne (et aux îles Canaries) où il atteint un peu plus de 39 % de la population totale contre 35 %, voire moins, dans le reste du pays. En France, les jeunes représentent en moyenne 38 % de la population, mais ce chiffre varie de 34 % dans le sud-ouest à près de 60 % dans le département d'outre-mer de Guyenne. Dans les régions du Sud de l'Italie, les jeunes représentent au moins 35 % de la population totale mais pas plus de 29 % dans le nord-ouest, en Lombardie, dans le nord-est, en Émilie Romagne et dans les régions du centre. Au nord du Portugal (et aussi aux Açores et à Madère), les moins de 30 ans représentent plus de 37 % de la population

contre 34 % à Lisbonne et dans les régions du sud (Alentejo et Algarve). En Slovaquie, les jeunes représentent plus de 45 % de la population totale dans la région Východné Slovensko contre seulement 37 % dans celle de Bratislavský kraj.

PLUS DU TIERS DE LA POPULATION EUROPÉENNE A MOINS DE 30 ANS

Les jeunes de moins de 30 ans représentent plus de 35 % de la population de l'EU-27 en 2006. La classe d'âge la plus importante est celle des 20-29 ans, suivie de celle des 10-19 ans et enfin des 0-9 ans. Dans les pays d'Europe centrale et orientale, le pourcentage moyen de jeunes de moins de 30 ans est légèrement supérieur et atteint 38 % en 2006. En Turquie, toutes les catégories de jeunes représentent une part plus importante de la population totale. Globalement, les jeunes de moins de 30 ans atteignent plus de 55 % de la population totale de ce pays.

Figure A3. Pourcentage de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans, 2007.



Source: Eurostat, statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.

Turquie: données 2006.

Note explicative

La population est celle du 1^{er} janvier de l'année de référence.

La structure par âge de la population de jeunes varie plus ou moins selon le pays concerné. En Irlande, à Chypre, en Pologne, en Slovaquie, en Islande et en Turquie, les jeunes représentent plus de 40 % de la population totale. Dans deux de ces pays, l'Irlande et l'Islande, les plus jeunes (0-9 ans) représentent environ 14 % de la population totale, chiffre le plus élevé de tous les pays étudiés à l'exception de la Turquie. Le pourcentage le plus élevé de jeunes de 10-19 ans s'observe à Chypre, en Lituanie, en Islande et en Turquie, où il dépasse 14 % de la population totale. Les 20-29 ans sont les moins nombreux dans certains pays nordiques comme le Danemark, la Norvège et la Suède, mais aussi en Allemagne, en Italie et en Autriche où cette classe d'âge ne dépasse pas 12 % de la population totale.

Finalement, le pourcentage de jeunes de moins de 30 ans en 2006 est le plus bas (environ 30 %) en Italie et en Autriche, suivi par l'Allemagne avec 31,6 %. L'Irlande et la Turquie sont les pays qui enregistrent la proportion la plus importante de jeunes avec, respectivement, 44,4 % et 55,3 % de la population totale.

QUELQUES PAYS EUROPÉENS FONT FACE À UNE FORTE DIMINUTION DU NOMBRE DE JEUNES EN ÂGE D'OBLIGATION SCOLAIRE

Les projections démographiques pour la population des 5-14 ans fournissent des estimations fiables des futurs effectifs dans l'enseignement primaire (CITE 1) et secondaire inférieur (CITE 2). Ces projections peuvent être utilisées à des fins de planification des ressources humaines et matérielles nécessaires au bon fonctionnement des systèmes scolaires.

En particulier, les prévisions de population pour les 5-9 et 10-14 ans sont particulièrement utiles compte tenu du caractère obligatoire de l'enseignement primaire (CITE 1) et secondaire inférieur (CITE 2) dans les pays européens (figure B1). D'ici à 2010, les projections faites sur la base de la poursuite des tendances actuelles montre une chute d'environ 8,5 % de la population âgée de 5-9 ans dans l'EU-27 et de plus de 12 % pour ceux âgés de 10-14 ans. Les projections à long terme pour 2020 montrent une diminution encore plus élevée du nombre d'enfants de 5-9 ans, de l'ordre de 11 % pour l'EU-27. Les mêmes estimations, à l'horizon 2020, pour les pays d'Europe centrale et orientale montrent même une diminution plus importante de la population des jeunes en âge d'obligation scolaire. La diminution estimée pourrait atteindre 25 % pour les 5-9 ans et plus de 60 % pour les élèves de l'enseignement secondaire inférieur.

Tous les pays, à l'exception de l'Irlande, de l'Espagne, du Luxembourg et du Portugal doivent s'attendre à une diminution du nombre d'élèves de niveau CITE 1 d'ici à 2020. Entre 2000 et 2020, l'Irlande et l'Espagne pourraient connaître l'augmentation la plus significative (plus de 10 %) pour les jeunes de 5-9 ans. Les pays qui devraient connaître les diminutions les plus importantes de la cohorte des 5-9 ans sont la Bulgarie, la Lituanie et la Slovaquie avec une diminution des effectifs estimée à plus de 30 % d'ici à 2020. En Italie, en France et aux Pays-Bas, la diminution des 5-9 ans commencera après 2010. Pendant la période 2000-2010, ces trois pays s'attendent à une légère augmentation de la population des 5-9 ans qui pourrait atteindre 5,5 % en France. Entre 2010 et 2020, les effectifs pourraient descendre en dessous des chiffres observés en 2000.

En Estonie, à Chypre, en Lettonie, à Malte et en Suède, cette évolution à la baisse devrait s'interrompre avant 2010 et la population des 5-9 ans devrait augmenter de nouveau d'ici à 2020. Néanmoins, pour tous ces pays, les niveaux de 2000 ne devraient pas être atteints, ce qui signifie que les systèmes éducatifs nationaux doivent planifier de façon flexible les ressources nécessaires pour l'enseignement primaire (CITE 1).

Les projections pour les 10-14 ans mettent en évidence une situation plus extrême avec, pour la Bulgarie, la Lettonie, la Lituanie et la Pologne, une chute de la population estimée à plus de 40 % d'ici à 2020.

Figure A4a. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 5-9 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2020.

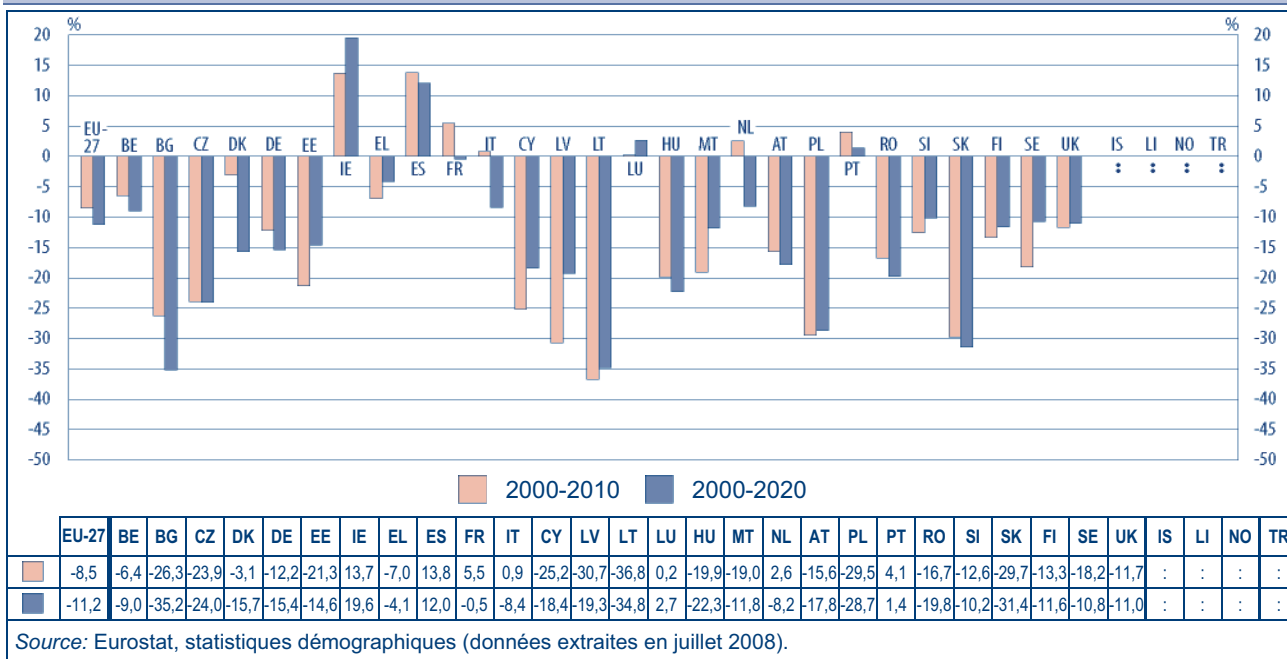
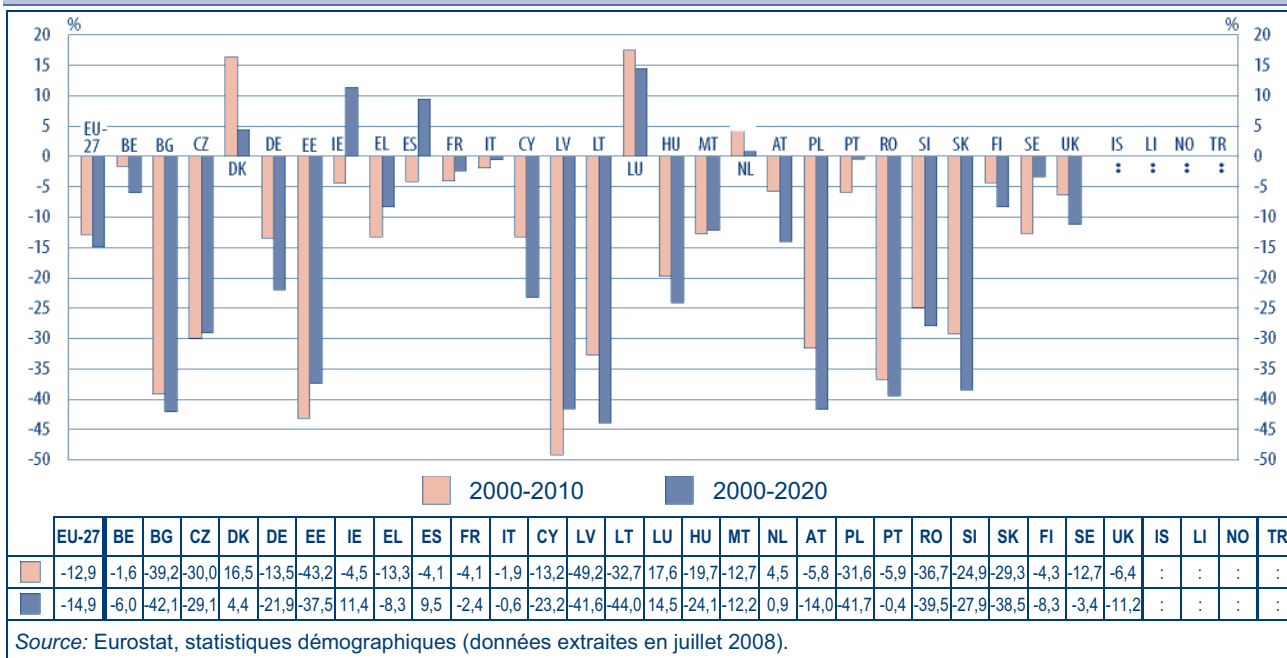


Figure A4b. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 10-14 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2020.



Note explicative (figures A4a et A4b)

Les projections démographiques ont pour objectifs d'estimer la population et de produire les chiffres les plus plausibles pour les années à venir. Les estimations sont fondées sur les dernières statistiques de population disponibles au 1^{er} janvier. En règle générale, des hypothèses sont formulées quant à la mortalité, à la fertilité et aux phénomènes de migrations, en fonction du sexe et de l'âge. Des techniques particulières pour simuler le vieillissement de la population sont appliquées à la pyramide des âges, année par année.

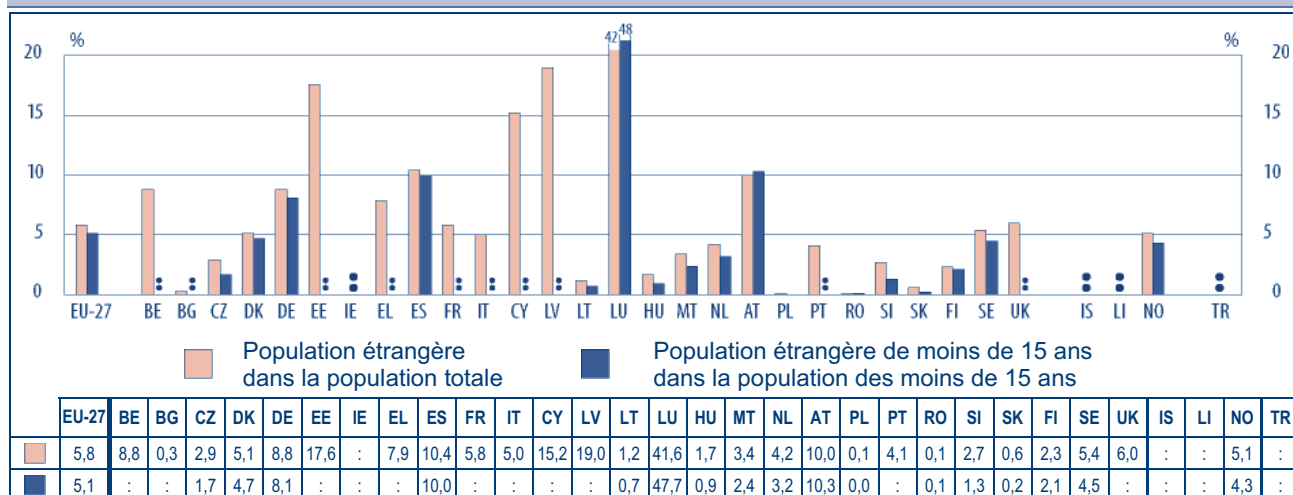
À l'inverse, au Danemark et au Luxembourg et dans une moindre mesure aux Pays-Bas, l'effectif des 10-14 ans devrait augmenter entre 2000 et 2010 et ensuite commencer à décliner entre 2010 et 2020. Toutefois, pour ces pays, le nombre de jeunes dans l'enseignement secondaire inférieur sera supérieur en 2020 par rapport à 2000.

En Irlande, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie, au Portugal et en Suède, il y aura une augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire entre 2010 et 2020 après une diminution attendue entre 2000 et 2010. Parmi ces pays, ce n'est qu'en Irlande et en Espagne que le niveau 2020 des 10-14 ans dépassera celui de 2010.

DANS LA PLUPART DES PAYS, MOINS DE 10 % DES JEUNES EN-DESSOUS DE 15 ANS SONT DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE

En 2007, la population de nationalité étrangère représentait moins de 10 % de la population totale dans la presque totalité des États membres. L'Estonie, Chypre et la Lituanie où ce pourcentage atteint environ 20 % font figure d'exception, de même que le Luxembourg avec 40 % de population étrangère.

Figure A5. Pourcentage de la population étrangère dans la population totale et dans la population des moins de 15 ans, 2007.



Source: Eurostat, statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

EU-27: moyenne calculée à partir des pays pour lesquels les données étrangers sont disponibles.

Bulgarie, Estonie, Grèce, France, Royaume-Uni: les données sur les étrangers sont des estimations Eurostat.

Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.

Lettonie: les données incluent également les personnes titulaires d'un passeport de non-citoyens de la République de Lettonie.

Note explicative

La part de la population de nationalité étrangère dans la population totale est calculée en divisant la population totale de nationalité étrangère par la population totale au 1^{er} janvier et en multipliant le résultat par 100.

La part de la population étrangère de moins de 15 ans dans la population totale de moins de 15 ans est calculée en divisant la population de nationalité étrangère âgée de 0 à 14 ans par la population totale âgée de 0 à 14 ans et en multipliant ce résultat par 100.

En Belgique, en Allemagne, en Grèce, en Espagne et en Autriche, la population étrangère représente entre 8 et 10 % de la population totale, en croissance sur les cinq dernières années (pour plus d'information voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*). Les pays d'Europe centrale et orientale, à l'exception de l'Estonie et de la Lituanie, présentent des caractéristiques semblables avec une population étrangère limitée, ne dépassant pas 2,5 % de la population totale dans la majorité des cas.

Dans les pays où les données sont disponibles, la proportion de jeunes de moins de 15 ans de nationalité étrangère représente environ 5 % de la population totale de cette classe d'âge. Ce chiffre est très différent dans cinq pays d'Europe centrale et orientale pour lesquels les informations sont disponibles pour la classe d'âge de moins de 15 ans, dans la mesure où le pourcentage de jeunes étrangers est inférieur à 1 %.

Les jeunes étrangers âgés de moins de 15 ans sont les plus nombreux en Allemagne, en Espagne, au Luxembourg et en Autriche où ils dépassent 8 % de cette classe d'âge et atteignent même 48 % au Luxembourg. Partout ailleurs, les jeunes étrangers de moins de 15 ans ne représentent pas plus de 4 % de cette classe d'âge à l'exception du Danemark, de la Suède et de la Norvège avec 4,5 %. En fait, le pourcentage de jeunes étrangers de moins de 15 ans dans cette classe d'âge représente, dans tous les pays où des données sont disponibles, un pourcentage inférieur à celui des étrangers dans l'ensemble de la population. La seule exception est l'Autriche avec un pourcentage de jeunes étrangers de moins de 15 ans légèrement supérieur à celui des étrangers dans la population totale.

TAUX D'EMPLOI SUPÉRIEUR POUR LES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

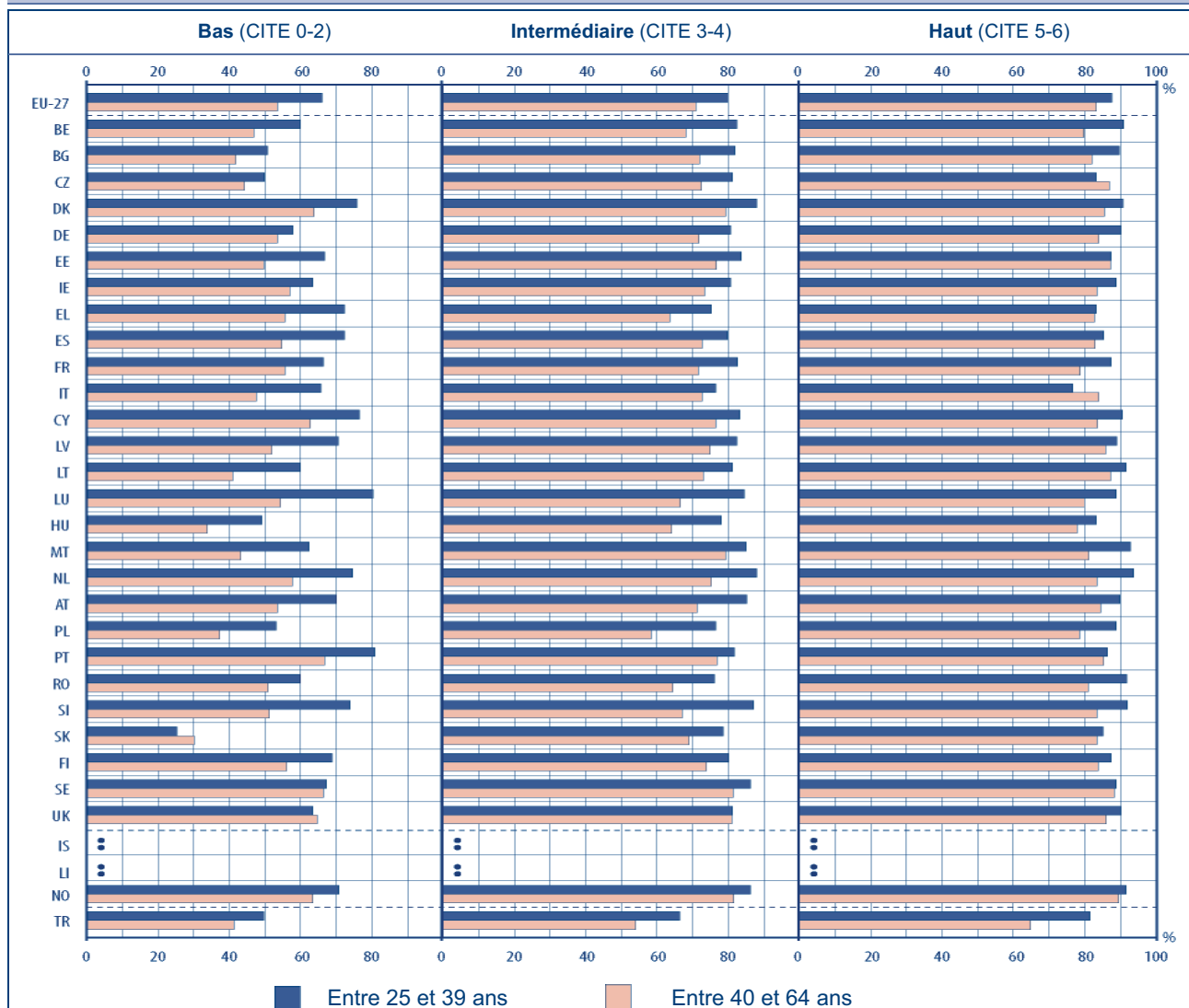
Le niveau de qualification, de même que l'âge, est un facteur déterminant de l'accès à l'emploi dans l'Union européenne. Le taux d'emploi des personnes diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5-6) est beaucoup plus élevé que pour celles n'ayant qu'un niveau de qualification élémentaire (CITE 0-2). De fait, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 39 ans est supérieur de 20 points par rapport à ceux de la même classe d'âge ayant atteint seulement le niveau élémentaire. Cette relation positive entre taux d'emploi et niveau de qualification est caractéristique de l'ensemble de l'EU-27 et a un impact plus direct sur la population des 40-64 ans que sur les jeunes.

À l'analyse, il apparaît que plus de 85 % des diplômés de l'enseignement supérieur de moins de 40 ans ont un emploi dans presque tous les pays de l'EU-27. Ce taux est même supérieur à 91 % en Lituanie, à Malte, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Slovénie ou en Norvège. Dans la majorité des pays, les 25-39 ans diplômés de l'enseignement supérieur bénéficient plus fréquemment d'un emploi que la catégorie des 40-64 ans. En 2007, cette différence est de plus de 11 points pour la Belgique et Malte et atteint même 17 points en Turquie. Toutefois, dans deux pays, à savoir la République tchèque et l'Italie, les diplômés de l'enseignement supérieur de plus de 40 ans détiennent un emploi dans une proportion plus importante.

En 2007, dans l'Union européenne, les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur constituent un groupe intermédiaire avec un taux d'emploi de 80 % pour la population âgée de 25-39 ans et 10 points de moins pour la catégorie des 40-64 ans. Cependant, pays par pays, on constate que les écarts en matière de taux d'emploi selon les classes d'âges varient beaucoup plus que pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

Au Luxembourg, en Pologne et en Slovénie, il y a environ 18 points d'écart entre les personnes de 25-39 ans ayant un emploi et la catégorie des plus de 40 ans. À l'inverse, au Royaume-Uni, il n'y a pas de différences entre les personnes ayant un emploi et titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur pour les deux groupes d'âges analysés.

Figure A6. Pourcentage de personnes ayant un emploi par classe d'âge et en fonction du niveau d'éducation le plus élevé atteint, 2007.



Bas (CITE 0-2)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	66,1	60,0	50,7	49,8	75,7	57,9	66,8	63,5	72,3	72,3	66,4	65,7	76,5	70,5	59,9	80,3	49,1	62,3	74,5	69,9	53,1	80,8	59,8	73,9	25,3	68,8	67,2	63,5	:	:	70,8	49,7
■	53,4	46,8	41,9	44,3	63,8	53,4	49,7	56,9	55,5	54,7	55,5	47,5	62,8	51,9	40,9	54,3	33,8	43,2	57,6	53,4	37,2	66,8	50,8	51,2	30,2	56,1	66,4	64,6	:	:	63,4	41,3

Intermédiaire (CITE 3-4)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	80,0	82,4	81,8	81,1	87,9	80,7	83,7	80,7	75,2	79,8	82,6	76,5	83,3	82,4	81,2	84,5	78,1	85	87,9	85,2	76,5	81,7	76,1	87,1	78,6	80,2	86,3	81,1	:	:	86,2	66,3
■	70,9	68,2	71,9	72,5	79,3	71,7	76,7	73,3	63,6	72,7	71,6	72,6	76,4	74,9	73,0	66,5	64,1	79,2	75,2	71,2	58,3	76,8	64,5	67,1	68,9	73,8	81,3	81,0	:	:	81,5	54,0

Haut (CITE 5-6)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	87,6	90,9	89,7	83,2	90,8	90,2	87,5	88,8	83,2	85,4	87,5	76,7	90,6	89,1	91,7	88,9	83,2	92,9	93,8	89,9	88,8	86,4	91,8	91,9	85,2	87,4	88,8	90,3	:	:	91,6	81,6
■	83,2	79,7	82,0	86,9	85,5	83,9	87,3	83,5	82,8	83,0	78,8	83,9	83,7	85,9	87,3	79,9	77,9	81,2	83,4	84,5	78,5	85,3	81,0	83,4	83,4	83,8	88,3	86,0	:	:	89,5	64,8

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Note complémentaire (figure A6)

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et les *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sont incluses dans le niveau CITE 0-2.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de personnes de la catégorie des 25-64 ans ayant un emploi et ayant atteint un niveau particulier d'éducation par la population totale de même âge.

LES FEMMES DIPLÔMÉES ACCEPTENT PLUS FRÉQUEMMENT UN TRAVAIL POUR LEQUEL ELLES SONT SURQUALIFIÉES

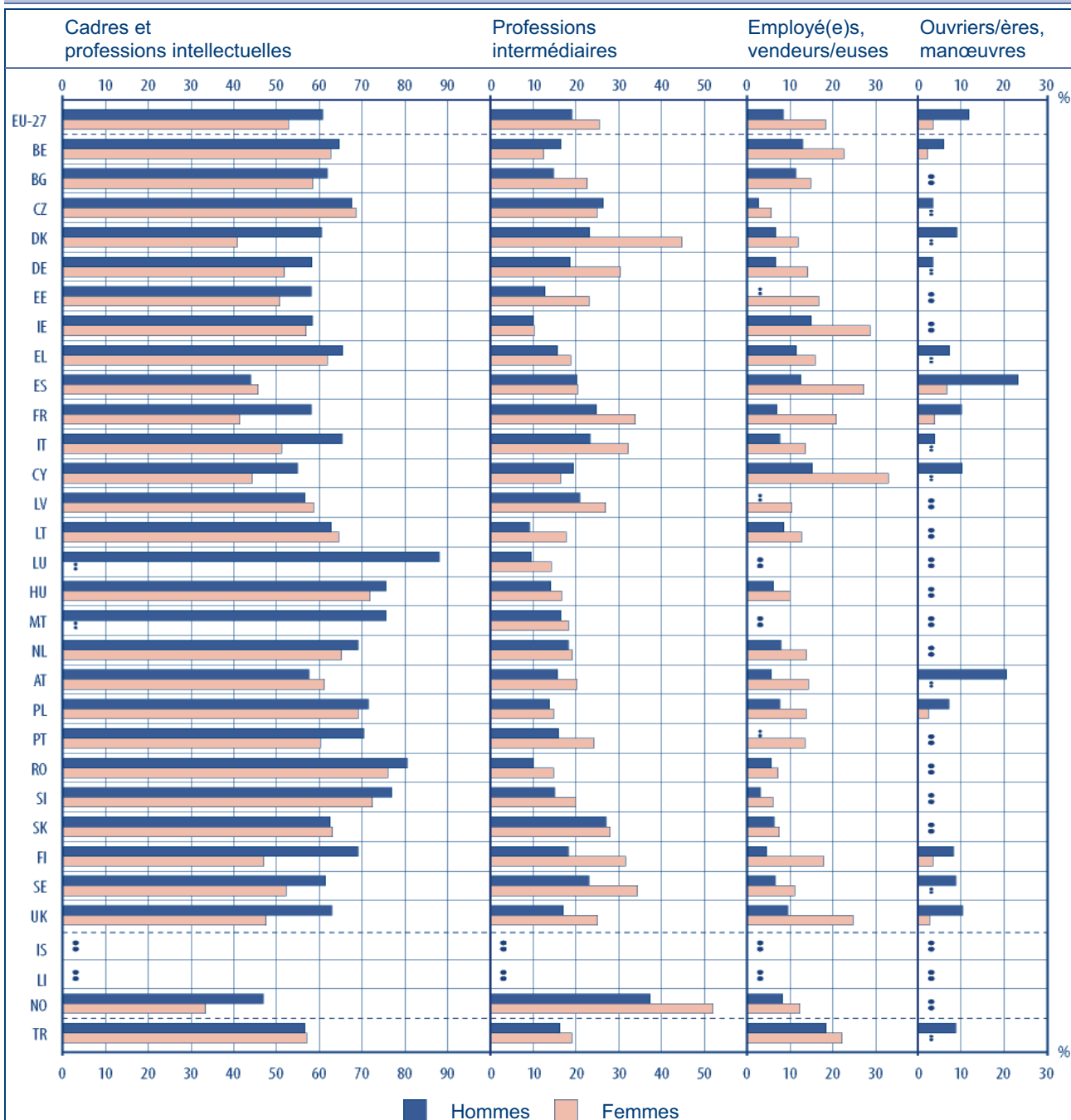
Dans la plupart des pays de l'Union européenne, le contexte socio-économique oblige les diplômés de l'enseignement supérieur à accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés. En 2007, seulement 55 % environ de tous les diplômés de l'enseignement supérieur ont travaillé comme «cadres et professions intellectuelles» et plus de 20 % comme «professions intermédiaires».

Quelques pays divergent de façon significative de la moyenne de l'UE, en particulier l'Espagne, la France, Chypre et la Norvège. Le pourcentage de diplômés occupant des postes de «cadres et professions intellectuelles» y est inférieur à 50 %. À l'autre extrême, en République tchèque, en Hongrie, à Malte, en Roumanie et en Slovaquie, le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur occupant ce type de postes atteint environ 70 %, suggérant que les diplômés de ces pays s'insèrent mieux sur le marché du travail avec une meilleure adéquation des postes à leur niveau de qualification.

La tendance à accepter des postes pour lesquels le candidat est surqualifié est manifeste en particulier pour les femmes diplômées. En 2007, la proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur travaillant comme «professions intermédiaires» était plus élevée que pour les hommes, dans tous les pays, à l'exception de la Belgique, de la République tchèque et de Chypre. Par ailleurs, les femmes ont accepté en moyenne deux fois plus souvent que les hommes des postes «d'employées, vendeuses». Dans tous les pays européens, la proportion de femmes travaillant comme «employées, vendeuses» est plus élevée que pour les hommes, en particulier en Irlande, en Espagne et à Chypre où la proportion de femmes travaillant dans cette catégorie est supérieure de plus de 40 % à la moyenne de l'EU-27.

Relativement peu de diplômés de l'enseignement supérieur (environ 7 %) travaillent comme «ouvriers/ères, manœuvres». Cependant, ce pourcentage dépasse 10 % pour les hommes en Allemagne, en Espagne, en France, à Chypre, en Autriche et au Royaume-Uni. Cette situation n'est pas seulement liée au niveau de chômage dans ces pays mais dépend également de facteurs socio-économiques spécifiques.

**Figure A7. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6)
par catégories d'activités professionnelles et par sexe, 2007.**



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Note explicative

Les professions sont définies ici selon la Classification internationale type des professions (CITP-88) qui a été initiée par le Bureau international du travail (Genève, 1990) et qui est utilisée dans l'enquête d'Eurostat sur les forces de travail (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Les pourcentages sont calculés à partir de la population employée et ne prennent pas en compte les «non-réponses» et la catégorie «forces armées» (code CITP 0) au dénominateur. L'emploi total par catégorie est calculé seulement avec les données disponibles.

Données (figure A7)

Cadres et professions intellectuelles

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	60,7	64,6	61,8	67,6	60,4	58,2	58,1	58,4	65,5	44,0	58,1	65,4	54,9	56,6	62,8	88,0	75,6	75,7	69,1	57,5	71,4	70,4	80,6	77,0	62,5	69,0	61,4	62,9	:	:	46,8	56,7
■	52,8	62,7	58,5	68,5	40,9	51,8	50,8	56,9	61,8	45,7	41,5	51,2	44,3	58,6	64,5	:	71,9	71,3	65,2	61,1	69,1	60,2	76,0	72,4	63,1	47,1	52,2	47,5	:	:	33,3	57,0
Total	56,8	63,6	59,9	68,0	50,4	55,6	53,6	57,6	63,8	44,8	49,4	58,2	49,5	57,9	63,8	84,6	73,8	73,4	67,3	59,0	70,1	64,4	78,4	74,4	62,9	56,7	56,2	55,4	:	:	40,0	56,8

Professions intermédiaires

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	19,0	16,4	14,7	26,4	23,1	18,6	12,7	10,1	15,7	20,2	24,8	23,2	19,4	20,8	9,2	9,6	14,0	16,4	18,2	15,7	13,8	16,0	10,0	15,0	27,1	18,2	23,1	17,0	:	:	37,4	16,2
■	25,5	12,4	22,6	24,9	44,8	30,3	23,0	10,2	18,7	20,4	33,9	32,3	16,4	26,9	17,7	14,2	16,6	18,3	19,1	20,2	14,8	24,2	14,8	19,9	28,0	31,6	34,4	25,0	:	:	51,9	19,0
Total	22,2	14,4	19,4	25,8	34,2	23,4	19,0	10,1	17,1	20,3	29,5	27,8	17,9	24,5	14,1	11,7	15,5	17,3	18,6	17,5	14,3	20,8	12,4	17,7	27,5	25,7	29,5	21,0	:	:	45,3	17,1

Employé(e)s, vendeurs/euses

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	8,4	12,9	11,3	2,6	6,7	6,6	:	15,0	11,4	12,6	7,0	7,6	15,3	:	8,6	:	6,1	:	7,9	5,7	7,6	:	5,6	3,1	6,3	4,5	6,6	9,5	:	:	8,3	18,4
■	18,3	22,6	14,9	5,6	11,8	14,2	16,7	28,7	16,0	27,2	20,8	13,6	32,9	10,4	12,6	:	10,0	:	13,9	14,3	13,7	13,5	7,2	6,0	7,5	17,9	11,1	24,7	:	:	12,3	22,2
Total	13,3	17,9	13,5	3,9	9,3	9,7	11,9	22,1	13,5	19,6	14,2	10,6	24,6	9,0	10,9	:	8,2	:	10,6	9,1	11,0	11,0	6,4	4,8	6,9	12,0	9,1	17,0	:	:	10,5	19,7

Ouvriers/ères, manœuvres

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	11,9	6,0	:	3,4	9,1	16,6	:	:	7,3	23,3	10,1	3,8	10,3	:	:	:	:	:	20,6	7,2	:	:	:	:	8,2	8,7	10,4	:	:	:	:	8,7
■	3,4	2,1	:	:	:	3,7	:	:	:	6,6	3,8	:	:	:	:	:	:	:	:	2,4	:	:	:	:	3,4	:	2,6	:	:	:	:	:
Total	7,7	4,0	:	2,3	5,7	11,3	:	9,6	5,6	15,3	6,8	3,3	8,1	:	10,6	:	2,5	:	3,4	14,1	4,5	:	:	:	5,5	5,0	6,6	:	:	4,4	6,4	

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

À QUALIFICATION ÉGALE, LES FEMMES RESTENT PLUS TOUCHÉES QUE LES HOMMES PAR LE CHÔMAGE

Le rôle que joue un diplôme de l'enseignement supérieur comme protection contre le chômage se confirme aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Pourtant, la situation des hommes et des femmes face au chômage reste inégale.

À niveau de diplôme équivalent, les femmes sont en moyenne plus touchées par le chômage que les hommes, même si l'inégalité entre les sexes diminue avec le niveau de qualification. Ainsi, au niveau de l'EU-27, le taux de chômage des femmes est supérieur à celui des hommes quels que soient les niveaux de diplômes considérés. Les pays d'Europe centrale et orientale se distinguent par le fait que les femmes les moins diplômées (CITE 0 à 2) connaissent en moyenne un taux de chômage supérieur à la moyenne EU-27.

En 2007, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur était d'environ 3 % pour les hommes et presque 4 % pour les femmes, avec des disparités importantes entre les pays. En Grèce, Espagne, Italie et au Portugal, le taux de chômage chez les femmes diplômées de l'enseignement supérieur était beaucoup plus élevé que pour les hommes, dépassant 8 % dans le cas de la Grèce. Ce chiffre est comparable avec celui observé pour la Turquie la même année. Un deuxième groupe de pays constitué de la Belgique, de la Bulgarie, de la République tchèque et de l'Irlande se caractérise par un taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur très comparable voire même semblable pour les hommes et les femmes. Finalement, ce n'est qu'au en Roumanie, en Suède, au Royaume-Uni, et en Norvège que le taux de chômage des femmes diplômées de l'enseignement supérieur est inférieur à celui des hommes en 2007.

**Figure A8. Taux de chômage de la population âgée de 25-64 ans
par niveau de qualification et par sexe, 2007.**



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Données (figure A8)**Bas (CITE 0-2)**

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	8,2	9,8	14,1	19,3	3,4	19,2	:	6,4	4,5	6,5	9,8	5,0	3,9	8,4	:	3,8	16,9	5,3	3,3	7,6	15,2	6,5	9,0	6,5	43,1	8,3	6,0	6,7	:	:	3,2	7,7
■	10,6	13,7	20,3	18,9	5,1	16,3	:	5,5	11,9	13,3	10,7	9,1	5,1	:	:	4,6	15,1	10,1	4,9	7,2	16,0	9,8	4,3	6,4	40,2	9,7	8,6	5,2	:	:	3,3	4,0

Intermédiaire (CITE 3-4)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	5,4	4,9	4,7	3,1	2,0	8,2	4,7	3,5	4,6	5,0	5,0	3,0	2,5	5,5	4,6	2,3	5,4	:	2,3	2,9	7,8	5,9	5,8	3,0	7,3	5,5	3,9	3,5	:	:	1,3	6,4
■	6,8	7,9	5,4	5,9	3,2	8,2	:	3,6	12,9	9,2	7,1	5,6	4,2	5,3	5,1	3,6	6,4	:	3,2	3,7	9,9	7,8	5,1	6,2	10,3	6,9	4,7	3,8	:	:	1,3	13,9

Haut (CITE 5-6)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	3,2	3,3	2,2	1,5	2,9	3,3	:	2,3	4,1	3,8	4,8	3,1	2,3	:	:	2,2	:	1,7	1,9	3,3	5,1	2,3	2,6	2,5	3,3	3,8	2,3	:	:	1,6	4,8	
■	4,0	3,3	2,2	1,5	3,0	4,3	:	2,3	8,2	5,9	4,9	5,2	3,3	3,7	1,8	:	2,9	:	1,8	3,1	4,3	7,6	2,1	3,7	4,3	3,8	3,1	2,0	:	:	1,5	8,3

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

EU-27: moyenne calculée à partir des pays pour lesquels les données sur le chômage sont disponibles.

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et les *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sont incluses dans le niveau CITE 0-2.

Note explicative

Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes sans emploi par la population active (occupées et au chômage).

En ce qui concerne le niveau de qualification intermédiaire, le taux de chômage des femmes est plus élevé que celui des hommes dans tous les pays à l'exception de l'Allemagne où il est identique, et de la Lettonie et de la Roumanie, où il est supérieur pour les hommes. Une fois de plus, les écarts les plus importants sont observés en Grèce et en Espagne où la différence entre les deux sexes dépasse 4 points.

Le taux de chômage de la population ayant un niveau de qualification inférieur est en général plus élevé dans les pays d'Europe centrale et orientale et en particulier en Bulgarie, en République tchèque, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie. Ce phénomène s'observe aussi en Allemagne où il est d'environ 19 % pour les hommes et 16 % pour les femmes. Un taux de chômage plus élevé pour les hommes que pour les femmes s'observe également à ce niveau de qualification en Irlande, en Hongrie, en Roumanie, en Slovaquie et au Royaume-Uni. Dans l'un de ces pays, en l'occurrence la Slovaquie, le taux de chômage des hommes atteint presque 45 %.

TAUX DE CHÔMAGE MOYEN DES 15-24 ANS EN BAISSÉ DANS LA MAJORITÉ DES PAYS EUROPÉENS ENTRE 2002 ET 2007

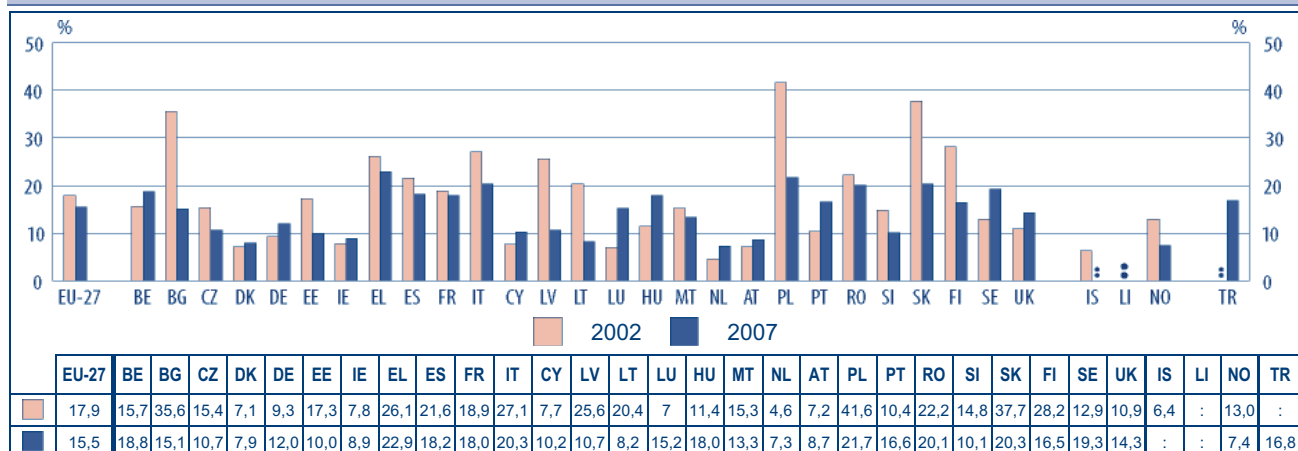
Dans l'Union européenne, en moyenne 15,5 % des jeunes entre 15 et 24 ans étaient au chômage en 2007. Le taux d'emploi pour cette tranche d'âge a baissé de presque 2 points en 5 ans.

La difficulté de sécuriser l'intégration des jeunes dans le marché du travail en 2007 s'est surtout manifestée en Grèce, en Italie, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie où le taux de chômage des 15-24 ans était supérieur à 20 %. Au contraire, le Danemark, la Lituanie, les Pays-Bas et la Norvège avaient le plus petit pourcentage de jeunes au chômage (moins de 8,5 %).

Dans la majorité des pays européens, le taux de chômage chez les 15-24 ans a baissé entre 2002 et 2007. En Bulgarie, en Lettonie, en Lituanie en Pologne, en Slovaquie et en Finlande, cette baisse était particulièrement notable, avec plus de 10 points. Trois d'entre eux (Bulgarie, Lettonie et Lituanie) avaient même un taux inférieur à la moyenne de l'EU-27 de 15,5 %.

À l'opposé, six pays ont connu une hausse du taux de chômage du groupe des 15-24 ans pendant la même période mais deux d'entre eux (Luxembourg et Royaume-Uni) avaient encore un taux inférieur à la moyenne de l'EU-27.

**Figure A9. Taux de chômage de la population âgée de 15-24 ans,
2002-2007.**



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Note explicative

Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes sans emploi par la population active.

Par contre, ils sont pris en compte dans la définition standard de la population active s'ils ont travaillé au moins une heure ou s'ils ont cherché activement un emploi pendant la semaine de référence de l'enquête (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).



ORGANISATION

SECTION I – STRUCTURES

UNE DURÉE D'OBLIGATION SCOLAIRE ASSEZ SIMILAIRE DANS LES PAYS EUROPÉENS MAIS DES STRUCTURES ÉDUCATIVES QUI VARIENT CONSIDÉRABLEMENT

La figure ci-après offre un panorama des structures éducatives de l'enseignement ordinaire depuis le niveau préprimaire (qu'il soit ou non sous la responsabilité du ministère de l'éducation) jusqu'à l'enseignement supérieur (à l'exception des troisièmes cycles et études doctorales). Par souci de synthèse et d'aide à la comparaison des différentes structures éducatives nationales, seuls les parcours/programmes d'études considérés comme les plus représentatifs ont été pris en compte.

Au **niveau préprimaire**, dans plus de la moitié des pays, la prise en charge des enfants dans le système scolaire (établissements sous la responsabilité du ministère de l'éducation) débute à l'âge de 3 ou 4 ans.

Dans quelques pays (Communautés française et flamande de Belgique, France et Royaume-Uni (Irlande du Nord)), la scolarisation est possible à l'âge de deux ans ou deux ans et demi. Dans les trois pays Baltes, en Slovénie, en Suède et en Norvège, les centres intégrés d'éducation des jeunes enfants qui accueillent les enfants entre leur premier anniversaire et l'âge de 5/6 ans sont sous la responsabilité du ministère de l'éducation mais ne sont pas inclus dans le système scolaire.

Avant l'âge de 5 ou 6 ans, au Danemark, en Allemagne (dans la majorité des Länder), en Autriche et en Finlande, les enfants sont accueillis uniquement dans des structures à finalité éducative sous la responsabilité d'un ministère autre que celui de l'éducation.

La **fréquentation d'un établissement préprimaire est facultative** dans la majorité des pays; les parents sont libres d'y inscrire leur enfant s'ils le souhaitent. L'obligation scolaire débute le plus souvent à 5 ou 6 ans et correspond généralement à l'entrée à l'école primaire, sauf en en Irlande, en Grèce, à Chypre, en Lettonie, au Luxembourg, en Hongrie et en Pologne, où l'enseignement obligatoire commence au niveau préprimaire. En Irlande et aux Pays-Bas, où un niveau d'éducation préprimaire à part entière n'est pas organisé, les enfants peuvent, dès l'âge de 4 ans, fréquenter respectivement les *infants classes* des écoles primaires et l'année facultative du *basisonderwijs*. Au Luxembourg, la fréquentation de l'éducation préprimaire (*Spillschoul*) est obligatoire pour tous les enfants ayant atteint l'âge de 4 ans avant le premier septembre de l'année de référence. En Hongrie, les enfants de 5 ans doivent participer à des activités éducatives préparant leur entrée à l'école. Dans trois pays nordiques (Danemark (jusqu'en 2008), Finlande et Suède), ainsi qu'en Bulgarie, en Estonie et en Lituanie, l'enseignement est obligatoire à partir de l'âge de 7 ans.

Dans la grande majorité des pays, **l'enseignement obligatoire à temps plein dure neuf ou dix ans** et se poursuit au moins jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, l'enseignement obligatoire à temps plein compte onze années au Luxembourg, à Malte et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse), douze années aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et treize années en Hongrie.

Les **parcours scolaires** sont généralement identiques pour tous les jeunes jusqu'à la fin du secondaire inférieur, c'est-à-dire jusqu'à 14 ou 15 ans. Le tronc commun se poursuit jusqu'à 16 ans à Malte, en Pologne et au Royaume-Uni. Dans une dizaine de pays, une formation générale commune est offerte dans tout l'enseignement obligatoire qui prend la forme d'une structure unique sans transition entre le niveau primaire

et secondaire inférieur, jusqu'à 14 ans en Turquie, 15 ans en République tchèque, au Portugal, en Slovénie et en Slovaquie, et jusqu'à 16 ans dans tous les pays nordiques et en Estonie.

Dans quelques pays cependant, les écoles définissent (ou les parents doivent choisir) une filière ou un type spécifique d'enseignement pour les élèves au début de l'enseignement secondaire inférieur. Cela se pratique dès l'âge de 10 ans dans la majorité des Länder en Allemagne et en Autriche, de 11-12 ans aux Pays-Bas, de 11 ans au Liechtenstein et de 12 ans au Luxembourg. En République tchèque, en Lettonie, en Hongrie et en Slovaquie, l'enseignement obligatoire est organisé selon une structure unique jusqu'à 14 ou 15 ans, mais, à partir de 10 ans ou 11 ans, les élèves de ces pays peuvent, à certaines étapes de leur parcours scolaire, s'inscrire dans des établissements séparés offrant à la fois un enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.

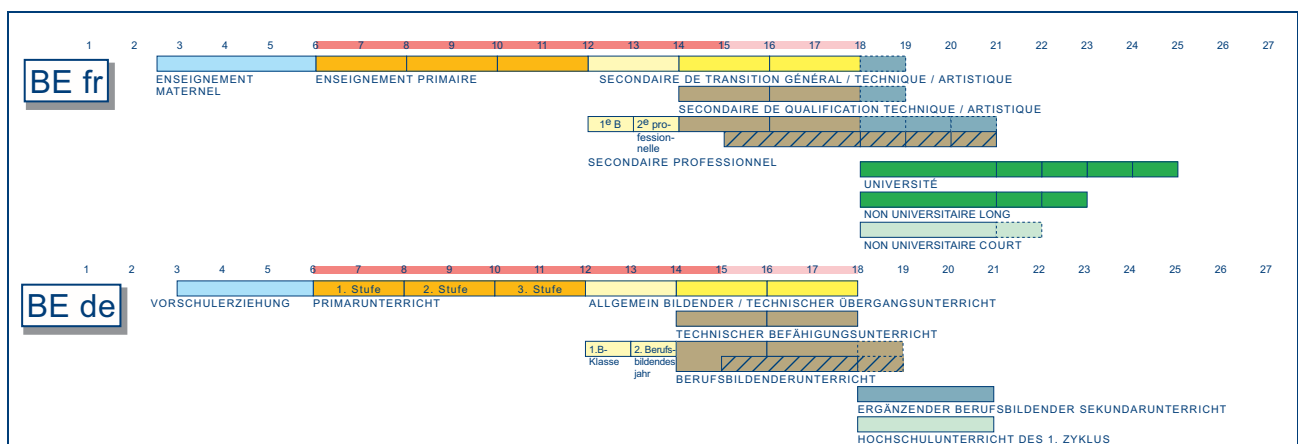
Note explicative

Les âges présentés ici correspondent aux années «théoriques» d'admission et de durée du parcours scolaire. Ni les entrées précoces ou tardives, ni les durées plus longues liées à des retards scolaires, ni les interruptions ne sont prises en compte dans les illustrations et les explications. Les âges maximum dans l'enseignement postsecondaire (CITE 4) et supérieur (CITE 5A et 5B) ne sont pas repris.

L'information est structurée par niveau d'enseignement selon la dernière version de la Classification internationale type de l'éducation (CITE – UOE, édition 1997). Ces niveaux CITE ne correspondent pas toujours aux niveaux d'éducation définis dans les différents pays (et décrits dans le diagramme). Dans ce cas, les allocations CITE 0, 1 et 2 ont été introduites dans le diagramme. Ces précisions sont particulièrement nécessaires dans le cas des pays qui organisent l'enseignement obligatoire en structure unique et ne différencient pas le primaire (CITE 1) et le secondaire inférieur (CITE 2). Les lignes verticales noires au sein des niveaux éducatifs indiquent les différents cycles ou degrés pour les niveaux CITE 1 à 3 et les durées variables des programmes qualifiant au sein des niveaux CITE 4 et 5.

Seuls les établissements préprimaires dits «à finalité éducative», c'est-à-dire qui emploient obligatoirement du personnel (responsable d'un groupe d'enfants) qualifié en éducation sont présentés ici, qu'ils soient placés sous la responsabilité du ministère de l'éducation ou non. Les garderies et centres ludiques (dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation) ne sont pas inclus. L'enseignement spécial, organisé dans des structures séparées, n'est pas non plus pris en compte dans ce graphique.

La figure ne présente pas non plus les programmes de recherche avancée du type doctoral (CITE 6). Des informations détaillées sur ces programmes, ainsi que sur ceux du niveau CITE 5, peuvent être trouvées dans le Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe–2006/2007: Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne. Bruxelles: Eurydice, 2007.



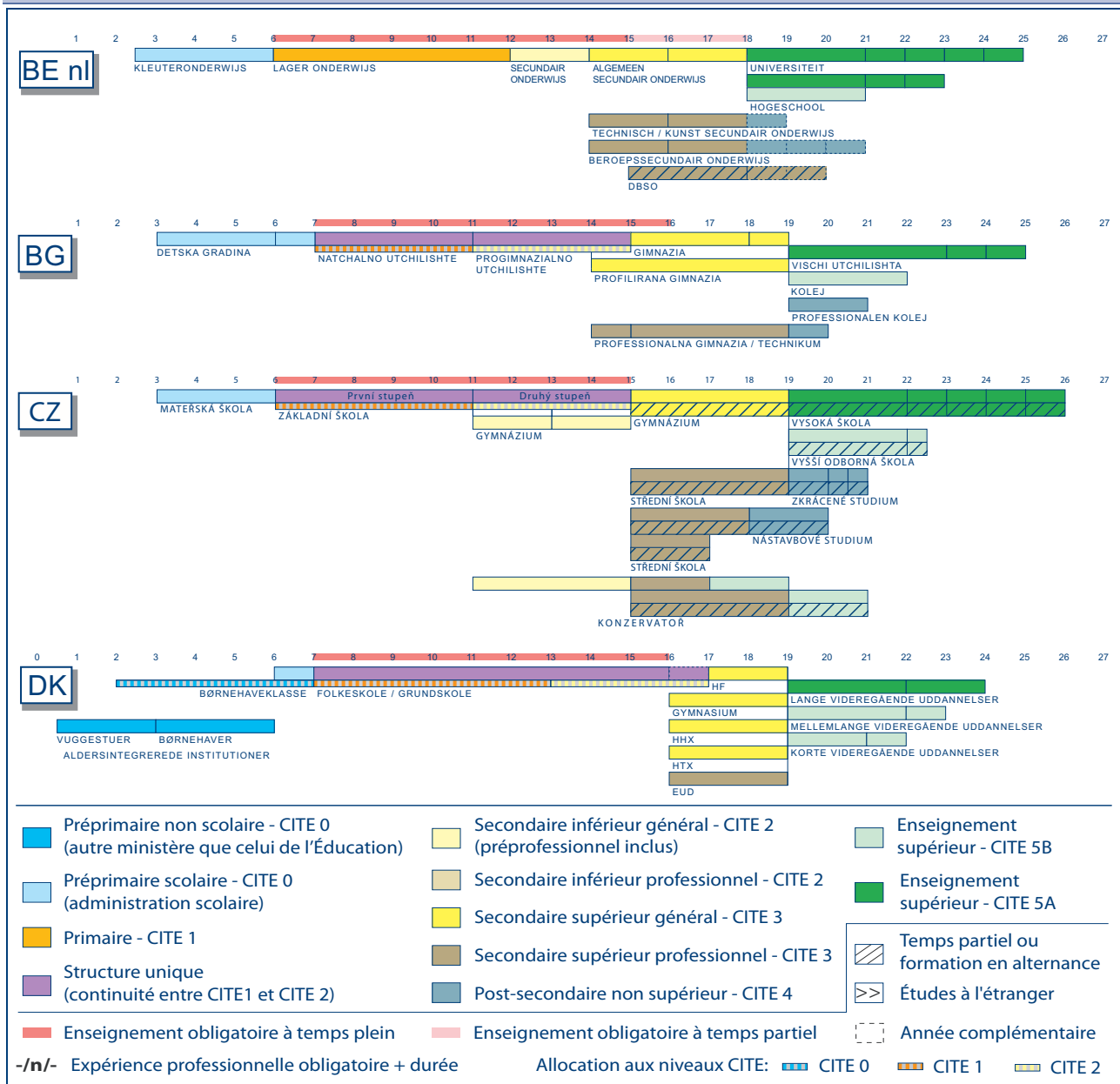
Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: l'enseignement obligatoire à temps plein se termine à 16 ans pour les élèves n'ayant pas terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Belgique (BE de): seuls les enfants ayant 3 ans au 31 décembre de l'année scolaire en cours sont admis au préprimaire.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.

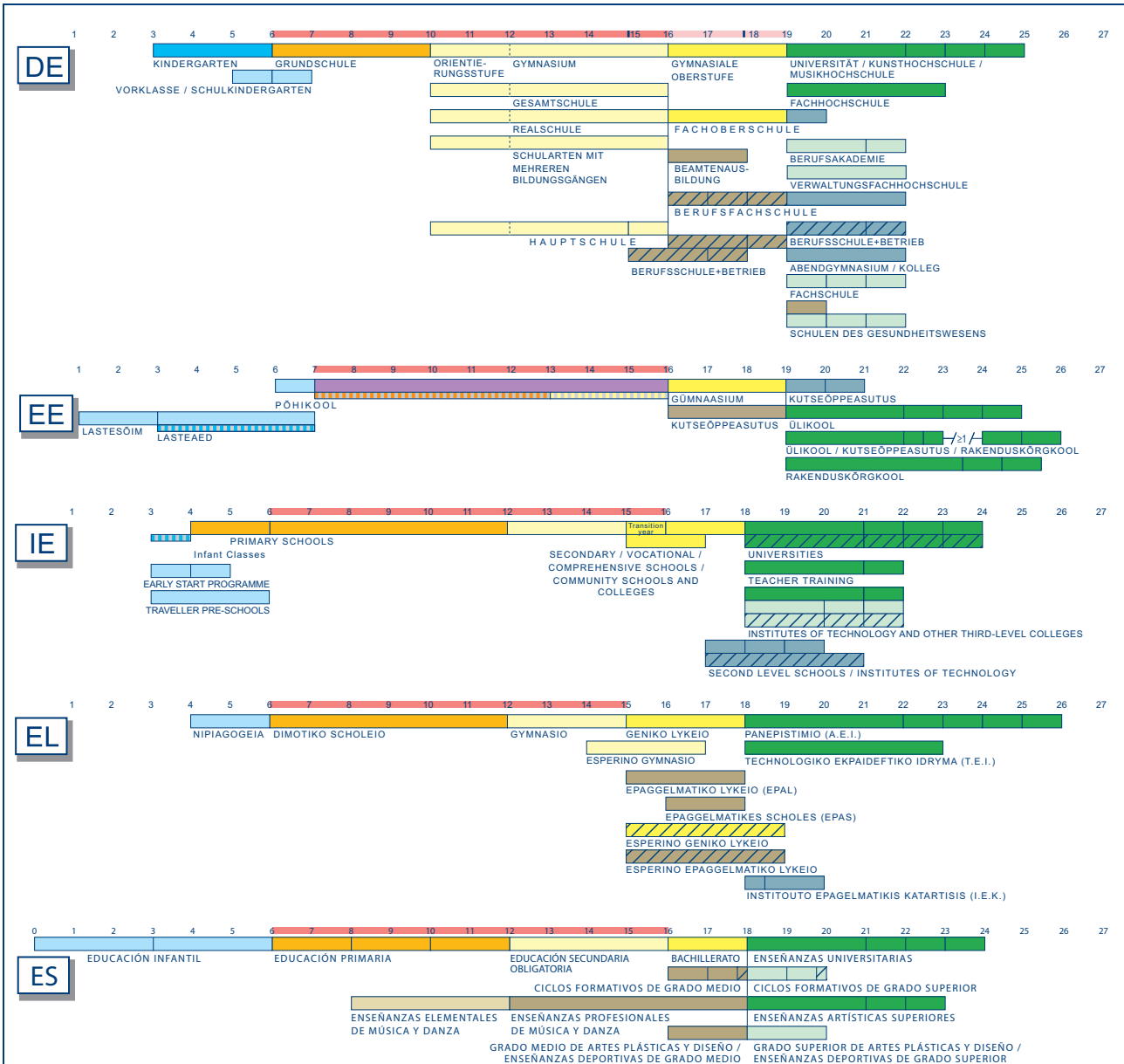


Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: depuis 2008/2009, l'enseignement obligatoire débute à 6 ans.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: dans certains Länder, des *Vorklassen* accueillent les enfants de 5 ans. Dans la plupart des autres Länder, des *Vorklassen* ou des *Schulkindergärten* accueillent les enfants en âge d'obligation scolaire mais n'ayant pas la maturité requise pour entrer au primaire.

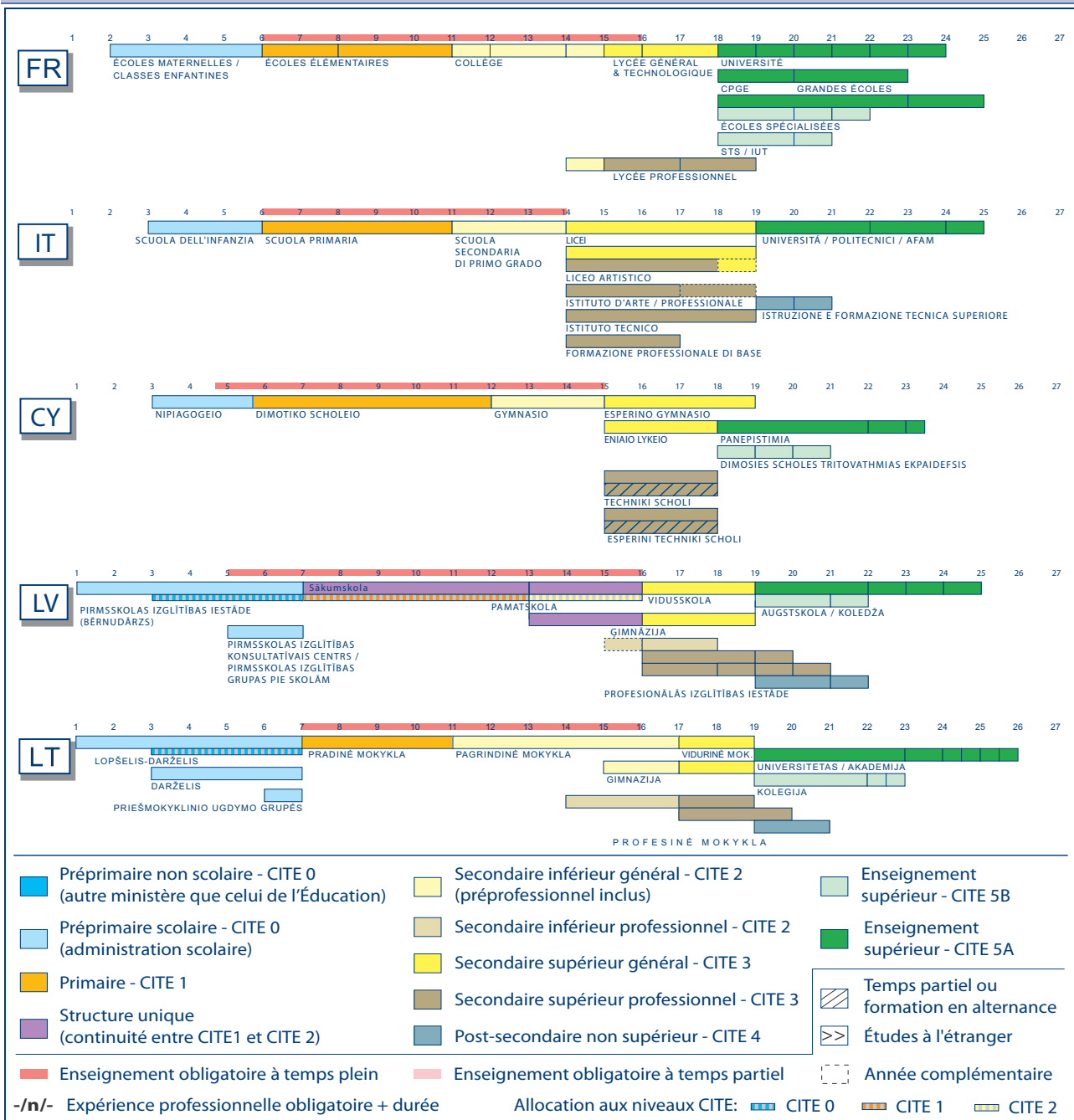
Estonie: la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 17 ans pour les élèves qui n'ont pas terminé l'éducation de base.

Irlande: selon la CITE 1997, les *Early start schools* sont les écoles définissent CITE 0 et les *infant classes* à CITE 1.

Espagne: les *Enseñanzas artísticas de grado superior* font partie d'une catégorie plus large (les *Enseñanzas de régimen especial de grado superior*).

SECTION I – STRUCTURES

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

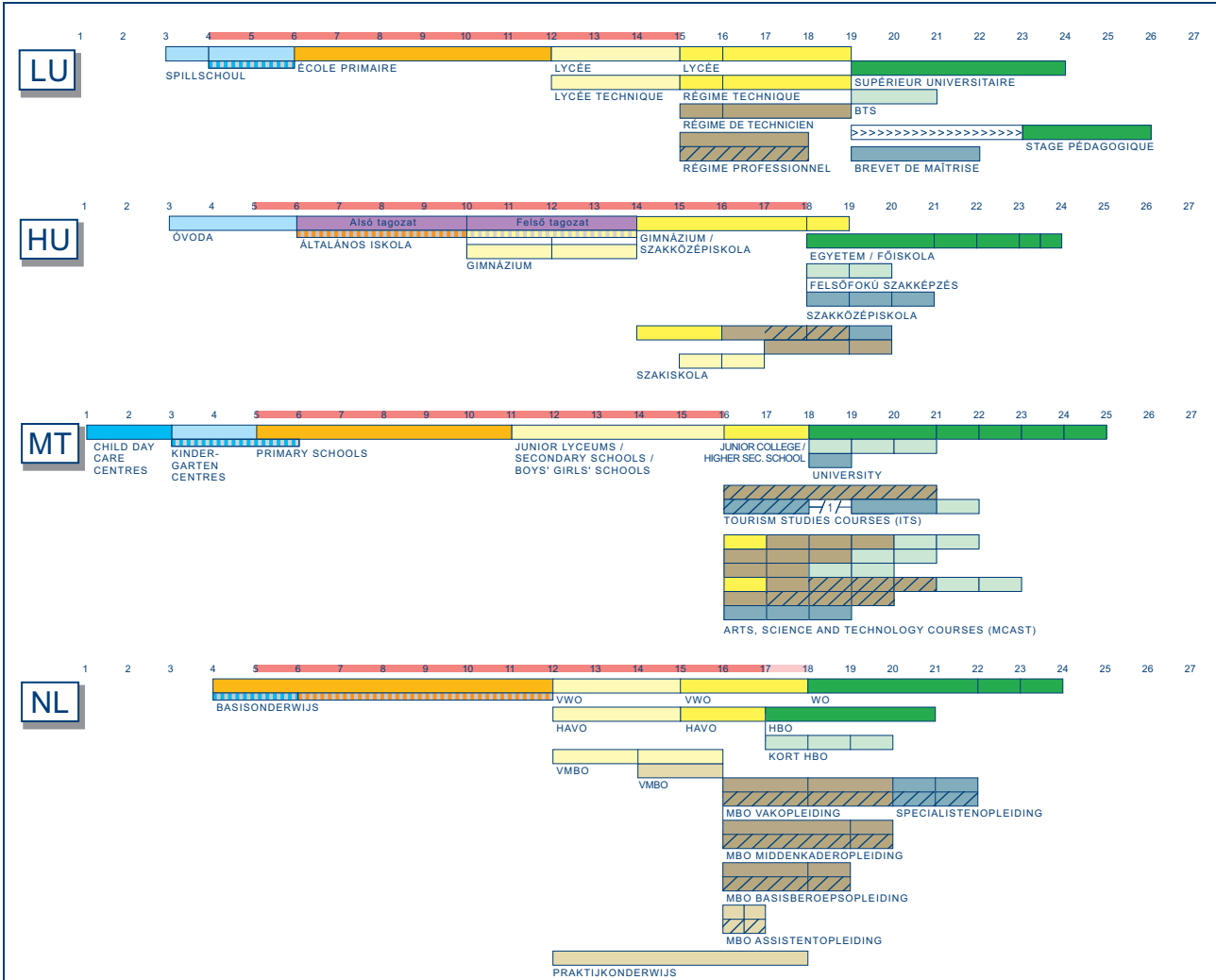
Italie: depuis 2007/2008, l'enseignement obligatoire se termine à 16 ans.

Chypre: depuis 2004/2005, une année d'éducation préprimaire (*prodimitiki*) est obligatoire.

Lettonie: les élèves de 15 ans non titulaires du certificat de l'enseignement de base peuvent suivre cet enseignement via le programme d'enseignement professionnel de base jusqu'à 18 ans.

Lituanie: la législation en vigueur stipule que l'âge de début d'obligation est 7 ans (ou 6 ans si l'enfant est suffisamment mature pour l'école).

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

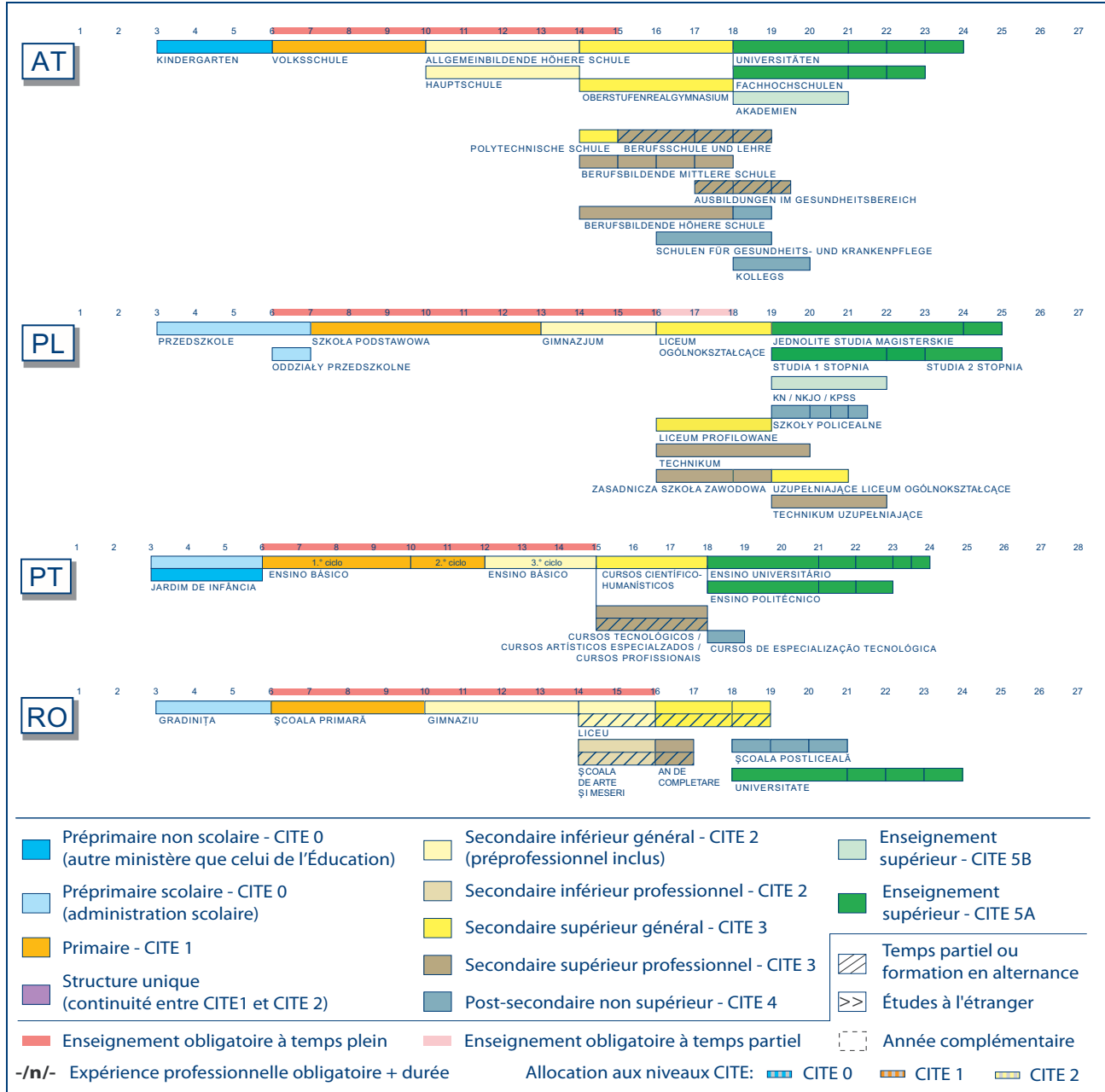
Luxembourg: certaines communes offrent une éducation préprimaire dès l'âge de 3 ans. À partir de la rentrée 2009/2010, les communes seront obligées d'offrir un enseignement précoce.

Malte: le *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST), qui a accueilli ses premiers élèves en 2001/2002, assume graduellement la responsabilité de toute la formation professionnelle.

Pays-Bas: il n'y a pas d'éducation préprimaire stricto sensu. La figure présente la situation des premières années du *basisonderwijs* (école primaire). L'enseignement obligatoire s'achève à la fin de l'année scolaire durant laquelle les élèves qui ont suivi les 12 années d'enseignement obligatoire à temps plein atteignent l'âge de 16 ans. À partir de 2007/2008, tous les élèves devront fréquenter le système scolaire jusqu'à l'obtention du certificat de base. Cette mesure remplace l'obligation de formation à temps partiel jusque 18 ans.

SECTION I – STRUCTURES

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



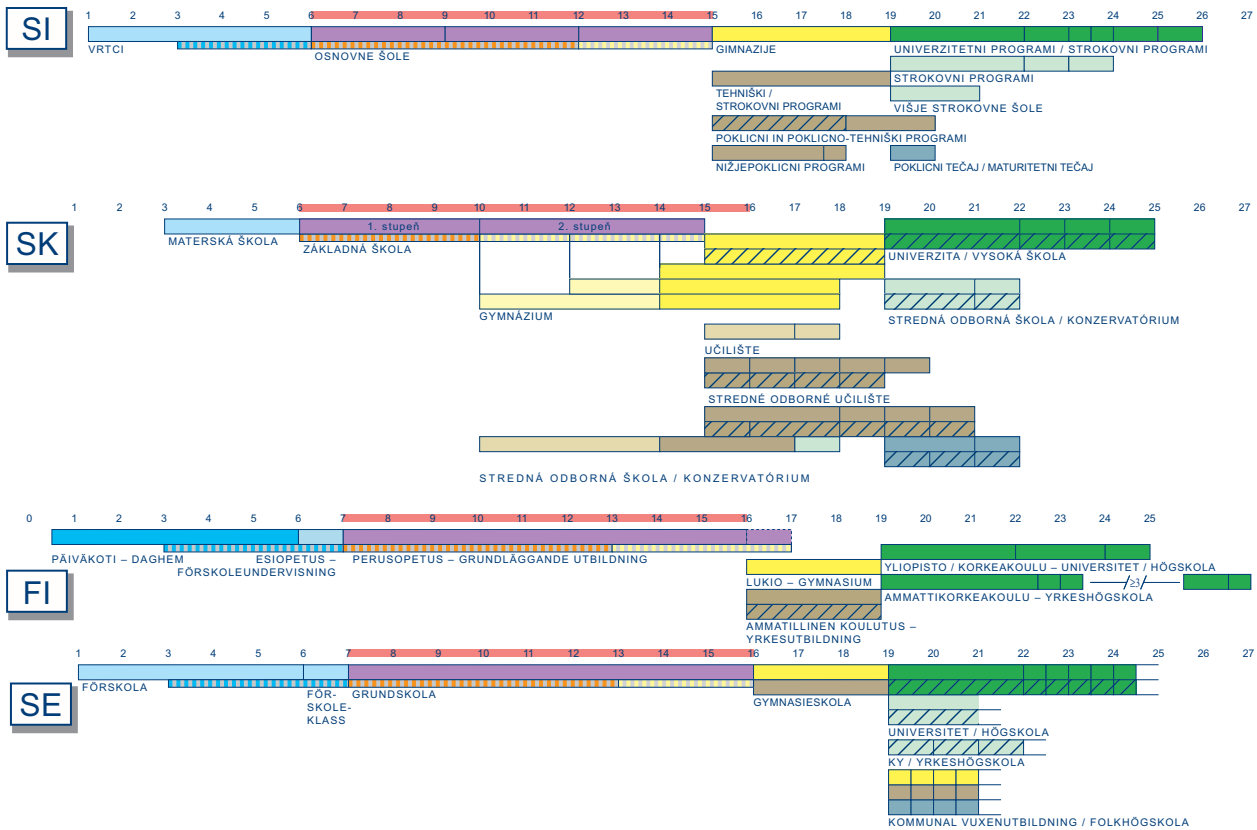
Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Pologne: conformément à la législation adoptée en 2009, l'enseignement obligatoire commencera à l'âge de 5 ans à partir de 2011 et l'enseignement primaire obligatoire à l'âge de 6 ans à partir de 2012. En conformité avec la nouvelle législation, avant 2012, les parents ont le droit d'envoyer leurs enfants de 6 ans, à l'école s'ils le souhaitent, et les écoles seront obligées d'inscrire ces enfants.

Portugal: les jeunes âgés de 15 ans qui n'ont pas accompli les 9 ans d'enseignement obligatoire avec succès peuvent intégrer les *cursos de educação e formação* qui offrent un enseignement de la deuxième chance.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



Préprimaire non scolaire - CITE 0 (autre ministère que celui de l'Éducation)	Secondaire inférieur général - CITE 2 (préprofessionnel inclus)	Enseignement supérieur - CITE 5B
Préprimaire scolaire - CITE 0 (administration scolaire)	Secondaire inférieur professionnel - CITE 2	Enseignement supérieur - CITE 5A
Primaire - CITE 1	Secondaire supérieur général - CITE 3	Temps partiel ou formation en alternance
Structure unique (continuité entre CITE1 et CITE 2)	Secondaire supérieur professionnel - CITE 3	Études à l'étranger
Enseignement obligatoire à temps plein	Post-secondaire non supérieur - CITE 4	Année complémentaire
Enseignement obligatoire à temps partiel	-/n/- Expérience professionnelle obligatoire + durée	
Allocation aux niveaux CITE: CITE 0 CITE 1 CITE 2		

Source: Eurydice.

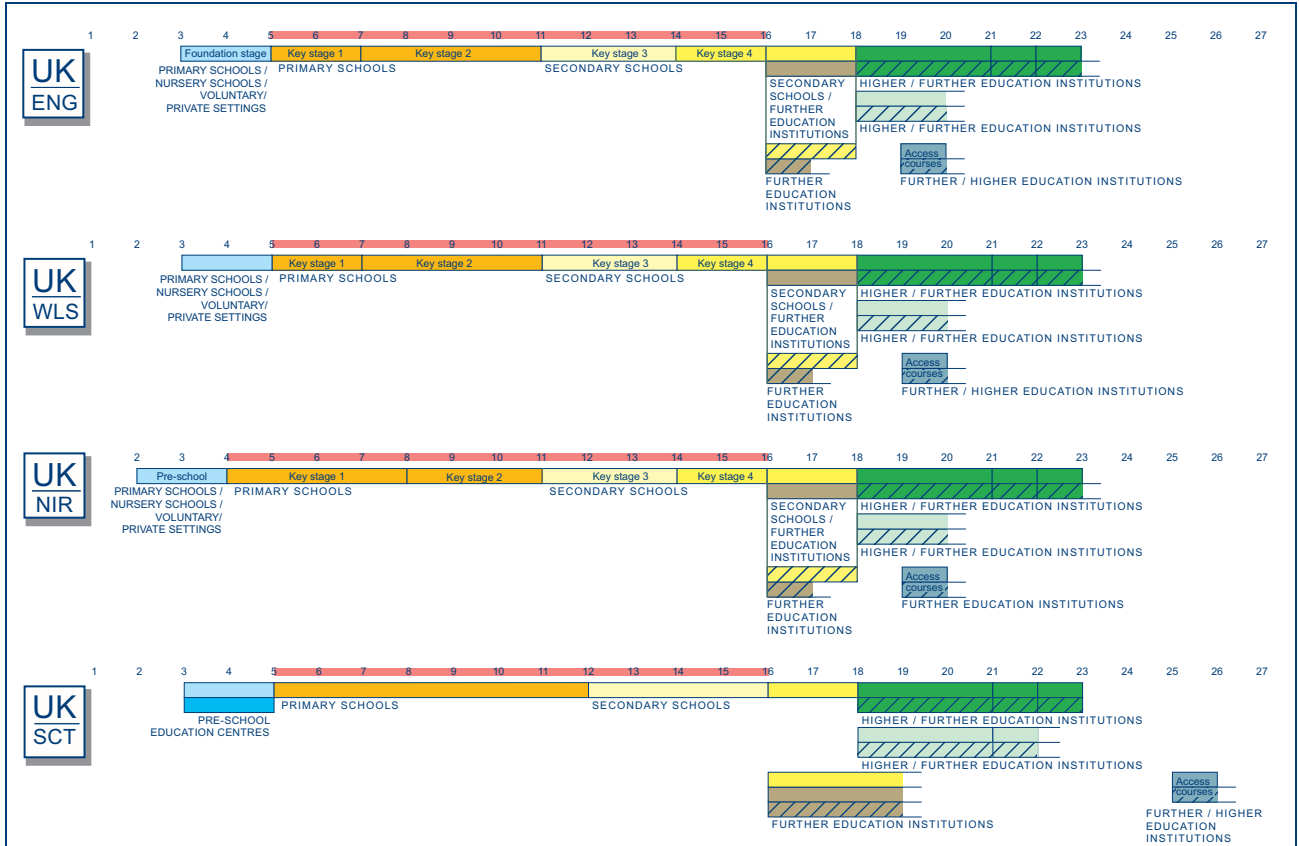
Notes complémentaires

Slovenie: la possibilité de suivre un enseignement à temps partiel existe à tous les niveaux d'enseignement. Des programmes de niveau CITE 4 sont proposés par les établissements d'enseignement secondaire supérieur et sont classés à ce niveau uniquement par les statistiques internationales.

Finlande: Les diplômes polytechniques de niveau *master*, CITE 5A, correspondent à 60-90 ECTS (environ une année à une année et demie d'études), mais les programmes durent le plus souvent 2 à 3 ans parce qu'ils sont organisés de telle manière que les étudiants puissent les mener en ayant un emploi.

Suède: les formations offertes par les KY (*komvux* et *folkhögskola*) comprennent certains cours qui ne sont pas de niveau CITE 4. La flexibilité porte autant sur l'âge des étudiants que sur le temps consacré à la formation.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



Source: Eurydice.

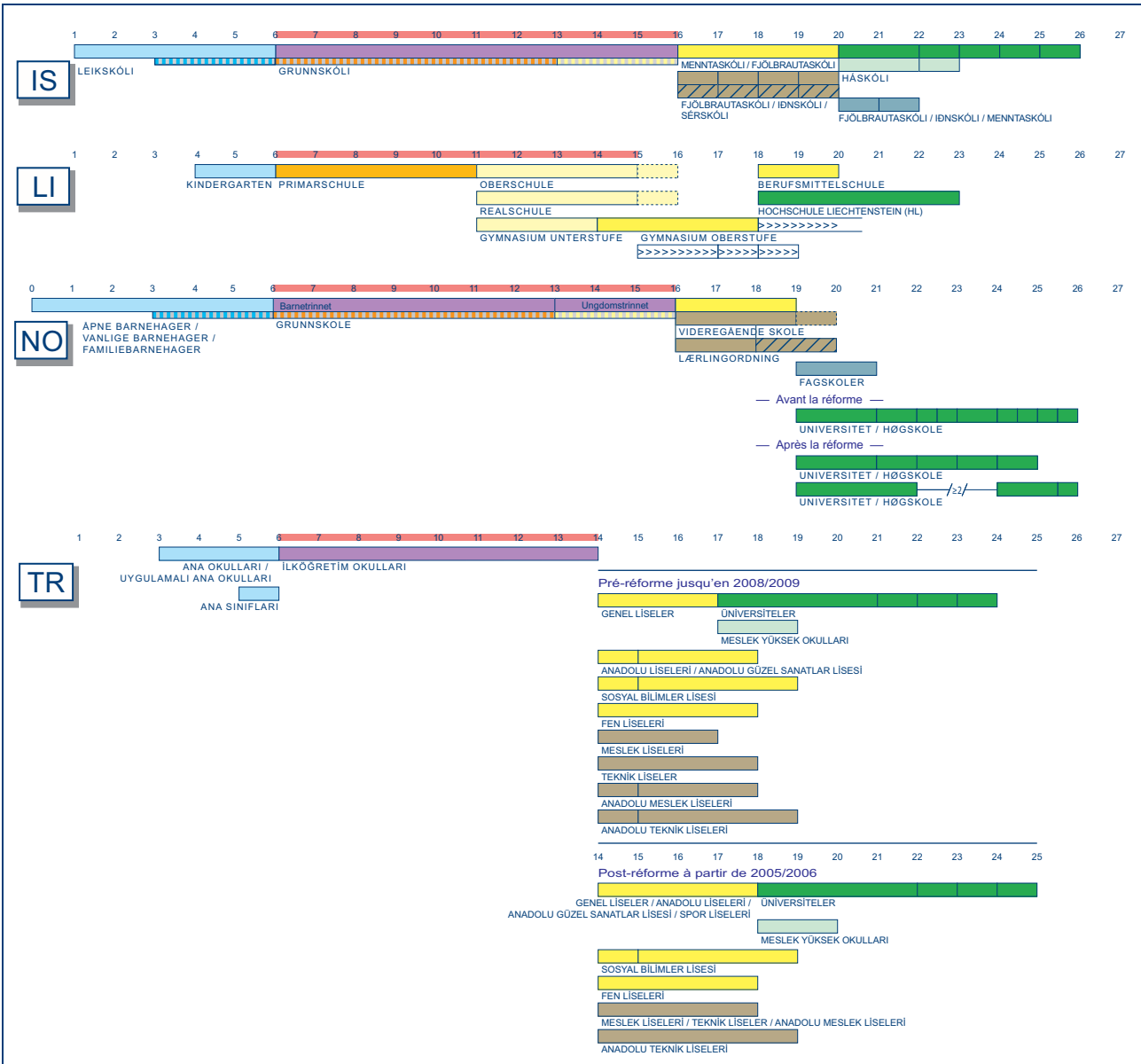
Notes complémentaires

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les structures privées d'éducation péprimaire (*Voluntary* et *private settings*, telles que les *day nurseries*, les *playgroups*,) sont considérées à finalité éducative si elles offrent un programme éducatif qui suit les lignes directrices du gouvernement et reçoivent un financement. En Angleterre, le *Foundation Stage* a été remplacé en 2008 par le *Early Years Foundation Stage*. Ce dernier s'applique de la naissance à 5 ans mais n'est inclus dans CITE 0 qu'à partir de 3 ans. Au pays de Galles, la mise en place du *foundation phase* pour les enfants âgés de 3 à 7 ans a débuté en 2008. L'Irlande du Nord a commencé l'introduction progressive d'un *foundation stage* élargi en 2007. En Angleterre et au pays de Galles, dans la mesure où les enfants atteignent leur âge de scolarité obligatoire à différents moments de l'année scolaire, les écoles organisent une classe préprimaire (*reception class*) pour les enfants ayant atteint l'âge de scolarité obligatoire avant leur entrée au niveau primaire (*key stage 1*). Des places dans ces classes (*Reception places*) peuvent aussi être disponibles aux enfants âgés de 4 ans pour toute ou une partie de l'année. Les écoles secondaires, travaillant souvent en partenariat avec des *further education colleges* et des organismes de formation professionnelles, offre aussi à présent quelques cours de formation professionnelle et de formation en alternance aux jeunes de 14 à 16 ans. En Angleterre, une loi est passée pour élever l'âge de fin de scolarité obligatoire de 16 à 18 ans. Des cours préparatoires (*Access courses*) sont organisés pour les étudiants matures (19 ans+ ou plus âgés encore) sans qualifications formelles pour entrer dans l'enseignement supérieur.

Norvège: le nouveau système de diplômes a été lancé lors de l'année académique 2002/2003. Afin de simplifier la transition de l'ancien système vers le nouveau, une période de transition a été accordée, avec coexistence des deux systèmes. La règle générale est que les candidats remplissant les critères pour les diplômes du nouveau système reçoivent ces diplômes. Cependant, les diplômes de troisième cycle universitaire de l'ancien système pouvaient être attribués jusque 2006/2007, tandis que les diplômes de l'ancien système et au niveau du doctorat ont été attribués jusque 2007/2008.

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (pour les élèves de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1.

Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.



- Préprimaire non scolaire - CITE 0 (autre ministère que celui de l'Éducation)
 - Préprimaire scolaire - CITE 0 (administration scolaire)
 - Primaire - CITE 1
 - Structure unique (continuité entre CITE1 et CITE 2)
 - Enseignement obligatoire à temps plein
 - Enseignement obligatoire à temps partiel
 - Secondaire inférieur général - CITE 2 (préprofessionnel inclus)
 - Secondaire inférieur professionnel - CITE 2
 - Secondaire supérieur général - CITE 3
 - Secondaire supérieur professionnel - CITE 3
 - Post-secondaire non supérieur - CITE 4
 - Enseignement supérieur - CITE 5B
 - Enseignement supérieur - CITE 5A
 - Temps partiel ou formation en alternance
 - Études à l'étranger
- /n/- Expérience professionnelle obligatoire + durée Allocation aux niveaux CITE: CITE 0 CITE 1 CITE 2

Source: Eurydice.

La **fin de l'enseignement obligatoire à temps plein** coïncide souvent avec la transition entre le secondaire inférieur et supérieur ou avec la fin de la structure unique. Cependant, dans quelques pays (Belgique, Bulgarie, France, Irlande, Pays-Bas, Autriche, Slovaquie, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et Liechtenstein (pour le *Gymnasium*)), la transition entre l'enseignement secondaire inférieur et supérieur a lieu une ou deux années avant la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein. En Hongrie, l'obligation scolaire couvre l'intégralité du niveau secondaire supérieur. Au-delà de 15 ou 16 ans, une obligation de formation, à temps partiel au moins, est imposée aux jeunes pendant deux ou trois ans en Belgique, en Allemagne et en Pologne. Aux Pays-Bas, l'obligation de formation à temps partiel d'une année a pris fin en 2007/2008. Dans ces pays, l'obligation scolaire se poursuit dans l'enseignement secondaire supérieur ou s'achève à la fin de ce niveau d'enseignement.

Dans l'**enseignement secondaire supérieur**, des filières de formation différentes sont établies dans tous les pays. Il est possible de distinguer deux grandes catégories: la filière d'enseignement général qui prépare les élèves aux études supérieures et la filière professionnelle, enseignement de qualification qui prépare à la fois à la vie active et à la poursuite des études.

Dans plusieurs pays, ces différentes filières sont organisées en programmes séparées et les étudiants doivent opter pour l'un ou l'autre programme. Dans d'autres pays, les programmes d'enseignement général et professionnel sont offerts dans la même structure et parfois dans le même établissement. En Irlande, à côté de la filière générale, des programmes contenant des éléments d'éducation à la fois générale et professionnelle sont proposés. En Suède, au Royaume-Uni (pour les *further education institutions*) et en Norvège, les formations professionnelle et générale peuvent être offertes dans les mêmes établissements et les étudiants peuvent poursuivre un programme générale ou professionnelle, voire même combiner les deux types de formation.

Plusieurs pays offrent un **enseignement postsecondaire** de niveau **non supérieur**. Les étudiants qui fréquentent ce type d'enseignement ont généralement terminé une formation de niveau secondaire supérieur sans qu'une qualification formelle de ce niveau soit requise à l'entrée. Les formations offertes dans l'enseignement postsecondaire durent généralement entre 1 an et 2 ans et sont souvent proposées à temps partiel. Certains programmes donnent accès au marché du travail, d'autres permettent la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Le diagramme présente l'âge théorique d'entrée dans l'**enseignement supérieur** et la durée minimale normale des programmes offerts. Ces informations sont données à titre indicatif. En effet, selon les pays, l'âge d'entrée dans l'enseignement supérieur est théoriquement fixé à 18 ou 19 ans, mais il peut varier. À ce niveau d'enseignement, tous les pays offrent **des programmes à orientation largement théorique** (CITE 5A) dotant les étudiants de qualifications suffisantes pour accéder à des professions qui requièrent des compétences élevées ou à des programmes de recherche avancée de type doctoral (CITE 6) non représentés ici. À l'exception de l'Estonie, de la Grèce, de l'Italie, du Portugal, de la Roumanie, de la Finlande et du Liechtenstein, l'enseignement supérieur en Europe comprend aussi d'autres programmes (CITE 5B) avec une **orientation plus pratique, technique ou encore professionnelle** dont la durée est plus courte que celle des programmes à orientation théorique.

En lien avec les réformes initiées dans le cadre du processus de Bologne depuis le début des années 2000, les programmes d'études ont été convertis, dans la majorité des pays, en crédits ECTS. La durée minimale des programmes à orientation théorique menant à un premier diplôme (de type *Bachelor*) est généralement



de trois ans (ou 180 crédits ECTS); celle menant à des diplômes de deuxième cycle (de type *Master*) variant quant à elle en moyenne entre 1 et 2 ans (de 60 à 120 crédits ECTS).

Parmi les changements récents observés à ce niveau d'enseignement, le cas du Luxembourg qui a mis en place une université dont l'offre est organisée suivant le modèle proposé dans le cadre du processus de Bologne depuis 2005/2006 peut être souligné. En Roumanie, les programmes de niveau CITE 5B ne sont plus offerts depuis 2006/2007. En Estonie, en Finlande et en Norvège, certains parcours de l'enseignement supérieur présentent en outre la particularité de n'offrir l'accès à un second cycle d'études qu'après une expérience professionnelle d'une durée définie, consécutive à la réussite du premier cycle d'études dans le domaine concerné.

Outre les diverses réformes liées à l'adaptation des structures d'enseignement supérieur aux recommandations ministérielles émises au fil des conférences bisannuelles qui ont jalonné le processus de Bologne, d'autres types de réformes ont été entreprises dans plusieurs pays au cours de ces dernières années.

Ces réformes portent généralement sur une prolongation de la scolarité obligatoire et/ou sur l'organisation du parcours scolaire (y compris l'enseignement (pré)professionnel).

La **scolarité obligatoire** à temps plein a ainsi été prolongée d'un an à Chypre et en Pologne depuis 2004/2005 et au Danemark depuis 2008.

Selon les pays, les réformes du **parcours scolaire** touchent différents niveaux d'enseignement. En Lituanie, l'offre de niveau préprimaire au sein des *Lopšelis-Darželis* a été prolongée d'une année en 2006/2007. En Turquie, des réformes affectant principalement la nature et la durée de l'offre d'enseignement secondaire supérieur sont graduellement mises en œuvre depuis 2005/2006. L'ancien et le nouveau système d'enseignement sont appelés à coexister jusqu'en 2008/2009.

Dans certains pays, la prise en considération de problématiques, telles la nécessité de réduire les taux d'abandon scolaire a abouti à des mesures réformant certains pans des structures éducatives. En Italie et aux Pays-Bas par exemple, tous les élèves jusqu'à l'âge de 18 ans devront continuer à fréquenter le système scolaire jusqu'à l'obtention d'un certificat de base. Cette mesure qui est effective depuis l'année scolaire 2007/2008 remplace également l'enseignement obligatoire à temps partiel.

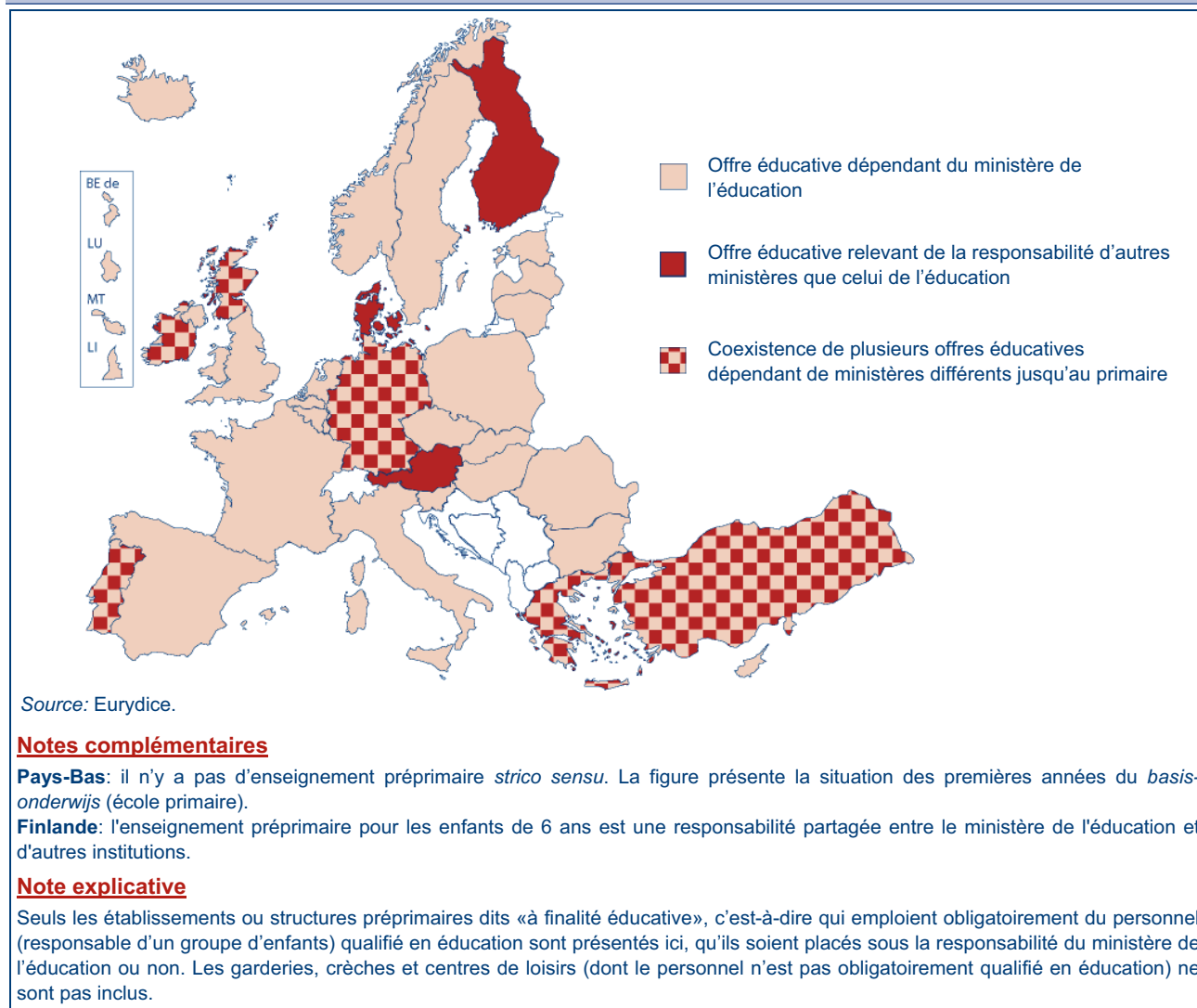
LES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION SONT LES PRINCIPAUX RESPONSABLES DES STRUCTURES ÉDUCATIVES PRÉPRIMAIRES

Avant d'entrer à l'école primaire, les Européens en bas âge peuvent suivre différents types de programmes éducatifs. L'âge d'accès varie d'un pays à l'autre, mais en général les établissements dits à finalité éducative accueillent les enfants à partir de l'âge de 3 ans (figure B1).

Dans la plupart des pays européens, le ministère de l'éducation est responsable des établissements préprimaires à finalité éducative (CITE 0). Au Danemark, en Allemagne (dans la majorité des) en Autriche et en Finlande, toutefois, d'autres autorités sont responsables de l'éducation préprimaire. Dans quelques Länder allemands, en Grèce, au Portugal, au Royaume-Uni (Écosse) et en Turquie, l'éducation préprimaire peut relever de la responsabilité du ministère de l'éducation ou d'autres ministères, selon le type d'institutions concernées.

Lorsque les institutions préprimaires dépendent du ministère de l'éducation, le personnel responsable d'un groupe d'enfants est dans tous les cas titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (figure D18). En Finlande, en Islande et en Norvège, tous les types d'établissements préprimaires accueillant les enfants dès leur plus jeune âge emploient obligatoirement du personnel détenteur d'un diplôme universitaire en éducation.

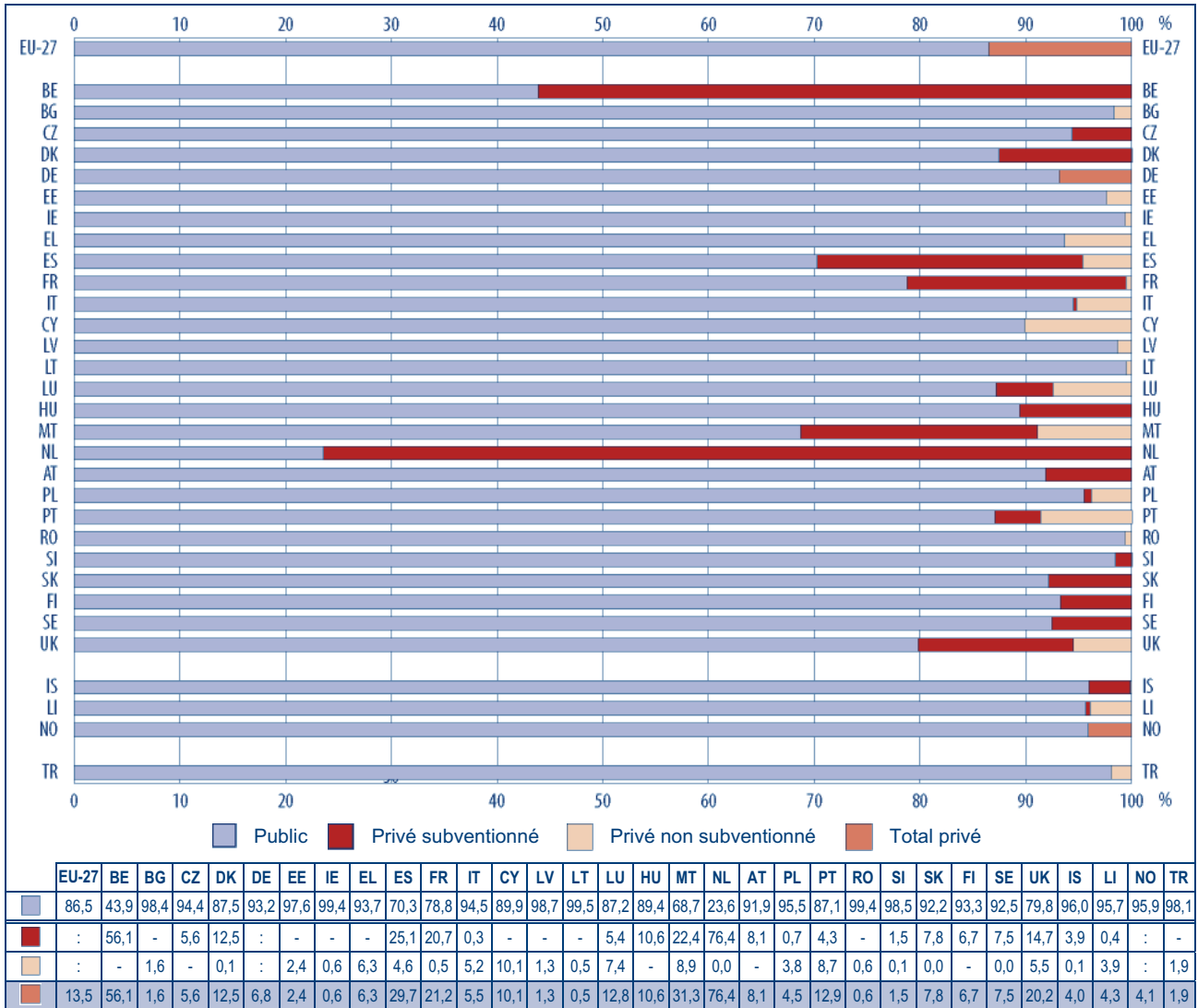
Figure B2. Autorités publiques responsables des établissements préprimaires à finalité éducative (CITE 0), 2006/2007.



LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS ACCUEILLEN UNE MINORITÉ D'ÉLÈVES DE CITE 1, 2 ET 3

Dans presque tous les pays européens, la grande majorité des élèves fréquentent des établissements publics, sauf en Belgique et aux Pays-Bas, où l'on trouve proportionnellement plus d'élèves dans le secteur privé subventionné. La fréquentation des établissements privés subventionnés est également assez courante en Espagne, en France, à Malte (entre 21 et 26 % des élèves) et au Royaume-Uni (14,7 %).

Figure B3. Répartition des élèves et des étudiants (CITE 1, 2 et 3) selon le type d'établissement qu'ils fréquentent (public ou privé), 2006.



Source: Eurostat, UOE (juillet 2008).

Notes complémentaires

EU-27: est calculé à partir des pays disposant de données.

Belgique: les établissements privés non subventionnés sont exclus.

Pays-Bas: les données remontent à 2004.

Royaume-Uni: bien que les écoles du secteur public s'occupent de la grande majorité des élèves jusqu'à l'âge de 16 ans, les données prennent également en compte l'offre pour les adultes au niveau CITE 3, qui est principalement dispensée dans les *further education colleges*, à savoir des institutions privées subventionnées. Les données sont également affectées par un changement de méthodologie de collecte depuis l'édition 2005 de *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, afin de mieux s'aligner sur les lignes directrices internationales en la matière.

Note explicative

Les élèves et étudiants de tous les âges sont répartis en différentes catégories, selon qu'ils fréquentent des établissements de l'enseignement public ou privé. Un établissement est considéré comme public s'il est contrôlé directement par les autorités publiques. Dans le cas contraire, il relève du privé. Les établissements privés sont ou non subventionnés, en fonction de leur source de financement principale. Ils sont réputés subventionnés s'ils reçoivent plus de 50 % de leur financement des autorités publiques. Les établissements privés non subventionnés reçoivent moins de 50 % de leur financement des autorités publiques.

En Bulgarie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Slovénie et Turquie, les établissements publics sont quasiment en situation de monopole avec une fréquentation très élevée de l'ensemble des élèves (98 % ou davantage).

Au sein des 27 pays de l'Union européenne, l'enseignement privé non subventionné représente en moyenne 2,5 % seulement des élèves inscrits alors que 86,5 % des élèves environ fréquentent un établissement public. C'est à Chypre que l'on trouve le pourcentage le plus élevé d'élèves inscrits dans des établissements privés non subventionnés (10,1 %), suivi de Malte (8,9 %), du Portugal (8,7 %) et du Luxembourg (7,4 %).

DANS LE SECTEUR PUBLIC, LES ÉLÈVES SE VOIENT SOUVENT ATTRIBUER UNE ÉCOLE MAIS LES PARENTS PEUVENT DEMANDER UN CHANGEMENT

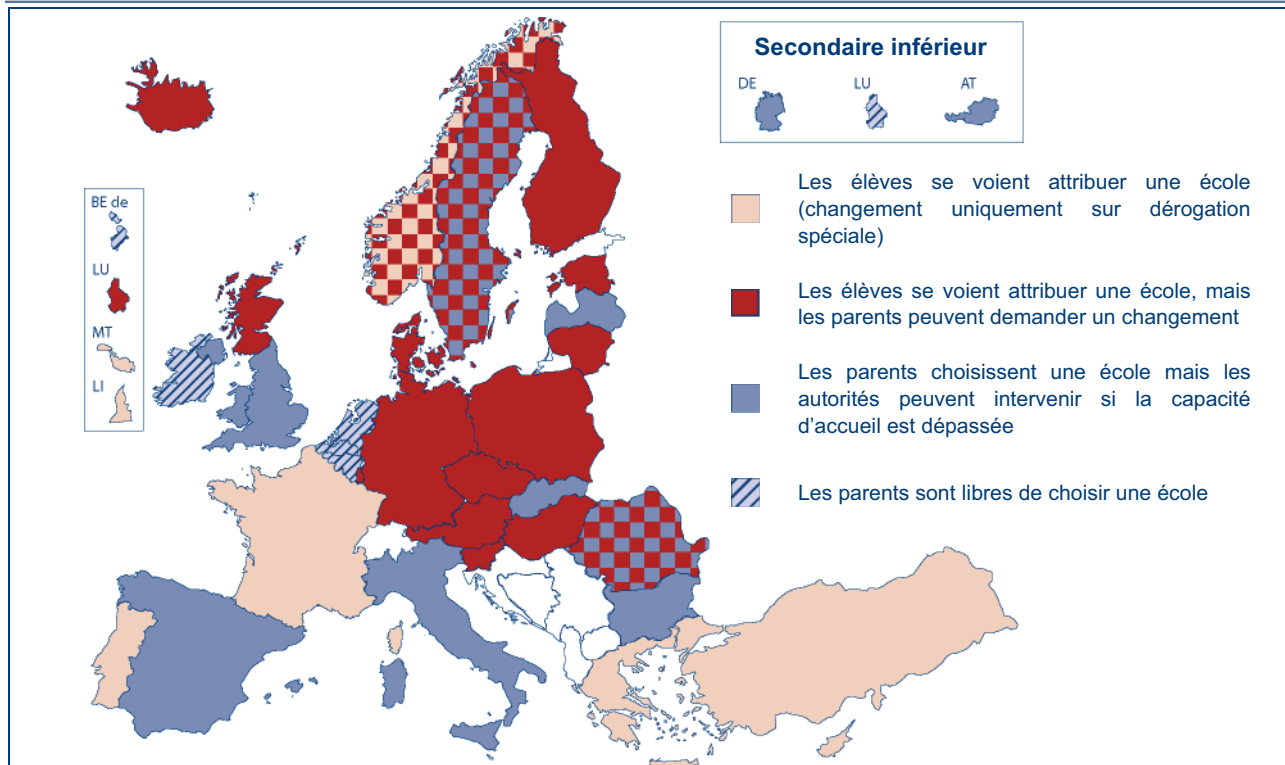
En règle générale, les parents ont le choix entre une école publique ou une école privée. S'ils optent pour le secteur public, les élèves peuvent se voir attribuer une école spécifique, sur la base de différentes méthodes de répartition. Les parents peuvent également être autorisés à choisir librement l'école de leur enfant. Cependant, lorsqu'une école atteint sa capacité maximale d'accueil, les autorités publiques orientent les élèves vers d'autres écoles en se basant sur différents critères.

Dans la majorité des pays européens, la décision concernant l'affectation des élèves dans une école publique peut être influencée à des degrés divers, à la fois par les parents et les autorités. Dans un tiers des pays, les élèves se voient attribuer une école, en général au sein de leur district, mais les parents peuvent en choisir une autre. Lorsque cette règle s'applique, les établissements ne peuvent pas refuser les élèves susceptibles d'être admis ou leur donner la priorité par rapport aux enfants résidant dans ce district. Dans un autre tiers des pays, les parents choisissent l'école, mais les autorités publiques sont habilitées à intervenir si la capacité d'accueil de l'établissement scolaire est dépassée en appliquant différentes méthodes visant à limiter le nombre d'élèves (tirage au sort, lieu de travail des parents, fréquentation de l'école par les frères ou sœurs, etc.).

Seuls la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg (au secondaire inférieur) et les Pays-Bas permettent aux parents de choisir librement une école pour leur enfant, sans intervention d'aucune sorte de la part des autorités publiques. Dans ce cas, par exemple en Irlande, si l'inscription d'un enfant est refusée par une école spécifique, les parents peuvent faire appel de la décision auprès du ministère de l'éducation et des sciences. Cet appel prévu par la loi est traité par un comité indépendant et ses recommandations revêtent un caractère contraignant pour l'école concernée.

A contrario, les autorités publiques affectent les élèves dans une école publique sans que les parents puissent intervenir (sauf en cas de dérogation spéciale) en Grèce, en France, à Chypre, au Luxembourg (au primaire), à Malte, au Portugal, au Liechtenstein et en Turquie. Pour ce faire, les autorités publiques peuvent se référer notamment à des critères tels que la fréquentation antérieure de l'école par l'élève lui-même ou par ses frères et/ou ses sœurs, le lieu de résidence ou de travail de la famille de l'élève, etc.

Figure B4. Degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans le secteur public au niveau de l'enseignement obligatoire, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: depuis 2006, conformément aux réglementations du Programme national pour l'optimisation du réseau scolaire, lorsqu'une école est sur le point d'être fermée (classes de petite taille ou classes mixtes), les municipalités sont dans l'obligation de réguler la répartition des élèves de cet établissement au sein d'autres écoles, et ce quel que soit le souhait formulé par les parents. À cet égard, le choix des parents est limité puisque l'inscription dans l'école de leur choix est soumise à certaines conditions.

Allemagne: au secondaire, les établissements *Hauptschulen* et *Berufsschulen* dépendent de zones de recrutement scolaire.

Estonie: chaque enfant est assuré d'avoir une place dans une école locale, mais les parents peuvent librement choisir un autre établissement s'il y a de la place.

Irlande: les autorités publiques ne régulent pas le nombre d'élèves dans une école, mais le nombre officiel d'élèves par enseignant et les critères de taille de classe maximale peuvent influencer sur la capacité d'accueil de l'école. La recherche d'une autre école incombe alors aux parents.

France: depuis l'année scolaire 2007/2008, les parents peuvent faire une demande de dérogation qui est satisfaite s'il y a de la place dans l'établissement demandé.

Lituanie: les parents peuvent choisir une autre école, mais si aucune place n'y est disponible, leur enfant est obligé de fréquenter l'école dans laquelle il devait initialement s'inscrire ou l'école la plus proche au sein de leur municipalité.

Hongrie: les élèves sont attribués aux écoles d'une zone de recrutement scolaire, mais les parents peuvent demander une autre école. Les écoles peuvent refuser l'admission, si elles ont atteint leur capacité maximale d'inscription.

Pays-Bas: les autorités municipales peuvent diviser les districts scolaires et donc allouer un élève à une école, mais les parents de l'élève peuvent toutefois décider d'envoyer leur enfant dans un autre établissement.

Pologne, Finlande: les élèves peuvent s'inscrire dans une autre école uniquement si des places sont disponibles.

Suède, Norvège: le degré de liberté des parents quant au choix d'une école varie d'une municipalité à l'autre.

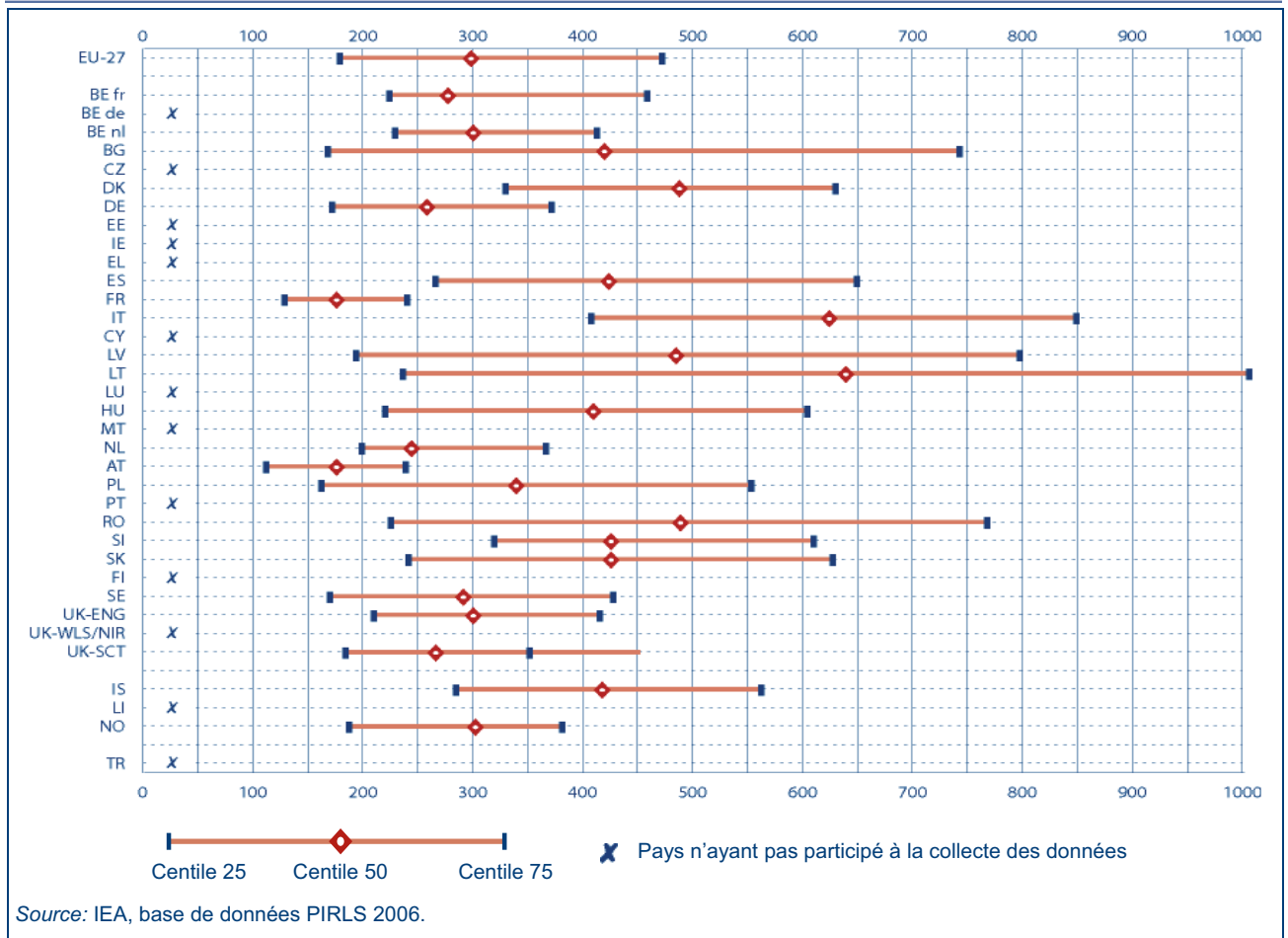
Royaume-Uni (SCT): si des parents ont une préférence pour une autre école, l'autorité éducative est tenue d'y donner suite dans la mesure du possible. On parle alors de «demande de placement».

Turquie: les parents peuvent demander d'inscrire leur enfant dans une école en dehors de la zone scolaire définie si la capacité d'accueil de l'établissement choisi n'est pas dépassée. Si le nombre de demandes est supérieur à la capacité de l'établissement, les élèves sont sélectionnés par tirage au sort.

LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES FRÉQUENTENT UNE ÉCOLE PRIMAIRE DONT LA TAILLE MOYENNE EST INFÉRIEURE À 400 ÉLÈVES

Selon l'enquête PIRLS 2006, la plupart des élèves de 4^e année primaire fréquentent des écoles qui accueillent entre 200 et 400 élèves. Dans neuf pays, on observe principalement une fréquentation d'écoles de grande taille puisque la majorité des élèves sont inscrits dans des établissements dont la capacité oscille entre 400 et 600 élèves. C'est le cas de la Bulgarie, du Danemark, de l'Espagne, de la Lettonie, de la Hongrie, de la Roumanie, de la Slovénie, de la Slovaquie et de l'Islande. À l'autre extrémité du spectre, en France et en Autriche, la plupart des élèves fréquentent un établissement dont la capacité d'accueil est inférieure à 250 élèves. Ces différences s'expliquent en partie par la structure du parcours scolaire (figure B1) et la séparation ou non des niveaux d'enseignement dans des écoles différentes. La Lituanie et l'Italie sont les seuls pays à disposer d'écoles dont la capacité d'accueil moyenne est supérieure à 600 élèves. En France et en Autriche, les écoles primaires sont toujours séparées des établissements d'enseignement secondaire. En Bulgarie, au Danemark, en Lettonie, en Hongrie, en Roumanie, en Slovénie et en Islande, la plupart des écoles offrent à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, ce qui explique leur très grande taille.

Figure B5. Répartition des élèves de 4^e année primaire (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus, 2005/2006.



Données (figure B5)

(C)	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK- ENG	UK- SCT	IS	NO
10	120	154	156	95	169	112	183	85	169	103	131	142	127	51	102	138	201	103	105	160	114	159	86
25	180	225	230	169	330	173	267	130	408	195	237	221	200	113	163	226	320	242	171	211	185	285	188
50	299	278	301	420	488	259	424	177	624	485	639	410	245	177	340	489	426	426	292	301	267	418	303
75	472	459	413	742	630	372	649	241	848	797	1005	604	367	240	553	767	610	627	428	416	352	562	382
90	756	576	490	1016	753	465	1099	362	993	1002	1272	827	455	302	758	1085	766	794	622	464	395	609	525
∅	375	382	349	479	478	284	525	198	622	535	745	447	283	178	385	559	467	441	325	316	266	414	297

(C) Centile; ∅ Taille moyenne.

Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note complémentaire

EU-27: est calculé à partir des pays disposant de données

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités à indiquer le nombre d'élèves fréquentant leur école.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement la répartition des écoles selon leur taille mais la répartition des élèves selon la taille de l'école qu'ils fréquentent. La procédure d'échantillonnage adoptée dans le cadre de l'enquête conduit à une surreprésentation des écoles de grande taille. Un simple échantillonnage des écoles aurait pour résultat des valeurs légèrement inférieures.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS et sur la définition du centile, consultez la section «Glossaires et outils statistiques».

Pour des raisons de lisibilité, la figure présente uniquement des valeurs correspondant aux centiles 25, 50 et 75 de la répartition. Les valeurs aux centiles 10 et 90 sont présentées dans le tableau sous la figure.

Pour les pays qui n'ont pas participé à la collecte des données, des informations complémentaires sur le sujet sont disponibles dans Eurybase.

Les disparités au niveau de la taille des écoles fréquentées par des élèves de 4^e année primaire apparaissent très importantes dans des pays tels que la Bulgarie, la Lettonie, la Lituanie et la Roumanie. Certains élèves fréquentent des établissements de moins de 200 élèves, d'autres des écoles de plus de 800 élèves. En revanche, en France, aux Pays-Bas, en Autriche, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège, et dans une moindre mesure, en Belgique (Communauté flamande) et en Allemagne, les variations au niveau de la taille des établissements scolaires sont moindres. Les tailles moyennes correspondent également à des effectifs plus réduits dans ces pays.

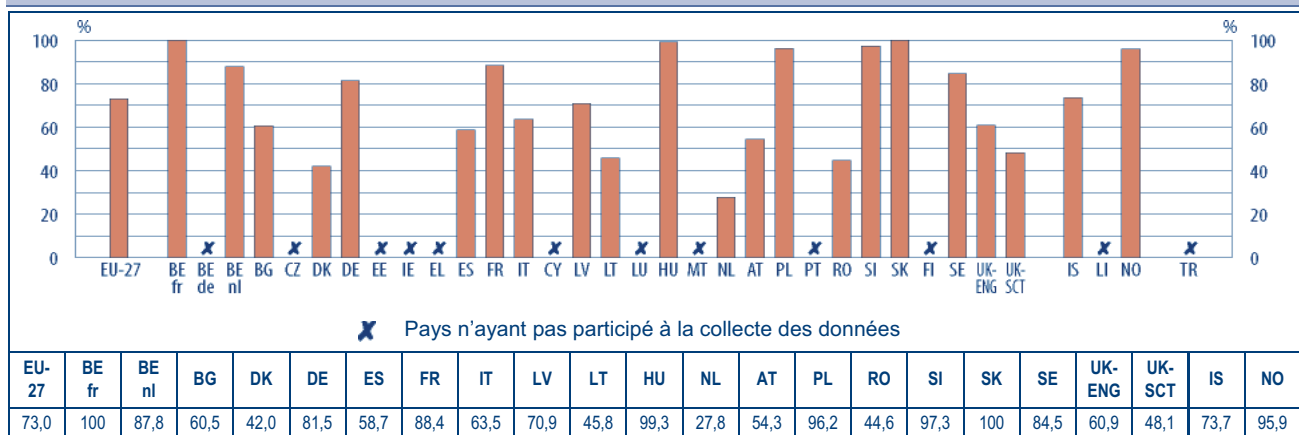
AU PRIMAIRE, UN ACCUEIL AVANT OU APRÈS LES COURS EST OFFERT DANS L'ÉCOLE À LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES

La plupart des pays européens proposent un service d'accueil au sein des écoles avant et/ou après les heures de classe mais la proportion d'élèves (de 4^e année primaire) qui fréquentent une école offrant ce service varie selon les pays. D'après les résultats de l'enquête PIRLS 2006, dans plusieurs pays comme la Pologne, la Slovénie ou la Norvège, la grande majorité des élèves de 4^e année (plus de 90 %) fréquentent une école où ils peuvent être pris en charge avant ou après les cours. En Belgique (Communauté française), en Hongrie et en Slovaquie, toutes les écoles primaires proposent des services d'accueil avant ou après les horaires de classe dans les locaux scolaires.

Comparée aux chiffres de l'année scolaire 2000/2001 (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*), l'offre en matière de services d'accueil a augmenté sensiblement dans certains pays au cours de l'année 2005/2006, avec, par exemple, environ 30 % d'élèves supplémentaires de 4^e année fréquentent une école pourvue de services d'accueil avant ou après les cours au Royaume-Uni (Angleterre) et en Norvège.

Les pourcentages les plus faibles d'élèves fréquentant des écoles qui organisent dans leurs locaux des services d'accueil avant ou après les heures de classe sont enregistrés au Danemark, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Roumanie et au Royaume-Uni (Écosse).

Figure B6. Pourcentages d'élèves de 4^e année primaire fréquentant une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe dans ses locaux. Public et privé confondus, 2005/2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note complémentaire

EU-27: est calculé à partir des pays disposant de données.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités à indiquer si, sur le site de l'école, un service d'accueil avant ou après les cours était offert aux élèves de l'école.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'écoles caractérisées par le paramètre examiné, mais les proportions d'élèves fréquentant une telle école.

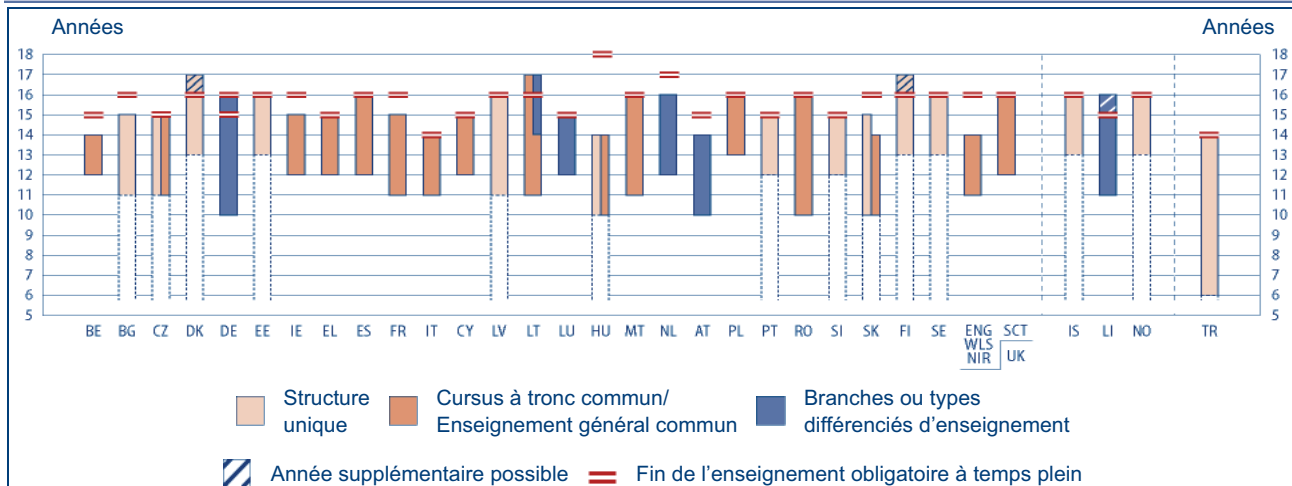
Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, consultez la section «Glossaire et outils statistiques».

Pour les pays qui n'ont pas participé à la collecte des données, des informations complémentaires sur le sujet sont disponibles dans Eurybase.

LA FIN DU NIVEAU SECONDAIRE INFÉRIEUR COÏNCIDE SOUVENT AVEC CELLE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE À TEMPS PLEIN

Trois grands modèles d'organisation de la fin de la scolarité obligatoire à temps plein peuvent être distingués selon que les pays disposent d'une structure unique, d'un système d'enseignement secondaire obligatoire intégré correspondant à un «tronc commun» ou de différents types d'enseignement séparés (figure B1). En République tchèque, en Lituanie, en Hongrie et en Slovaquie, on trouve plusieurs combinaisons de deux des ces trois modèles d'organisation.

Figure B7. Structure et durée de l'enseignement secondaire inférieur comparé avec l'âge des élèves à la fin de la période d'enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein est reportée à l'âge de 16 ans pour les élèves qui n'ont pas encore terminé le premier cycle (*degré*) de l'enseignement secondaire inférieur. En Communautés française et germanophone, l'admission à ce niveau d'enseignement peut se faire par un autre canal (*1^{re} B et 2^e année professionnelle*).

Allemagne: l'enseignement obligatoire à plein temps dure entre 9 et 10 ans, en fonction des Länder concernés.

Estonie: l'enseignement obligatoire continue jusqu'à ce que les élèves aient terminé l'enseignement de base (à l'âge de 16 ans) ou atteint l'âge de 17 ans.

Lettonie: les élèves de 15 ans non titulaires du certificat de l'enseignement de base peuvent suivre un programme d'enseignement professionnel jusqu'à 18 ans.

Lituanie: les élèves peuvent fréquenter un établissement professionnel à partir de 14 ans.

Hongrie: la fin de l'enseignement secondaire inférieur est étendue à l'âge de 16 ans pour les élèves qui ont redoublé une année.

Pays-Bas: en fonction de l'école que l'élève fréquente, l'enseignement secondaire inférieur se termine à l'âge de 15 ans (VWO, HAVO) ou de 16 ans (MAVO, VBO et VMBO). L'enseignement obligatoire s'achève à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle les élèves atteignent l'âge de 18 ans ou quand ils ont obtenu une qualification de base (VWO, HAVO ou MBO-2), qui peut être le cas à l'âge de 17 ans.

Suède: si un élève de l'enseignement de base commun n'a pas achevé de façon satisfaisante la dernière année de l'enseignement obligatoire, mais semble apte à le compléter avec succès, il aura la possibilité de le faire pendant deux années maximum après la fin de l'enseignement obligatoire.

Turquie: l'enseignement secondaire inférieur n'existe pas dans le système scolaire turc. La Turquie dispose d'un enseignement primaire obligatoire configuré en une structure unique, incluant les premières années de l'enseignement secondaire sans aucune distinction formelle entre les deux niveaux.

Note explicative

Dans les pays où l'enseignement secondaire est assuré dans le cadre d'une structure unique et continue, seul le nombre d'années correspondant au niveau CITE 2 est représenté sur la figure. Les programmes du niveau CITE 3 qui font partie de l'enseignement obligatoire ne sont pas inclus dans la figure.

Dans tous les pays offrant uniquement une **structure unique** (Bulgarie, Danemark, Estonie, Lettonie, Portugal, Slovaquie, Finlande, Suède, Islande, Norvège et Turquie), la fin de la structure unique coïncide avec celle de l'enseignement obligatoire, à l'exception de la Bulgarie, où l'enseignement obligatoire se termine un an plus tard.

Dans presque la moitié des pays européens, tous les élèves suivent le même programme d'études (**tronc commun**) au cours de l'enseignement secondaire inférieur. Dans huit de ces pays ou régions, la fin de l'enseignement secondaire inférieur coïncide avec celle de l'enseignement obligatoire à temps plein.

En Belgique, en Bulgarie, en Irlande, en France, en Italie, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein ne correspond pas à la fin du secondaire inférieur. La dernière année ou les dernières années de l'enseignement obligatoire font partie intégrante du secondaire supérieur.

En Communautés française et germanophone de Belgique, en Allemagne, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche et au Liechtenstein, les élèves sont orientés vers **différents types d'enseignement ou d'établissement** dès le début ou avant la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Cependant, en Allemagne même si les élèves fréquentent des écoles différentes, ils suivent des cursus harmonisés durant les deux premières années afin de retarder le choix d'orientation. Aux Pays-Bas, au cours des deux premières années du VMBO et des trois premières du HAVO et VWO, les élèves suivent normalement un cursus commun dont le niveau varie en fonction du type d'école, mais les qualifications minimales à acquérir par tous les élèves sont spécifiées. Les trois types d'établissements secondaires inférieurs au Liechtenstein offrent un tronc commun de base complété par certaines formes d'enseignement dans la *Realschule* ou du *Gymnasium*.

DES PROCÉDURES DE LIMITATION OU DE SÉLECTION À L'ADMISSION

— DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SONT EN VIGUEUR DANS PRESQUE TOUS LES PAYS —

Partout en Europe, l'exigence minimale pour accéder à l'enseignement supérieur est un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ou son équivalent. Dans la plupart des pays, d'autres éléments s'ajoutent à cette règle: la réussite d'un examen ou d'un concours d'entrée, la présentation d'un dossier de candidature, ou encore le passage d'un entretien.

De telles procédures visent à limiter le nombre d'admissions, principalement parce que le nombre de candidats dépasse la capacité d'accueil des établissements, ou à garantir l'adéquation entre les qualifications de ces candidats et la formation qu'ils souhaitent suivre (filères artistiques, techniques ou médicales, par exemple). Le contrôle du nombre de places disponibles peut également être lié aux conditions du marché de l'emploi lorsqu'un nombre de jeunes trop important ou insuffisant obtient un diplôme par rapport au nombre d'emplois disponibles dans le secteur professionnel correspondant à la filière choisie.

Il existe trois modèles principaux de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur: le *numerus clausus* au niveau national/régional, la régulation au niveau de l'établissement et l'accès libre. En outre, certains pays ont recours à différentes combinaisons de ces trois approches. Les critères d'entrée peuvent s'appliquer à l'ensemble des domaines d'études ou des programmes, ou uniquement à certains d'entre eux.

La procédure de sélection ou de limitation peut être définie au niveau national ou régional. Dans ce cas, le gouvernement détermine le nombre de places disponibles et exerce un contrôle direct sur la procédure de

sélection. Un *numerus clausus* de ce genre peut s'appliquer à une partie ou à l'ensemble des cours proposés par les établissements d'enseignement supérieur. Dans sept pays (Grèce, Espagne, Chypre, Luxembourg, Portugal, Liechtenstein et Turquie), la procédure de sélection est gérée au niveau national ou régional pour tous les domaines d'études universitaires. En Espagne, l'examen d'entrée à l'université (*Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad*) ne constitue pas, en principe, une condition obligatoire pour s'inscrire dans certaines filières universitaires. Toutefois, la capacité d'accueil des établissements est souvent inférieure à la demande et les établissements donnent la priorité aux étudiants qui ont réussi l'examen d'entrée.

À Chypre, un processus de sélection ou de limitation des places existe au niveau national. Le nombre de places disponibles fait l'objet de négociations entre les établissements publics d'enseignement supérieur (Université de Chypre) et les autorités gouvernementales responsables (ministère de l'éducation et de la culture, ministère des finances et Bureau de planification). L'accès aux établissements d'enseignement supérieur de l'État est possible uniquement à travers des examens d'entrée concurrentiels, dits «examens *panchypriotes*». Ces examens sont organisés par le ministère de l'éducation et de la culture.

Les établissements peuvent eux-mêmes décider de limiter le nombre de places ou de sélectionner les étudiants selon des exigences ou des aptitudes clairement définies. Dans ce cas, les établissements sont libres d'adopter une procédure de sélection prenant en compte leur capacité d'accueil ou certains critères définis à un niveau central et destinés à limiter le nombre de places. Des limites peuvent être fixées pour l'ensemble des cours ou une partie seulement. De plus, les établissements peuvent décider de sélectionner les étudiants sur la base de leurs aptitudes, indépendamment du nombre de places disponibles. Cette approche est d'ailleurs la plus répandue, puisqu'on la rencontre dans près d'un tiers des pays.

Une autre combinaison des deux procédures est également possible. La Slovénie et la Suède adoptent des procédures parallèles au niveau national et au niveau de l'établissement pour l'ensemble des domaines d'études; la Finlande le fait pour la plupart des domaines.

En Irlande, chaque établissement détermine le nombre de places et les conditions d'admission. Pour la plupart des études supérieures à temps plein pour un premier diplôme, les étudiants s'inscrivent via le Bureau central des inscriptions (*Central Applications Office*). En Italie, il existe un *numerus clausus* au niveau national pour les études dans le domaine de la santé. On observe aussi des procédures établies au niveau de chaque université, mais seulement pour un nombre restreint de cas et sous réserve d'être approuvées par le ministère de l'éducation et de la recherche.

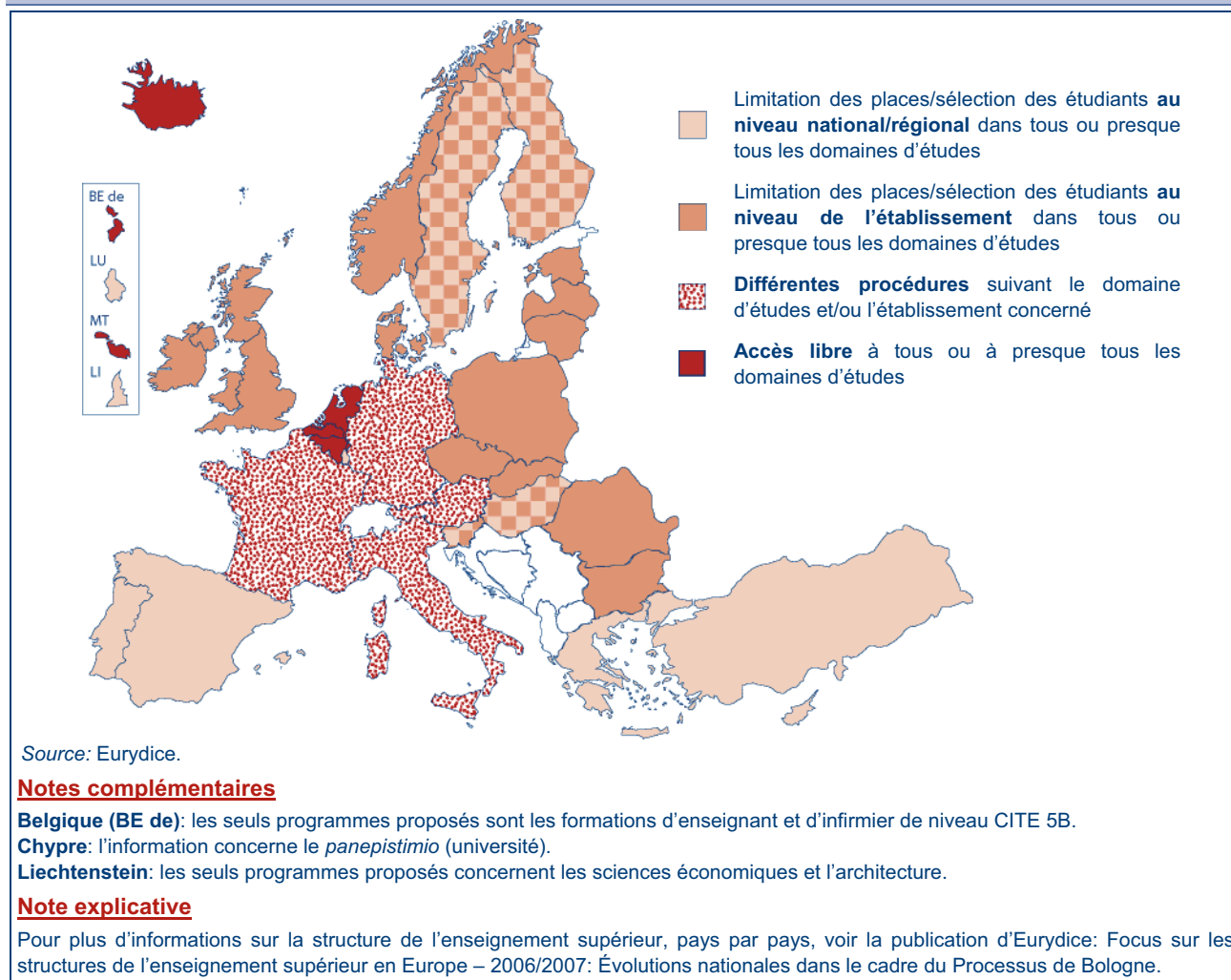
En République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Roumanie, chaque établissement fixe ses propres procédures de sélection et le nombre de places disponibles. Le gouvernement définit toutefois le nombre de places qu'il subventionne. En Slovénie, les établissements organisent leurs propres procédures d'admission et fixent également le nombre de places disponibles, soumis dans ce cas à l'approbation du gouvernement. En Bulgarie, chaque établissement organise la sélection des étudiants en fonction des normes nationales limitant le nombre d'inscriptions.

Aux Pays-Bas, l'étudiant doit, dans le cadre de certaines formations de l'enseignement supérieur professionnel, démontrer certaines compétences, connaissances et aptitudes (des critères supplémentaires, *aanvullende eisen*), définies par les établissements. Pour certaines formations universitaires, il y a plus d'inscrits que de places disponibles. Celles-ci sont donc attribuées par tirage au sort. Un *numerus clausus/numerus fixus* est appliqué si le nombre d'étudiants inscrits est supérieur au nombre de places

disponibles au niveau national (*opleidingsfixus* ou «cours *clausus*») ou au niveau de l'établissement (*instellingsfixus* ou «établissement *clausus*»).

En Hongrie, le gouvernement fixe le nombre de places qu'il finance. En outre, l'autorité éducative exerce un certain contrôle sur le nombre de places qui ne sont pas financées par l'État. La condition préalable pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur est la réussite de l'examen national de fin du secondaire supérieur (*érettségi vizsga*), qui sert aussi d'examen d'entrée pour les cours de niveau *bachelor*. L'examen existe à deux niveaux: standard et avancé.

Figure B8. Niveaux de pouvoir impliqués dans la limitation du nombre de places ou dans la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur (CITE 5A et 5B), 2006.



Au Royaume-Uni, même si le nombre global d'étudiants est déterminé au niveau central, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur décident librement des étudiants qu'ils admettent et selon quels critères. Les candidats aux études à temps plein pour un premier diplôme (niveau 5B ou premier cycle niveau CITE 5A) soumettent leur(s) demande(s) d'inscription en ligne à un maximum de six établissements ou cours (à partir de 2008, ce maximum est de cinq), à travers l'UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*), qui gère le processus pour les établissements. Comme les demandes d'inscription se font généralement avant la publication des résultats des examens finaux, les établissements décident s'ils

offrent une place à un étudiant sur la base d'une estimation de ses notes. Ces établissements définissent eux-mêmes les notes (variables selon les établissements et les formations) que le candidat doit obtenir.

En Norvège, après un enregistrement par le *Samordna opptak* (service d'admission pour les universités et les établissements d'enseignement supérieur), l'établissement constituant le premier choix (sur 15) du candidat gère la candidature au nom de tous les établissements pour lesquels ce candidat a exprimé une préférence. S'il est admis, le candidat ne reçoit qu'une proposition d'admission – pour l'établissement et la discipline correspondant au choix possible le plus élevé dans la liste de ses préférences – en tenant compte de la compétition et des capacités d'admission des institutions concernées. En Suède, le système est similaire.

Dans la majorité des pays, les approches adoptées sont sensiblement les mêmes pour tous les domaines d'études. Toutefois, quelques pays ont choisi d'adopter une approche complexe dans le cadre de la régulation de l'accès à l'enseignement supérieur, selon le domaine d'études ou le type d'établissement (voir *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe – Édition 2007*).

L'accès libre ou sans restriction à l'enseignement supérieur existe lorsque le diplôme délivré à la fin de l'enseignement secondaire supérieur, ou son équivalent, est le seul élément requis pour l'admission dans un établissement. Cela signifie que les établissements peuvent accepter tous les candidats. Cet accès libre à tous ou presque tous les domaines d'études n'est proposé que dans quelques pays, à savoir la Belgique, Malte, les Pays-Bas et l'Islande. En Belgique, la tradition de l'accès libre est fortement ancrée. Seules quelques formations artistiques en Communautés française et flamande, la médecine et la dentisterie en Communauté flamande sont soumises à un examen d'entrée. Aux Pays-Bas, toutes les filières de l'enseignement supérieur sont, en principe, libres d'accès. Toutefois, le nombre d'entrées peut être limité au niveau national en fonction des conditions du marché du travail. Cette décision peut également être prise par l'établissement lorsque le nombre de candidats dépasse la capacité d'accueil. Pour certaines filières, le ministre peut imposer comme condition d'entrée que le candidat ait étudié une ou deux matières spécifiques dans l'enseignement secondaire.

ORGANISATION

SECTION II – OBJECTIFS ET ÉVALUATION

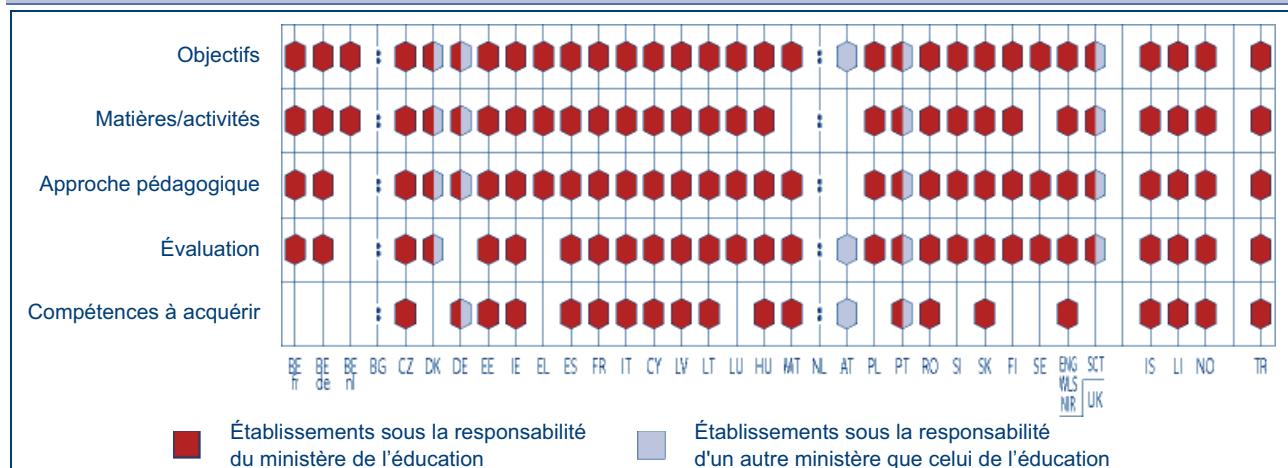
PLUS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS DÉFINIT DES COMPÉTENCES
À ACQUÉRIR À L'ISSUE DU PRÉPRIMAIRE

En Europe, les établissements du préprimaire à finalité éducative, qui sont sous la responsabilité soit du ministère de l'éducation, soit d'autres ministères, accueillent les enfants à partir de 3 ou 4 ans dans la majorité des pays (figure B1). Bien que la fréquentation d'un établissement scolaire à cet âge ne soit pas habituellement obligatoire, les documents officiels s'y rapportant mentionnent des objectifs exprimés de manière globale et/ou plus détaillée dans tous les pays. Les termes employés pour les objectifs généraux sont partout assez semblables: développement, autonomie, responsabilité, bien-être, confiance en soi, citoyenneté, préparation à la vie scolaire et à la poursuite de l'apprentissage, etc.

L'importance d'une collaboration avec la famille est également souvent mise en exergue. Là aussi, les mêmes termes reviennent souvent: communication, information, compréhension, collaboration, dialogue, soutien, aide réciproque, participation, implication des parents dans le projet et le processus éducatifs, continuité, cohérence, etc.

Une très large majorité de programmes précisent également les matières à enseigner ou les activités à réaliser, ainsi que les approches pédagogiques recommandées et les méthodes d'évaluation à utiliser. De surcroît, des compétences précises à acquérir à la fin de l'éducation préprimaire ou avant d'accéder à l'enseignement obligatoire sont définies dans deux tiers des pays européens, tant pour les établissements sous la responsabilité du ministère de l'éducation que pour les autres.

Figure B9. Domaines couverts par les lignes directrices officielles pour les établissements préprimaires à finalité éducative, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): il n'y a pas de compétences à atteindre à l'issue du préprimaire, mais des compétences sont définies pour le cycle couvrant l'ensemble du préprimaire et les deux premières années de l'enseignement primaire.

Danemark: depuis août 2007, toutes les municipalités offrent une évaluation linguistique à tous les enfants de trois ans. Cet outil vise à appuyer et à développer le travail pédagogique dans le cadre de l'apprentissage linguistique des enfants.

Notes complémentaires (figure B9 – suite)

Irlande: les lignes directrices officielles présentées ici s'appliquent aux *early start units* (3-4 ans) et aux *infant classes* (4-6 ans) du système scolaire primaire.

Malte: depuis janvier 2008, le cursus minimum national a fait l'objet d'une révision.

Autriche: le ministère de l'éducation a développé au niveau fédéral un programme sur le développement du langage, ainsi qu'une échelle d'observation de la maîtrise de la langue pour les enfants de 5 à 6 ans. Ces deux instruments ont été mis en œuvre dans les *kindergartens* en septembre 2008.

Finlande: les lignes directrices officielles présentées ici s'appliquent uniquement à l'enseignement préprimaire dispensé aux enfants âgés de 6 ans.

Norvège: la responsabilité du secteur de la petite enfance relève depuis 2006 du ministère de l'éducation et un nouveau plan-cadre visant le contenu et les tâches des centres préprimaires est entré en vigueur la même année. Les enfants ne doivent pas acquérir de compétences particulières mais les exigences visant le personnel sont plus strictes.

Note explicative

Seuls les établissements préprimaires, dits «à finalité éducative», c'est-à-dire qui emploient obligatoirement du personnel (responsable d'un groupe d'enfants) qualifié en éducation sont présentés ici. Les garderies, crèches et centres de loisirs (dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation) ne sont pas inclus.

La catégorie «évaluation» se réfère à une évaluation continue des progrès des enfants, basée principalement sur l'observation sans impliquer forcément la production d'un document écrit, et/ou une évaluation formelle de l'enfant.

La catégorie «approche pédagogique» inclut non seulement les aspects didactiques, mais aussi les recommandations sur l'organisation et les techniques à adopter dans l'animation des activités.

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EST TRÈS RÉPANDUE

L'évaluation de la qualité de l'éducation peut prendre place à différents niveaux. Outre l'évaluation du système éducatif dans son ensemble (figure B13), elle peut porter, en fonction des pays, sur les enseignants, les écoles ou les autorités locales.

Dans un très grand nombre de pays, les établissements scolaires font l'objet d'une évaluation, à laquelle s'ajoute ou non une évaluation individuelle des enseignants. L'évaluation des écoles est externe (généralement conduite par un corps d'inspection) et interne (menée par le personnel de l'école et/ou d'autres membres de la communauté éducative). Cette dernière est partout obligatoire ou fortement recommandée. Environ la moitié de ces pays a développé des listes de critères nationaux pour l'évaluation externe (figure B11).

En République tchèque, en Estonie, en Lituanie et en Pologne, les écoles sont aussi évaluées par les pouvoirs organisateurs, de même qu'au Royaume-Uni (à l'exception de l'Irlande du Nord) où les autorités locales évaluent les écoles. En Lituanie et au Royaume-Uni, les autorités locales sont elles-mêmes évaluées par l'État central. En Hongrie, ce sont principalement les pouvoirs organisateurs locaux qui ont la responsabilité de l'évaluation externe des établissements scolaires, dans un cadre établi par les autorités éducatives nationales (voir figure B11). En Italie, l'évaluation des écoles est essentiellement interne.

Dans les pays où, en plus de l'évaluation de l'école, les enseignants sont évalués à titre individuel, c'est le chef d'établissement qui assume cette responsabilité dans presque tous les cas. En France (CITE 2) et à Chypre, les enseignants sont également évalués régulièrement par l'inspecteurat. Au Liechtenstein, seuls les inspecteurs procèdent à cette évaluation.

Dans sept pays où se pratique l'évaluation des écoles, les enseignants ne sont pas évalués à titre individuel de manière systématique. En Belgique (Communauté flamande), en Estonie, en Espagne, en Italie, en Lituanie et en Slovénie, ils peuvent toutefois l'être dans certaines circonstances, notamment lorsqu'ils sont candidats pour une promotion ou au terme de leur première année de service.

SECTION II – OBJECTIFS ET ÉVALUATION

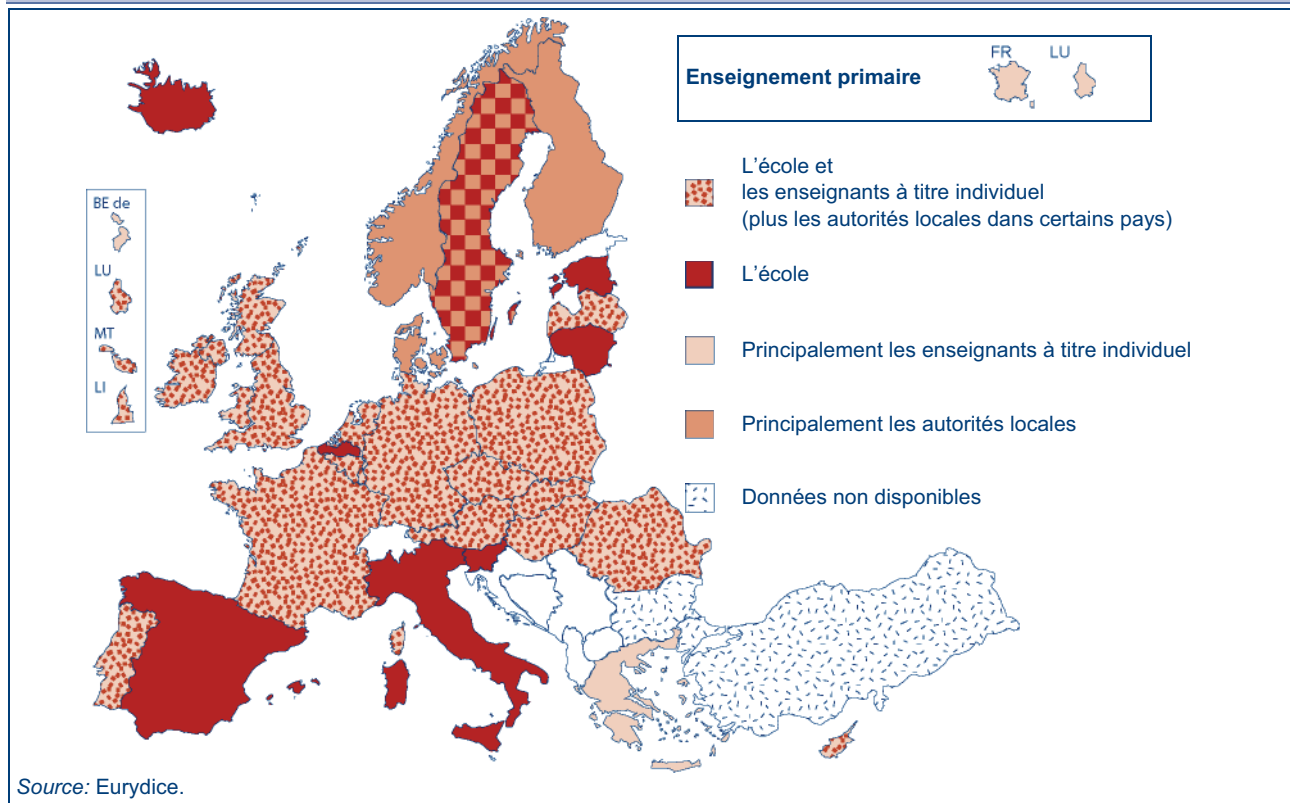
Dans deux groupes de pays, les établissements scolaires de l'enseignement obligatoire ne se trouvent pas au cœur du système d'évaluation.

En Grèce, en France (niveau primaire) et au Luxembourg (niveau primaire), l'évaluation externe menée par l'inspectorat ou les conseillers scolaires porte principalement sur les enseignants. Dans tous ces pays, il existe des évaluations externes des écoles, mais qui portent sur des aspects relativement limités. L'évaluation interne des écoles est peu ou pas développée.

Dans les pays nordiques, à l'exception de l'Islande, le système d'évaluation se focalise sur les autorités locales. Celles-ci sont à la fois responsables de l'évaluation de l'offre éducative qu'elles organisent et sont évaluées elles-mêmes par les autorités éducatives centrales ou par une agence nationale spécialisée en éducation. Dans ces pays, les municipalités ont un pouvoir de délégation de leur compétence vers les écoles. Les enseignants ne sont pas évalués à titre individuel. L'évaluation interne (auto-évaluation) existe partout à des degrés variables. Elle n'est pas toujours obligatoire. La Suède présente un profil particulier dans ce groupe de pays car les écoles y sont aussi systématiquement évaluées par les autorités centrales.

La situation a évolué dans plusieurs des pays où, en 2002/2003, l'établissement scolaire ne se trouvait pas au cœur du système d'évaluation. En Belgique (Communauté française depuis 2006/2007 et Communauté germanophone depuis 2008/2009), au Luxembourg (niveau secondaire), en Suède et en Norvège, l'évaluation externe des écoles (et interne dans le cas du Luxembourg) prend une importance croissante (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* et *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Eurydice, 2004).

**Figure B10. Composantes du système éducatif faisant l'objet d'une évaluation.
Enseignement général obligatoire, 2006/2007.**



Notes complémentaires (figure B10)

Belgique (BE fr): un décret de mars 2007 a élargi la portée de l'évaluation externe des écoles notamment par le rôle donné aux services d'inspection.

Belgique (BE de): l'évaluation externe de l'école, prévue par un décret de 1998, a été introduite à titre expérimental dans l'enseignement primaire en 2007/2008, et dans une école secondaire en 2008/2009. Les autres écoles secondaires seront évaluées en 2009/2010. Le décret de 1998 prévoit également une évaluation interne obligatoire.

Danemark: depuis 2000/2001, l'EVA est chargé d'évaluer l'ensemble des établissements dépendant du ministère de l'éducation. Dans cette perspective, il procède à l'évaluation d'échantillons d'écoles, et des jugements individuels sur les écoles sélectionnées peuvent être portés.

Estonie: depuis septembre 2006, l'évaluation externe réalisée par le niveau central porte sur des échantillons d'écoles dont la composition change chaque année, de même que les objets de l'évaluation qui sont fonction des priorités annuelles. L'évaluation interne reste obligatoire.

Italie: une loi de 2007 prévoit l'introduction d'une évaluation externe des écoles par l'Institut national pour l'évaluation du système éducatif.

Malte: depuis 2006/2007, l'évaluation externe des écoles a été introduite. Elle est réalisée par le département pour l'assurance qualité.

Slovénie: l'observation périodique du travail des enseignants figure dans les attributions légales du chef d'établissement, bien qu'en 2006/2007 il n'y avait pas encore de système formel d'évaluation régulière de ces derniers. Par contre, depuis 2009, les chefs d'établissement doivent établir un rapport d'évaluation annuel pour chaque enseignant.

Finlande: les pouvoirs organisateurs (les municipalités la plupart du temps) sont responsables de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement qu'ils organisent et doivent participer aux évaluations nationales.

Suède: l'Agence nationale de l'éducation (NAE) qui, au cours des années 1990, assurait surtout un service de contrôle du respect des réglementations, a renforcé depuis 2003/2004 son activité d'évaluation des écoles. En 2008, les compétences d'évaluation des écoles de la NAE ont été transférées à une nouvelle autorité, l'inspectorat national des écoles.

Norvège: depuis 2004/2005, les municipalités sont dans l'obligation d'évaluer leurs écoles.

Note explicative

Les évaluations des écoles et des enseignants, considérées ici, sont menées par des évaluateurs externes et/ou interne, en fonction des pays.

L'évaluation des établissements scolaires porte sur des activités réalisées par le personnel de l'école sans qu'elles soient associées à la responsabilité individuelle d'un ou de plusieurs de ses membres. Cette évaluation vise à contrôler ou à améliorer les performances de l'école et ses résultats sont présentés dans un rapport global qui ne contient pas d'appréciation individualisée. Dans le cas où l'évaluation du chef d'établissement a lieu dans le cadre d'une évaluation qui porte sur l'ensemble des activités de l'établissement scolaire, et dont les résultats sont utilisés à des fins d'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire, on considère qu'il s'agit d'une évaluation de l'école. Par contre, une évaluation menée par le conseil de l'école sur des aspects limités ou spécifiques des activités du chef d'établissement, tels que la gestion des ressources financières et/ou humaines, n'est pas considérée comme une évaluation de l'école.

L'évaluation externe de l'école est réalisée par des évaluateurs dépendant d'une autorité éducative locale, régionale ou centrale et qui ne font pas partie des membres du personnel de l'établissement concerné. Elle couvre un large spectre d'activités, incluant l'enseignement et l'apprentissage et/ou l'ensemble des aspects en lien avec la gestion de l'école.

Les évaluations conduites par des évaluateurs spécialisés et qui portent sur une tâche spécifique (comptabilité, hygiène et sécurité, archives, etc.), ne sont pas considérées comme des évaluations externes de l'école.

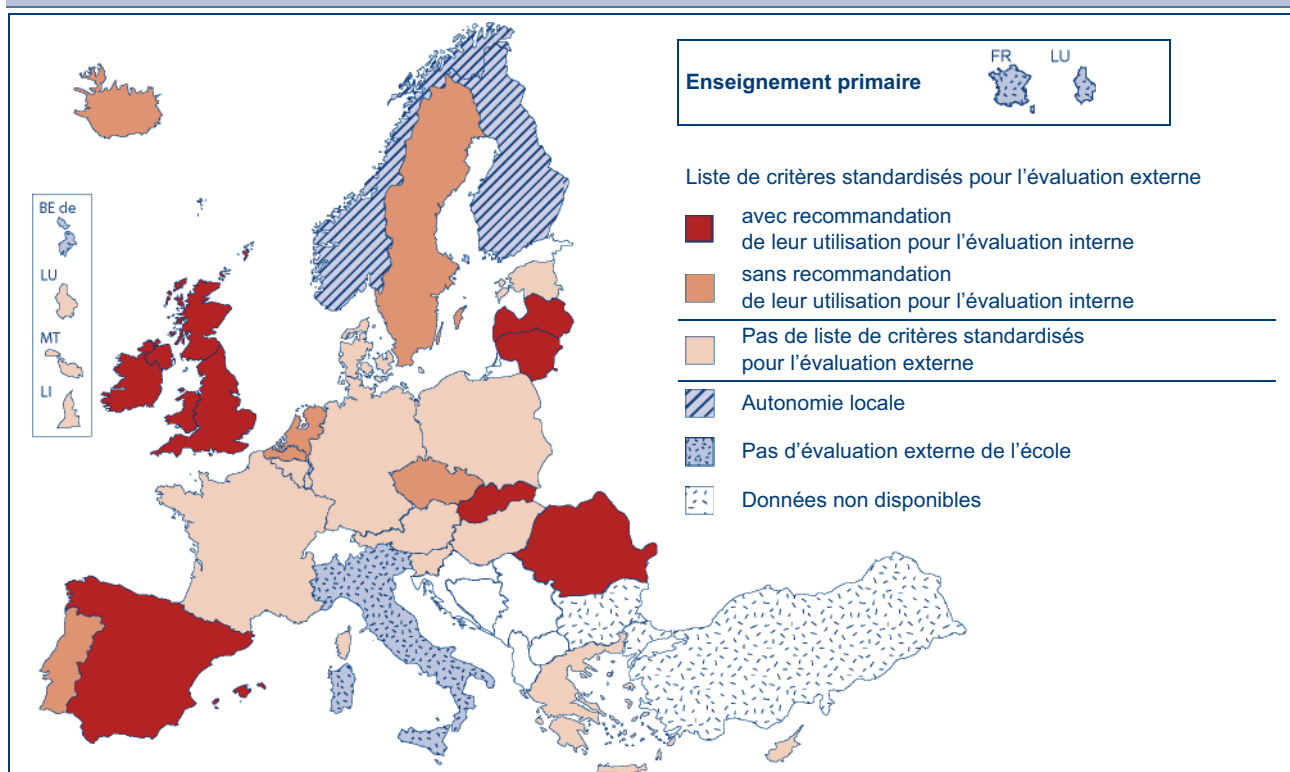
L'évaluation interne de l'école, aussi appelée auto-évaluation, est réalisée par des acteurs de la communauté éducative, à savoir des personnes ou groupes de personnes directement impliqué(e)s dans les activités de l'établissement scolaire (comme le chef d'établissement, le personnel enseignant et administratif, et les élèves) ou directement concerné(e)s par ces activités (comme les parents ou des personnes de la communauté locale).

L'évaluation des enseignants à titre individuel consiste en un jugement sur leur travail, qui vise à les contrôler ou à les aider à s'améliorer individuellement. La personne évaluée fait l'objet d'un feedback individualisé, oral ou écrit. Cette évaluation peut se dérouler dans le cadre de l'évaluation de l'école (mais donne alors lieu en général à un feedback oral) ou être menée indépendamment (et peut alors faire l'objet d'une appréciation formelle sur l'enseignant évalué).

QUASI LA MOITIÉ DES PAYS DISPOSE DE LISTES DE CRITÈRES STANDARDISÉS AU NIVEAU CENTRAL POUR L'ÉVALUATION EXTERNE

En 2006/2007, 13 pays européens et plusieurs Communautés autonomes espagnoles disposent de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe de leurs écoles réalisée par des évaluateurs dépendant du niveau central (ou supérieur en matière d'éducation). Ce processus de standardisation, qui a débuté principalement au cours des années 1990, s'est poursuivi dans les années 2000 pour certains pays (*L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Eurydice, 2004). Ainsi, en Irlande et en Suède, des listes de critères standardisés sont d'application depuis 2004/2005. Elles sont en cours d'élaboration au Luxembourg, à Malte et en Slovaquie.

**Figure B11. Utilisation de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe des écoles.
Enseignement général obligatoire, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de), Italie: voir la note complémentaire de la figure B10.

République tchèque, Lituanie, Slovaquie, Royaume-Uni (ENG/WLS, SCT): pour l'évaluation externe, la liste s'applique seulement aux modes d'évaluations menés au niveau central.

Danemark: seulement l'évaluation conduite par les municipalités.

Estonie: depuis septembre 2006, il n'y a plus de liste de critères standardisés pour l'évaluation externe car elle varie chaque année en fonction des thèmes et priorités approuvés par le ministre de l'éducation.

Irlande: en 2003/2004, une liste de critères standardisés a été développée pour l'évaluation externe, et son usage est recommandé pour l'évaluation interne.

Espagne: l'évaluation des écoles relève des Communautés autonomes et il n'y pas de listes de critères standardisés au niveau national. Certaines Communautés autonomes ont établi des listes de critères standardisés, qui sont aussi souvent utilisées pour l'évaluation interne.

Notes complémentaires (figure B11 – suite)

Lettonie: il est recommandé aux écoles de baser leur évaluation interne sur les critères du nouveau mode d'évaluation externe des écoles introduit en 2005/2006. Cette évaluation est réalisée par l'Agence nationale pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement général.

Lituanie: depuis 2004/2005, les écoles doivent utiliser une liste de critères standardisés pour l'évaluation interne. Ces mêmes critères sont utilisés dans le cadre du nouveau mode d'évaluation externe des écoles introduit en septembre 2007 et réalisé sous la supervision de l'Agence nationale pour l'évaluation des écoles.

Luxembourg: pour l'évaluation externe des établissements secondaires, une liste de critères standardisés sera élaborée et utilisée d'ici 2010/2011.

Hongrie: il n'y a pas de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe des établissements scolaires, mais il y a une procédure standardisée à suivre si un seuil minimal défini dans l'évaluation nationale des élèves n'est pas atteint.

Malte: une liste de critères standardisés pour l'évaluation externe et interne des écoles est en cours d'élaboration.

Pologne: depuis 2007, chaque autorité éducative régionale doit préparer une liste de critères standardisés pour l'évaluation externe des écoles réalisée par l'inspectorat régional (*kuratorium*).

Roumanie: la figure concerne les critères de l'évaluation réalisée par l'inspectorat ainsi que celle réalisée par l'agence pour l'assurance qualité dans l'enseignement pré-universitaire.

Slovénie: selon des modifications à la loi sur le financement et l'organisation de l'éducation adoptées en avril 2008, des critères nationaux d'évaluation externe seront élaborés d'ici à 2011.

Finlande: voir la note complémentaire de la figure B10.

Islande: une liste de critères standardisés a été définie pour l'évaluation des méthodes d'évaluation interne (méta-évaluation) mais pas pour l'évaluation des écoles.

Norvège: depuis 2004/05, l'évaluation externe des écoles par les municipalités est obligatoire.

Note explicative

Pour les définitions d'évaluation externe et interne de l'école: voir note explicative de la figure B10.

Les critères d'évaluation se composent de deux éléments: le paramètre (ou objet d'évaluation) et le niveau d'exigence (point de référence – norme, règle ou niveau de compétences) par rapport auquel le paramètre est évalué. Les critères d'évaluation offrent une base (quantitative et/ou qualitative) à partir de laquelle un jugement peut être établi.

Les listes de critères standardisés prescrivent le contenu de l'évaluation externe de l'école et sont établies au niveau central ou supérieur soit par les directions des inspectorats, soit par les services des ministères ou des administrations de l'éducation.

Les listes de critères pour l'évaluation externe utilisées également dans le cadre de l'évaluation interne le sont sur la base d'une recommandation effectuée par les autorités éducatives centrales ou supérieures en matière d'éducation.

De manière générale, lorsque les évaluateurs dépendant du niveau central ne disposent pas de listes de critères préétablies, c'est parce qu'ils procèdent à des évaluations des activités des écoles centrées sur des aspects limités et très spécifiques, tels que le respect de réglementations ou le projet d'école. Par contre, lorsqu'un pays élargit le champ des activités de l'école à évaluer de manière externe, il tend à produire une liste de critères standardisés. On observe notamment ce phénomène en Irlande, au Luxembourg et en Suède (évaluation réalisée par l'Agence nationale de l'éducation et reprise depuis 2008 par l'inspectorat national des écoles).

Les évaluateurs qui ne dépendent pas du niveau central ou supérieur ne sont pas obligés de se servir de listes de critères préétablies au niveau central. Pour déterminer leurs critères, ils se basent en général sur des textes législatifs produits au niveau national et/ou sur les objectifs éducatifs de l'autorité dont ils dépendent.

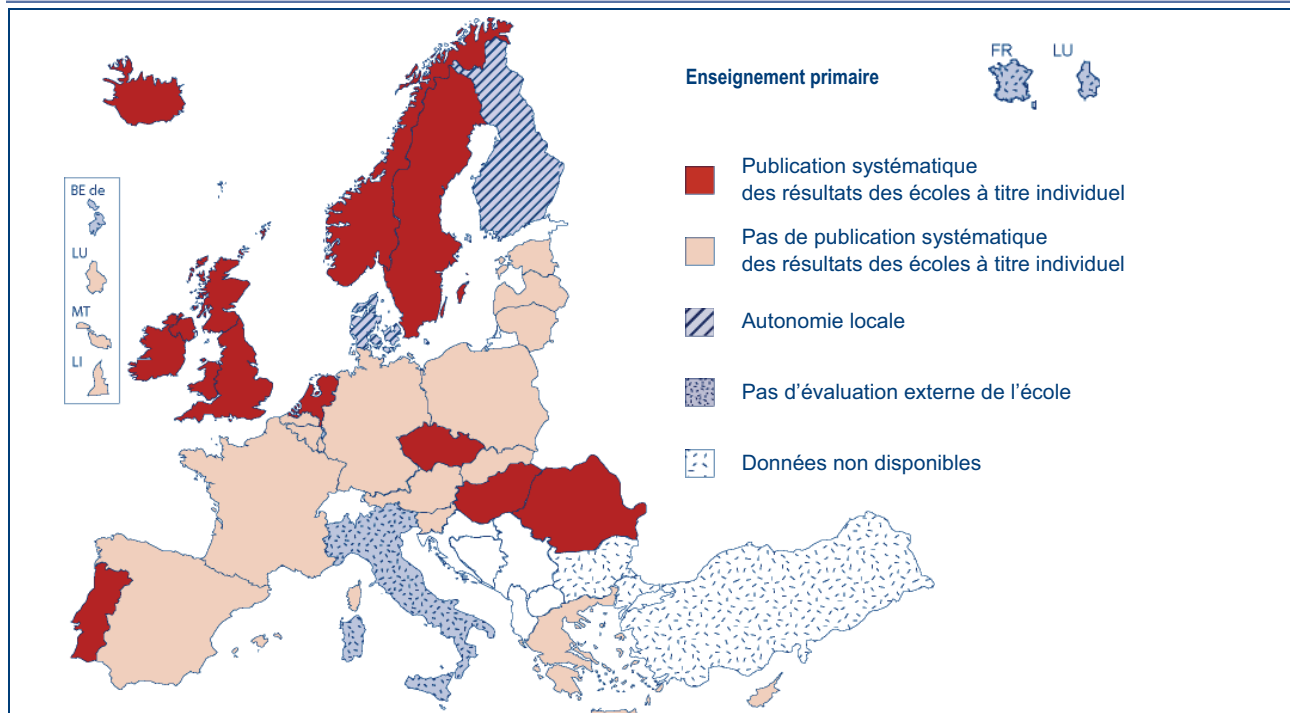
Dans certains pays, les listes de critères sont soumises à de fréquentes redéfinitions. En République tchèque, elles sont révisées annuellement. En Lettonie, les listes de critères utilisées étaient centrées sur divers types de réglementations et variaient en fonction de l'objet de l'évaluation. Elles ont été remplacées à partir de 2004/2005 par une liste unique de critères plus détaillée. Au Portugal, l'approche utilisée par l'inspection pour évaluer les écoles a été revue en 2006 et par conséquent une nouvelle liste de critères a été élaborée. Au Royaume-Uni (Écosse), une version révisée des critères d'évaluation établis par l'inspectorat a été publiée en 2007 dans le cadre de la nouvelle orientation donnée à l'inspection en 2008.

En plus de la standardisation des critères de l'évaluation externe par la production de listes nationales, l'évaluation interne connaît également une certaine uniformisation de ses critères. L'Irlande, la Lettonie, la Slovaquie, la Roumanie et le Royaume-Uni recommandent l'utilisation des listes de critères externes pour l'évaluation interne des écoles. En Lituanie, un mode d'évaluation externe introduit récemment utilise les critères déjà standardisés de l'évaluation interne. L'utilisation des critères de l'évaluation externe au moment de l'évaluation interne permet de renforcer la cohérence entre ces deux modes d'évaluation.

LA PUBLICATION SYSTÉMATIQUE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES SE PRATIQUE DANS UNE DIZAINÉ DE PAYS

D'une manière ou d'une autre, presque tous les pays mènent une évaluation externe des écoles (figure B10). La publication systématique de leurs résultats, consignés dans des rapports, est une pratique assez récente en Europe. Elle date généralement de la fin des années 1990. Au Royaume-Uni (Angleterre), elle avait déjà lieu dans les années 1980.

Figure B12. Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires. Enseignement général obligatoire, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): il n'y a pas de publication des résultats de l'évaluation externe des écoles.

Belgique (BE de): la publication des résultats de l'évaluation externe des écoles, qui a été introduite à titre expérimental à partir de 2007/08 (voir la note complémentaire de la figure B10), n'est pas prévue.

Belgique (BE nl): depuis fin 2007, les rapports d'évaluation des écoles sont publiés sur le site de l'inspecteurat.

République tchèque, Estonie, Slovaquie, Royaume-Uni (ENG/WLS, SCT): s'applique seulement aux modes d'évaluation menés au niveau central. En ce qui concerne la publication des résultats des évaluations menées par les autorités locales, il n'y a pas de réglementation centrale et la situation peut varier.

Irlande: les rapports d'évaluation externe des écoles sont publiés sur le site du ministère de l'éducation depuis 2006.

Italie, Finlande: voir la note complémentaire de la figure B10.

Lettonie: à partir de 2009/2010, l'organe responsable de la qualité de l'évaluation dans l'enseignement général va publier systématiquement les résultats de l'évaluation externes écoles individuellement.

Notes complémentaires (figure B12)

Lituanie: depuis 2007/2008, les rapports individuels des évaluations externes des écoles menées par l'Agence nationale de l'évaluation des écoles sont publiés dans le système de gestion d'information de l'éducation.

Hongrie: depuis 2006/007, les résultats de l'évaluation externe des écoles réalisée par les pouvoirs organisateurs locaux doivent être publiés par l'école concernée.

Malte: certaines parties du rapport d'évaluation externe doivent être présentées par les écoles aux parents qui en font la demande.

Pays-Bas: depuis janvier 2008, l'inspection se focalise davantage sur les écoles qui présentent des mauvaises performances que sur les autres et est adaptée à la situation individuelle de chaque école. Dès lors, les rapports d'évaluation publiés sur son site ne présentent plus d'informations standardisées pour l'ensemble des écoles.

Roumanie: l'Agence pour l'assurance qualité dans l'enseignement pré-universitaire publie sur son site les rapports individuels des écoles résultant du nouveau mode d'évaluation externe des écoles qu'elle a introduit en 2006/2007.

Slovaquie: les résultats ne sont pas publiés mais sont accessibles sur demande.

Islande: la publication concerne seulement l'évaluation externe des écoles. Les résultats de l'évaluation externe des méthodes d'évaluation interne ne sont pas publiés.

Note explicative

Pour les définitions d'évaluation externe de l'école: voir note explicative de la figure B10.

La **publication des résultats de l'évaluation externe des écoles à titre individuel** peut contenir certains aspects ou l'ensemble des éléments du jugement posé sur une école particulière. Elle peut faire apparaître des comparaisons avec l'ensemble des écoles. Par contre il ne peut s'agir d'un rapport qui agrège les résultats des évaluations des écoles individuelles et dresse des constats portant sur l'ensemble des écoles. La publication peut prendre des formes différentes (rapports écrits et distribués aux parents de l'école et à d'autres personnes qui en font la demande et/ou rapports mis sur internet).

La **publication systématique des résultats de l'évaluation externe** de l'école a lieu obligatoirement au terme de l'évaluation et est prévue dans les réglementations officielles. La publication n'est pas systématique si elle n'a lieu que lorsque certaines circonstances apparaissent, si elle est ponctuelle, ou encore si les résultats sont uniquement accessibles sur demande.

En Communauté flamande de Belgique (depuis 2007/2008), en République tchèque, en Irlande, en Lituanie (depuis 2007/2008), aux Pays-Bas, au Portugal, en Roumanie, en Suède, au Royaume-Uni et en Islande, les résultats des évaluations externes des écoles menées par des évaluateurs dépendant du niveau central (inspecteurs dans la plupart des cas) sont systématiquement publiés sur le site de l'inspectorat ou du ministère de l'éducation. En Hongrie, en Suède, en Islande et en Norvège, les résultats des évaluations menées au niveau local sont (également) systématiquement publiés. En Pologne, la décision de la publication relève du niveau régional, et est parfois pratiquée.

Au Royaume-Uni, l'accent est mis en outre spécifiquement sur les parents en tant que destinataires de ces informations, dans la mesure où les rapports d'inspection sont transmis à tous les parents et peuvent être obtenus par quiconque en fait la demande auprès de l'établissement.

DES SOURCES D'INFORMATION DIVERSES UTILISÉES POUR LE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Le pilotage du système éducatif au niveau national suppose un processus de collecte et d'analyse d'informations afin de contrôler les performances obtenues par rapport à des objectifs et des normes, ainsi que des mécanismes régulateurs permettant de s'ajuster. Différents critères de référence peuvent être utilisés selon les pays: par exemple, les résultats de l'auto-évaluation des établissements, les épreuves externes, la construction d'indicateurs de résultats, la définition de socles de compétences ou d'objectifs terminaux, les évaluations nationales non certificatives (figure B14), les évaluations internationales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.), l'appel à des experts ou à une autorité éducative (par exemple un conseil mis en place pour le suivi d'une réforme).

Sous une forme ou sous une autre, des initiatives sont prises dans une majorité de pays. Dans nombre de pays, des organismes ont été mis en place pour en assurer la mission. Deux grands types d'outils pour le

Le pilotage national du système éducatif est analysé ici : les épreuves externes certificatives et les tests externes non certificatifs d'une part, et les résultats de l'évaluation des écoles d'autre part.

Dans plus de la moitié des pays, les résultats des **examens certificatifs externes** sont utilisés pour réaliser une analyse globale de l'état du système éducatif à un moment donné et permettent parfois des comparaisons et classements entre écoles. Ces examens sont en général organisés soit à la fin de l'enseignement obligatoire, soit à la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Pour l'enseignement secondaire, les modes d'organisation des examens certificatifs, ainsi que les années et filières concernées varient d'un pays à l'autre (figures E22 et E23).

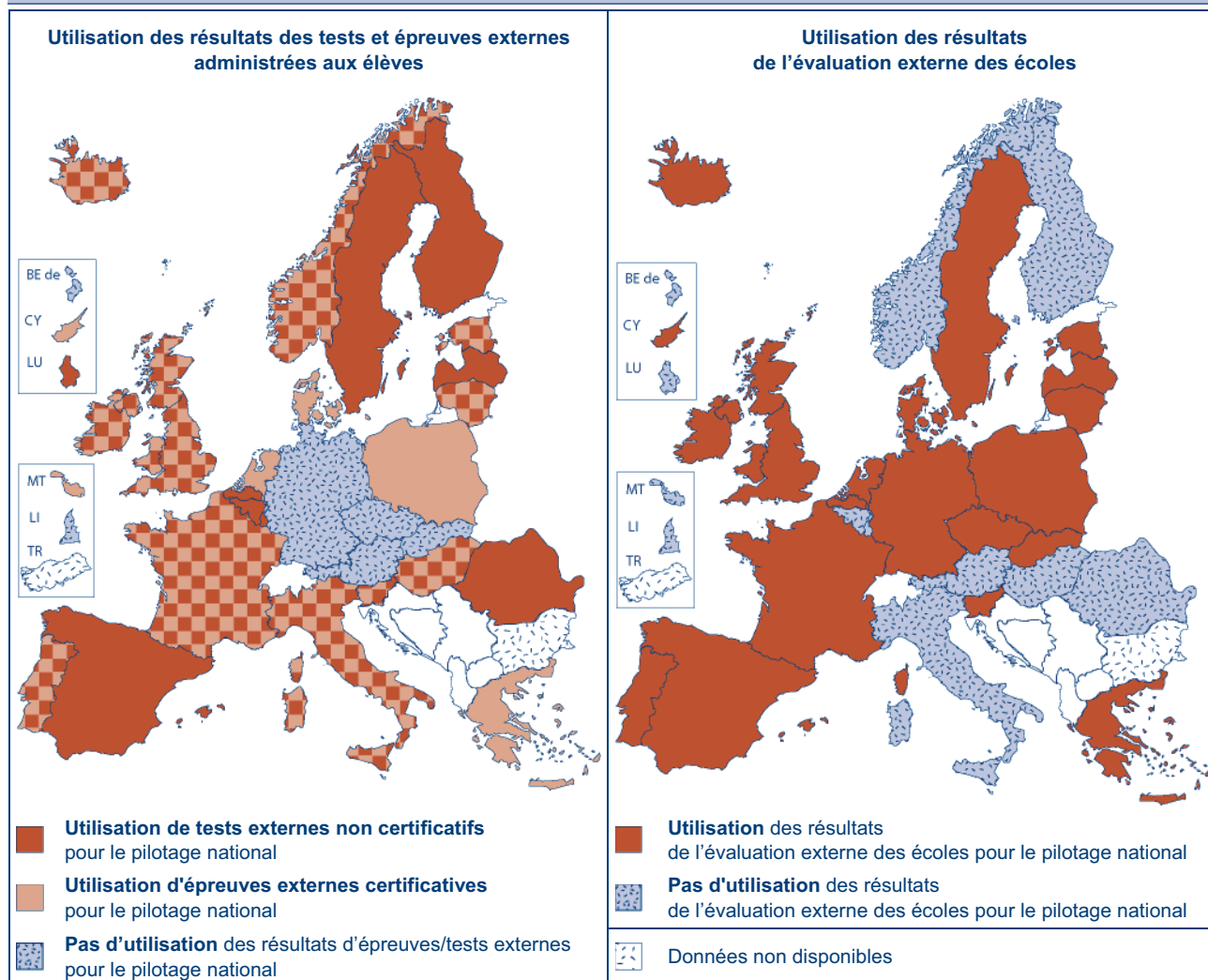
L'Estonie, l'Irlande, l'Italie, Malte, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Slovénie (jusqu'en 2006/2007), le Royaume-Uni et la Norvège utilisent à la fois les épreuves externes certificatives administrées en fin d'enseignement obligatoire ou secondaire inférieur et en fin d'enseignement secondaire supérieur. Le Danemark, et l'Islande jusqu'en 2008/2009 se servent seulement des épreuves externes de fin d'enseignement obligatoire tandis que la Grèce, la France, Chypre, la Lituanie, la Hongrie et la Slovénie (depuis 2007/2008) utilisent uniquement les résultats des épreuves certificatives externes organisées en fin d'enseignement secondaire supérieur.

Une dizaine de pays combinent, pour le pilotage du système éducatif, les résultats des examens certificatifs externes et des **tests externes non certificatifs** (figure B14). Six pays utilisent seulement les résultats des épreuves certificatives; huit pays se servent uniquement des tests non certificatifs. Ce dernier cas de figure s'applique aussi à l'Islande depuis 2008/2009.

L'utilisation des **résultats de l'évaluation externe des écoles** pour le pilotage du système éducatif (dans son ensemble) est très fréquente parmi les pays où cette évaluation est systématique (figure B10). Seuls le Luxembourg, la Hongrie, Malte, l'Autriche, la Roumanie et le Liechtenstein font exception. Pour tous les autres pays, les résultats des évaluations des écoles sont utilisés par les autorités éducatives centrales pour piloter le système. Les évaluateurs qui dépendent du niveau central rédigent en général un rapport global qui est utilisé par les autorités éducatives. À Chypre et en Islande, les évaluateurs externes ne rédigent pas de rapport national et les autorités éducatives utilisent directement les rapports d'évaluation des écoles. Lorsque les évaluateurs dépendent du niveau local ou régional, les modalités suivant lesquelles les autorités éducatives centrales disposent des résultats de ces évaluations varient d'un pays à l'autre. En Pologne, les autorités éducatives régionales préparent des rapports sur l'état de l'éducation dans leur région respective. Au Danemark et en Suède, les résultats des évaluations menées par les municipalités sont traités par une agence nationale spécialisée en éducation pour ensuite être utilisés par les autorités éducatives centrales.

Pour le pilotage du système éducatif exercé au niveau central ou national, l'Estonie, l'Irlande, la France, la Lituanie, le Luxembourg, la Pologne, le Portugal, la Slovénie, le Royaume-Uni et l'Islande utilisent les trois sources d'information analysées ici. La majorité des pays utilisent au moins deux de ces sources d'information.

**Figure B13. Le pilotage national des systèmes éducatifs:
utilisation des résultats de l'évaluation externe des élèves et des écoles, CITE 1-3, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: depuis 2005/2006, le pilotage du système éducatif sur la base des résultats aux tests standardisés existe au niveau des Länder. C'est le cas dans tous les Länder pour les épreuves certificatives externes, et dans certains Länder pour les tests non certificatifs.

Malte: le pilotage du système éducatif n'utilise pas de tests externes non certificatifs de manière régulière. Cependant, dans le cadre d'une enquête nationale sur la lecture, ce type de test a été administré en mars 1999 et en mars 2003 sur la même cohorte d'élèves, en 2^e et en 5^e année du primaire respectivement.

Autriche: depuis 2005, des tests externes non certificatifs sont progressivement introduits en quatrième et huitième années de l'enseignement obligatoire. Ils devraient être pleinement introduits en 2012. Leurs résultats seront alors utilisés pour le pilotage du système éducatif.

Roumanie: en 2002/2003, un rapport sur l'état de l'enseignement pré-universitaire qui intégrait les résultats des élèves aux examens certificatifs de fin d'enseignement secondaire inférieur et supérieur a été réalisé.

Slovénie: depuis 2007/2008, les résultats des tests nationaux qui ont lieu à la fin de l'enseignement obligatoire ne sont plus utilisés pour la certification des élèves.

Islande: depuis 2008/2009, il n'y a plus d'examen externe à la fin de l'enseignement obligatoire.

Norvège: des tests externes non certificatifs dont les résultats sont utilisés pour le pilotage du système éducatif ont été introduits en 2004.

Note explicative (figure B13)

Par «utilisation des résultats de tests externes non certificatifs», on entend l'utilisation, à des fins de pilotage du système, de données nationales sur les résultats moyens obtenus par l'ensemble des élèves (ou par un échantillon représentatif) d'une classe d'âge à une évaluation nationale. Les résultats de ces tests ne servent pas à octroyer un certificat aux élèves, à les orienter au niveau d'éducation suivant ou à leur attribuer une note à la fin d'une année scolaire. La plupart du temps, les résultats obtenus sont comparés aux compétences ou connaissances à maîtriser à un moment de la scolarité.

Par «utilisation des résultats d'épreuves externes certificatives», on entend l'utilisation, à des fins de pilotage du système, de données nationales sur les résultats moyens obtenus par l'ensemble des élèves lors de la passation d'épreuves externes qui sanctionnent la fin d'une étape de leur scolarité. Ces épreuves externes ont donc un objectif certificatif. Lorsque leurs résultats servent uniquement à l'évaluation des établissements et sont publiés exclusivement par l'établissement ou par l'autorité locale, ils ne sont pas pris en considération ici.

Pour la définition de l'évaluation externe des écoles, voir la note explicative de la figure B10.

Par «utilisation des résultats de l'évaluation externe des écoles», on entend l'utilisation, à des fins de pilotage, au niveau national des résultats agrégés obtenus sur l'ensemble des évaluations individuelles des écoles.

Les tests administrés dans le cadre d'évaluations internationales ne sont pas considérés ici.

L'UTILISATION DE TESTS EXTERNES NON CERTIFICATIFS POUR LE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EST DE PLUS EN PLUS RÉPANDUE

Les résultats d'épreuves externes certificatives sont souvent utilisés pour le pilotage national du système éducatif (figure B13). Par ailleurs, un nombre croissant de pays ont mis en place des tests non certificatifs dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, dont ils utilisent les résultats pour mesurer l'état global du système éducatif. On peut distinguer parmi ces tests ceux qui sont conçus spécifiquement pour le pilotage du système éducatif et ceux qui visent d'abord à soutenir l'apprentissage individuel des élèves, ou à responsabiliser les écoles.

Les tests externes conçus spécifiquement pour le pilotage du système éducatif concernent aujourd'hui plus de la moitié des pays parmi lesquels la Bulgarie, l'Italie, l'Autriche et la Norvège ont été les derniers à les introduire. Ces tests permettent de mesurer, à plusieurs moments de la scolarité, la maîtrise qu'ont les élèves des connaissances ou compétences définies au niveau national.

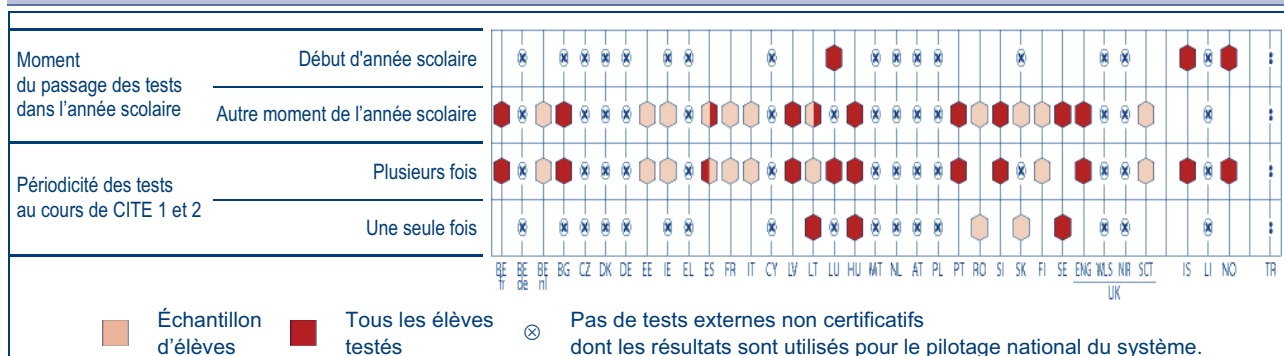
Les pays se répartissent en deux grands groupes selon qu'ils administrent ces tests à l'ensemble des élèves ou à des échantillons. Le deuxième cas de figure est le plus fréquent. Il permet de rendre compte de façon globale de la qualité du système éducatif sans que les tests ne constituent une charge trop importante pour les élèves et les enseignants. Le choix de systématiser les tests à l'ensemble des élèves peut se rencontrer lorsque leurs objectifs visent aussi à réaliser des améliorations au niveau de chaque école ou à faire en sorte que les écoles rendent des comptes aux parents et aux autorités éducatives.

Les tests conçus spécifiquement pour le pilotage du système éducatif ont lieu en milieu ou en fin d'année scolaire, excepté en Norvège où ils ont lieu en début d'année. Le nombre d'années de scolarité aux niveaux CITE 1 et 2 au cours desquelles ces tests sont administrés varie entre les pays. La plupart des pays testent deux années au cours du primaire et du secondaire inférieur (CITE 1 et 2) mais en Bulgarie, en Italie, en Lituanie et au Royaume-Uni (Écosse), les tests ont lieu plus fréquemment. En Roumanie et en Slovaquie par contre, ils ne sont administrés qu'une seule fois, en dernière année du niveau CITE 2 et du primaire respectivement. L'Irlande et le Portugal concentrent leurs tests sur le niveau CITE 1 alors qu'ailleurs, ils sont répartis entre les niveaux CITE 1 et 2.

En Communauté française de Belgique, au Luxembourg, en Hongrie, en Slovénie, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Islande, des tests nationaux qui ont pour objectif le soutien au processus individuel d'apprentissage des élèves sont également utilisés pour établir un rapport national sur l'état du système éducatif. C'est également le cas en Norvège depuis 2007/2008. Au Luxembourg et en Islande, ces

tests sont administrés en début d'année scolaire tandis que dans les cinq autres pays concernés, ils prennent place plus tard dans l'année. Ils sont plus souvent utilisés au niveau CITE 1 qu'au niveau CITE 2 et sont soit obligatoires, soit facultatifs, mais jamais limités à des échantillons d'élèves.

Figure B14. Fréquence et organisation des tests externes non certificatifs dont les résultats sont utilisés pour le pilotage national des systèmes éducatifs. Niveaux CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: des tests nationaux ont été introduits en 2006 en 4^e et 5^e années de l'enseignement obligatoire, ainsi qu'en 6^e année depuis 2008.

Espagne: les tests nationaux sont administrés à des échantillons d'élèves tandis que les tests organisés sous la responsabilité des Communautés autonomes concernent tous les élèves.

Italie: les tests nationaux ont commencé à être introduits sur une base pilote en 2001/2002. Ceux administrés en 2^e et 5^e année du primaire ont atteint leur forme définitive depuis 2008/2009. Ce sera le cas en 2009/2010 pour les tests administrés en 1^{re} année du secondaire.

Lituanie: un des types de tests nationaux est administré à des échantillons d'élèves (4^e année primaire, 2^e, 4^e et 6^e années du secondaire inférieur) et l'autre est facultatif (6^e année du secondaire inférieur).

Hongrie: les tests nationaux sont administrés à tous les élèves mais seuls les résultats d'échantillons d'élèves par école font l'objet de l'analyse nationale.

Autriche: en 2005/2006, des tests nationaux administrés à des échantillons d'élèves pour le pilotage du système éducatif ont commencé à être introduit en 4^e et 8^e années de l'enseignement obligatoire. Ils seront pleinement mis en œuvre en 2012.

Portugal: depuis 2006/2007, les tests nationaux portent sur tous les élèves.

Slovénie: les tests externes qui ont lieu en 6^e année de l'enseignement obligatoire sont facultatifs tandis que ceux administrés en dernière année de l'enseignement obligatoire doivent être passés par tous les élèves.

Slovaquie: l'introduction de tests nationaux a débuté en 2003 en tant que projet pilote pour les élèves à la fin du niveau CITE 2. Sa mise en œuvre sera totalement achevée en 2009.

Suède: les tests administrés en 5^e année de l'enseignement obligatoire sont facultatifs. À partir de 2009/2010, des tests obligatoires seront introduits en 3^e année de l'enseignement obligatoire.

Norvège: des tests introduits en 2004 pour le pilotage du système éducatif sont administrés en septembre aux élèves de 5^e et 8^e années de l'enseignement obligatoire. Depuis 2007/2008, d'autres tests qui ont pour objectif premier de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves en lecture et en mathématiques, mais dont un échantillon de résultats sert au pilotage du système éducatif, doivent être administrés au printemps à tous les élèves de la 2^e année de l'enseignement obligatoire.

Note explicative

Les tests nationaux pris en compte dans l'indicateur B14 peuvent être obligatoires, facultatifs, ou encore administrés à des échantillons d'élèves. Ils ont pour objectif le pilotage du système éducatif ou le soutien au processus d'apprentissage des élèves si leurs résultats sont aussi traités pour produire, à des fins de pilotage du système, des données nationales sur les résultats moyens obtenus par l'ensemble des élèves (ou par un échantillon représentatif) d'une classe d'âge. Les tests nationaux dont les résultats sont utilisés pour octroyer un certificat aux élèves, les orienter au niveau d'éducation suivant ou autoriser leur passage dans l'année scolaire supérieure ne sont pas considérés ici.

Par «plusieurs fois au cours de CITE 1 et 2», on entend les pays qui, en 2006/2007 ont testé différentes années scolaires ainsi que les pays qui testent chaque année alternativement une ou plusieurs années scolaires.



ORGANISATION

SECTION III – NIVEAUX ET PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION

LE CADRE POLITIQUE EN MATIÈRE D'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DANS LES PAYS EUROPÉENS NE CESSE DE S'ÉLARGIR

Si les politiques d'autonomie scolaire apparaissent aujourd'hui largement généralisées dans les pays européens, ce mouvement s'est imposé progressivement. Dans quelques pays pionniers, il a débuté à partir des années 1980, puis plus massivement durant les années 1990. Dans la très grande majorité des cas, ces réformes se sont imposées dans le cadre d'une logique décisionnelle verticale descendante (*top-down*).

Les informations fournies dans cette section sont extraites de deux études approfondies conduites au cours des deux dernières années. Pour plus de détails, consulter les documents suivants: *L'autonomie scolaire en Europe: politiques et mécanismes de mise en œuvre* (Eurydice 2007) et *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe* (Eurydice 2008).

Trois grands domaines de l'activité scolaire sont considérés ici, depuis les catégories d'activités uniquement concernées par la gouvernance et la gestion des établissements jusqu'à celles ayant trait au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces grands domaines sont eux-mêmes décomposés en plusieurs paramètres.

De façon générale, la philosophie et la chronologie des processus de mise en œuvre des politiques d'autonomie scolaire connaissent des différences marquées entre les pays européens. Il n'est donc pas étonnant que, en 2007, le contenu de l'autonomie varie de façon conséquente d'un pays à l'autre.

Au terme de l'analyse détaillée de l'autonomie accordée aux établissements scolaires respectivement dans les domaines du **financement et des ressources humaines**, il ressort que certains pays en accordent globalement plus que d'autres. De même, quelques domaines d'action sont davantage laissés à l'autonomie des établissements que d'autres.

Une dizaine de pays octroient une autonomie très large dans les deux domaines concernés. Il s'agit particulièrement des pays baltes, de la Belgique, de l'Irlande (CITE 2), de l'Italie, de la Slovaquie, de la Suède et du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). La situation est assez similaire en Hongrie et en Pologne, mais de nombreuses décisions requièrent l'approbation de l'autorité supérieure ou se prennent dans des limites prédéfinies.

La situation aux Pays-Bas et en Finlande est plus variable car elle dépend de la volonté et de la pratique des autorités de tutelle des établissements. En effet, ces dernières peuvent choisir de déléguer ou non leurs pouvoirs. C'est le cas formellement dans tous les domaines aux Pays-Bas ou dans de nombreux domaines de gestion au Danemark et en Finlande.

À l'opposé, dans une minorité de pays, peu d'autonomie est accordée. C'est le cas principalement en Allemagne, en Grèce, en France (CITE 1), Irlande (CITE 1), au Luxembourg, à Malte, en Autriche, au Portugal et au Liechtenstein. À Chypre, aucune autonomie n'est actuellement accordée dans ces grands domaines.

La gestion du personnel présente des profils contrastés, sans doute pour la simple raison que les services administratifs chargés du recrutement et de l'emploi des enseignants diffèrent d'un pays à l'autre (figure B18). La fonction de chef d'établissement reste très souvent sous la tutelle des autorités supérieures alors que les décisions liées à la gestion du personnel enseignant (sélection pour le remplacement des enseignants absents, définition des missions et des tâches et mesures disciplinaires) et non enseignant se prennent plus largement au niveau des établissements. En ce qui concerne les chefs d'établissement, les établissements bénéficient d'une autonomie totale en Belgique (établissements subventionnés), en Irlande, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre).

En matière de ressources financières, l'autonomie la plus répandue est celle accordée dans l'utilisation des budgets publics pour les dépenses de fonctionnement, la collecte de fonds privés via des donations et parrainages, la location des locaux et l'utilisation des fonds privés pour acquérir des biens mobiliers. Par contre, les décisions relatives aux dépenses immobilières (utilisation des budgets publics ou sources privées quand cela est possible), le financement via des emprunts et l'utilisation des fonds privés pour employer du personnel (quand cela est possible) sont très souvent la prérogative des autorités de tutelle. En Belgique (établissements subventionnés), en Italie et aux Pays-Bas (en cas de délégation de la part de l'autorité compétente), les établissements bénéficient d'une autonomie totale en matière d'emprunts.

L'analyse du **processus d'enseignement et d'apprentissage** montre que les systèmes éducatifs semblent organisés autour d'un ensemble d'objectifs laissant une relative flexibilité de concrétisation des moyens pour les atteindre.

Les établissements scolaires et les enseignants ont peu d'autonomie dans les domaines qui touchent à la structure des systèmes éducatifs, c'est-à-dire vis-à-vis du contenu du programme d'études minimum obligatoire (que celui-ci soit basé sur les contenus à enseigner ou sur les objectifs à atteindre) et du contenu des examens certificatifs quand ils existent. Ces paramètres sont importants pour garantir notamment une forme d'égalité des élèves devant l'éducation.

Les enseignants décident peu de la définition du contenu du programme d'études minimum obligatoire soit parce que celui-ci n'est pas défini au niveau de l'établissement (dans deux tiers des pays considérés), soit parce que c'est le chef d'établissement qui tient le rôle central en la matière au sein des établissements. Même là où une autonomie totale est accordée aux établissements, de grandes lignes directrices nationales existent pour définir le programme d'études ou les objectifs à atteindre. Contrairement au programme d'études obligatoire, les établissements ont plus d'autonomie pour définir le programme d'études des matières optionnelles.

L'autonomie des établissements scolaires et celle des enseignants (souvent accompagnés des chefs d'établissements) est plus importante dans la mise en œuvre opérationnelle quotidienne. Tous les pays laissent les établissements scolaires décider des méthodes pédagogiques utilisées même si des mécanismes de contrôle via, par exemple, des inspections sont souvent mis en place. Le choix des manuels scolaires est aussi majoritairement effectué au sein des établissements, et seuls la Grèce, Chypre (CITE 1), Luxembourg (CITE 1), Malte et le Liechtenstein font exception à la règle. Tous les pays laissent une certaine latitude aux établissements s'agissant de la définition des critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage. Les enseignants disposent d'une large autonomie de décision dans un autre aspect important de leur activité d'enseignement: l'évaluation des élèves.

Dans la majorité des pays, la décision relative au redoublement des élèves est à l'entière discrétion des établissements. À Chypre (CITE 1), en Lettonie, au Luxembourg (CITE 2), au Liechtenstein (CITE 1) et en Norvège, cette décision n'est pas du ressort de l'établissement. En Norvège, les élèves passent normalement automatiquement en classe supérieure tout au long de leur scolarité obligatoire; il en est de même au Liechtenstein au niveau CITE 1. Au Royaume-Uni, les établissements décident de la formation des groupes d'élèves. Néanmoins, on attend des établissements qu'ils prennent en charge les élèves en difficultés par un enseignement différencié ou une aide spécifique plutôt que par le redoublement. Les élèves ne répètent donc pratiquement jamais une année.

Peu de pays européens prévoient un examen certificatif à l'issue de l'enseignement primaire (CITE 1) – pour plus de détails, voir la figure E21 (Conditions d'accès à l'enseignement secondaire inférieur). Parmi eux, quelques-uns seulement organisent des épreuves écrites. Dans les pays où il existe des examens au niveau CITE 2, ceux-ci sont rarement conçus au niveau de l'établissement. Les établissements sont impliqués et autonomes dans cette tâche dans quatre pays: Belgique (Communauté flamande), Grèce, Italie et Chypre.

D'autres figures apportent des informations complémentaires concernant des sujets plus spécifiques, comme les décisions relatives au redoublement (figure E20), le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (figure E21), le contenu des examens certificatifs (figure E22), l'acquisition de

matériel d'enseignement («biens mobiliers») et de biens immobiliers (figure B19a, b, c) ou encore le nombre d'heures de présence obligatoire de l'enseignant à l'école (figures D29 et D30).

Figure B15. Autonomie des établissements scolaires dans les domaines des ressources humaines et financières, des contenus et des processus d'enseignement, secteur public, CITE 1 et 2, 2006/2007.

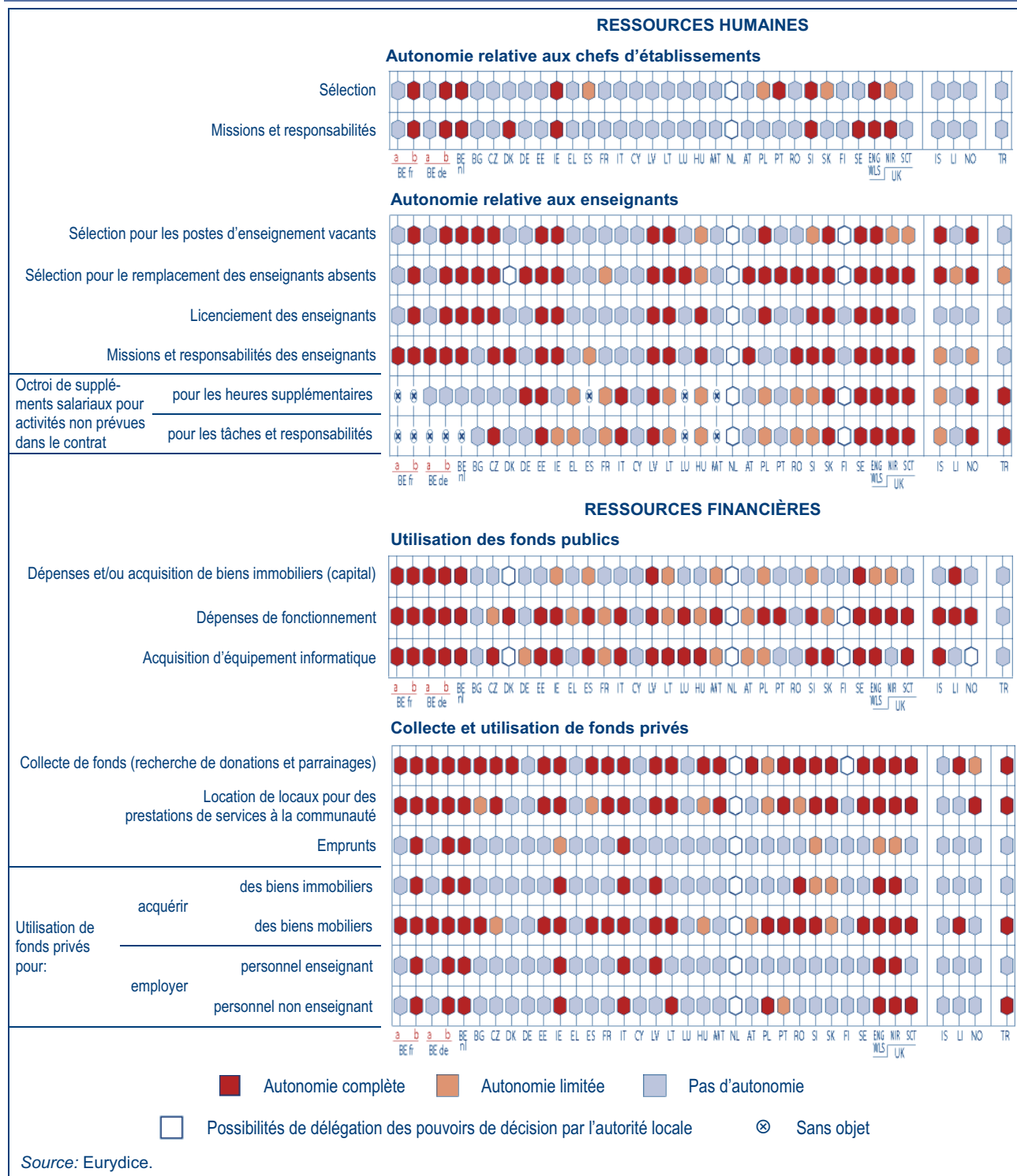
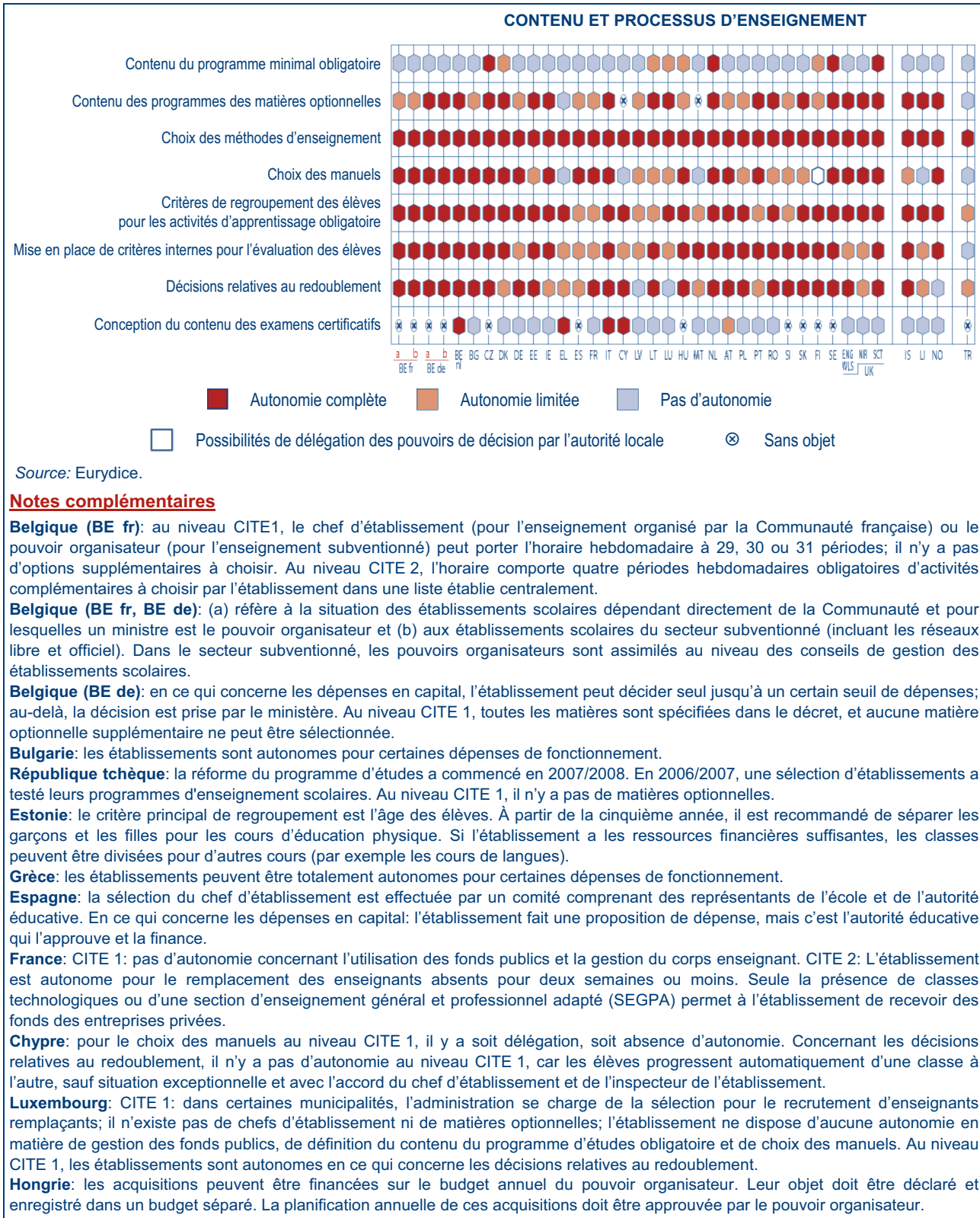


Figure B15 (suite). Autonomie des établissements scolaires dans les domaines des ressources humaines et financières, des contenus et des processus d'enseignement, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Notes complémentaires (figure B15)

Malte: le chef d'établissement doit consulter le ministère de l'éducation pour voir s'il est possible d'offrir l'option choisie, en fonction du nombre d'élèves dans chaque groupe.

Pays-Bas: chaque établissement possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement ou de plusieurs établissements. Elle est responsable dans tous les domaines, mais peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. Cette délégation doit être inscrite dans les statuts. Formellement, l'autorité compétente est donc responsable de tous les aspects et il n'est pas possible d'indiquer ceux qui sont délégués ou non en pratique.

Autriche: concernant la location des locaux pour des prestations de services à la communauté, les *Allgemein bildenden höheren Schulen* prennent les décisions dans les limites d'un cadre général prédéterminé propre à l'éducation.

Portugal: les établissements peuvent sélectionner les enseignants sous certaines conditions uniquement dans le cas où des postes vacants subsistent après l'attribution des postes au niveau national. Les procédures concernant la prise de sanctions à l'encontre des enseignants et leur licenciement sont développées et engagées par les établissements, mais la décision finale est prise à un niveau supérieur. Les élèves sont soumis à des examens de Portugais et de mathématiques seulement au niveau CITE 2 et les écoles ne peuvent pas intervenir sur le contenu de ces examens.

Roumanie: la sélection d'enseignants remplaçants et les mesures disciplinaires dépendent de la situation concrète, l'établissement peut ne pas avoir d'autonomie.

Slovénie: en ce qui concerne la location des locaux pour des prestations de services à la communauté, les municipalités (*founders*) ont le droit d'établir leurs propres prévisions de location. Dans le cas où les locaux sont utilisés pour des cours confessionnels (de religion), l'établissement doit recevoir l'approbation du ministère. Les investissements sont approuvés par le pouvoir organisateur (pouvoir organisateur – municipalité) et/ou l'investisseur public (ministère de l'éducation, ministère des finances). L'autonomie dont jouit l'établissement en la matière dépend de la source du financement (l'État, la municipalité ou l'établissement). Les enseignants sont libres de choisir les manuels dans une liste préétablie.

Slovaquie: en ce qui concerne les missions, les tâches et les mesures disciplinaires, certains éléments peuvent faire l'objet d'un cadre prédéterminé propre à l'éducation. L'établissement peut décider de certaines dépenses en capital avec l'approbation de l'autorité supérieure.

Suède: en ce qui concerne les mesures disciplinaires, certains éléments peuvent faire l'objet d'un cadre prédéterminé propre à l'éducation. Concernant l'utilisation des fonds publics, les autorités locales doivent déléguer au moins une certaine partie de leur pouvoir de décision aux établissements, dans le cadre des lignes directrices nationales.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en ce qui concerne la location de locaux pour des prestations de services à la communauté, l'établissement n'a pas d'autonomie lorsqu'il a été construit via un partenariat public-privé. Le programme d'études national contient le minimum requis pour tous les élèves. Il n'a pas pour objectif de définir la totalité du programme qui dépend de l'établissement.

Royaume-Uni (SCT): l'autorité éducative locale est la responsable ultime des mesures disciplinaires. Dans certains cas, les établissements peuvent élargir la délimitation d'un poste, ce qui entraînera l'octroi de suppléments salariaux.

Islande: les missions et tâches peuvent faire l'objet d'une délégation par les municipalités.

Liechtenstein: les établissements scolaires (CITE 2) sont autonomes uniquement pour collecter et utiliser des fonds privés pour financer des projets scolaires mineurs. Cette pratique est très rare. Ils ont une autonomie complète pour les montants inférieurs à 3 000 CHF; au-delà, leur autonomie est limitée ou inexistante. Concernant l'utilisation des fonds publics au niveau CITE 1, il y a soit délégation, soit absence d'autonomie. Les établissements ne bénéficient d'aucune autonomie en matière de contenu des matières optionnelles ou de choix des manuels. À ce niveau, les élèves passent automatiquement d'une classe à l'autre, la question de l'autonomie des établissements en matière de redoublement ne se pose donc pas.

Norvège: seules les donations sont acceptées.

Note explicative

Cet indicateur montre le degré d'autonomie de l'établissement scolaire par rapport aux autorités éducatives locales régionales et centrales. Par ailleurs, la manière dont les prises de décisions internes à l'établissement (parmi le personnel) sont organisées n'est pas non plus prise en considération.

Lorsque les établissements scolaires ne jouissent d'**aucune autonomie**, cela signifie que les décisions sont prises uniquement par l'autorité éducative, même si l'établissement peut être consulté à un stade particulier de la procédure. Par contre, une **autonomie complète** signifie que l'établissement scolaire prend seul les décisions, dans les limites fixées par législation ou les réglementations nationales ou locales. Une recommandation de l'autorité éducative ne possédant pas de caractère contraignant ne restreint pas l'autonomie de l'établissement.

L'**autonomie limitée** comprend quatre types de processus de décision:

- l'établissement scolaire prend des décisions avec l'autorité éducative ou transmet sa proposition pour approbation;
- l'établissement scolaire prend une décision fondée sur un ensemble d'options prédéfinies par l'autorité éducative;
- une autonomie limitée peut aussi signifier que l'établissement scolaire est autonome pour certains aspects du paramètre considéré, mais doit en référer complètement à l'autorité compétente pour les autres;
- l'autonomie des établissements scolaires est considérée comme limitée lorsque l'établissement est en principe autonome, mais fortement encouragé à suivre les recommandations officielles.

Dans certaines situations particulières, les autorités locales sont responsables de la prise de décision et détiennent juridiquement des pouvoirs discrétionnaires pour **déléguer celle-ci au niveau de l'établissement scolaire**.

LES CONSEILS OU ORGANES DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS COMPRENANT DES REPRÉSENTANTS DE PARENTS SONT IMPLIQUÉS DANS LA PRISE DE DÉCISION POUR CERTAINS DOMAINES

Le rôle des parents d'élèves dans les décisions prises au niveau des établissements dépend de leur participation aux conseils d'administration ou aux organes de gestion de ces établissements. Lorsqu'ils participent, leur sphère d'influence peut varier de manière considérable selon les domaines. Ils peuvent détenir des pouvoirs de décision ou exercer une fonction consultative, ou encore n'avoir ni l'un ni l'autre. En Finlande, en Suède et, dans une moindre mesure, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse), les pouvoirs accordés aux conseils des établissements qui comprennent des représentants des parents, dépendent de l'établissement concerné.

Les représentants des parents d'élèves contribuent à l'établissement du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement scolaire en détenant soit des pouvoirs de décision (dans onze pays), soit – plus couramment – une fonction consultative (dans quinze pays). Le Danemark, Chypre, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie sont les seuls pays où les représentants des parents d'élèves n'ont pas pouvoir d'intervention ou consultation dans ce domaine.

En ce qui concerne les règles régissant les activités quotidiennes des établissements scolaires, la situation varie considérablement d'un pays à l'autre. Onze systèmes éducatifs accordent des pouvoirs de décision aux parents d'élèves via des organes de gestion des établissements, quinze autres systèmes leur accordant une fonction consultative. En ce qui concerne Chypre, la Slovaquie, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie, il n'y a, dans ces pays, ni pouvoir de décision ni fonction consultative pour cette matière.

Par contre, dans un peu plus de la moitié des systèmes éducatifs européens, les parents d'élèves n'ont pas officiellement d'influence sur les décisions relatives à l'exclusion, temporaire ou définitive, des élèves, et ils ont une fonction consultative uniquement en Belgique (Communauté germanophone), en Estonie, à Chypre, en Lituanie, en Hongrie et en Autriche. Sept pays donnent aux représentants des parents d'élèves l'occasion d'exercer de réels pouvoirs de décision dans ce domaine, mais certains d'entre eux les limitent au niveau secondaire.

Le recrutement des enseignants et la cessation des contrats de travail des enseignants ne relèvent pas, en règle générale, de la responsabilité des organes scolaires incluant des représentants des parents d'élève. Seuls la Belgique (Communauté flamande), l'Irlande et le Royaume-Uni accordent des pouvoirs de décision dans ce domaine. Au Danemark, on relève une fonction consultative, alors qu'en Finlande cette compétence dépend de l'établissement concerné. Dans tous les pays, les aménagements liés au recrutement des enseignants se reflètent presque exactement dans les pouvoirs relatifs à la cessation des contrats de travail des enseignants, à quelques exceptions près.

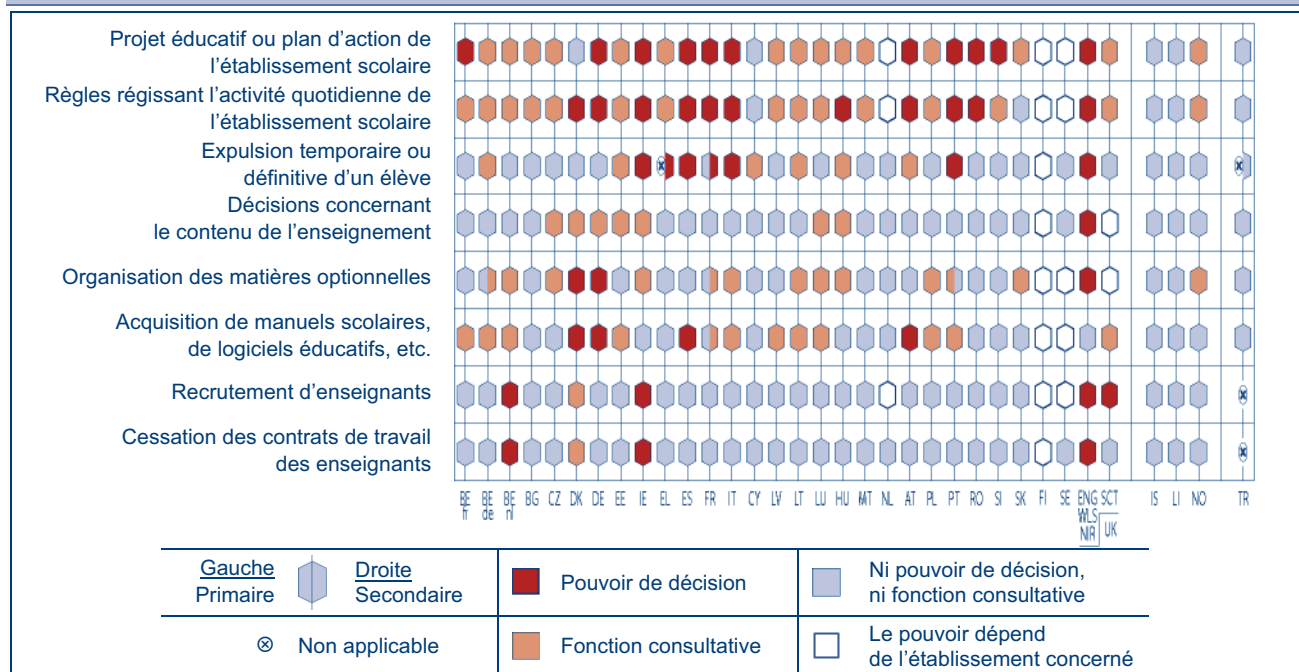
De même, les décisions concernant le contenu de l'enseignement sont très rarement un sujet relevant des conseils des établissements qui incluent des représentants des parents. Seules la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Irlande, le Luxembourg et la Hongrie accordent une fonction consultative à ces organes, et des pouvoirs de décision ne leur sont conférés qu'au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

L'image est plus contrastée lorsque l'on s'intéresse au rôle des conseils des établissements comprenant des parents, en matière d'organisation des matières optionnelles, avec des variations sur les décisions entre les différents niveaux éducatifs: les parents sont consultés pour les options au niveau secondaire en France et au niveau primaire en Communauté germanophone de Belgique et au Portugal. Dans 15 pays, il n'y a ni pouvoir consultatif, ni pouvoir décisionnel. Il existe un pouvoir décisionnel au Danemark, en Allemagne, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), alors que les parents d'élèves détiennent une

fonction consultative en Belgique (Communauté flamande), en République tchèque, en Irlande, en Italie, en Lituanie, en Luxembourg, en Hongrie, en Pologne, au Portugal (enseignement primaire), en Slovaquie et en Norvège.

Au Danemark, en Allemagne, en Espagne et en Autriche, les représentants des parents d'élèves participent aux décisions pour ce qui est de l'acquisition des manuels scolaires, tandis qu'en Belgique, dans les trois pays baltes, en France (enseignement secondaire inférieur), en Italie, au Luxembourg, en Pologne, en Portugal et au Royaume-Uni (Écosse), ils détiennent une fonction consultative.

Figure B16. Pouvoir exercé dans huit domaines par les conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves. Enseignement obligatoire, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): les parents d'élèves, via les conseils des établissements du secteur privé subventionné, n'ont pas de pouvoir, qu'il soit décisionnel ou consultatif, en ce qui concerne le recrutement des enseignants et la cessation de leur contrat.

Grèce: au primaire, les élèves ne peuvent pas faire l'objet d'une exclusion temporaire ou définitive. Il existe deux types de conseil: le comité d'établissement (*Sxoliki Epitropi*), chargé des infrastructures et des finances de l'école, et le conseil d'établissement (*Sxoliko Symbolio*), responsable de l'environnement et du climat scolaire.

Espagne: la loi de 2006 sur l'éducation étend les pouvoirs du chef d'établissement concernant l'expulsion temporaire ou définitive d'élèves. Celui-ci joue le rôle de médiateur en cas de conflit et applique les mesures disciplinaires correspondantes vis-à-vis des élèves. Cependant, lorsque ces mesures résultent d'une mauvaise conduite d'un élève portant gravement atteinte à la communauté scolaire, le conseil d'établissement, à la demande des parents ou tuteurs, est autorisé à revoir la décision prise à cet égard et à proposer des mesures appropriées, le cas échéant.

Italie: au niveau secondaire, l'exclusion temporaire ou définitive des élèves est décidée par le conseil d'établissement. La participation des parents à ce conseil dépend du règlement intérieur de l'établissement. Au primaire, l'exclusion des élèves n'est pas réglementée et est très rare.

Slovénie: les plaintes concernant les élèves perturbateurs peuvent être adressées au conseil d'établissement qui a le pouvoir de décider du transfert de ces élèves vers un autre établissement.

Slovaquie: la loi de 2003 sur l'administration publique et l'autonomie en éducation, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004, étend les pouvoirs des conseils d'établissements qui comprennent au moins quatre représentants des parents d'élèves.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le conseil de direction de l'établissement établit le cadre stratégique afférent aux règles, au curriculum et au recrutement du personnel de l'établissement, cadre que le chef d'établissement est tenu de suivre lorsqu'il prend des décisions. La décision d'expulser temporairement ou définitivement un élève est soumise à des réglementations particulières. En Angleterre et au pays de Galles, la décision d'exclure un élève, de manière temporaire ou définitive, est prise par le chef d'établissement, mais doit être approuvée par le conseil de direction. En Irlande du Nord, la décision d'expulser un élève est prise par le *board of governors* dans toutes les catégories d'écoles, à l'exception des *controlled schools*.

Notes complémentaires (figure B16 – suite)

Royaume-Uni (SCT): la responsabilité de la désignation d'enseignants expérimentés est partagée avec l'autorité locale.

Turquie: les parents d'élèves ne s'expriment pas, via les conseils des établissements, sur les aspects marqués dans la figure, la réglementation étant du ressort des organes centraux du ministère de l'éducation nationale. Les conseils des établissements n'ont pas autorité pour conclure des accords sur ces aspects, sauf pour l'élaboration d'un plan stratégique. Il incombe en effet à chaque établissement d'établir un plan stratégique comprenant un plan d'action de l'établissement. Le plan stratégique exige, par nature, la participation de l'ensemble des parties concernées, y compris les parents d'élèves. Toutefois, cette pratique n'est pas courante. Les parents d'élèves participent aux activités de l'établissement par le biais du syndicat des parents d'élèves qui peut organiser des ateliers, aux fins d'améliorer l'enseignement et l'instruction, et coopère avec l'administration de l'établissement dans le cadre de la gestion des activités quotidiennes.

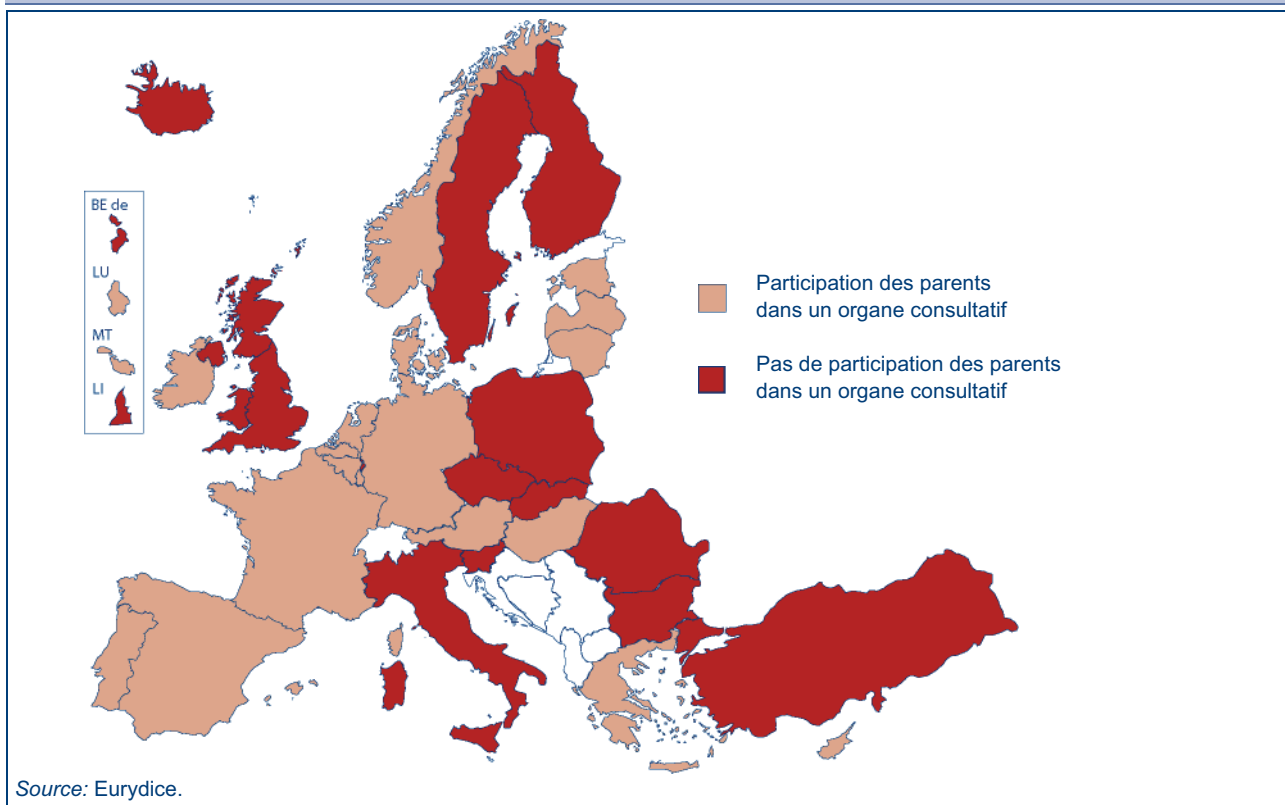
LA CONSULTATION DES PARENTS D'ÉLÈVES VIA LES ORGANES DE PARTICIPATION

— DU NIVEAU CENTRAL EST RÉPANDUE DANS ENVIRON LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS —

Dans les pays européens, il existe souvent un organe participatif national ou central comprenant des parents d'élèves et des représentants d'autres acteurs du système éducatif. Ces organes agissent à titre purement consultatif et n'ont pas de pouvoir de décision.

Par contre, dans 17 pays, ainsi que dans la Communauté germanophone de Belgique, aucune disposition particulière n'existe concernant la mise en place, au niveau national, d'un conseil incluant une représentation des parents d'élèves. En Italie, il existe un organe consultatif au niveau central, mais il ne comprend pas de parents d'élèves.

Figure B17. Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs au niveau national ou central. Enseignement obligatoire, 2006/2007.



Notes complémentaires (figure B17)

Bulgarie: suite à l'adoption du programme national pour l'enseignement scolaire et préscolaire (2006-2015), le ministère de l'éducation et des sciences a lancé un projet pilote dans certaines municipalités, connu sous le nom de conseils nationaux impliquant la participation des parents. Si le projet de loi sur l'enseignement scolaire est approuvé en 2009, ces organes nationaux seront mis en place et certains pouvoirs leur seront conférés quant à la participation à la gestion des établissements scolaires et à l'organisation interne de la vie scolaire.

Allemagne: la situation varie d'un Land à l'autre. La législation en matière scolaire et l'administration du système éducatif relèvent de la responsabilité des Länder.

Lituanie: les représentants des parents d'élèves nommés au Conseil lituanien de l'éducation appliquent les enseignements tirés des évaluations menées par les experts et invitent au débat sur des questions stratégiques relatives à l'éducation en Lituanie. Les règlements du Conseil lituanien de l'éducation reçoivent l'approbation du gouvernement.

Pologne: un conseil national comprenant des parents d'élèves est prévu dans la législation (loi de 1991 sur le système d'éducation et ses amendements ultérieurs), mais il n'a toujours pas été mis en place.

Roumanie: les parents d'élèves sont représentés dans des organes consultatifs, tels que le conseil d'administration de l'établissement scolaire (*Consiliul de Administrație al Școlii*) et les conseils représentatifs des parents d'élèves par classe (*Consiliile Reprezentative ale părinților pe clase, școală*). En revanche, au niveau central, la participation des parents d'élèves est plus limitée.

Note explicative

Les associations uniquement composées de parents d'élèves ne sont pas prises en considération.

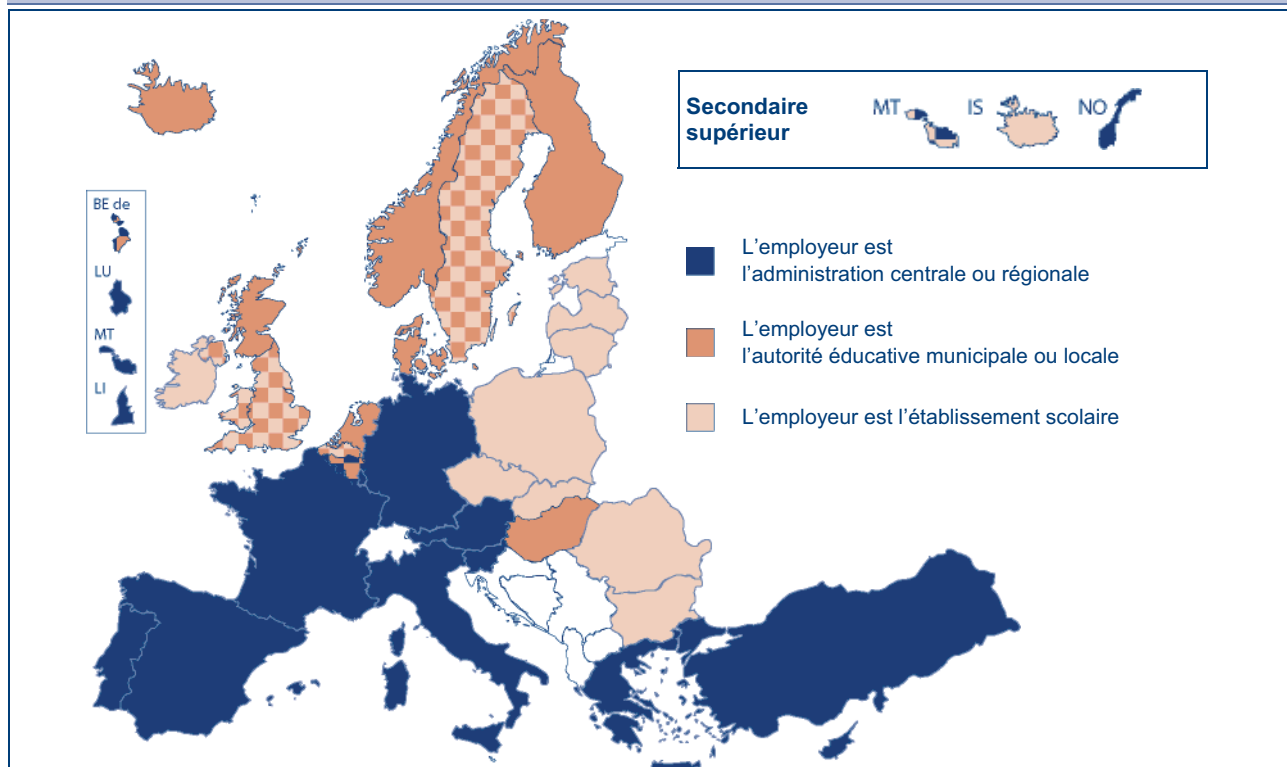
L'EMPLOYEUR DES ENSEIGNANTS EST GÉNÉRALEMENT LE MÊME AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Le niveau administratif auquel les enseignants sont employés est étroitement lié à leur statut professionnel (figure D26). Les enseignants qui sont fonctionnaires de carrière sont employés par les autorités centrales ou régionales lorsque celles-ci correspondent à l'autorité supérieure en matière d'éducation. Quinze pays/régions européens sont ainsi concernés. Dans les pays nordiques, ainsi qu'en Hongrie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse), l'employeur des enseignants travaillant dans les établissements publics est l'autorité locale. Les établissements scolaires agissent en tant qu'employeurs en Bulgarie, en République tchèque, en Irlande, dans les trois pays baltes, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie. Enfin, la responsabilité de l'emploi des enseignants varie en fonction du statut juridique de l'établissement scolaire en Belgique, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

La plupart du temps, le niveau administratif qui emploie les enseignants ne varie pas selon le niveau éducatif où ils travaillent. Dans un nombre restreint de pays, tels que Malte, l'Islande et la Norvège, les employeurs des enseignants du secondaire supérieur diffèrent de ceux du primaire et du secondaire inférieur. À Malte (dans certains cas) et en Islande, l'employeur est l'établissement scolaire, alors qu'en Norvège, l'autorité responsable de l'emploi des enseignants du secondaire supérieur est le Comité d'éducation du comté.

L'implication des établissements scolaires dans le processus de recrutement des enseignants (figure B15) peut être prise en considération ici, l'employeur étant compris comme étant l'autorité qui détient la responsabilité de la nomination de l'enseignant. Les établissements scolaires peuvent néanmoins jouir d'une autonomie complète pour recruter leurs enseignants, même lorsque l'employeur ne se situe pas au niveau de l'établissement (Pays-Bas, Finlande, Suède et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) pour certaines catégories d'écoles). Cela signifie qu'ils sont libres de sélectionner eux-mêmes les enseignants qu'ils recrutent, et ce même si une autorité supérieure détient la responsabilité de la nomination des enseignants.

Figure B18. Niveau administratif agissant en qualité d'employeur des enseignants dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants qui travaillent dans les établissements scolaires du secteur public peuvent être employés soit par la Communauté (qui constitue le niveau supérieur en matière d'éducation), soit par les communes et provinces. Les professeurs qui travaillent dans le secteur privé subventionné sont employés par l'autorité compétente concernée. Cette dernière situation n'est pas présentée dans la figure.

Allemagne: en ce qui concerne la minorité d'enseignants qui ne sont pas fonctionnaires de carrière, la partie contractante peut être soit le Land, soit la municipalité.

Malte: au niveau de l'enseignement secondaire supérieur général, l'autorité centrale est responsable de l'emploi des enseignants dans les établissements scolaires dépendant des directions de l'éducation. Les trois établissements d'enseignement secondaire supérieur suivants ne sont pas sous la responsabilité directe des directions de l'éducation et emploient ainsi leur propre personnel: *Junior College* (enseignement général), le *Malta College of Arts, Science and Technology* et l'*Institute of Tourism Studies* (deux établissements d'enseignement professionnel).

Pays-Bas: les enseignants sont employés par l'autorité compétente (le *bevoegd gezag*), qui est l'organe exécutif de l'autorité municipale pour les écoles du secteur public et un conseil d'administration régi par le droit privé, pour les écoles privées subventionnées.

Autriche: les enseignants qui travaillent dans l'enseignement primaire et dans les *Hauptschulen* sont employés par les Länder. Les enseignants qui travaillent dans les *allgemein bildende höhere Schulen* sont employés par le *Bund* (l'État fédéral).

Slovénie: les enseignants sont employés par le gouvernement, bien que les établissements scolaires soient responsables de certains aspects de la procédure de recrutement.

Suède: l'employeur est le pouvoir organisateur de l'école, c'est-à-dire les municipalités pour la plupart des établissements publics. Pour les établissements indépendants subventionnés, l'employeur est le normalement le conseil d'administration de l'école.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'employeur varie en fonction du statut juridique de l'établissement scolaire. En Angleterre et au pays de Galles, cette fonction est assumée par l'autorité locale ou le conseil de direction de l'établissement. En Irlande du Nord, l'employeur est l'*Education and Library Board*, le *Council for Catholic Maintained Schools* ou le *board of governors* de l'école.

Note explicative (figure B18)

Le terme «employeur» se réfère à l'autorité qui détient la responsabilité directe de la nomination des enseignants, spécifie leurs conditions de travail (si besoin est en coopération avec d'autres partenaires), et fait en sorte que ces conditions soient respectées, ce qui inclut le paiement des salaires des enseignants, même si les fonds affectés au paiement des salaires ne proviennent pas nécessairement directement du budget de l'autorité. Il convient d'opérer la distinction entre cette responsabilité, d'une part, et, d'autre part, la responsabilité de la gestion des ressources dans le cadre de l'établissement proprement dit, qui appartient (à un degré plus ou moins important) au chef d'établissement ou au conseil de gestion de l'établissement.

L'administration centrale constitue, dans la plupart des pays, l'autorité supérieure en matière d'éducation. Dans trois cas, cependant, la prise de décision s'effectue à un niveau différent, à savoir celui des gouvernements des Communautés en Belgique, des Länder en Allemagne, et des gouvernements des Communautés autonomes en Espagne.

LES DÉPENSES AFFECTÉES AU PERSONNEL ENSEIGNANT SONT FIXÉES AU NIVEAU CENTRAL, LE VOLUME DES AUTRES DÉPENSES ÉTANT DÉTERMINÉ CONJOINTEMENT AVEC LES AUTORITÉS LOCALES

L'administration centrale et/ou locale fixe le volume global des dépenses publiques affectées aux établissements scolaires qui dispensent un enseignement obligatoire, selon la catégorie de ressources concernée (figure D9). Dans certains pays, cependant, ces organes ne prennent des décisions qu'au sujet des volumes globaux de dépenses éducatives, alors que les décisions liées à certaines catégories spécifiques de ressources sont prises, elles, au niveau de l'établissement (figure B15). En fonction du mode de répartition retenu, le volume de financement affecté à une ressource particulière est déterminé soit sous la forme d'un montant global devant être partagé de manière optimale entre les établissements scolaires, soit au moyen d'une formule qui, appliquée individuellement à chaque établissement, donne le volume total de financement nécessaire.

Dans de nombreux pays, les dépenses publiques globales relatives au personnel enseignant (ou les dépenses publiques générales relatives aux établissements scolaires) dans le cas des pays où les écoles déterminent l'affectation au travers de catégories ou de dépenses) sont fixées par le gouvernement central ou les autorités éducatives supérieures. En France, en Lettonie, en Hongrie, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), la prise de décision se situe à la fois au niveau de l'autorité éducative centrale/supérieure et au niveau local, tandis que le niveau local est l'unique responsable en Roumanie, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse), Islande et Norvège.

Les décisions concernant les dépenses devant être affectées au personnel non enseignant, aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers peuvent être examinées conjointement. En général, ces décisions sont prises au niveau local ou sont partagées entre les niveaux central et local. Toutefois, elles restent centralisées en Belgique (Communautés française et germanophone), en Irlande, à Chypre, à Malte, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et en Turquie.

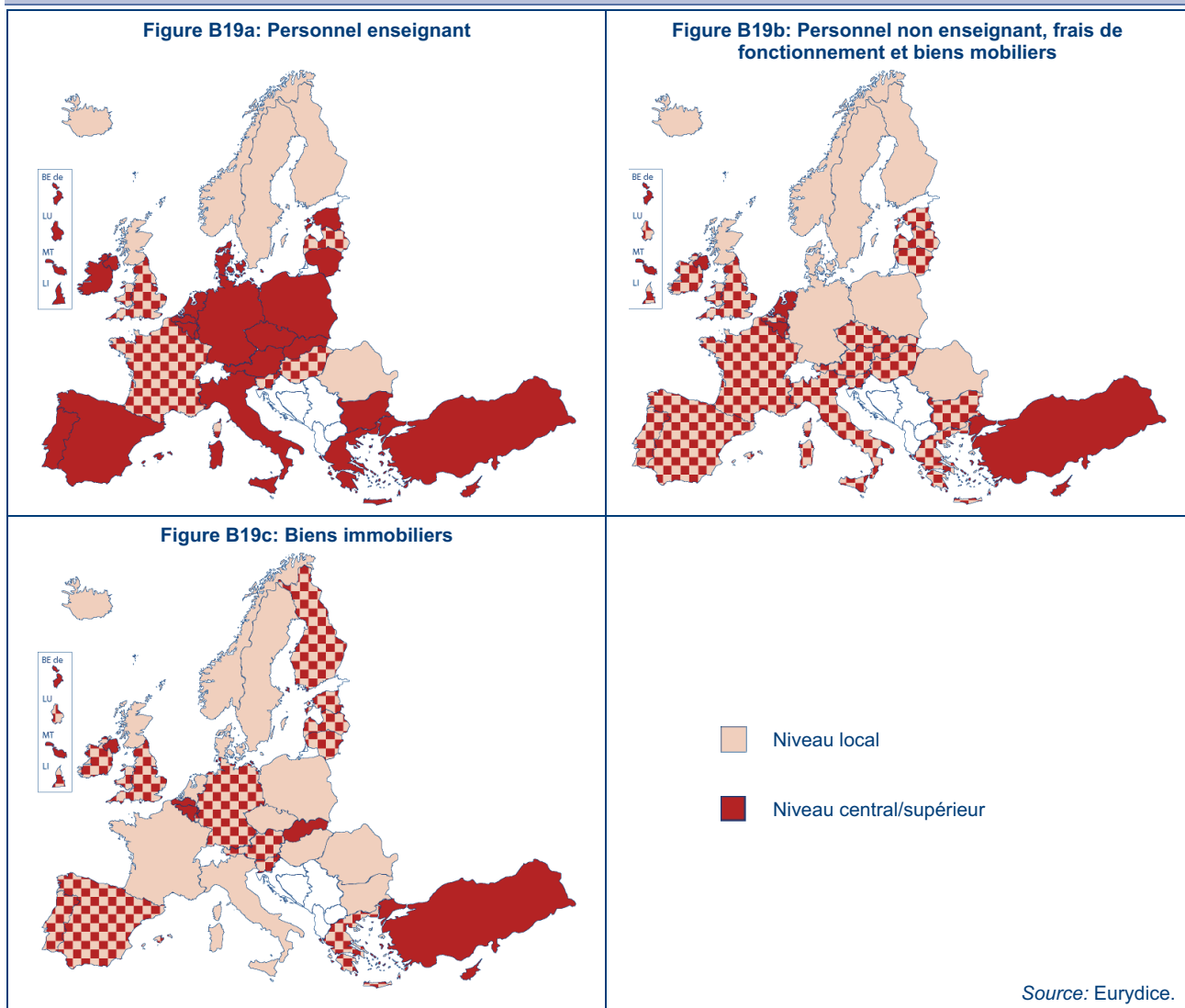
Suivant le pays concerné, la part des ressources déterminées au niveau central varie très largement. En règle générale, les décisions qui concernent les ressources destinées entièrement ou partiellement aux équipements et au matériel d'enseignement (y compris les ordinateurs, qui relèvent de la rubrique «biens mobiliers») sont prises de manière centralisée, les autres étant prises au niveau local. Dans certains pays de ce groupe, les manuels scolaires sont toujours produits et distribués de manière centralisée.

Enfin, dans la majorité des pays, le volume global des dépenses publiques affectées aux actifs immobilisés (biens immobiliers) est décidé conjointement par l'administration locale et centrale, avec des implications au niveau local. Toutefois, en Belgique, en Irlande, à Chypre, à Malte, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et en Turquie, la prise de décision en matière d'investissements immobiliers est du ressort exclusif de l'administration centrale/l'autorité supérieure de l'éducation. Certains pays connaissent des situations particulières. Aux Pays-Bas, par exemple, le montant qu'une municipalité reçoit de l'administration centrale

pour les biens immobiliers est établi sur la base d'un certain nombre de critères. Toutefois, les municipalités peuvent utiliser ce montant à leur guise et le fusionner avec d'autres budgets. En conséquence, elles déterminent effectivement le montant global alloué aux dépenses en capital, tandis que le gouvernement fixe, de son côté, le montant global affecté aux autres ressources.

Il ressort clairement de la comparaison entre les figures qu'il existe, d'une part, une tendance à prendre les décisions relatives au financement du personnel enseignant au niveau de l'administration centrale ou de l'entité régionale entièrement responsable de l'éducation et, d'autre part, à prendre les décisions relatives à la prise en charge des frais de fonctionnement (au sens large) conjointement avec les autorités locales. Lorsque l'on analyse la façon dont les décisions sont partagées entre les différents niveaux administratifs, il apparaît tout aussi clairement que pour chacune des principales catégories de ressources (personnel, frais de fonctionnement et capital), la tendance globale, plus marquante, consiste à décentraliser les décisions concernant la détermination des montants globaux devant être alloués aux ressources non directement liées à l'enseignement.

Figure B19. Localisation des autorités responsables de déterminer le montant global des dépenses publiques allouées aux établissements dispensant un enseignement obligatoire, enseignement public ou assimilé, 2006/2007.



Notes complémentaires (figures B19a, B19b et B19c)

Belgique: dans le cas des établissements scolaires administrés par les communes et les provinces, ces dernières peuvent décider d'allouer ou de ne pas allouer spécifiquement un budget aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers, en plus des subventions octroyées par les Communautés.

Bulgarie, République tchèque, Estonie, Grèce, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Slovénie, Islande: les montants alloués aux livres et/ou aux équipements audiovisuels ou aux ordinateurs, sinon la totalité du matériel et des équipements destinés à l'enseignement, sont fixés au niveau central.

République tchèque: le niveau central est responsable de la fixation du montant alloué au personnel non enseignant, le niveau local étant, quant à lui, responsable des autres frais de fonctionnement et biens mobiliers.

Allemagne: les Länder (autorité supérieure en matière d'éducation) établissent un plan de développement scolaire à partir duquel le niveau local attribue les fonds pour le capital immobilier.

Estonie: l'État alloue des ressources à des écoles particulières, via un plan d'investissement national, et le niveau local alloue des allocations de même nature à partir de son budget propre. Ces deux processus ne sont pas interdépendants.

Grèce: la responsabilité pour les biens immobiliers est partagée entre le ministère de l'éducation et celui des affaires économiques (au niveau central) et les préfectures (au niveau local).

Espagne: au primaire, la responsabilité pour les biens immobiliers est partagée entre les Communautés autonomes, chargées de la construction des immeubles scolaires, et les municipalités qui fournissent le terrain et assurent l'entretien et la rénovation des établissements scolaires. Au secondaire, toutes les dépenses liées aux immeubles scolaires sont du ressort des Communautés autonomes.

France: conformément à une nouvelle loi organique relative aux lois de finances, les académies (autorités régionales en matière d'éducation) fixent, conjointement avec les autorités centrales, le montant des dépenses publiques allouées aux établissements scolaires, y compris pour la masse salariale des personnels enseignants.

Italie: le niveau local est tenu de fournir certaines des ressources affectées aux frais de fonctionnement (par exemple, les manuels dans les écoles primaires) à partir de son propre budget.

Lettonie: le niveau central détermine le montant et les procédures pour le paiement des salaires, tandis que le niveau local alloue les subventions à partir du budget national et les complète à partir de son propre budget. De manière similaire, les niveaux central et local partagent la responsabilité de définir le montant global des dépenses concernant le capital immobilier.

Lituanie: un nouveau système de financement, basé sur un modèle per capita, est en vigueur depuis 2002 pour le personnel enseignant et administratif, les pédagogues sociaux et les bibliothécaires, les manuels scolaires et autres aides à l'enseignement. Les fonds sont alloués par l'administration centrale. Les autres catégories de ressources (autres catégories de personnel non enseignant, frais de fonctionnement, biens mobiliers et immobiliers) restent du ressort des municipalités.

Luxembourg: dans l'enseignement primaire, le niveau local est responsable des ressources autres que celles liées au personnel enseignant. Dans l'enseignement secondaire, elles relèvent de la responsabilité de l'administration centrale.

Hongrie: les administrations locales ont toute latitude pour répartir les enveloppes globales, lesquelles sont fixées sur la base d'un système d'indicateurs de performances mis en place en 2007.

Autriche: dans l'enseignement primaire et dans les *Hauptschulen* et les *Polytechnische Schulen*, le niveau local est responsable des ressources affectées au personnel non enseignant, aux frais de fonctionnement et au capital. Concernant les *Allgemein bildende höhere Schulen*, la responsabilité appartient au niveau central.

Pologne: lorsqu'elles déterminent le niveau des ressources affectées au personnel enseignant, les autorités locales doivent appliquer la législation relative aux salaires, à la taille des classes et aux ratios élèves/enseignant, mais elles peuvent apporter au montant de ces ressources un complément provenant de leurs propres recettes.

Portugal: le niveau local est responsable des ressources affectées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers ainsi que des ressources en capital pour les établissements scolaires qui offrent le 1^{er} cycle de la CITE 1.

Roumanie: suite à une décision gouvernementale, les nouvelles constructions, les réhabilitations, les aménagements, les frais de fonctionnement et les réparations de biens immobiliers sont financés par le budget national et les budgets locaux.

Slovénie: le niveau local alloue les subventions pour le capital immobilier avec l'aide du niveau central. Le ministère de l'éducation lance un appel d'offre et approuve les programmes d'investissement locaux sur la base des critères de priorité annoncés.

Finlande: pour recevoir un financement du gouvernement en matière immobilière, le projet d'investissement doit être approuvé par le ministère de l'éducation en tant que partie du plan national de financement respectant le budget.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les établissements scolaires sont financés majoritairement par un budget général qu'ils doivent répartir afin de couvrir les différentes catégories de dépenses.

Liechtenstein: dans l'enseignement primaire, le niveau local est responsable des ressources affectées aux frais de fonctionnement, la responsabilité étant partagée entre les niveaux local et central pour les ressources en capital, et relevant du niveau central dans le cas de l'enseignement secondaire.

Turquie: les administrations locales doivent également allouer des ressources pour d'autres dépenses non liées au personnel enseignant, celles-ci étant toutefois très limitées (contributions mineures) au regard des contributions centrales.

Note explicative (figures B19a, B19b et B19c)

Les catégories de ressources considérées sont les suivantes: personnel enseignant, personnel non enseignant, frais de fonctionnement requis pour l'enseignement, autres frais de fonctionnement, biens mobiliers et immobiliers. La consolidation des données financières regroupe ces six catégories en trois catégories principales, à savoir: les dépenses courantes en personnel, les autres dépenses courantes et les dépenses en capital. Toutefois, du point de vue des prises de décisions administratives, il est plus utile d'adopter un ensemble différent de catégories en opérant une distinction entre a) le personnel enseignant, b) le personnel non enseignant, les frais de fonctionnement et les biens mobiliers et c) les biens immobiliers.

Les dépenses courantes couvrent les biens et les services utilisés durant l'année en cours, et doivent être renouvelées annuellement. Les dépenses en capital couvrent les actifs qui durent plus d'une année. Elles concernent les constructions, les rénovations et les réparations importantes effectuées sur les immeubles (biens immobiliers) ainsi que les équipements, le mobilier et le matériel informatique (biens mobiliers). Les dépenses mineures inférieures à un montant défini sont toutefois incluses dans les dépenses de fonctionnement.

Les ressources destinées aux établissements scolaires dont les populations cibles correspondent aux programmes spécifiques de soutien (tels que les zones d'action éducative, les programmes destinés aux élèves appartenant aux minorités ethniques, etc.) ne sont pas incluses dans cette figure.

L'administration centrale constitue, dans la plupart des pays, l'autorité supérieure en matière d'éducation. Dans trois cas, cependant, la prise de décision s'effectue à un niveau différent, à savoir celui des gouvernements des Communautés en Belgique, des Länder en Allemagne, et des gouvernements des Communautés autonomes en Espagne.

Seuls les établissements scolaires du secteur public sont pris en considération. Toutefois, dans le cas de trois pays (Belgique, Irlande et Pays-Bas), les établissements privés subventionnés sont inclus, car ils accueillent une proportion substantielle des élèves, et sont considérés comme équivalents aux établissements du secteur public.



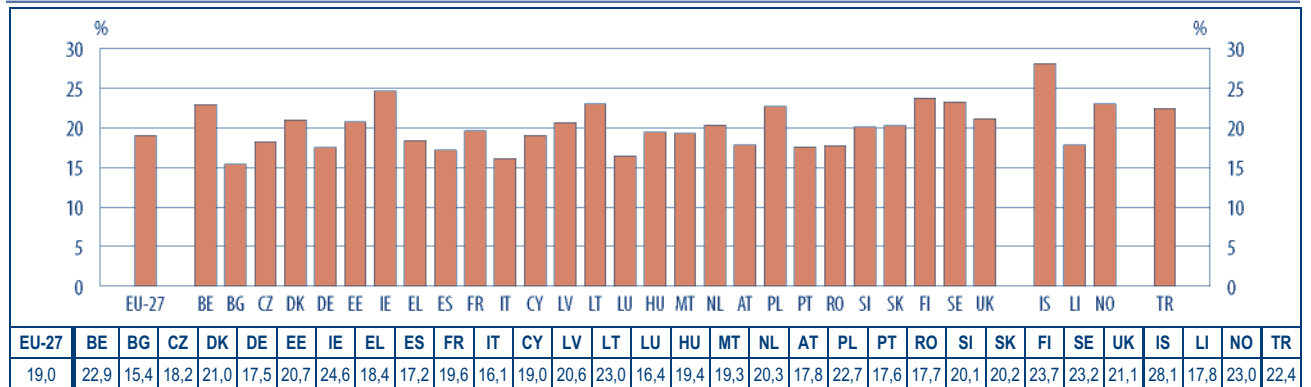
PARTICIPATION

PRESQUE 20 % DE LA POPULATION EN EUROPE PARTICIPE À UN PROGRAMME D'ÉDUCATION

La proportion d'élèves et d'étudiants dans la population totale est comprise entre 15 et 25 % dans la majorité des pays européens. L'Islande est le seul pays dont le taux de scolarisation est supérieur à 25 %.

Les structures démographiques nationales ont une influence sur les taux de scolarisation, les catégories jeunes de la population étant plus enclines à être inscrites dans l'enseignement. La situation générale en Europe est la suivante: la catégorie d'âge comprise entre 0 et 9 ans est la moins nombreuse, immédiatement suivie en cela par la catégorie des 10-19 ans. La baisse du nombre de jeunes au cours des cinq dernières années (figure A1) peut expliquer la diminution d'environ 5 % des élèves et étudiants dans la population. Le taux de croissance prévisionnel de la population dans la catégorie d'âge des 5 à 9 ans présenté à la figure A4a peut confirmer la tendance à la réduction du nombre d'élèves en âge de scolarité obligatoire.

Figure C1. Proportion d'élèves et d'étudiants de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur (CITE 1-6) dans la population totale, 2006.



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'inscrits à ce niveau alors qu'ils sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-évalue le ratio.

Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas pris en considération. De nombreux élèves des niveaux CITE 1, 2 et 3 étudient également à l'étranger et ne sont pas pris en compte.

Note explicative

La collecte des données concernant les inscriptions couvre les systèmes éducatifs nationaux, quel que soit le pouvoir organisateur des écoles. Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. L'enseignement spécial séparé ou intégré est inclus, et ce quels que soient les besoins particuliers des étudiants et des établissements scolaires. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision. Les étudiants à temps plein et à temps partiel sont inclus.

Chaque élève inscrit durant l'année scolaire est comptabilisé une seule fois, même s'il est inscrit dans plusieurs programmes.



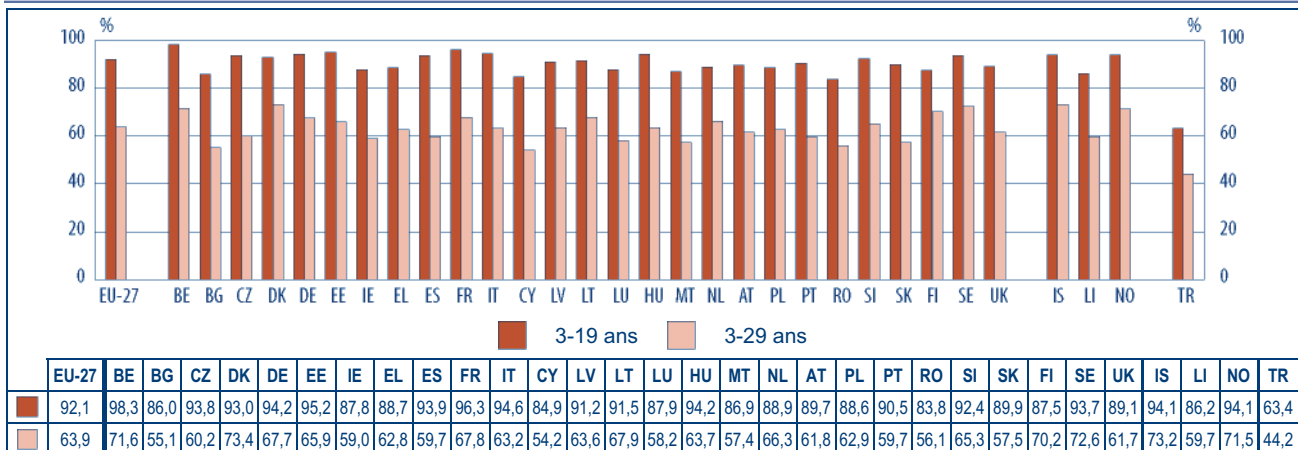
PLUS DE 90 % DES JEUNES DE 3 À 19 ANS SONT SCOLARISÉS

Dans tous les pays européens, la scolarisation de la tranche d'âge des 3 à 19 ans est importante: la proportion de jeunes scolarisés à quelque niveau que ce soit est supérieure à 90 % dans seize pays et supérieure à 95 % en Belgique, en Estonie et en France.

Une comparaison des taux de participation des jeunes appartenant aux tranches d'âge des 3-19 ans et des 3-29 ans montre une baisse considérable des inscriptions dans toute l'Europe en ce qui concerne la catégorie des 3-29 ans. Cette baisse est estimée à environ 30 % en moyenne dans la majorité des pays européens. Par contre, la diminution est nettement moins marquée au Danemark, en Finlande et en Turquie avec une différence de moins de 20 % entre les taux de scolarisation des deux catégories d'âge.

Ce phénomène signifie que nettement moins de jeunes participent à l'enseignement après l'âge de 19 ans, et ce quel que soit le type de programme d'enseignement suivi. La moyenne de l'Union européenne pour la tranche d'âge des 3-29 ans avoisine 65 % (contre plus de 92 % pour la tranche d'âge des 3-19 ans). Cette baisse des taux de participation est clairement liée à la fin de la scolarité obligatoire (figure C10). Seuls la Belgique et les pays nordiques présentent des taux supérieurs à 70 % pour la tranche d'âge des 3-29 ans.

**Figure C2. Proportion d'élèves et d'étudiants en pourcentage
des catégories d'âge 3-19 ans et 3-29 ans, 2006.**



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'inscrits à ce niveau alors qu'ils sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-estime le ratio.

Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas pris en considération. De nombreux élèves des niveaux CITE 1, 2 et 3 étudient également à l'étranger et ne sont pas pris en considération dans les taux de scolarisation alors qu'ils figurent dans les données de population. De ce fait, tous les taux de scolarisation par catégorie d'âge sont sous-estimés. Au niveau CITE 5, les données ne sont pas disponibles par catégorie d'âge.

Note explicative

Tous les élèves et étudiants de tous les niveaux CITE, aussi bien dans les établissements publics que privés, âgés respectivement de 3 à 19 ans et de 3 à 29 ans, sont pris en considération dans le numérateur. Les nombres d'étudiants sont divisés par ceux de la population correspondant à ces catégories d'âge. Les données relatives à la population se réfèrent au 1^{er} janvier 2006.

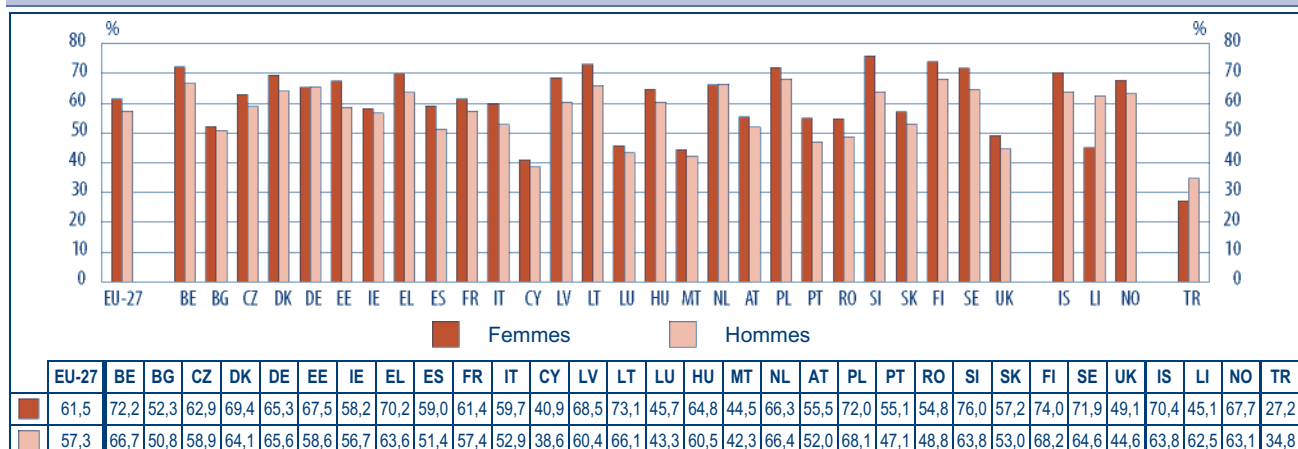
Note explicative (figure C2 – suite)

La collecte des données concernant les inscriptions couvre les systèmes éducatifs nationaux, quel que soit le pouvoir organisateur des écoles. Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. L'éducation préprimaire (CITE 0), destinée à satisfaire les besoins éducatifs et de développement des enfants âgés d'au moins 3 ans, est incluse. L'enseignement spécial séparé ou intégré est inclus, et ce quels que soient les besoins particuliers des étudiants et des établissements d'enseignement. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision.

UN POURCENTAGE PLUS ÉLEVÉ DE FEMMES QUE D'HOMMES SUIT UN ENSEIGNEMENT OU UNE FORMATION

Dans l'Union européenne, un peu plus de 60 % des femmes de 15 à 24 ans, en moyenne, sont scolarisées dans l'enseignement ou une formation quelconque, contre 57 % des hommes. La différence dans les taux d'inscription par sexe est relativement élevée en Estonie, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, au Portugal, en Slovaquie et en Suède, avec un écart de plus de 7 points de pourcentage. L'Allemagne et les Pays-Bas sont les seuls pays où les taux d'inscription des hommes et des femmes sont relativement équilibrés. Au Liechtenstein, la scolarisation des hommes était supérieure à celle des femmes, mais étant donné que dans ce pays, les étudiants qui étudient à l'étranger ne sont pas pris en compte dans l'enquête, les taux de scolarisation par sexe peuvent être sous-estimés ou peu fiables.

Figure C3. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 24 ans dans l'enseignement et la formation par sexe, 2006.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Allemagne, Italie, Pologne: les données des étudiants CITE 6 ne sont pas incluses.

Chypre, Liechtenstein: les étudiants domiciliés dans le pays mais étudiant à l'étranger ne sont pas encore couverts par l'étude.

Luxembourg: couverture partielle: les données sont sous-estimées car la couverture des programmes CITE 5A et CITE 5B est partielle. Beaucoup d'élèves étudient à l'étranger et ne sont pas pris en considération dans les taux de scolarisation alors qu'ils figurent dans les données de population. De ce fait, tous les taux de scolarisation par catégorie d'âge sont sous-estimés.

Note explicative

Une **personne en éducation ou en formation** est une personne qui a reçu un enseignement ou une formation de quelque nature que ce soit au cours des quatre semaines précédant l'étude. Les données recueillies se réfèrent à toutes les formations à finalité éducative ou professionnelle, que celles-ci soient ou non pertinentes pour l'emploi actuel ou futur du déclarant, et aux enseignements et formations de toutes sortes.

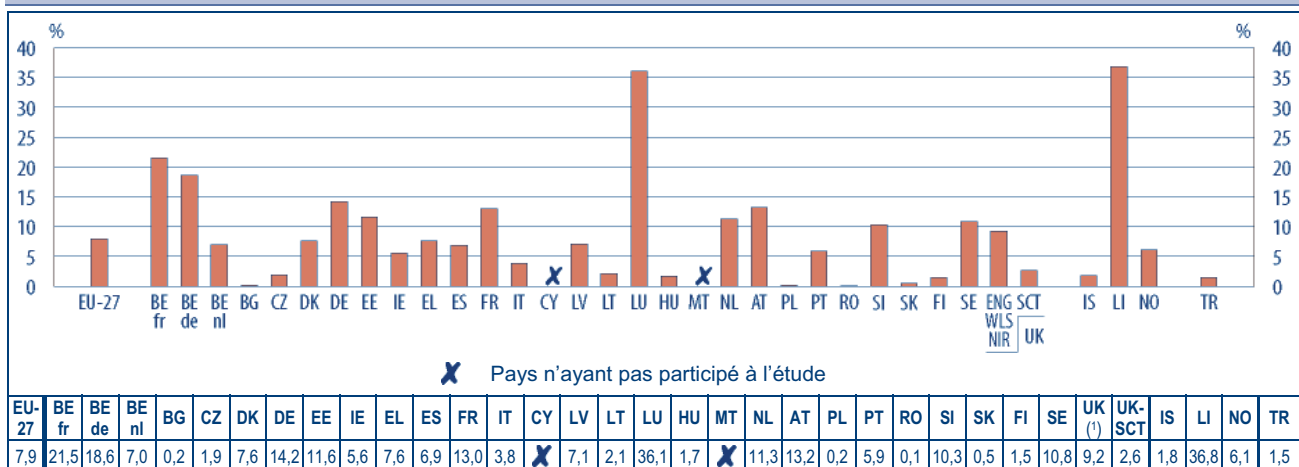
LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'ORIGINE IMMIGRÉE REPRÉSENTE MOINS DE 10 % DE LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE ÂGÉE DE 15 ANS DANS LA MAJORITÉ DES PAYS

D'après l'enquête PISA 2006, la proportion d'élèves âgés de 15 ans dont les deux parents sont nés à l'étranger représente moins de 10 % dans la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles.

En Belgique (Communautés française et germanophone), en Allemagne, en Estonie, en France, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovénie et en Suède, la proportion d'élèves âgés de 15 ans d'origine immigrée est comprise entre 10 et 20 % de la population scolaire de cet âge. La proportion d'élèves issus de l'immigration dépasse le tiers de la population scolaire totale des élèves âgés de 15 ans au Luxembourg et au Liechtenstein.

Ces taux de scolarisation corroborent les données démographiques sur la proportion de jeunes étrangers au sein de la population totale (figure A5) et reflètent les tendances historiques en matière d'immigration.

**Figure C4. Proportion d'élèves d'origine immigrée
dans la population totale des élèves de 15 ans, 2006.**



UK (!): UK-ENG/WLS/NIR.

Source: OCDE, base de données PISA 2006.

Note explicative

Les élèves ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer leur lieu de naissance, ainsi que celui de leurs parents. La catégorie des élèves «d'origine immigrée» est construite en regroupant les élèves ayant indiqué que leurs parents sont nés à l'étranger (indépendamment du lieu de naissance de l'élève).

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (35 élèves de 15 ans). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté.

Pour davantage de précisions sur l'enquête PISA, voir la section «Glossaire et outils statistiques».



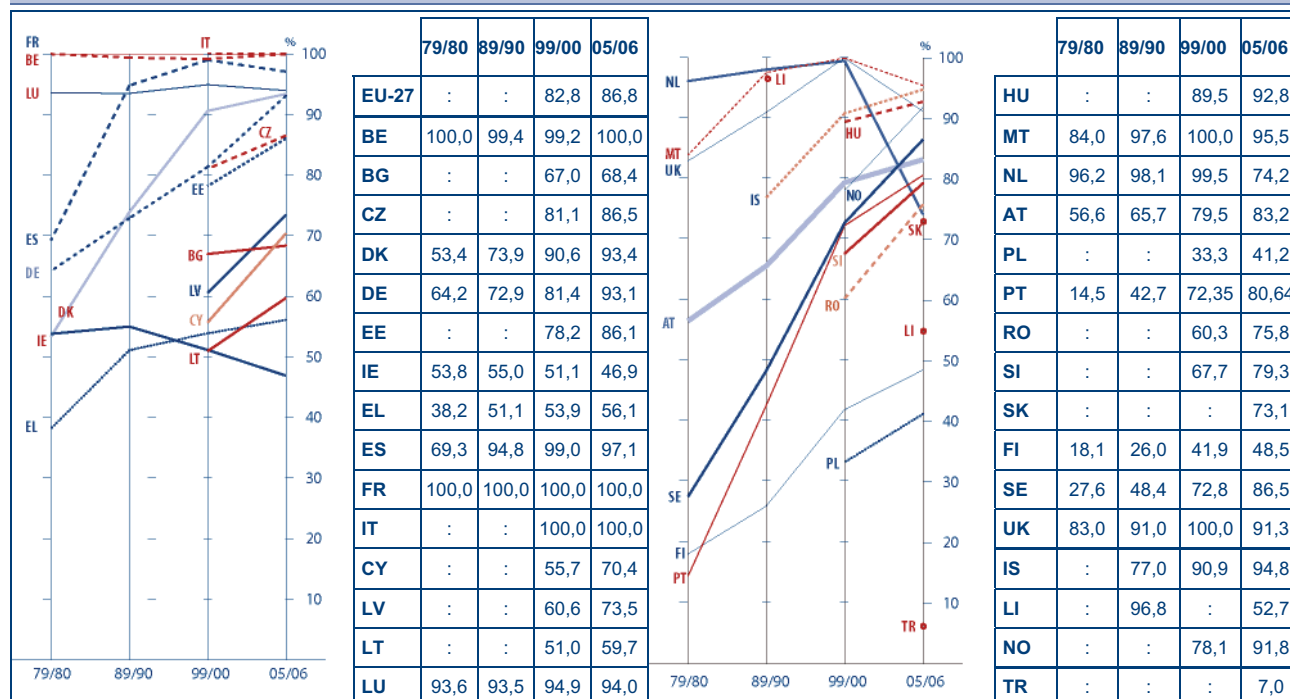
LA PARTICIPATION DES ENFANTS DE 4 ANS À L'ÉDUCATION EST EN AUGMENTATION DANS PRESQUE TOUS LES PAYS EUROPÉENS

L'inscription dans les programmes d'éducation préprimaire est presque toujours volontaire dans les pays européens. Seuls deux pays ont rendu l'éducation préprimaire obligatoire pour les enfants âgés de 4 ans: le Luxembourg et le Royaume-Uni (Irlande du Nord). L'âge théorique d'entrée dans l'éducation préprimaire à finalité éducative varie d'un système éducatif à l'autre (figure B1).

Les taux de fréquentation des établissements d'éducation préprimaire dépendent de l'offre disponible, mais la tendance générale est à l'augmentation du nombre d'enfants de 4 ans inscrits dans une structure préprimaire ou primaire dans presque toute l'Europe.

En 2006, presque tous les enfants de 4 ans fréquentaient une telle structure en Belgique, en France et en Italie. Dans tous ces pays, il est de tradition que le taux de fréquentation à cet âge avoisine les 100 %. Au Danemark, en Allemagne, en Espagne, au Luxembourg, en Hongrie, à Malte, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège, les taux de scolarisation sont supérieurs à 90 % pour cet âge. Parmi ces pays, l'augmentation des taux de participation est particulièrement marquée en Allemagne et en Norvège, avec plus de 10 % de hausse au cours des cinq dernières années.

Partout ailleurs, à l'exception de l'Irlande, de la Pologne et de la Finlande, plus de 50 % des enfants de 4 ans étaient inscrits dans une structure préprimaire ou primaire en 2005/2006. Par ailleurs, Chypre, la Lettonie, la Roumanie, la Slovénie et la Suède présentent les plus fortes augmentations du taux de scolarisation avec des hausses de plus de 10 % au cours des cinq dernières années. Très peu de pays ont enregistré une baisse des inscriptions essentiellement due aux variations annuelles des séries temporelles de statistiques démographiques et sur l'éducation. Enfin, la Turquie affichait en 2006 un très faible taux d'inscription des enfants de 4 ans avec 7 % de participation seulement.

Figure C5. Évolution des taux de participation dans les établissements préprimaires et primaires (CITE 0-1) des enfants de 4 ans de 1979/1980 à 2005/2006.


Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne: les données pour 1979/1980 et 1989/1990 se réfèrent au territoire de l'ancienne République fédérale.

Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés, mais la plupart des données ne sont pas disponibles. La rupture dans la série temporelle est due à l'introduction de la nouvelle CITE 97. Les programmes relevant de l'éducation préprimaire dans la version 76 de la CITE sont considérés comme primaires dans la CITE 97 (dont la durée typique est d'un an).

Pays-Bas: les données sont sous-estimées car les chiffres sont basés sur un comptage des enfants dans l'éducation (pré)primaire au 1^{er} octobre. Entre le 1^{er} octobre et le 31 décembre, un quart des enfants de 3 ans atteint l'âge de 4 ans et a alors le droit d'entrer dans l'éducation préprimaire. Presque tous saisissent cette possibilité et sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire.

Royaume-Uni: les données de 2005/2006 sont basées sur une méthodologie révisée. Les estimations du *Department for Children, Schools and Families* pour les années précédentes, utilisant la méthode révisée, sont les suivantes: 1979/1980: 83,0 %, 1989/1990: 85,0 %, 1999/2000: 87,1 %.

Note explicative

L'éducation préprimaire, CITE 0, est destinée à satisfaire les besoins éducatifs et de développement des enfants âgés d'au moins 3 ans. Les établissements préprimaires à finalité éducative recrutent obligatoirement du personnel qualifié en éducation. Les garderies et centres ludiques, dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation, ne sont pas repris ici. Cet indicateur est calculé en divisant le nombre d'enfants âgés de 4 ans fréquentant des établissements d'éducation préprimaire et primaires par le nombre d'enfants âgés de 4 ans dans la population.

Dans certains pays, les taux d'inscription semblent dépasser les 100 %. Cela est dû au fait qu'ils sont calculés sur la base de deux ensembles de données (population et enseignement) tirés de différentes études, effectuées à des dates différentes de l'année concernée. Le chiffre a été proportionnellement arrondi à 100.

Les données relatives à la population se rapportent au 1^{er} janvier de l'année de référence.



LA FRÉQUENTATION DE L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE AUGMENTE AVEC L'ÂGE DES ENFANTS

L'âge auquel les enfants peuvent commencer à fréquenter les établissements d'éducation préprimaire varie selon les pays. L'offre est généralement accessible au plus tard à partir de l'âge de 3 ou 4 ans (figure B1). Plus de la moitié des pays européens présente une fréquentation massive (plus de 80 %) de l'éducation préprimaire à partir de cet âge.

En Grèce, à Chypre, en Lettonie, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie et au Liechtenstein, la plupart des enfants sont inscrits dans des établissements d'éducation préprimaire à l'âge de 5 ans, alors que la majorité des enfants bulgares, lituaniens, polonais et finlandais ne sont inscrits qu'à l'âge de 6 ans.

La transition vers l'école primaire se fait à l'âge de 6 ans pour plus de 90 % des enfants en Belgique, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, au Portugal, en Slovénie, en Islande et en Norvège. Les taux de scolarisation coïncident donc dans ces pays avec l'âge théorique d'entrée dans l'enseignement primaire, sauf en Belgique, au Luxembourg, au Portugal et en Slovénie, où un petit nombre d'enfants âgés de 6 ans (entre 3 % et 7 %) restent dans l'éducation préprimaire. En Allemagne, en Autriche et en Slovaquie, environ 40 % des enfants de 6 ans sont toujours dans les structures préprimaires. En Irlande, la moitié de l'ensemble des enfants est déjà inscrite au primaire à l'âge de 4 ans et la quasi-totalité des enfants de 5 ans sont dans ce cas. Tous les enfants de 5 ans au Royaume-Uni et environ 70 % des enfants de cet âge à Malte sont également déjà inscrits dans l'enseignement primaire.

L'entrée à l'école primaire se fait à l'âge de 7 ans pour la majorité des enfants en Bulgarie, au Danemark, dans les trois pays baltes, en Hongrie, en Pologne, en Roumanie, en Finlande et en Suède. Cependant, plus de 3 % des enfants âgés de 7 ans restent dans l'éducation préprimaire en République tchèque, au Danemark, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie et en Roumanie. Dans le cas de la République tchèque et de la Hongrie, cela peut s'expliquer par le fait que les enfants nés après une date fixée doivent attendre une année supplémentaire avant de faire leur entrée dans l'enseignement obligatoire. En République tchèque, cette situation peut aussi s'expliquer par l'entrée plus tardive d'environ 20 % des enfants suite à la demande de leurs parents et l'accord du chef d'établissement. En Lettonie et en Lituanie, ce phénomène peut être dû au fait que l'on peut reporter d'un an cette entrée en raison du manque de maturité de l'enfant (figure B4).

Notes complémentaires (figure C6)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.

Pays-Bas: selon le système national d'éducation (voir figure B1), l'enseignement primaire commence à l'âge de quatre ans et est obligatoire à partir de l'âge de cinq ans. Néanmoins, les deux premières années de l'éducation sont classées comme CITE 0 et CITE 1 commence à l'âge de 6 ans.

Note explicative

L'éducation préprimaire (CITE 0) est destinée à satisfaire les besoins éducatifs et de développement des enfants âgés d'au moins 3 ans. Les établissements préprimaires à finalité éducative recrutent obligatoirement du personnel qualifié en éducation. Les garderies et centres ludiques, dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation, ne sont pas pris en compte ici. Les programmes de niveau primaire (CITE 1) sont destinés à transmettre une instruction élémentaire en matière de lecture, d'écriture et de calcul, de même qu'une compréhension élémentaire d'autres matières.

Cet indicateur fournit les taux de participation des élèves aux niveaux CITE 0 et 1 par âge entre 3 et 7 ans, et dresse le profil de la participation des jeunes enfants dans l'éducation.

Dans certains pays, les taux d'inscription semblent dépasser les 100 %. Cela est dû au fait qu'ils sont calculés sur la base de deux ensembles de données (population et enseignement) tirés de différentes études effectuées à des dates différentes de l'année concernée. Le chiffre a été proportionnellement arrondi à 100.

Les données relatives à la population se réfèrent au 1^{er} janvier 2006.

Figure C6. Taux de participation dans les établissements préprimaire et primaire (CITE 0 et 1), par catégorie d'âge, 2006.



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).



À 16 ANS, LA PLUS GRANDE PARTIE DES JEUNES SONT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Les parcours des jeunes âgés de 15 à 19 ans dans le système scolaire et le moment de leur transition vers l'enseignement supérieur reflètent les différences dans les structures d'organisation des systèmes éducatifs européens (figure B1). Dans certains pays, la durée de l'enseignement au niveau CITE 2 est nettement plus longue, avec une transition plus progressive vers les niveaux d'éducation plus élevés. Dans d'autres pays, l'accès au niveau CITE 3 et aux niveaux suivants se fait en règle générale à un âge plus précoce.

En moyenne, environ la moitié des jeunes en Europe sont inscrits au niveau CITE 3 à l'âge de 15 ans et ils sont environ 80 % à l'âge de 17 ans. À l'âge de 19 ans, les taux de scolarisation se répartissent entre les niveaux CITE 3 et CITE 5, avec toutefois également une faible proportion au niveau CITE 4 lorsque ce niveau existe (environ 5 % de la population âgée de 19 ans). Dans la plupart des pays européens, la transition vers le niveau CITE 3 se fait pour tous, ou presque tous, à l'âge de 16 ans. En Belgique, en Italie, à Chypre, en Autriche et en Slovénie, cette transition est déjà presque complète à l'âge de 15 ans, tandis qu'au Royaume-Uni, tous les jeunes de 15 ans fréquentent le niveau CITE 3.

Dans quelques pays, la sortie du niveau CITE 2 se fait à un âge plus tardif. Les taux de scolarisation à l'âge de 15 ans à ce niveau sont supérieurs à 90 % dans onze pays européens. Entre 10 et 20 % des élèves sont encore inscrits au niveau CITE 2 à l'âge de 17 ans au Danemark, en Allemagne, en Espagne, en Lituanie, aux Pays-Bas et au Portugal. Ce taux est dû, d'une part, à la durée du secondaire inférieur dans ces pays (jusqu'à l'âge de 16, voire 17 ans au Danemark pour certains élèves ou dans le cas des Pays-Bas, au modèle VMBO qui est dans son ensemble défini comme niveau CITE 2) et, d'autre part, au fait que les élèves peuvent, dans plusieurs de ces pays, redoubler une année s'ils n'ont pas atteint les niveaux requis.

Dans toute l'Europe, à l'exception de l'Allemagne et de l'Autriche, il y a davantage d'étudiants âgés de 19 ou 18 ans inscrits au niveau CITE 5 qu'au niveau CITE 4. Dans un certain nombre de pays cependant (Danemark, Chypre, Pays-Bas, Finlande, Islande et Liechtenstein), il n'existe pas de programmes de formation spécifique de niveau CITE 4 à cet âge (figure B1).

Notes complémentaires (figure C7)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les élèves/étudiants de promotion sociale sont pris en considération.

Allemagne, Pologne: les données du niveau CITE 6 ne sont pas incluses

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'inscrits à ce niveau alors qu'ils sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-estime le ratio.

Luxembourg: la plupart des étudiants dans l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas pris en considération. De nombreux élèves des niveaux CITE 1, 2 et 3 sont également à l'étranger et ne sont pas pris en considération dans les inscriptions, mais ils sont inclus dans les statistiques relatives à la population. Tous les taux de participation par âge se trouvent donc sous-estimés. Pour CITE 5, les données ne sont pas disponibles par catégorie d'âge.

Note explicative

La collecte des données concernant les inscriptions couvre les systèmes éducatifs nationaux, quel que soit le pouvoir organisateur des écoles. Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. Toutes les formes d'éducation spéciale sont incluses. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision.

Chaque élève inscrit durant l'année scolaire est comptabilisé une seule fois, même s'il est inscrit dans plusieurs programmes.

Dans certains pays, les taux d'inscription semblent dépasser les 100 %. Cela est dû au fait qu'ils sont calculés sur la base de deux ensembles de données (population et enseignement) tirés de différentes études effectuées à des dates différentes de l'année concernée. Le chiffre a été proportionnellement arrondi à 100.

Les données relatives à la population se réfèrent au 1^{er} janvier 2006.



PARTICIPATION

Figure C7. Taux de participation par catégorie d'âge de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement supérieur (CITE 2 à 6), 2006.

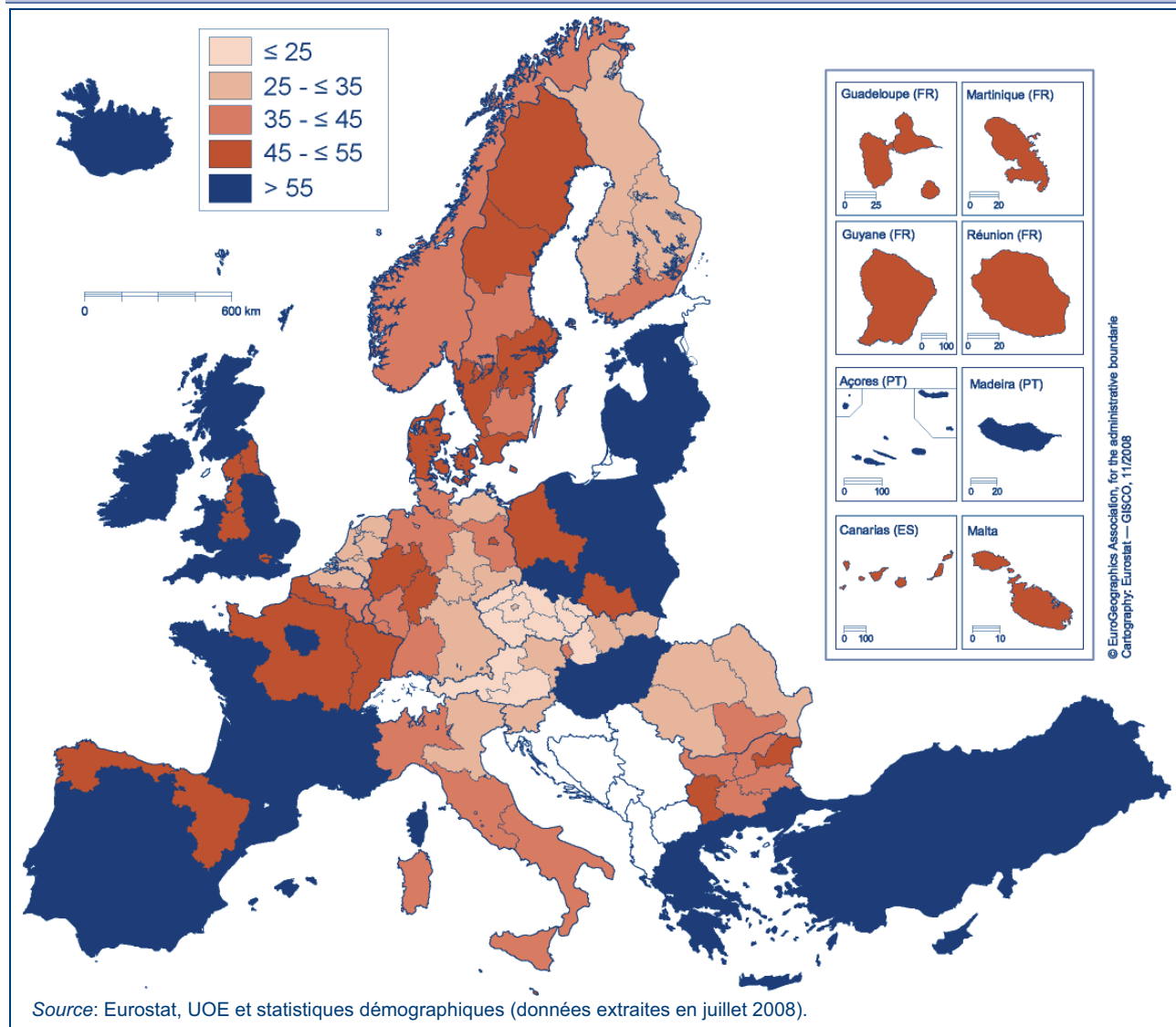


Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

DANS LA PLUPART DES PAYS, LE TAUX D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL EST COMPARABLE AU NIVEAU RÉGIONAL

Même s'il existe des variations considérables entre pays en ce qui concerne le pourcentage d'élèves inscrits au secondaire supérieur général, y compris préprofessionnel (figure C9), la répartition de ces élèves est très uniforme entre les différentes régions au sein des pays. En d'autres termes, des taux nationaux élevés de scolarisation se traduisent généralement par des taux régionaux élevés et vice-versa. Les régions abritant la capitale du pays affichent les taux de participation à l'enseignement général les plus importants.

Figure C8. Pourcentage d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), par région NUTS, 2006.





Notes complémentaires (figure C8)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Irlande, Suède: les données relatives à la participation concernent 2005.

Royaume-Uni: le niveau CITE 4 est inclus dans le niveau CITE 3 professionnel.

Note explicative

Cet indicateur présente le nombre d'élèves, à temps plein et à temps partiel, inscrits au niveau secondaire supérieur général et préprofessionnel, comme proportion de l'ensemble des élèves inscrits au secondaire supérieur de la région.

Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. Toutes les formes d'éducation spéciales sont incluses. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision.

NUTS 1 est utilisé dans tous les pays, à l'exception de la Bulgarie, de la République tchèque, de l'Irlande, du Portugal, de la Slovaquie, de la Finlande et de la Suède où le niveau NUTS 2 est utilisé.

Les régions sont définies conformément à la classification NUTS (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Les plus grandes disparités entre régions s'observent dans les plus grands pays européens: en Allemagne, les pourcentages dans les régions varient entre 29,5 % (Saxe) et 49,6 % (Rhénanie du Nord-Westphalie); en France, ils oscillent entre 52,4 % dans les départements d'outre-mer et 64,1 % en Île de France; et au Royaume-Uni, où une plus grande proportion d'élèves en Irlande du Nord (65,3 %) comparé à Londres (52,6 %) ou à la région du nord est (52 %) est inscrite dans l'enseignement secondaire supérieur général que dans l'enseignement secondaire professionnel, ce qui contraste avec le reste du Royaume-Uni.

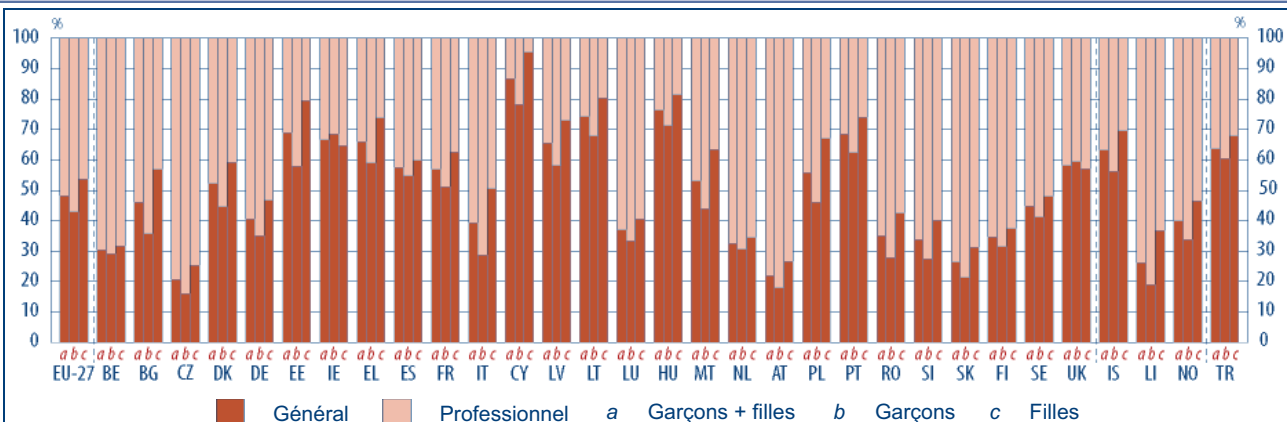
**PLUS D'HOMMES QUE DE FEMMES
DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

En Europe, il y a généralement autant d'élèves dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général, avec toutefois de fortes variations entre les pays. En Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Slovénie et en Finlande, les étudiants dans l'enseignement professionnel représentaient plus de 60 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur. Des taux exceptionnellement élevés de participation à l'enseignement secondaire supérieur professionnel (plus des 70 % de l'ensemble des élèves) sont constatés en République tchèque, en Autriche, en Slovaquie et au Liechtenstein.

Toutefois à Chypre, en Lituanie et en Hongrie, la proportion d'étudiants dans l'enseignement secondaire supérieur général était de plus de 70 % tandis qu'en Estonie, en Irlande, en Grèce, en Lettonie et au Portugal leur proportion oscillait entre 60 et 70 %.

La ventilation par sexe indique des profils de répartition différents. Les taux d'inscription des garçons dans les filières professionnelles sont partout plus élevés, presque tous les pays présentant une différence d'au moins 10 % entre la participation des garçons et celle des filles dans les filières professionnelles. La différence en Bulgarie, en Estonie, en Italie, à Malte et en Pologne est particulièrement marquée: la scolarisation des garçons est supérieure à celle des filles de 20 points (mais le taux de scolarisation global est presque identique à celui de l'enseignement général). La République tchèque, l'Italie, l'Autriche, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie et le Liechtenstein affichent un taux de participation des garçons dans l'enseignement professionnel particulièrement élevé (plus de 70 %). Seuls la Belgique, l'Espagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni présentent une répartition relativement équilibrée par sexe, avec une différence de moins de 5 %.

Figure C9. Répartition des élèves entre l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) général et professionnel (globalement et par sexe), 2006.



a. Total

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	48,3	30,5	46,0	20,7	52,3	40,6	69,1	66,6	66,1	57,5	56,9	39,5	86,7	65,7	74,3	37,1	76,3	53,1	32,5	22,1	56,0	68,5	35,1	33,8	26,3	34,6	44,9	58,3	63,3	26,2	40,0	63,7
	51,7	69,5	54,0	79,3	47,8	59,4	30,9	33,4	33,9	42,5	43,1	60,5	13,3	34,3	25,8	62,9	23,7	46,9	67,5	77,9	44,0	31,5	64,9	66,2	73,7	65,4	55,1	41,7	36,8	73,8	60,0	36,3

b. Garçons

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	43,0	29,3	35,8	16,2	44,7	35,1	57,9	68,5	59,0	54,9	51,2	28,9	78,3	58,2	68,0	33,5	71,2	44,0	30,6	17,9	46,1	62,3	27,9	27,5	21,3	31,4	41,2	59,4	56,3	19,1	33,9	60,5
	57,1	70,7	64,2	83,8	55,3	64,9	42,1	31,5	41,0	45,1	48,8	71,1	21,7	41,8	32,0	66,5	28,8	56,0	69,4	82,1	53,9	37,7	72,1	72,5	78,7	68,6	58,8	40,6	43,8	80,9	66,1	39,5

c. Filles

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	53,7	31,7	57,0	25,3	59,3	46,8	79,6	64,8	73,9	59,8	62,7	50,6	95,5	73,0	80,5	40,6	81,5	63,4	34,4	26,8	67,0	74,0	42,4	40,3	31,4	37,5	48,0	57,2	69,7	36,8	46,6	67,9
	46,3	68,3	43,0	74,7	40,7	53,2	20,4	35,2	26,1	40,2	37,3	49,4	4,5	27,0	19,5	59,4	18,5	36,6	65,6	73,3	33,0	26,0	57,6	59,7	68,6	62,5	52,0	42,8	30,3	63,3	53,4	32,1

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Royaume-Uni: l'enseignement préprofessionnel est inclus dans le professionnel. Le niveau CITE 4 est inclus dans l'enseignement professionnel de niveau CITE 3.

Note explicative

Cet indicateur présente le nombre de filles et de garçons inscrits au secondaire supérieur général et professionnel comme proportion de l'ensemble des élèves inscrits au secondaire supérieur (CITE 3). L'enseignement préprofessionnel est inclus dans l'enseignement général.

La collecte des données concernant les inscriptions couvre les systèmes éducatifs nationaux, quel que soit le pouvoir organisateur des écoles. Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. Toutes les formes d'éducation spéciale sont incluses. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision.

L'enseignement professionnel couvre l'enseignement préparant les participants à une entrée directe, sans formation complémentaire, dans des professions bien spécifiques. Les programmes généraux ne sont pas destinés à une catégorie spécifique de professions, et moins de 25 % du contenu du programme est de nature professionnelle technique. Les programmes préprofessionnels comportent au moins 25 % de contenu à caractère professionnel ou technique, mais sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail, et ne débouchent pas sur une qualification professionnelle ou technique pertinente.

Les élèves à plein temps et à temps partiel sont inclus. Le tableau présente un comptage «par tête».



LES TAUX DE PARTICIPATION

DÉCLINENT APRÈS LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

L'enseignement obligatoire, d'une manière générale, se termine avec la fin du niveau secondaire inférieur ou au cours du niveau secondaire supérieur. L'âge limite de l'enseignement obligatoire varie d'un pays à l'autre (figure B1). Il convient d'en tenir compte dans l'analyse de l'évolution des taux de participation globaux et par sexe, à trois moments différents: à la fin de la scolarité obligatoire, et un ou deux ans après la fin de cette période.

Dans les pays européens pour lesquels des données sont disponibles, les taux de participation diminuent suivant des proportions différentes à la fin de la scolarité obligatoire. Les taux de participation baissent particulièrement lentement en République tchèque, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, en Pologne, en Slovénie, en Finlande, en Suède, au Liechtenstein et en Norvège; dans ces pays, ils dépassent encore 85 % au cours de la deuxième année suivant la fin de l'enseignement obligatoire. En revanche, en Allemagne, à Malte et au Royaume-Uni, moins de 50 % des jeunes sont encore inscrits dans le système éducatif deux ans après la fin de l'enseignement obligatoire.

Dans la plupart des pays, les filles restent dans le système éducatif plus longtemps que les garçons. La différence est particulièrement marquée en Belgique, en Espagne, en Irlande, en Roumanie et en Islande, où, deux ans après la fin de l'enseignement obligatoire, les taux de participation des filles sont plus élevés que ceux des jeunes hommes d'au moins environ 10 pour cent. D'autre part, en Bulgarie, en République tchèque, à Malte et en Suède, les taux de participation des garçons sont légèrement plus élevés que ceux des filles. La différence entre les sexes est encore plus significative si l'on compare les données de la première et de la deuxième année après l'enseignement obligatoire. En Belgique, en Grèce, en Lettonie, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie, en Islande et en Norvège, l'écart entre les sexes quant au taux de participation a augmenté de plus de 3,5 % au cours de la deuxième année par rapport à la première année après l'enseignement obligatoire.

Notes complémentaires (figure C10)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Irlande: l'enseignement obligatoire a été étendu jusqu'à 16 ans, suite à l'adoption du *Welfare Act* 2000 mis en œuvre depuis le 5 juillet 2002.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'inscrits à ce niveau alors qu'ils sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-estime le ratio.

Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas inclus. De nombreux élèves des niveaux CITE 2 et 3 sont également à l'étranger et ne sont pas pris en considération dans les inscriptions, mais sont inclus dans les statistiques relatives à la population. Tous les taux de participation par catégorie d'âge se trouvent donc sous-estimés. Au niveau CITE 5, il n'y a pas de données par catégorie d'âge.

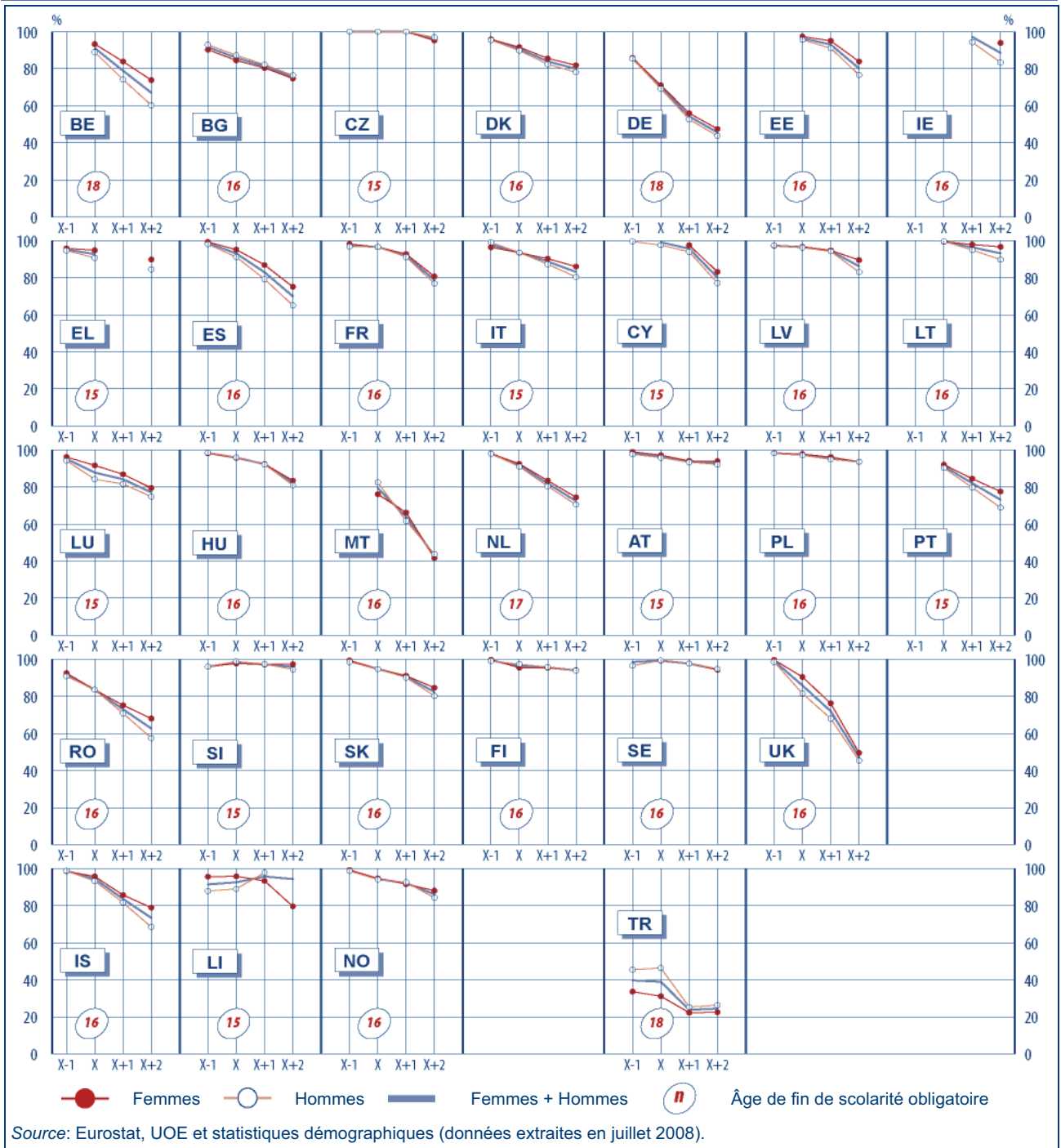
Hongrie: l'enseignement obligatoire pour les élèves qui ont commencé la première année de l'école primaire le 1^{er} septembre 1998 ou plus tard se prolonge jusqu'à la fin de l'année scolaire de leurs 18 ans.

Note explicative

Cet indicateur présente pour chaque pays, les taux d'inscription dans l'enseignement, à tous les niveaux CITE, à la fin de l'enseignement obligatoire. Les élèves à temps plein et à temps partiel sont inclus. Le tableau présente un comptage «par tête».

La collecte des données concernant les inscriptions couvre les systèmes éducatifs nationaux, quel que soit le pouvoir organisateur des écoles. Tous les programmes d'éducation formels sont inclus. Tous les programmes d'éducation des adultes dont l'objet est identique à celui des programmes d'éducation formels ou qui conduisent à des qualifications semblables sont inclus. Toutes les formes d'éducation spéciale sont incluses. Les programmes d'apprentissage sont également inclus, mais pas les formations qui se déroulent entièrement en milieu professionnel, pour lesquelles aucune autorité éducative officielle n'assure la supervision.

Figure C10. Taux de participation globaux et par sexe, au terme de l'enseignement obligatoire, 2006.



EN MOYENNE, UN ENFANT DE 5 ANS PEUT ESPÉRER RESTER DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF PENDANT 17 ANS

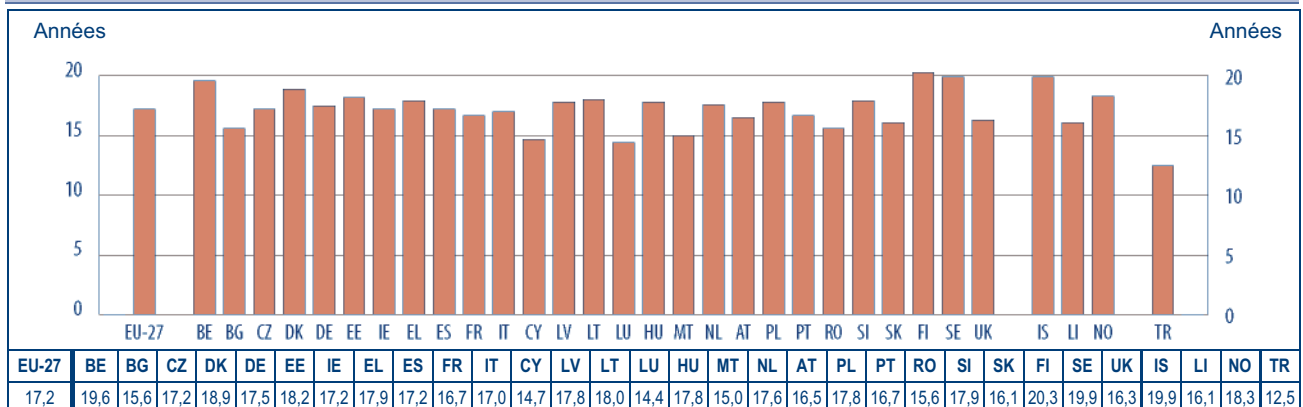
La prévision de scolarité est une mesure qui donne une estimation du nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans devrait rester inscrit dans le système éducatif si la répartition actuelle des inscriptions par âge se maintient. La prévision de scolarité préfigure la configuration des inscriptions à venir en se basant sur la structure actuelle des inscriptions dans le système éducatif. Elle autorise la comparaison entre les différents pays.

Le nombre d'années de formation qu'un enfant de 5 ans peut espérer recevoir au cours de sa vie varie entre 14 ans à Chypre, au Luxembourg et à Malte (où la plupart des jeunes étudient à l'étranger et ne sont pas inclus dans les données) et 19 ans en Belgique, en Suède et en Islande. La prévision de scolarité est la plus longue en Finlande avec plus de 20 ans d'enseignement. Enfin, la Turquie est le seul pays dont l'espérance de vie scolaire est inférieure à 13 ans.

Par rapport à 2002 (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*), la prévision de scolarité a augmenté de plus d'un an en Bulgarie, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Slovaquie, en Finlande et en Islande.

Il convient d'interpréter ces données en prenant en considération la durée de l'enseignement obligatoire (figures B1 et B13), la tendance à la prolongation des études (figure C2), le taux de redoublement, la proportion des inscriptions à temps partiel et l'offre de cours pour les adultes.

**Figure C11. Prévision de scolarité des élèves de 5 ans (CITE 0 à 6),
2006.**



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne: les programmes avancés de recherche (niveau CITE 6) sont exclus.

Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés mais la plupart des données ne sont pas disponibles.

Chypre, Malte, Liechtenstein: les étudiants du supérieur qui étudient à l'étranger ne sont pas inclus.

Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas inclus. De nombreux élèves des autres niveaux CITE étudient également à l'étranger et ne sont pas inclus dans les inscriptions, mais ils le sont dans les statistiques relatives à la population. Au niveau CITE 5, les données ne sont pas disponibles par catégorie d'âge.

Royaume-Uni: seuls les élèves suivant des cours pendant une durée égale ou supérieure à un semestre sont inclus aux niveaux CITE 3 et 4.

Note explicative (figure C11)

L'espérance de vie scolaire est une mesure qui donne une estimation du nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans devrait rester inscrit dans le système éducatif si la répartition actuelle des inscriptions par âge se maintient.

L'estimation de l'espérance de vie scolaire (en nombre d'années) est obtenue par addition des taux nets de participation calculés pour chacun de ces âges (exprimés en années). L'addition des taux de fréquentation calculés pour tous les âges permet d'estimer l'espérance de vie scolaire totale. Ce type d'estimation est fiable tant que la distribution des taux de fréquentation par âge reste inchangée. Les estimations sont basées sur un dénombrement d'effectifs, c'est-à-dire que les étudiants à temps partiel et à temps plein sont comptabilisés de la même manière.

Les taux nets de participation sont obtenus en divisant le nombre d'inscrits d'un âge ou groupe d'âge donné (CITE 0 à 6) par la population totale de cet âge ou groupe d'âge. Le taux net de participation des inscrits dont l'âge est «inconnu» est calculé en divisant leur nombre par la population totale âgée de 5 à 64 ans et en multipliant par 60 (années).

LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR REPRÉSENTENT PLUS DE 17 % DE LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE

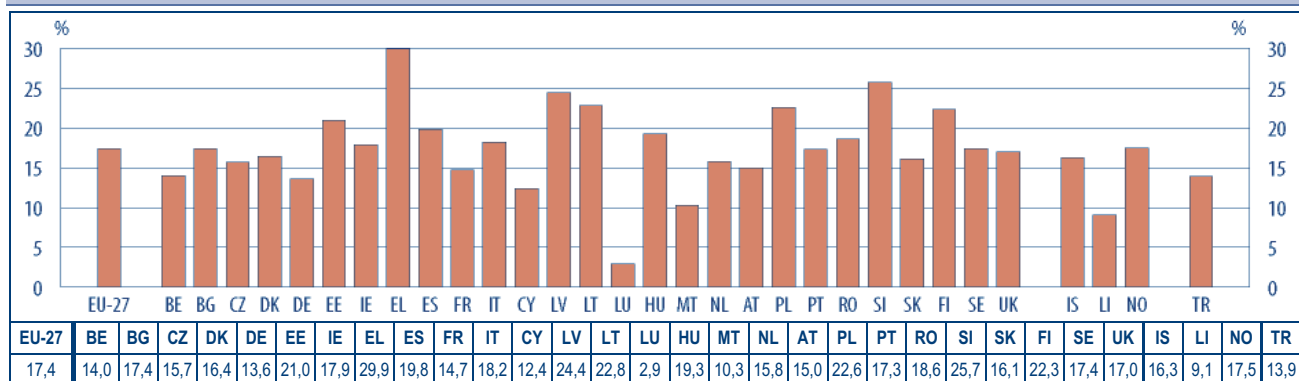
En 2006, presque 19 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur (CITE 5-6) dans l'Union européenne, soit un peu plus de 17 % du total des élèves et étudiants inscrits dans les systèmes éducatifs (CITE 0 à 6). Ce taux est passé de 15,6 % en 2002 à 17,4 % en 2006.

Cet indicateur illustre la diversité des situations entre les pays, qui doivent être analysées au regard de la situation démographique (figures A3 et C13), de la structure de l'enseignement (par exemple, la présence ou non de l'éducation préprimaire, la durée variable de la scolarité obligatoire et de l'enseignement supérieur – figure B1), du nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur et des restrictions éventuelles à l'admission (figure B14). En particulier, une population affichant une forte hausse du nombre d'élèves en âge scolaire devrait en principe présenter un pourcentage moindre d'étudiants dans l'enseignement supérieur.

Les plus fortes proportions d'étudiants dans l'enseignement supérieur sont relevées en Grèce, mais aussi dans les pays baltes, en Pologne, en Slovaquie et en Finlande, où ils représentent plus d'un cinquième du nombre d'inscrits dans le système éducatif. En revanche, ils représentent moins de 10 % des élèves au Liechtenstein, au Luxembourg et dans une moindre mesure à Malte. La situation de ces pays mais aussi de Chypre (12,4 %) s'explique en grande partie par le fait que la majorité des étudiants de ces pays étudient à l'étranger (figure C19). Dans les autres pays, le pourcentage d'étudiants oscille autour de la moyenne de l'Union, entre 13,6 % (Allemagne) et 19,8 % (Espagne).

Dans beaucoup de pays, la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur ont entre 20 et 22 ans (voir figure C15).

**Figure C12. Pourcentage d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6)
par rapport à l'ensemble des élèves et des étudiants, 2006.**



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).



Notes complémentaires (figure C12)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre, Luxembourg, Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Luxembourg: les données sont sous-estimées car elles ne couvrent pas les programmes des niveaux CITE 5A et CITE 5B.

Royaume-Uni: seuls les élèves suivant des cours pendant une durée égale ou supérieure à un semestre sont inclus aux niveaux CITE 3 et 4.

Note explicative

Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus. La population totale dans l'enseignement sur laquelle porte cet indicateur est le nombre total d'élèves et d'étudiants inscrits dans le système éducatif du pays (CITE 0 à 6).

**LE NOMBRE D'ÉTUDIANTS DU SUPÉRIEUR
A AUGMENTÉ DE 25 % EN EUROPE ENTRE 1998 ET 2006**

Durant la période 1998-2006, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur a continué d'augmenter régulièrement dans l'Union européenne. Au total, pour la période considérée, le nombre d'étudiants a augmenté de 25 % dans l'Union européenne (soit une croissance annuelle de 2,8 %) et s'élève ainsi à 18,7 millions d'étudiants.

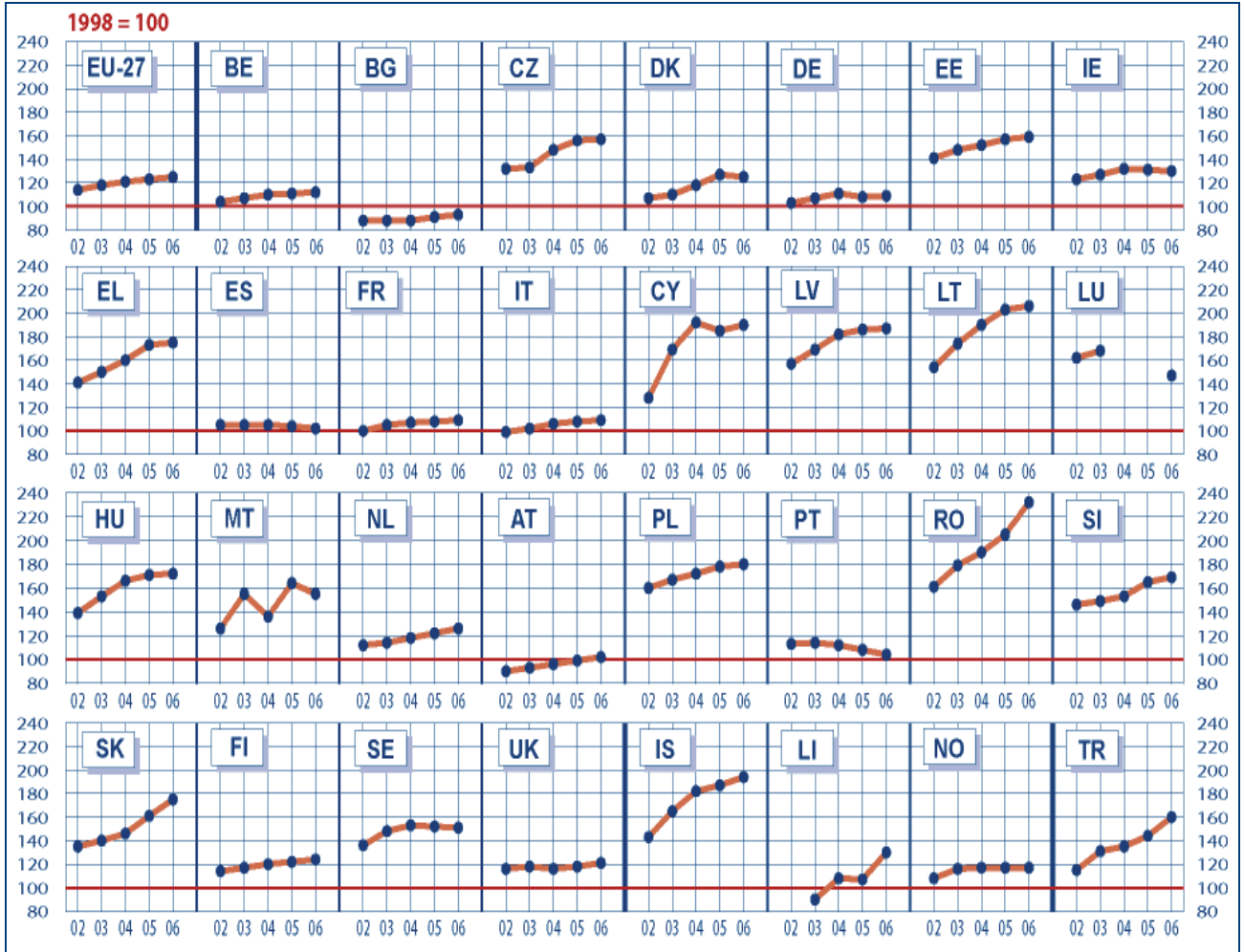
Pendant cette période, presque tous les pays d'Europe centrale et orientale (sauf la Bulgarie), les États baltes, la Grèce, la Suède, l'Islande et la Turquie ont enregistré une hausse très significative du nombre de leurs étudiants. Dans ces pays, leur nombre a connu une augmentation d'au moins 50 % sur la période considérée et a même plus que doublé dans le cas de la Lituanie et de la Roumanie. Toutefois, pour la plupart d'entre eux, cette croissance a eu tendance à se ralentir au cours des dernières années. À Malte et en Suède, le nombre d'étudiants a même légèrement baissé ces dernières années. Le nombre d'étudiants a augmenté de plus de 40 % au Liechtenstein au cours de ces trois dernières années alors qu'on a récemment pu observer une baisse au Luxembourg suite à une période favorable jusqu'à 2003.

En revanche, l'augmentation du nombre d'étudiants est plus modérée et inférieure à la moyenne de l'EU-27 en Belgique, en Allemagne, en Espagne, en France, en Italie, en Autriche, au Portugal et dans une moindre mesure en Finlande, au Royaume-Uni et en Norvège. Sur l'ensemble de la période, le nombre d'étudiants peut être considéré comme quasi-stable en Espagne, en Autriche et au Portugal en raison pour chacun de plusieurs années de baisse.

En Bulgarie, le nombre d'étudiants a baissé sur la période, et notamment jusqu'en 2002. Depuis, la tendance est à nouveau positive, mais n'a pas encore compensé la perte observée au cours de la première phase.

Dans les autres pays (Danemark, Irlande et Pays-Bas), le nombre d'étudiants a augmenté à une cadence similaire à celle de la moyenne de l'EU-27 même si la tendance semble être celle d'une stabilisation à la fin de la période au Danemark et en Irlande.

Figure C13. Évolution par rapport à 1998 de l'indice du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), 2002-2006.



(1998=100)	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	114	104	88	132	107	103	141	123	141	105	100	99	128	157	154	162	139	126	112	90	160	113	161	146	135	114	136	116	143	:	108	115
2003	118	107	88	133	110	107	148	127	150	105	105	102	169	169	174	168	153	155	114	93	167	114	179	149	140	117	148	118	165	90	116	131
2004	121	110	88	148	118	111	152	132	160	105	107	106	192	182	190	:	166	136	118	96	172	112	190	153	146	120	153	116	182	108	117	135
2005	123	111	91	156	127	108	157	131	173	104	108	108	185	186	203	:	171	164	122	99	178	108	205	165	161	122	152	118	187	107	117	144
2006	125	112	93	157	125	109	159	130	175	102	109	109	190	187	206	147	172	155	126	102	180	104	232	169	175	124	151	121	194	130	117	160

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

EU-27: les données de 1998 incluent celles de 1999 pour la Belgique, Chypre et Malte.

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre, Luxembourg, Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Luxembourg: les données sont sous-estimées car elles ne couvrent pas tous les programmes CITE 5A et CITE 5B.

Note explicative

L'indice de croissance pour chaque année est calculé en divisant le nombre d'étudiants de l'année par le nombre d'étudiants en 1998. Le résultat est multiplié par 100.

1998 = 100, sauf pour la Belgique, Chypre, Malte et la Turquie (1999) et le Liechtenstein (2000).

Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus.



LA CONCENTRATION DES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS CERTAINES RÉGIONS EST PATENTE

La concentration des étudiants dans certaines régions peut s'observer en comparant la proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur de la région avec son poids démographique dans la population totale. Ainsi certaines régions concentrent une proportion d'étudiants beaucoup plus importante que leur poids démographique total, alors que d'autres n'accueillent sur leur territoire qu'une faible proportion de la totalité des étudiants au regard de leur poids démographique. L'indicateur prend en compte les étudiants selon le lieu où ils étudient et non selon le lieu de résidence ou d'origine. Les régions qui sont dotées d'universités ou d'établissements d'enseignement supérieur (souvent les grandes villes) enregistrent donc un indice supérieur à 1. Ceci souligne l'inégale répartition des infrastructures d'enseignement supérieur selon les territoires et son corollaire: la mobilité interrégionale des étudiants.

Dans plusieurs pays, certaines régions (NUTS 2) sont pratiquement dépourvues d'étudiants au regard de leur poids démographique initial. En Bulgarie (Severozapaden), en République tchèque (Střední Čechy qui se trouve à proximité de Prague), en Grèce (Notio Aigaio), aux Pays-Bas (Drenthe) et en Autriche (Vorarlberg), la proportion des étudiants dans ces régions n'excède pas un dixième de la part de la répartition régionale dans la population totale. À l'opposé, certaines régions comprenant de grandes métropoles, ou le plus souvent une capitale, constituent des pôles d'attraction pour les étudiants. En Belgique (région de Bruxelles-Capitale), en République tchèque (Prague), en Allemagne (Brême), aux Pays-Bas (Groningen), en Autriche (Vienne), en Roumanie (Bucarest) et en Slovaquie (Bratislava), le poids estudiantin de ces régions représente plus du double de leur poids démographique.

Notes complémentaires (figure C14)

Belgique: les données concernant les établissements privés non subventionnés sont exclues.

Allemagne, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'inscrits à ce niveau alors qu'ils sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-estime le ratio.

Irlande: sont disponibles uniquement les taux de participation régionaux à plein temps.

Irlande, Grèce, Suède: données de participation de 2005.

Royaume-Uni: données de participation de 2004.

Note explicative

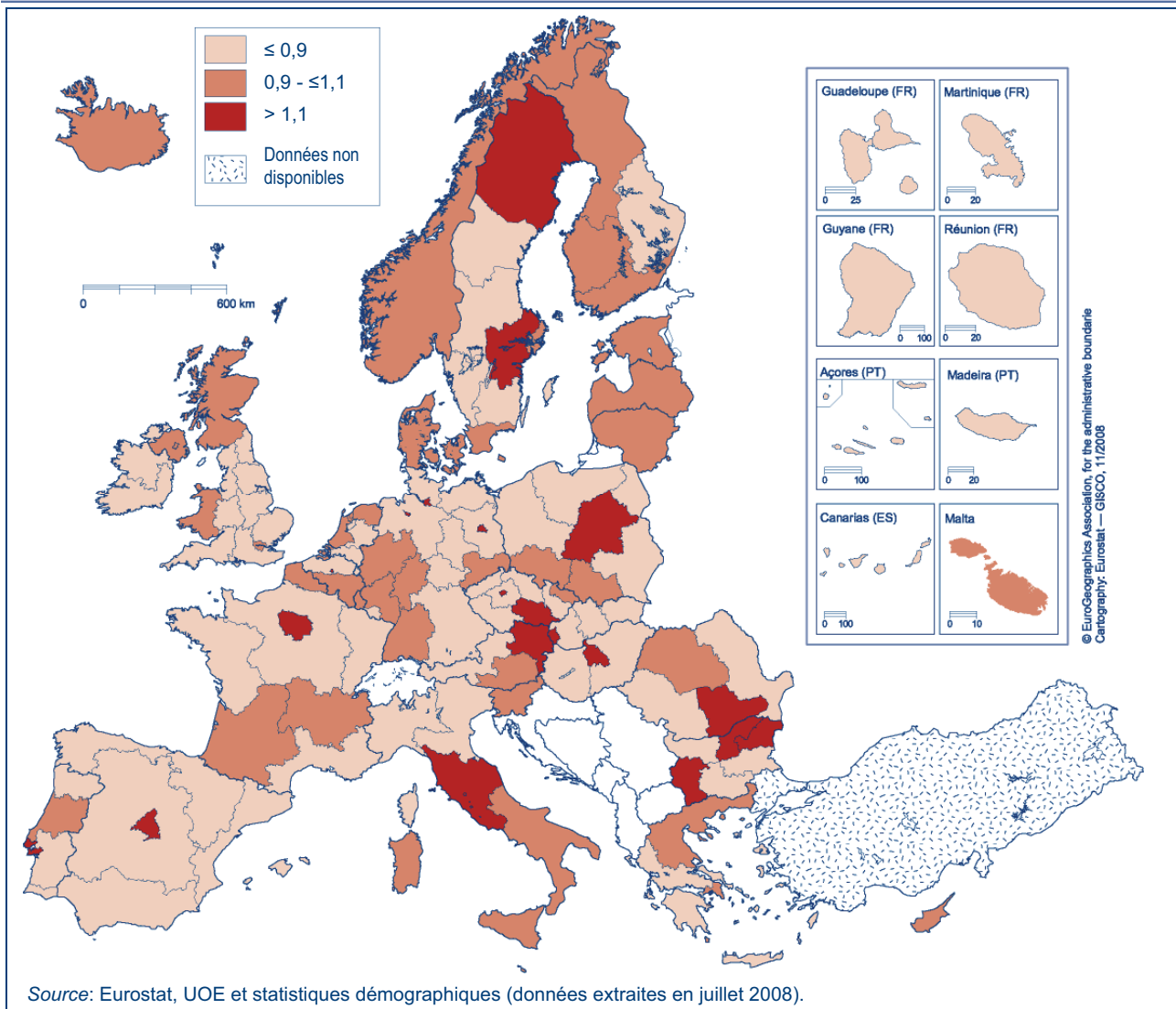
Dans cet indicateur, la proportion de la population étudiante totale (CITE 5 et 6) inscrite dans la région est divisée par la proportion de la population totale vivant dans la région. Ainsi une région ayant un indice supérieur à 1 serait surreprésentée en termes de nombre d'étudiants alors qu'une région présentant un indice inférieur à 1 pourrait être considérée comme sous-représentée.

Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus. Les inscrits sont ceux de l'année académique 2005/2006 et les données démographiques celle du 1^{er} janvier 2006, hormis spécification contraire. Par conséquent, l'indicateur reflète davantage la répartition inégale des établissements d'enseignement supérieur selon les régions que des différences régionales de participation à l'enseignement supérieur.

Les régions sont définies selon la classification NUTS (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Le niveau NUTS 1 est utilisé dans tous les pays à l'exception de la Bulgarie, de la République tchèque, de l'Irlande, du Portugal, de la Slovaquie, de la Finlande et de la Suède où le niveau NUTS 2 est utilisé.

Figure C14. Ratio de la proportion régionale d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par la proportion régionale de la population, par région NUTS, 2006.





UN TIERS DE LA POPULATION DE 20 À 22 ANS EST INSCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le taux de participation à l'enseignement supérieur dépend beaucoup de la tranche d'âge de la population concernée. Dans tous les pays, un pic est enregistré pour la population âgée de 20 à 22 ans et, dans une moindre mesure, de 24 ans, comme au Danemark. Dans l'EU-27, environ un tiers de la population de 20 à 22 ans est inscrite dans l'enseignement supérieur. En revanche, ce taux n'est que de 15 % pour les étudiants de 18 ans et baisse rapidement après 24 ans. Le pourcentage d'étudiants du supérieur âgés de plus de 30 ans ne dépasse pas quelques pour cents.

Cependant, la répartition par âge des étudiants offre des profils différents selon les pays, ce qui souligne les différences nationales en termes d'âge au moment de la transition du niveau CITE 3 au niveau CITE 5 et en termes de durée des études au niveau CITE 5. En effet, les pics des taux de participation se situent à des âges différents. Ceux-ci déclinent plus ou moins rapidement avec l'âge selon les pays.

Environ un tiers de la population âgée de 18 ans est dans l'enseignement supérieur en Belgique, en Irlande et dans une moindre mesure en Espagne et en France. À l'autre extrême, le taux de participation dans l'enseignement supérieur dépasse encore 10 % de la population âgée de 28 ans dans les pays nordiques et en Allemagne. En Lettonie, en Finlande, en Suède et en Islande, plus de 5 % de la population âgée de 35 à 39 ans participe encore à l'enseignement supérieur (moyenne de l'EU-27: 2,0).

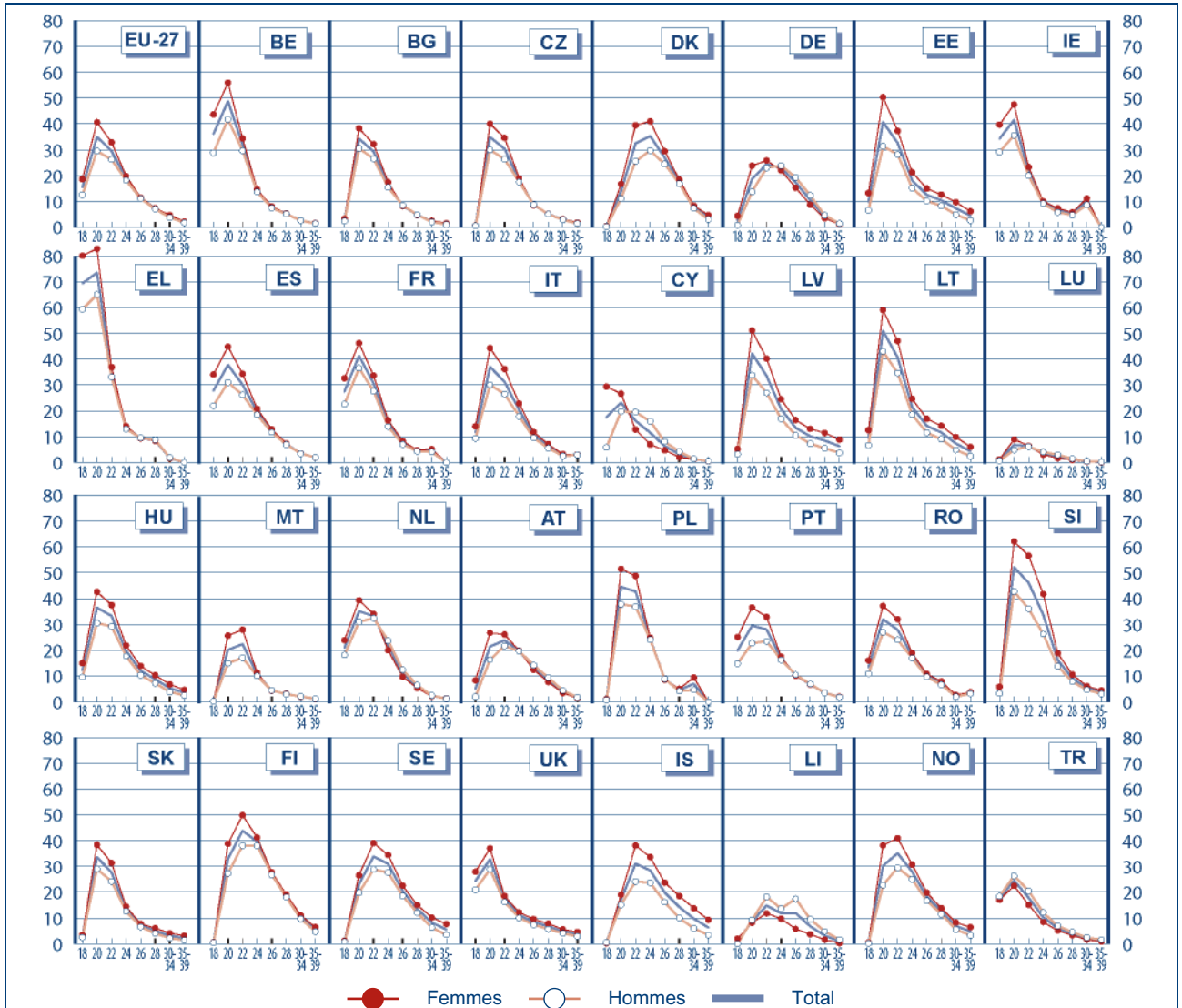
En Belgique, en Irlande, en Grèce, en France, à Chypre, à Malte, en Slovaquie, au Royaume-Uni, au Liechtenstein ou en Turquie, le taux de participation chute brutalement après 22 ans et ne représente pas plus de 15 % des jeunes de 24 ans. Au Danemark, en Slovénie, en Finlande et en Suède et dans une moindre mesure en Islande et en Norvège, plus de 30 % de la population âgée de 24 ans est encore inscrite dans l'enseignement supérieur. Par rapport aux autres pays, ce taux reste élevé pour la population âgée de 24 ans et plus dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Islande et Norvège). La situation est similaire en Allemagne bien que dans une moindre mesure, où le graphique du taux de participation est de ce fait en forme de cloche.

L'évolution des taux de participation à l'enseignement supérieur selon l'âge des hommes et des femmes suit un profil similaire dans la plupart des pays. Presque partout, à l'exception de l'Allemagne, du Luxembourg, des Pays-Bas, de l'Autriche et du Portugal, le pic de participation est atteint aux mêmes âges pour les hommes et les femmes. Dans ces cinq pays, le pic de participation des hommes est atteint deux ans plus tard que celui des femmes. Une partie de l'explication réside dans l'obligation faite aux hommes de participer au service militaire ou civil (excepté au Luxembourg et aux Pays-Bas où cette obligation n'existe pas). Chypre est le seul pays où le taux pour les femmes atteint son pic à 18 ans.

Entre 18 et 39 ans, les taux de participation des femmes sont habituellement plus élevés que pour les hommes. Cette différence est particulièrement marquée dans les pays baltes, en Slovénie et en Islande alors qu'en Allemagne, en Grèce, à Chypre, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Autriche, la différence est peu marquée. Le Liechtenstein et la Turquie font figure d'exception avec un nombre d'étudiants masculins supérieur à celui des étudiantes pour toutes les catégories d'âge.

Avec l'âge, les écarts entre les taux de participation des hommes et femmes diminuent pour devenir pratiquement nuls. Dans certains pays toutefois, le taux de participation des hommes dépasse celui des femmes après l'âge de 22 ans, notamment en Allemagne, en Grèce, à Chypre, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Autriche. Toutefois, il convient de noter que pour les jeunes de 18 ans, le taux de filles dans l'enseignement supérieur est quatre à cinq fois plus important que celui des garçons en Allemagne, à Chypre et en Autriche.

Figure C15. Taux de participation à l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne, Italie, Pologne: le niveau CITE 6 est exclu.

Irlande: la tranche d'âge 30-34 ans inclut ceux âgés de 35 ans et plus.

Grèce: le taux de participation élevé s'explique en partie par le nombre/la proportion élevée d'étudiants chypriotes étudiant en Grèce.

Chypre: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés.

Luxembourg: couverture partielle: les données sont sous-estimées car la couverture des programmes CITE 5A et CITE 5B est partielle

Pologne: 18 ans – CITE 5: les données sur la participation englobent les étudiants de 17 ans. Population de 26 à 28 ans – CITE 5B: pas de données sur la participation. Population de 30-34 ans – CITE 5: les données sur la participation incluent les étudiants âgés de 35 ans et plus.

Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas comptabilisés.

Note explicative

Pour chaque âge ou tranche d'âge, le nombre d'étudiantes et d'étudiants de l'enseignement supérieur est divisé par la population totale du même sexe de l'âge ou de la tranche d'âge correspondant. Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus.



DANS LA PLUPART DES PAYS, LES FEMMES SONT MAJORITAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans presque tous les pays européens, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'enseignement supérieur. En 2006, en moyenne dans l'EU-27, 123 femmes pour 100 hommes étaient inscrites dans l'enseignement supérieur. En Allemagne et dans une moindre mesure en Grèce, à Chypre, au Luxembourg et aux Pays-Bas, la répartition entre femmes et hommes est assez équilibrée. Dans tous les autres pays, plus de 115 femmes pour 100 hommes sont inscrites dans l'enseignement supérieur. Cette supériorité numérique est la plus marquée dans les pays nordiques (Suède, Islande et Norvège) et les pays baltiques avec l'inscription de plus de 150 femmes pour 100 hommes. En Belgique, en Irlande, en France, au Portugal et en Roumanie, le taux correspond à la moyenne de l'UE. Toutefois, il convient de noter que l'écart entre les taux de participation des hommes et des femmes s'amenuise avec l'âge pour devenir pratiquement nul (figure C15).

Cette tendance relevée depuis le milieu des années 1970 a évolué favorablement en particulier depuis 1998 (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*) et sur la dernière période (2002-2006), le taux moyen de l'EU-27 s'est encore accru, passant de 119 à 123.

Alors que la majorité des pays a connu peu d'évolution au cours de la période récente (2002-2006), une hausse significative du nombre de femmes dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes a été enregistrée en Slovaquie (de 109 à 136) mais aussi en République tchèque, en Hongrie et au Liechtenstein et dans une moindre mesure en Belgique et en Lettonie. En revanche, ce taux a baissé à Chypre, au Luxembourg et au Portugal. Malgré un ratio très faible, l'évolution en Turquie est restée très limitée.

Le fait que les femmes soient plus nombreuses que les hommes à s'inscrire dans l'enseignement supérieur peut s'expliquer par l'augmentation de l'activité des femmes et les besoins du marché du travail en termes de qualification. Mais des facteurs explicatifs d'ordre scolaire peuvent aussi être avancés. Le taux de participation des filles, un et deux ans après l'âge théorique de la fin de l'obligation scolaire, reste plus élevé que celui des garçons dans un grand nombre de pays (figure C10) alors que le pourcentage de garçons qui suivent un enseignement professionnel au niveau secondaire supérieur qualifiant pour le marché du travail (et qui sont donc moins susceptibles de poursuivre des études supérieures) est plus élevé que celui des filles (figure C9).

La présence majoritaire des femmes dans l'enseignement supérieur a un impact évident sur le nombre de diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (figure F5).

Notes complémentaires (figure C16)

Belgique: les institutions privées indépendantes sont exclues.

Allemagne: les étudiants à temps partiel de niveau CITE 5A ont été inclus pour la première fois (3,8 % de niveau CITE 5A).

Allemagne, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.

Grèce: les programmes sous la supervision des ministères autres que le ministère de l'éducation sont comptabilisés pour la première fois.

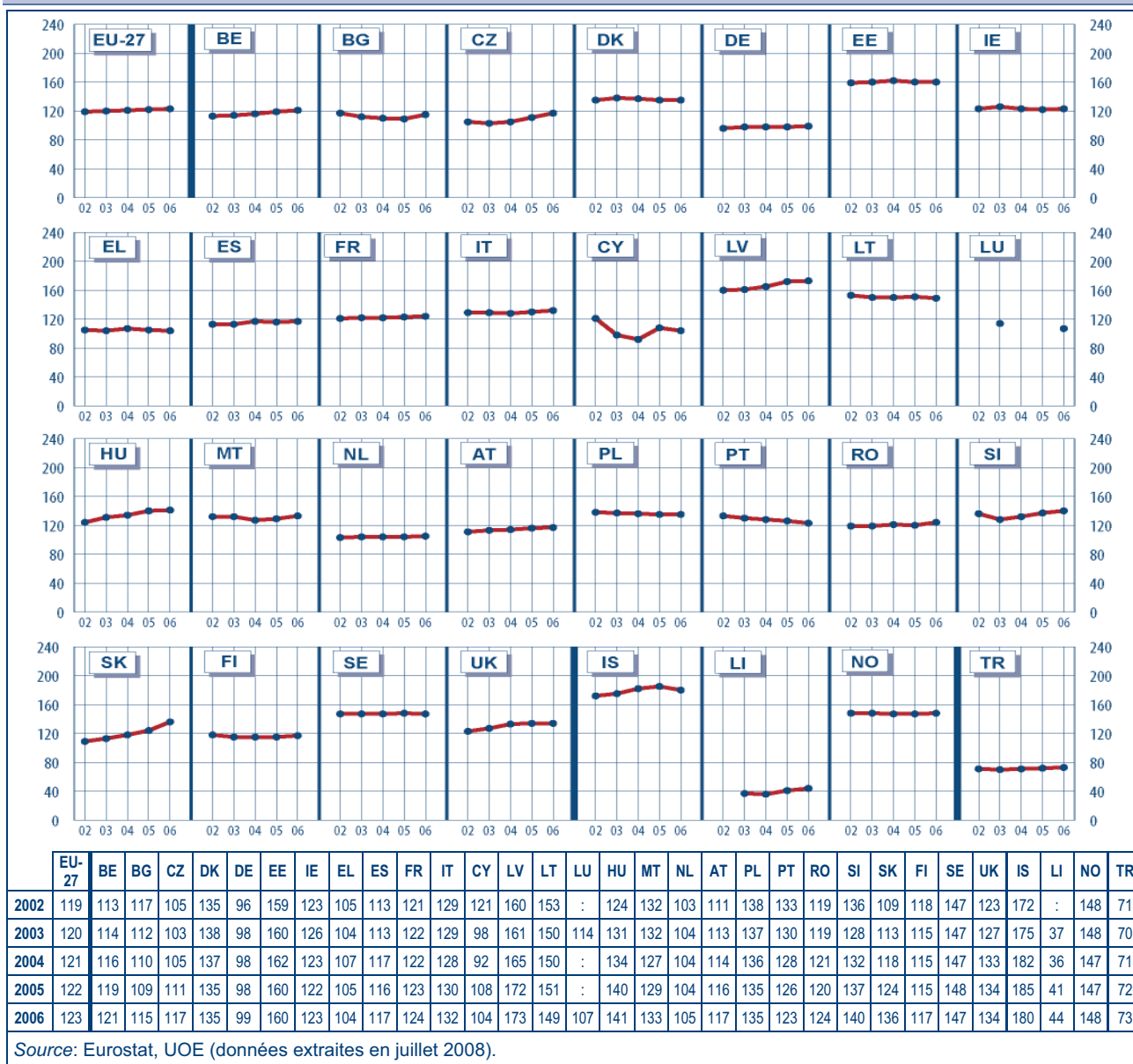
Espagne: les données englobent pour la première fois les étudiants de niveau CITE 5A-second degré, plus de 6 ans.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Luxembourg: les données sont sous-estimées car elles ne couvrent pas tous les programmes des niveaux CITE 5A et CITE 5B.

Note explicative

Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus. Le ratio du nombre de femmes pour 100 hommes inscrites dans l'enseignement supérieur est calculé en divisant le nombre d'étudiantes inscrites par le nombre d'étudiants inscrits. Le résultat est multiplié par 100.

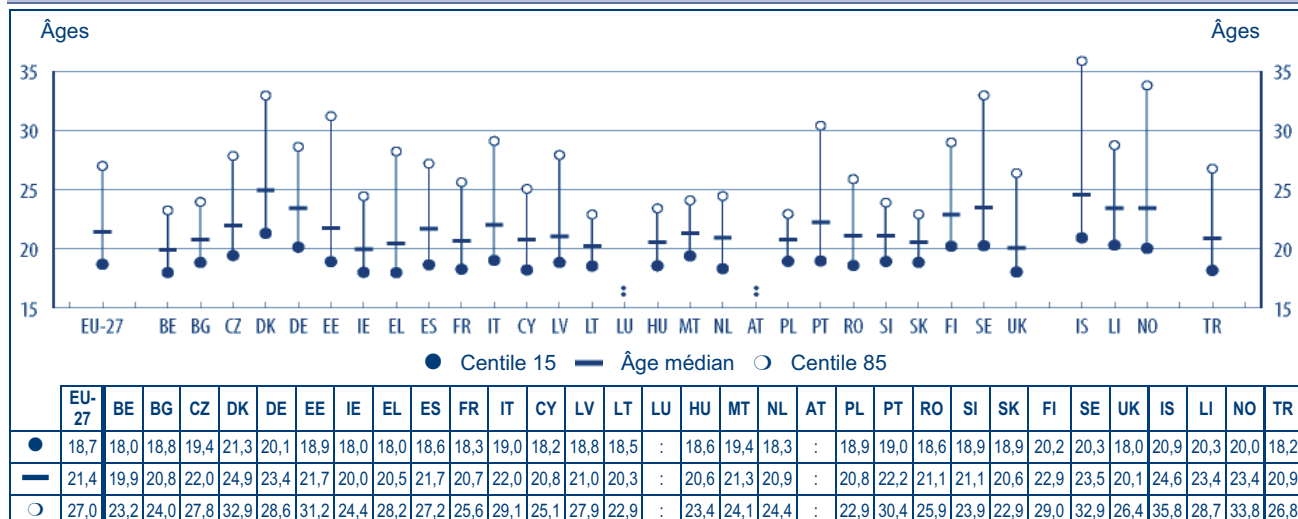
Figure C16. Évolution du nombre de femmes inscrite dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) pour 100 hommes, 2002-2006.


LA PROPORTION D'ÉTUDIANTS ÂGÉS A TENDANCE À AUGMENTER DANS DE NOMBREUX PAYS MALGRÉ D'IMPORTANTES ÉCARTS

En 2006, dans l'Union européenne, 70 % des étudiants européens inscrits dans l'enseignement supérieur à temps plein ont entre 18,7 et 27,0 ans et la moitié d'entre eux ont plus de 21 ans et demi. La situation est globalement stable par rapport à 2002 (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*). Toutefois, l'éventail des âges au sein de la population étudiante est très hétérogène en Europe et l'âge médian des étudiants se situe entre 19,9 ans en Belgique et 24,9 ans au Danemark. Dans certains pays, l'éventail des âges est relativement limité et jeune (Belgique, Bulgarie, Irlande, Lituanie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie et Slovaquie). Dans d'autres pays, le spectre des âges est beaucoup plus large vers les âges les plus élevés. Ce profil caractérise la plupart des pays nordiques, le Portugal et, dans une moindre mesure,

l'Italie et le Liechtenstein. Au moins 15 % des étudiants de l'enseignement supérieur à temps plein ont plus de 30 ans au Danemark, en Estonie, au Portugal, en Suède, en Islande et en Norvège. En Islande, 15 % des étudiants ont plus de 35,8 ans.

Figure C17. Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) à temps plein, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative

L'âge médian d'une population donnée est l'âge qui sépare le groupe en deux moitiés de taille égale. L'âge correspondant au centile 15 de la population est l'âge séparant la population en deux groupes: 15 % sont moins âgés et 85 % plus âgés.

Au Danemark et en Islande, les étudiants de moins de 21 ans représentent environ 15 % de la population étudiante globale tandis qu'en Belgique, en Bulgarie, en Irlande, en Grèce, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovaquie, au Royaume-Uni et en Turquie, plus de 50 % des étudiants ont moins de 21 ans. La Lituanie, la Pologne et la Slovaquie sont les pays où la population étudiante est la plus homogène: plus de 85 % d'entre eux ont moins de 23 ans.

Par rapport à 2002, la proportion d'étudiants âgés a tendance à augmenter dans la plupart des pays, en particulier dans les pays où leur importance était limitée. En revanche, elle a tendance à baisser en Allemagne, un pays caractérisé en 2002 par un nombre élevé d'étudiants âgés (P85 est passé de 31,6 à 28,6 entre 2002 et 2006), et dans une moindre mesure en Finlande et en Suède.

Lorsque les étudiants à temps partiel sont pris en compte (figure C15), le spectre des âges dans l'enseignement supérieur est encore plus important.

Les raisons de ces différences d'âge des étudiants à temps plein selon les pays sont nombreuses et complexes et peuvent être liées à des facteurs structurels. On peut citer notamment: la différence d'âge à la fin de l'enseignement secondaire et la durée des programmes de l'enseignement supérieur (figure B1), la tradition d'indépendance financière des étudiants encouragée par les politiques publiques d'aide financière (figure D18) qui induit souvent la poursuite des études, l'existence de politiques actives visant à promouvoir l'inscription aux formations de l'enseignement supérieur de personnes ayant acquis une expérience professionnelle (et se situant alors en dehors des groupes d'âge typiques), le temps consacré aux expériences à l'étranger et, enfin, l'obligation de service militaire.

CHANGEMENTS LIMITÉS AU NIVEAU DE L'ÉQUILIBRE ENTRE LES SEXES DEPUIS 2002

Globalement, les femmes sont majoritaires dans l'enseignement supérieur, mais la répartition par sexe des inscriptions dépend beaucoup de la discipline et du pays concerné.

Les femmes représentent la très grande majorité des inscriptions dans les trois principaux domaines suivants: «éducation», «santé et protection sociale», «lettres et arts». Dans les deux premiers, elles représentent environ 75 % du nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur dans l'EU-27 et ce pourcentage reste stable depuis 2002. Dans tous les pays, elles représentent plus de 66 % des étudiants, sauf en Turquie («éducation» – 53 %, «santé» – 61 %) et au Liechtenstein («santé» – 21 %). En Estonie, elles sont nettement plus nombreuses que les hommes et elles représentent 90 % de la population étudiante dans ces deux domaines. Dans les pays nordiques et en Slovaquie, elles représentent plus de 80 % de la population étudiante dans le domaine de la santé. Dans le domaine des lettres, les femmes sont également majoritaires (66 % en moyenne dans l'EU-27), mais la situation varie beaucoup selon les pays. Si au Liechtenstein et en Turquie, les femmes représentent environ 45 % des étudiants dans ce domaine, elles atteignent des taux situés entre 70 et 80 % de la population dans les États baltes, en Italie, à Chypre, en Pologne, en Slovaquie et en Finlande.

Par rapport aux disciplines précédentes, la présence féminine est moins importante dans les sciences sociales, et ce malgré une légère amélioration depuis 2002 (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*). Les femmes représentent 58 % de la population de l'enseignement supérieur avec d'importants écarts entre les pays. Au Liechtenstein, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes, puisqu'ils représentent plus de 70 % de la population étudiante dans ce domaine; en Allemagne, à Chypre, aux Pays-Bas et en Turquie, les femmes représentent encore moins de la moitié des étudiants. À l'opposé, dans les États baltes, en Hongrie et en Slovaquie, les femmes représentent environ les deux tiers des étudiants.

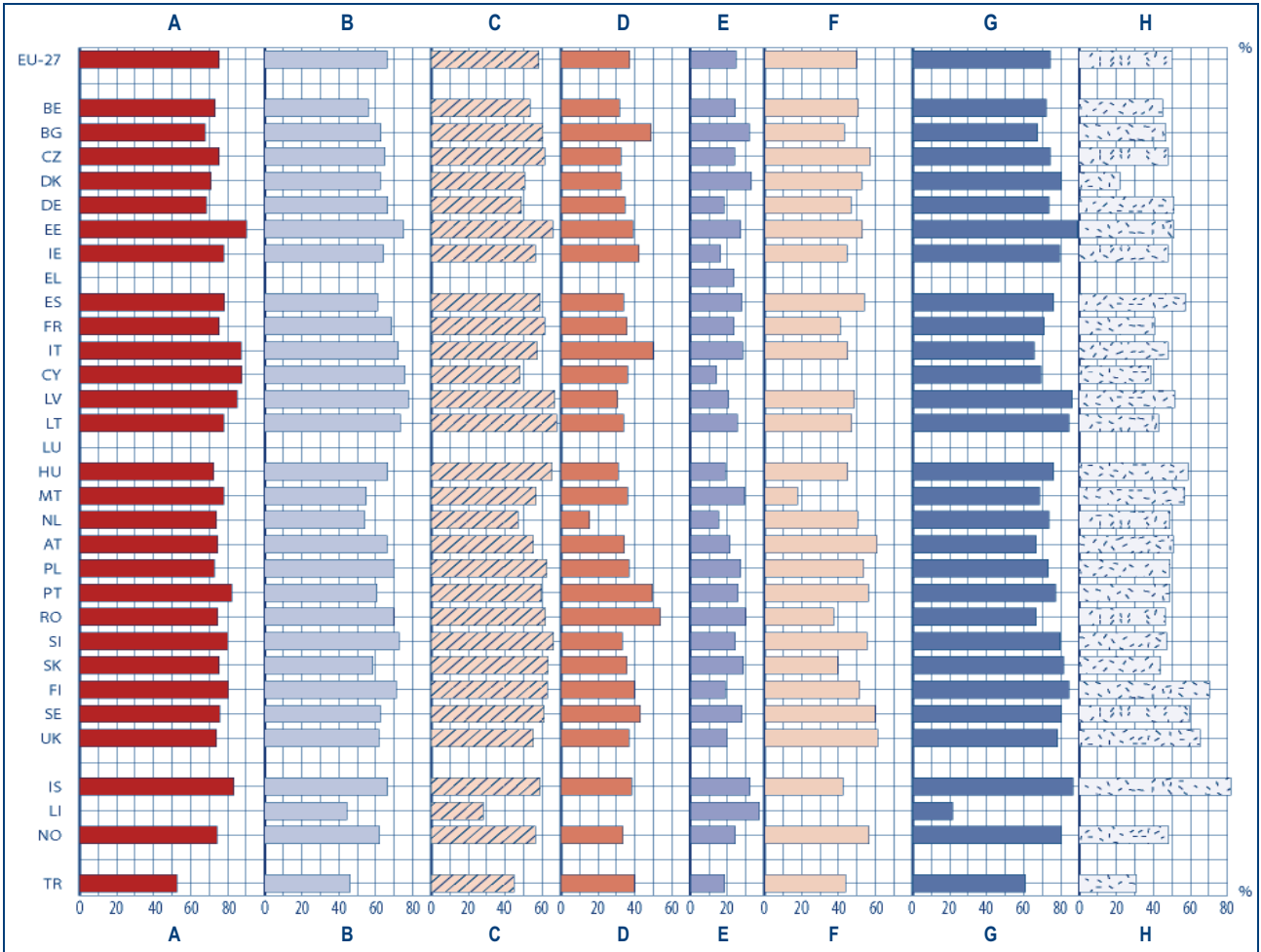
À l'opposé, les hommes sont nettement plus nombreux dans les domaines «ingénierie, fabrication, construction» et «sciences, mathématiques, informatique» et la situation n'a pas beaucoup évolué depuis 2002. Dans le domaine «ingénierie» (moyenne de l'EU-27: 24 %), les femmes ne représentent jamais plus de 40 % de la population étudiante. La Bulgarie, le Danemark, l'Islande et le Liechtenstein (avec 37 %) sont les seuls pays où la présence féminine s'élève à plus de 30 %, contre environ 15 % en Irlande, aux Pays-Bas, à Chypre. Dans le domaine «sciences» (moyenne de l'EU-27: 37 %), la répartition entre hommes et femmes est équilibrée en Bulgarie, en Italie, au Portugal et en Roumanie tandis que les femmes ne représentent que 15 % des étudiants aux Pays-Bas. Dans tous les autres pays, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes dans ce domaine puisqu'ils représentent 60 à 70 % de la population étudiante.

Entre-temps, les domaines «services» et «agriculture et sciences vétérinaires» ont atteint l'équilibre entre les sexes, avec peu de mouvements (légère augmentation dans l'agriculture) depuis 2002. Dans les services, la parité est atteinte ou sur le point de l'être dans de nombreux pays à l'exception notable du Danemark (22 %) et de la Turquie (31 %). Les femmes représentent plus de 60 % des étudiants dans ce domaine en Finlande, au Royaume-Uni, en Islande (82 %) et, dans une moindre mesure, en Hongrie et en Suède. Dans l'agriculture, hormis Malte (18 %), presque tous les pays affichent plus de 40 % d'étudiants de sexe féminin, et il convient de noter que leur proportion atteint même 60 % en Autriche, en Suède et au Royaume-Uni.



PARTICIPATION

Figure C18. Pourcentage d'étudiantes de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) selon les différents domaines d'études, 2006.



A Éducation B Lettres et arts C Sciences sociales, commerce et droit D Science, mathématiques, informatique
E Ingénierie, fabrication et construction F Agriculture et sciences vétérinaires G Santé et protection sociale H Services

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	75,3	73,3	68,0	75,3	70,9	68,5	90,3	77,9	78,2	75,5	87,3	87,8	85,3	77,8	72,5	78,0	74,1	74,6	72,9	82,2	74,8	80,1	75,3	80,6	75,8	74,1	83,4	74,2	52,7			
B	66,1	56,1	62,7	64,9	62,4	66,3	75,2	64,2	60,8	68,6	72,3	75,7	77,5	73,3	66,4	54,8	54,1	66,2	70,1	60,6	69,5	72,5	58,6	71,3	62,3	61,6	66,3	44,4	62,2	46,2		
C	58,2	53,3	60,3	61,1	50,4	48,7	65,5	56,3	58,8	61,4	57,2	47,8	66,7	67,9	65,2	56,6	46,8	55,3	62,4	59,4	61,8	65,9	63,1	62,7	61,0	55,2	58,8	28,0	56,4	44,8		
D	37,2	31,9	48,9	32,5	32,6	34,8	39,1	42,3	34,1	35,7	49,7	35,9	30,5	33,8	31,1	36,2	15,6	34,3	36,7	49,5	53,9	33,0	35,8	39,8	42,9	36,9	38,2	33,4	39,5			
E	24,4	24,2	31,8	24,0	32,9	18,2	27,3	16,4	23,6	28,0	23,4	28,3	14,0	20,8	25,2	18,7	29,1	15,0	21,3	27,1	25,7	29,7	24,1	28,5	18,8	27,8	19,8	32,0	37,1	24,0	18,6	
F	49,7	50,6	42,9	57,0	52,5	46,8	52,9	44,6	54,0	41,0	45,1	48,7	47,1	45,0	17,7	50,2	60,9	53,5	56,0	37,4	55,5	39,5	51,5	59,5	61,1	42,5	56,3	43,9				
G	74,2	72,1	67,4	74,5	80,4	73,6	89,1	79,3	76,0	71,2	65,6	69,1	86,1	84,5	76,3	68,5	73,5	66,8	73,2	77,1	66,8	79,7	81,4	84,4	80,6	78,2	86,8	21,4	80,6	60,8		
H	50,2	45,0	46,9	47,8	21,7	51,2	51,0	48,1	57,1	40,5	47,9	38,8	51,5	42,9	58,8	57,0	49,0	50,7	48,9	49,1	46,3	47,1	43,9	70,2	59,4	65,1	81,8	48,2	31,0			

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre, Liechtenstein: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de femmes inscrites dans un domaine d'études spécifique par le nombre total des inscrits dans ce même domaine. Le résultat est multiplié par 100.

LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POURSUIVANT DES ÉTUDES DANS UN AUTRE PAYS EUROPÉEN PROGRESSE

À l'échelle de l'Union européenne, au cours de l'année 2006, environ 2,6 % des étudiants de l'enseignement supérieur ont étudié au moins une année dans un autre État membre de l'Union, dans un pays candidat ou dans un des pays de l'AELE/EEE. Leur proportion est passée de 2,1 à 2,6 % au cours des années 2002 à 2006. Les statistiques ne prennent en compte que les étudiants inscrits pour un an au moins dans une université étrangère et se basent uniquement sur la nationalité des étudiants. Cela signifie que les étudiants étrangers résidents permanents dans un pays d'accueil sont comptabilisés ici en tant qu'étudiants étrangers alors qu'ils n'ont pas changé de pays pour poursuivre des études supérieures. La figure C19 n'informe donc pas sur la mobilité des étudiants au sens large et doit être interprétée avec prudence. En effet, pour la plupart des pays, les données présentées ici ne prennent pas en compte les étudiants qui bénéficient d'un programme européen de mobilité.

Mis à part le Liechtenstein, Chypre et le Luxembourg dont les étudiants vont majoritairement étudier à l'étranger en raison de l'offre limitée d'enseignement supérieur dans leur pays, l'Irlande, Malte, la Slovaquie, l'Islande et, dans une moindre mesure, la Bulgarie sont les cinq pays où la plus forte proportion d'étudiants effectue leurs études à l'étranger (environ plus de 9 à 10 %). À l'inverse, le Royaume-Uni (0,65 %, en progression depuis 2002) mais aussi l'Espagne, l'Italie, la Hongrie, la Pologne et la Turquie sont les pays où les étudiants sont les moins mobiles (moins de 2 % des étudiants étudient à l'étranger).

Au cours de la précédente période (2002-2006), la situation est restée très stable dans dix pays (Belgique, Danemark, Italie, Chypre, Hongrie, Autriche, Roumanie, Finlande, Suède et Norvège) tandis que le pourcentage d'étudiants partis étudier à l'étranger a même baissé en Grèce en particulier, mais également à Malte et en Turquie. Dans tous les autres pays pour lesquels des données sont disponibles, la mobilité des étudiants s'est considérablement améliorée pour l'Irlande, la Lettonie, la Pologne, le Portugal et la Slovaquie. Dans ces pays, la proportion d'étudiants mobiles a augmenté de plus de 60 %. Toutefois, la Lettonie et la Pologne restent encore sous la moyenne de l'EU-27 tandis qu'en Irlande et en Slovaquie, plus de 10 % des étudiants étudient à l'étranger.

Ces variations reflètent la tendance actuelle au niveau des effectifs d'étudiants, le développement de l'offre de formations de l'enseignement supérieur mais aussi la détermination des étudiants à saisir les opportunités qui leur sont données d'étudier à l'étranger, en particulier l'aide financière telle qu'un soutien supplémentaire affecté à la mobilité, la transférabilité du soutien financier national, etc.

Notes complémentaires (figure C19)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

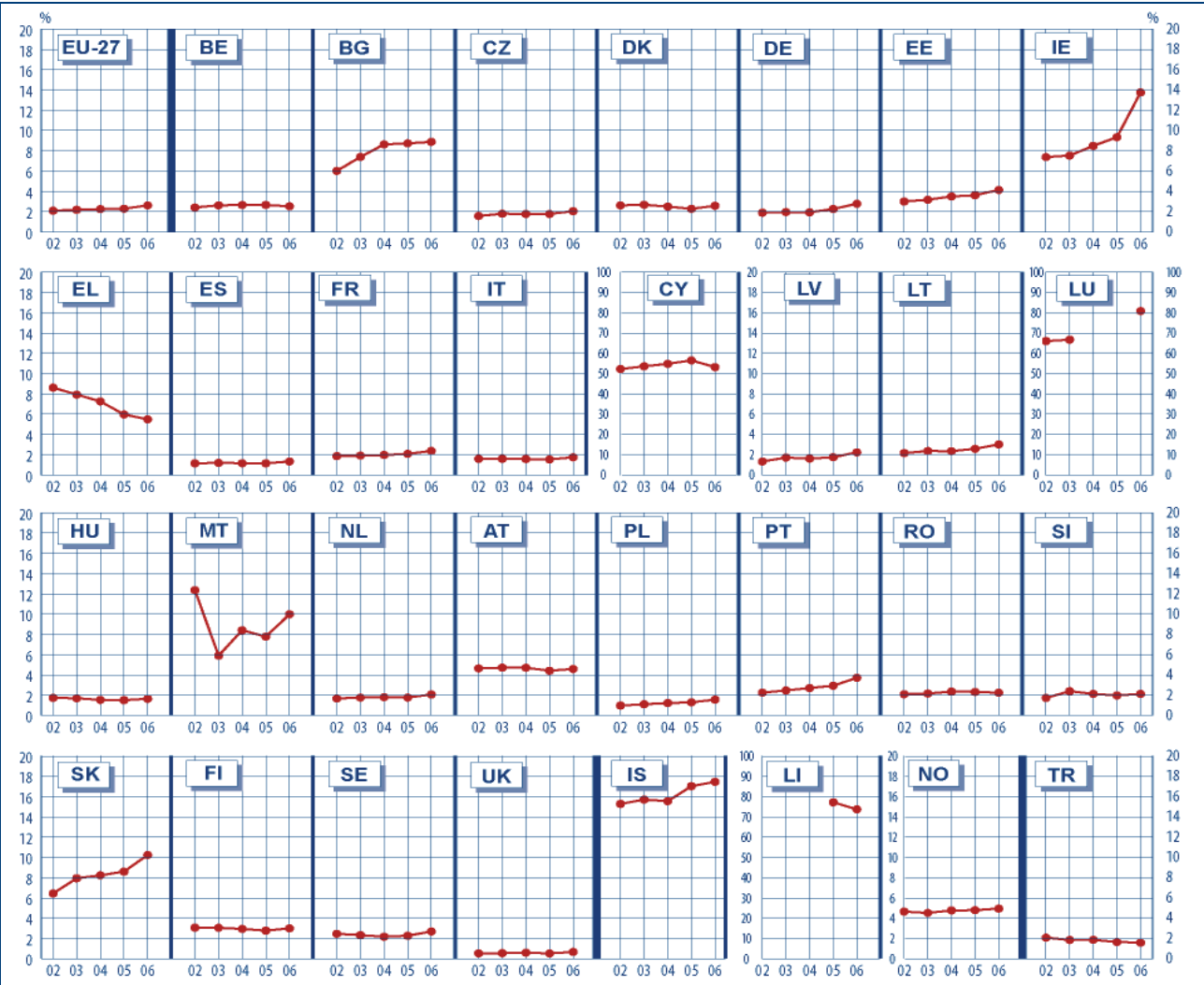
Allemagne, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre: le pourcentage des étudiants qui étudient dans un autre pays de l'EU-27/EEE est sous-estimé étant donné que les étudiants chypriotes étudiant en Grèce ne sont pas inclus (les données sur les étudiants étrangers en Grèce sont indisponibles).

Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas inclus. Les chiffres sont sous-estimés car la couverture des programmes des niveaux CITE 5A et CITE 5B est partielle.

Slovénie: le niveau CITE 6 est exclu pour les années avant 2004/2005.

Figure C19. Pourcentage d'étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) poursuivant des études dans un autre État membre, un pays candidat ou un pays membre de l'AELE/EEE, 2002-2006.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	2,1	2,4	6,0	1,6	2,6	1,9	3,0	7,4	8,6	1,1	1,9	1,6	52,2	1,3	2,2	66,0	1,7	12,4	1,7	4,7	1,0	2,3	2,1	1,7	6,4	3,1	2,4	0,5	15,3	:	4,6	2,1
2003	2,2	2,6	7,4	1,8	2,7	2,0	3,2	7,5	7,9	1,2	1,9	1,6	53,6	1,7	2,4	66,7	1,7	5,9	1,8	4,7	1,1	2,5	2,2	2,4	7,9	3,0	2,3	0,5	15,7	:	4,5	1,8
2004	2,2	2,6	8,6	1,8	2,5	1,9	3,5	8,5	7,3	1,2	2,0	1,6	54,8	1,6	2,3	:	1,5	8,4	1,8	4,7	1,2	2,7	2,4	2,1	8,2	2,9	2,2	0,6	15,5	:	4,8	1,8
2005	2,3	2,7	8,7	1,8	2,3	2,3	3,6	9,3	6,0	1,1	2,1	1,5	56,5	1,7	2,6	:	1,5	7,8	1,8	4,4	1,3	2,9	2,3	2,0	8,6	2,8	2,3	0,5	17,0	77,1	4,8	1,6
2006	2,6	2,5	8,9	2,0	2,6	2,8	4,1	13,8	5,5	1,3	2,4	1,7	53,2	2,2	3,0	80,9	1,7	10,0	2,1	4,6	1,6	3,7	2,3	2,1	10,2	3,0	2,7	0,7	17,4	73,6	4,9	1,6

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Note explicative

Les étudiants qui étudient dans un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger pour moins d'un an et qui demeurent inscrits dans leur établissement d'origine dans leur pays, et /ou qui continuent de payer des droits d'inscription dans celui-ci ne sont pas considérés comme étudiants étrangers dans le pays d'accueil.

Pour une nationalité donnée, le nombre d'étudiants à l'étranger est calculé en additionnant les données fournies pour cette nationalité par les pays d'accueil. Ce nombre est alors divisé par le nombre total d'étudiants de cette nationalité (y compris les étudiants à l'intérieur du pays). Le manque de données relatives à la répartition des étudiants par nationalité dans certains pays entraîne une sous-estimation des valeurs.

Les données sur les étudiants étrangers sont basées sur la nationalité: cela signifie que les étrangers résidents permanents dans un pays d'accueil sont comptabilisés comme des étudiants étrangers.



RESSOURCES

SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT

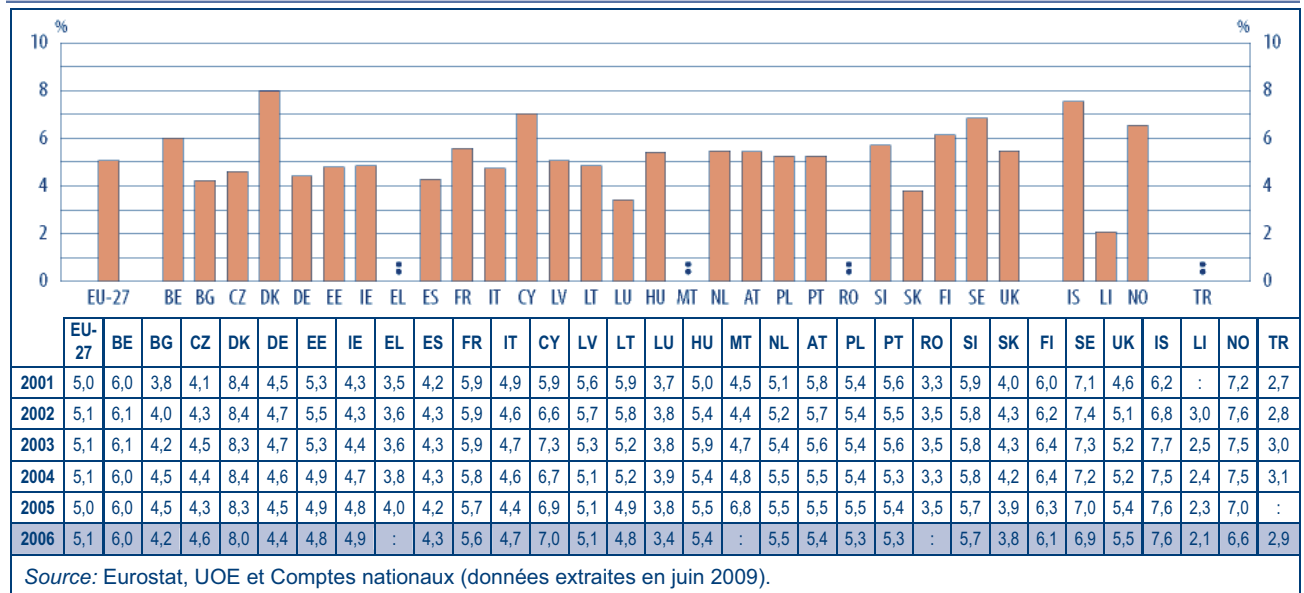
LES DÉPENSES PUBLIQUES EN ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PIB RESTENT STABLES DEPUIS 2001

Au cours de la période 2001-2006, globalement, la part du PIB de l'EU-27 consacrée à l'éducation reste stable, aux alentours de 5,1 %. Toutefois, ce taux moyen cache des disparités entre les pays dont certains ont connu des changements marqués au cours de cette période.

À Chypre, en Hongrie et en Islande, la part du PIB consacrée à l'éducation a augmenté de plus de 20 % entre 2001 et 2006. Cet accroissement a été de plus de 10 % également en République tchèque, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume Uni.

En 2006, dans un peu plus de la moitié des pays européens, la part des dépenses publiques d'éducation était supérieure à 5 % du PIB. Dans les pays nordiques et à Chypre, elle était même supérieure à 6 %. Ailleurs, la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB était inférieure à 5 %.

**Figure D1. Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6)
en pourcentage du PIB, 2006.**



**Notes complémentaires (figure D1)**

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: 2001-2002: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses. 2005 et 2006: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses.

Grèce: 2001-2002: les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003-2006: les prêts publics aux étudiants ne sont pas inclus.

Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants à l'étranger est incluse.

Lituanie: 2003-2006: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus.

Luxembourg: 2001-2002: les dépenses concernant les niveaux CITE 5 et 6 et les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003-2006: les transferts publics aux «autres entités privées», les dépenses concernant les niveaux CITE 4, 5 et 6 et celles concernant les services auxiliaires ne sont pas inclus.

Pologne, Slovaquie: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local et les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003-2006: les prêts publics aux étudiants et les dépenses du niveau CITE 4 ne sont pas inclus.

Royaume-Uni: ajustement du PIB à l'exercice financier qui va du 1^{er} avril au 31 mars.

Islande: 2001-2002: les dépenses concernant le niveau CITE 0 ne sont pas incluses. 2003-2006: les dépenses concernant le niveau CITE 5B et les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Liechtenstein: le PIB du Liechtenstein provient dans une large mesure du travail effectué par des travailleurs domiciliés à l'étranger. En 2005, 48,1 % des travailleurs au Liechtenstein étaient des transfrontaliers. C'est pourquoi il n'est pas valable de calculer le PIB par habitant sur la base de la population du Liechtenstein. Le PIB et le PIB par habitant représentent des parts sous-estimées et ne peuvent pas être directement comparés aux autres pays.

Norvège: 2001-2002: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Turquie: 2001-2003: les dépenses concernant le niveau CITE 0 ne sont pas incluses. 2000 et 2002: les dépenses directes aux niveaux régional et local ne sont pas incluses. 2003: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus. 2001 et 2003: les dépenses au niveau régional et local d'administration ne sont pas incluses.

Note explicative

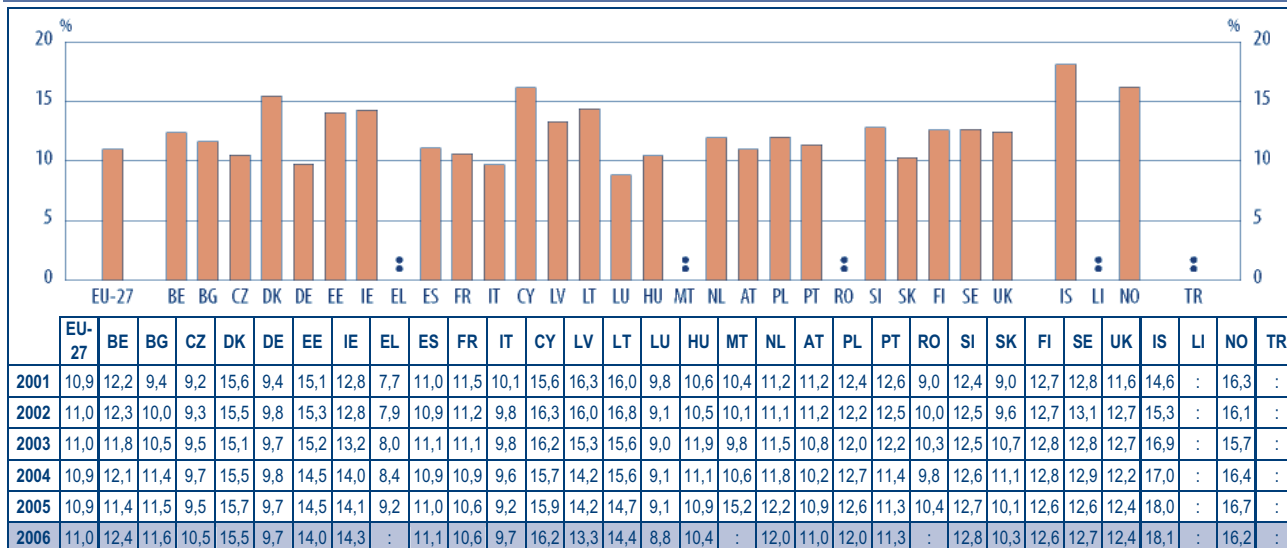
Généralement, le secteur public finance les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques totales d'éducation.

Les dépenses publiques totales d'éducation sont rapportées au produit intérieur brut (PIB). Le résultat est multiplié par 100.

PRÈS DE 11 % DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES SONT CONSACRÉES À L'ÉDUCATION

Au niveau de l'EU-27, l'effort public en faveur de l'éducation est resté globalement stable au cours de la période 2001-2006 avec un pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation dans les dépenses publiques totales de l'ordre de 11 %. Si environ trois quarts des pays consacrent plus de 10 % de leurs dépenses publiques à l'éducation, seuls quelques-uns (Danemark, Estonie, Irlande, Chypre, Lituanie, Islande et Norvège) approchent ou dépassent le seuil des 14 %. En Allemagne, en Italie et au Luxembourg, ce pourcentage n'atteint pas 10 %. En matière d'interprétation, il faut toutefois noter que cet indicateur ne tient pas compte du nombre d'élèves/étudiants et qu'il ne renseigne pas sur le coût unitaire par individu (figure D4).

Dans la majorité des pays, pour lesquels les données sont disponibles, la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales est restée relativement stable depuis 2001, sauf en Bulgarie, en République tchèque, en Irlande, en Slovaquie et en Islande où elle a augmenté significativement. Seuls les pays baltes, la France, le Luxembourg et le Portugal ont enregistré une diminution de la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques.

Figure D2. Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) en pourcentage des dépenses publiques totales, 2006.


Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: 2006: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses, 2000-2002: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.

Estonie: 2001: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Grèce: 2001-2002: les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003, 2004: les prêts publics aux étudiants ne sont pas inclus.

Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants à l'étranger est incluse.

Lituanie, Luxembourg: 2003-2006: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus.

Luxembourg: 2001-2002: les dépenses concernant les niveaux CITE 5 et 6 et les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003-2006: les dépenses concernant les niveaux CITE 4, 5 et 6 et celles concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Pologne, Slovaquie, Norvège: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local et les dépenses affectées aux pensions de retraite ne sont pas incluses. 2003-2006: les prêts publics aux étudiants et les dépenses du niveau CITE 4 ne sont pas inclus.

Royaume-Uni: ajustement des dépenses publiques totales à l'exercice financier qui va du 1^{er} avril au 31 mars.

Islande: 2001-2002: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses. 2003-2006: les dépenses concernant le niveau CITE 5B et les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Liechtenstein: voir note pour la figure D1.

Note explicative

Les dépenses publiques totales d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, comprennent le financement public direct destiné aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises. Exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales, elles montrent la part du budget total, c'est-à-dire de tous les niveaux administratifs confondus (niveau central, régional et local ainsi que le système de protection sociale), qui est dépensé en faveur de l'éducation.

PLUS D'UN TIERS DU FINANCEMENT PUBLIC TOTAL EN ÉDUCATION EST ALLOUÉ À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

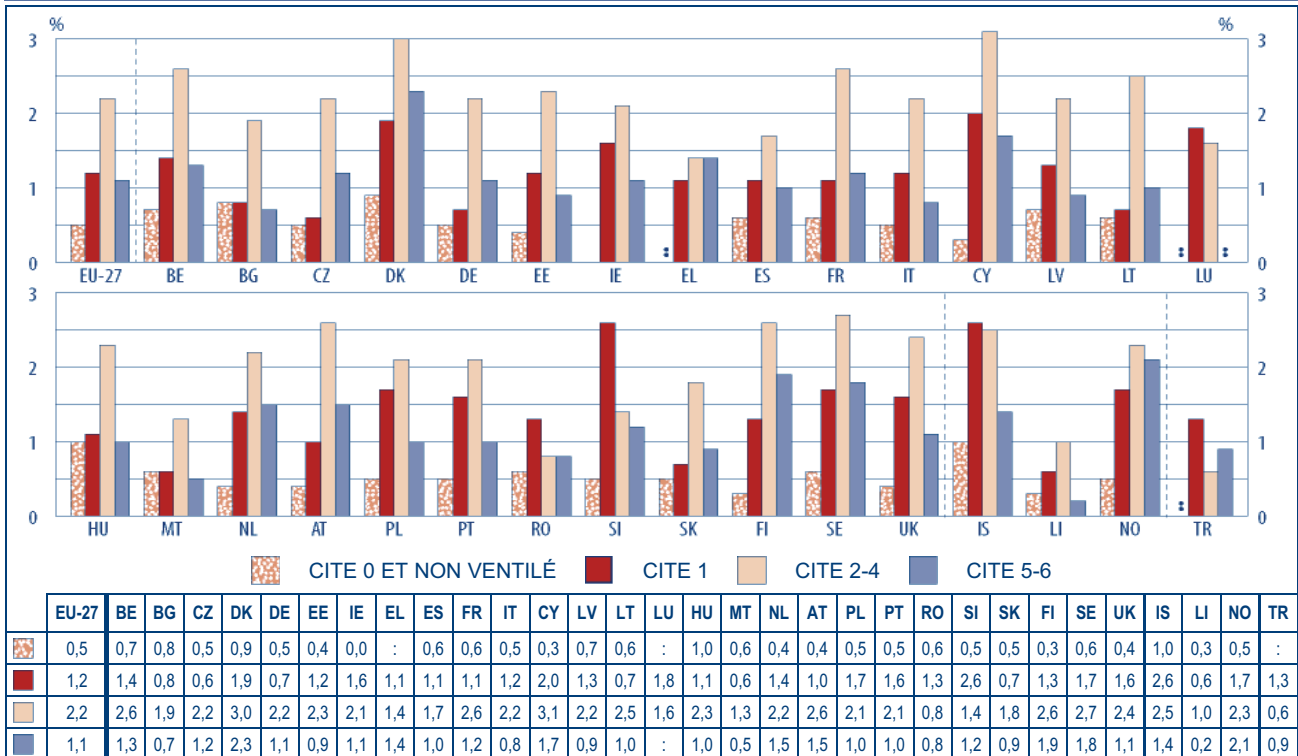
Les dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement diffèrent selon les pays en fonction de différents facteurs parmi lesquels la durée des niveaux d'enseignement (figure B1) et les taux de participation pour les niveaux postérieurs à l'enseignement obligatoire (figure C15). Pour les niveaux d'enseignement qui couvrent l'enseignement obligatoire (dans la plupart des pays les niveaux primaire et secondaire inférieur), les évolutions démographiques (figures A1 et A2) ont aussi une influence mais avec

un effet de retard. De plus, la situation dans de nombreux pays doit être interprétée avec prudence car la ventilation des dépenses selon les niveaux d'éducation ne peut pas toujours s'effectuer complètement. Enfin, il faut également noter que cet indicateur ne tient pas compte du nombre d'élèves/étudiants et qu'il ne renseigne pas sur le coût unitaire par individu (figures D4 et D5).

Dans presque tous les pays européens, les dépenses publiques totales d'éducation allouées à l'enseignement secondaire représentent une proportion du PIB supérieure à celles des autres niveaux d'enseignement mais elles n'excèdent jamais 3,1 % du PIB (Chypre). En Bulgarie, en Grèce, en Espagne, au Luxembourg, à Malte, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie, au Liechtenstein et en Turquie, elles sont inférieures à 2 % du PIB. Les dépenses publiques totales d'éducation affectées au niveau primaire sont généralement inférieures à 2 % du PIB sauf en Slovénie et en Islande où elle culmine à 2,6 %.

Au niveau européen (EU-27), la part des dépenses d'éducation dans le PIB allouées à l'enseignement primaire et à l'enseignement supérieur sont presque équivalentes (1,2 %). C'est le cas aussi en Espagne, en France, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suède. La part du PIB consacré à l'enseignement supérieur varie fortement d'un pays à l'autre. Seuls le Danemark et la Norvège atteignent ou dépassent les 2 %.

Figure D3. Dépenses publiques totales d'éducation par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), par rapport au PIB, en %, 2006.



Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: CITE 5-6: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses, Les dépenses concernant le niveau CITE 4 sont partiellement incluses dans les dépenses concernant les niveaux CITE 5-6.

Grèce: CITE 5-6: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses. Les dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1.

Irlande, Espagne: CITE 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Chypre: l'aide financière fournie aux élèves et étudiants à l'étranger est incluse.

Notes complémentaires (figure D3 – suite)

Lituanie: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus.

Luxembourg: les dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1. CITE 1 et CITE 2-4: les transferts publics aux «autres entités privées» et les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas inclus. Les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.

Pologne, Slovaquie: CITE 0: les dépenses concernant les services d'accueil sont incluses.

Portugal: les dépenses affectées aux pensions de retraite et les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses. CITE 0, 1 et 2-4: les dépenses au niveau local, les prêts publics aux étudiants et les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus. CITE 5-6: les dépenses au niveau local et régional d'administration ne sont pas incluses. CITE 0, 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Roumanie: les dépenses concernant le niveau CITE 2 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1. CITE 5-6: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses.

Slovénie: les dépenses concernant le niveau CITE 2 et une partie des dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1.

Slovaquie: les dépenses concernant le niveau CITE 5B sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 3.

Royaume-Uni: ajustement des dépenses publiques totales à l'exercice financier qui va du 1^{er} avril au 31 mars. CITE 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Islande: les dépenses concernant le niveau CITE 5B et les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Liechtenstein: voir note pour la figure D1.

Norvège: CITE 0: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

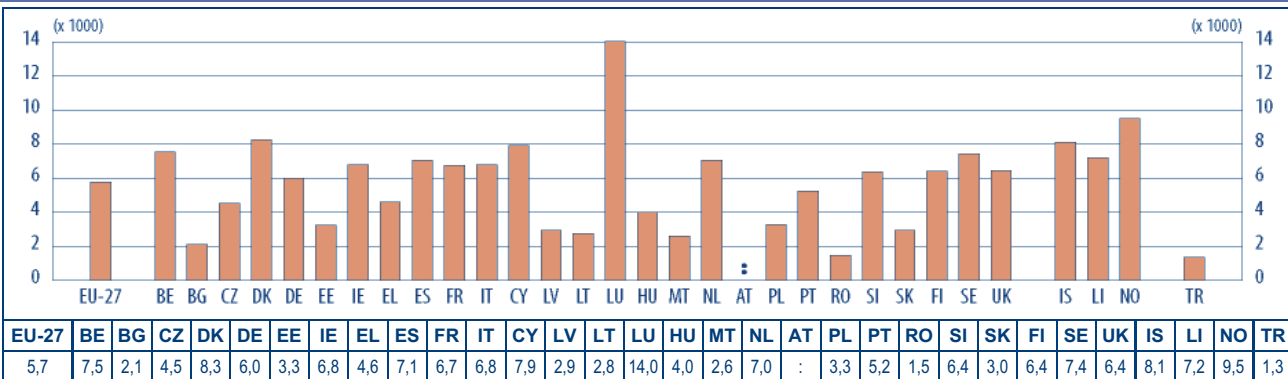
Note explicative

Généralement, le secteur public finance les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques totales d'éducation.

**LE COÛT UNITAIRE D'UN ÉLÈVE/ÉTUDIANT
PEUT VARIER DU SIMPLE AU QUADRUPLE**

Le coût unitaire annuel global d'un élève/étudiant qui s'établit en moyenne pour l'EU-27 à 5 748 EUR SPA présente de grandes disparités entre les pays.

Figure D4. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement publics (CITE 0 à 6) par élève/étudiant, en milliers EUR SPA, 2006.



Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimation.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone. CITE 1, CITE 2-4: les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

**Notes complémentaires (figure D4 – suite)**

Danemark: CITE 5-6: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses et les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus. Les dépenses concernant le niveau CITE 4 sont partiellement incluses dans les dépenses concernant les niveaux CITE 5-6.

Estonie: les paiements des agences internationales et des autres sources étrangères, ceux des ménages et des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas incluses.

Irlande: CITE 1, CITE 2-4: les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Irlande, Espagne: CITE 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Grèce: CITE 1, CITE 2-4: les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus, Les dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1.

Grèce, Malte, Roumanie: les données concernent 2005.

Espagne: CITE 1, CITE 2-4: les paiements des «autres entités privées» et des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Italie: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses. CITE 2-4: les paiements des agences internationales et des autres sources étrangères ne sont pas inclus.

Luxembourg: les paiements des agences internationales et des autres sources étrangères et des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus. Les dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1. Les dépenses concernant les niveaux CITE 4, 5 et 6 ne sont pas incluses. CITE 1, CITE 2-4: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Pologne: les paiements des agences internationales, des autres sources étrangères et des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Portugal: les dépenses en pension de retraite imputées et les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses. CITE 0, 1 et 2-4: les dépenses au niveau local d'administration ne sont pas incluses. CITE 5-6: les dépenses au niveau local et régional d'administration ne sont pas incluses. CITE 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses. Les paiements des agences internationales, des autres sources étrangères et des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Roumanie: les dépenses concernant le niveau CITE 2 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1. CITE 5-6: les paiements des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Slovénie: les dépenses concernant le niveau CITE 2 sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 1.

Slovaquie: les dépenses concernant le niveau CITE 5B sont incluses dans celles concernant le niveau CITE 3.

Suède: CITE 1, CITE 2-4: les paiements des agences internationales et des autres sources étrangères aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Royaume-Uni: ajustement des dépenses publiques totales à l'exercice financier qui va du 1^{er} avril au 31 mars. Les universités du Royaume-Uni sont classées comme établissements privés dépendant du gouvernement; pour cette raison, il n'y a pas d'indications pour les dépenses des établissements du secteur public pour les niveaux CITE 5-6.

Islande: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses. Les paiements des agences internationales, des autres sources étrangères et des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus. CITE 5-6: les dépenses concernant le niveau CITE 5B ne sont pas incluses.

Liechtenstein: CITE 1, CITE 2-4: les paiements des «autres entités privées» et des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Norvège: les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus, CITE 2-4, CITE 5-6: les paiements des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Note explicative (figures D4 et D5)

Les dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement publics mesurent combien l'administration centrale, régionale et locale, les ménages et les autres agents privés (entreprises et organisations à but non lucratif) dépensent par élève/étudiant. Les dépenses annuelles incluent les frais de personnel, les dépenses courantes et les dépenses en capital.

L'indicateur a été calculé en divisant le montant total des dépenses annuelles par le nombre d'élèves/étudiants en équivalent temps plein.

Les montants des dépenses annuelles ont été convertis en standard de pouvoir d'achat (SPA – voir la section «Glossaire et outils statistiques») afin de supprimer les différences de niveau des prix d'un pays à l'autre, Le SPA se base sur l'euro.

Un premier groupe de pays (Bulgarie, Estonie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Roumanie et Slovaquie) se caractérise par des coûts unitaires par élève/étudiant relativement modestes par rapport à la moyenne communautaire et ne dépassant pas 4 000 EUR SPA (de la Roumanie avec 1 467 à la Pologne avec 3 278).

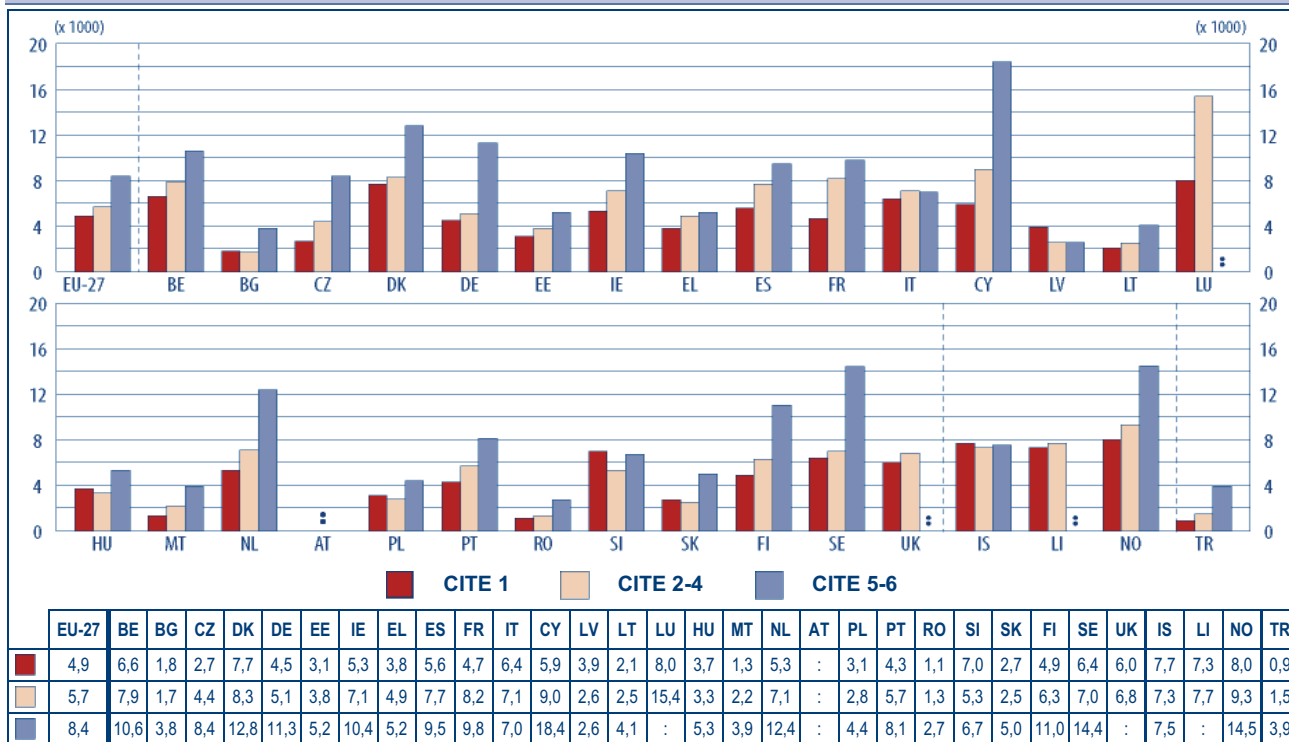
Un deuxième groupe de pays, où les coûts unitaires varie de 7 000 à 8 000 EUR SPA avec la Belgique, l'Espagne, Chypre, les Pays-Bas, la Suède et le Liechtenstein et, dans une moindre mesure, l'Irlande, la France et l'Italie (un peu en dessous).

Un troisième groupe, où les coûts unitaires dépassent 8 000 EUR SPA comme au Danemark, en Islande, en Norvège ou au Luxembourg, lequel se situe largement en tête avec plus de 14 000 EUR SPA par individu.

**LES DÉPENSES PAR ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
SONT PRESQUE LE DOUBLE DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE**

L'analyse des dépenses annuelles par élève/étudiant dans les établissements d'enseignement public selon le niveau d'enseignement présente les mêmes disparités entre les pays en termes de volumes dépensés que celles observées sur les dépenses totales par élève/étudiant (figure D4).

Figure D5. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement publics par élève/ étudiant et par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), en milliers EUR SPA, 2006.



Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires et note explicative (voir figure D4)

La répartition des dépenses annuelles par élève/étudiant selon le niveau d'enseignement met en évidence deux phénomènes: le coût unitaire augmente avec le niveau d'enseignement dans presque tous les pays et les disparités entre les pays croissent avec le niveau d'enseignement. La situation au Danemark, en Grèce, au Luxembourg, en Roumanie, en Slovénie et en Slovaquie doit être interprétée avec prudence car la ventilation des dépenses publiques totales d'éducation selon les niveaux d'éducation ne peut pas toujours s'effectuer complètement.

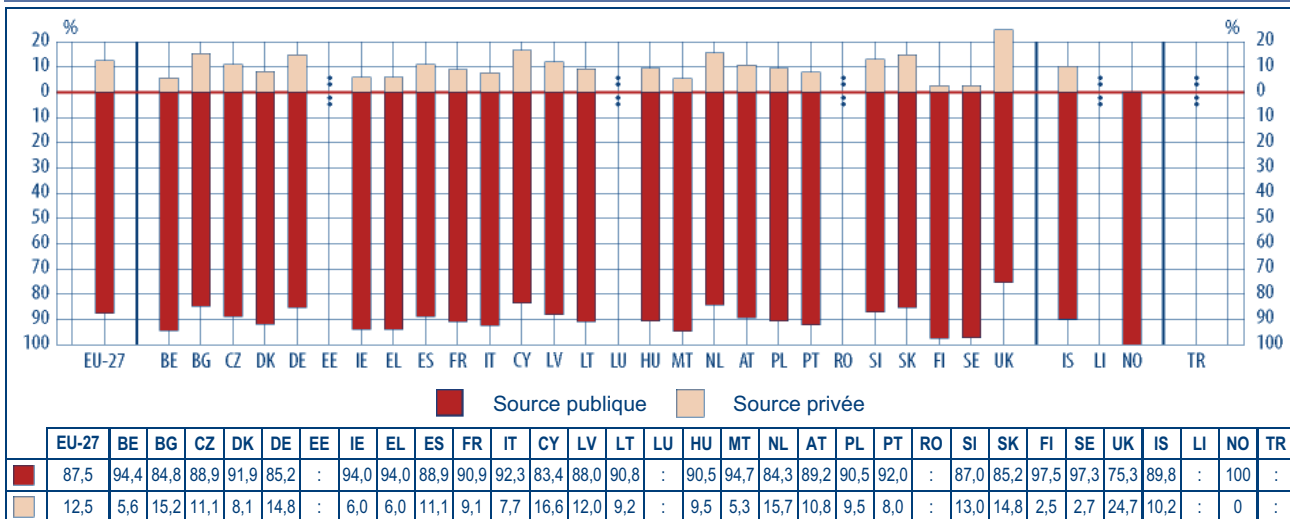
Dans l'EU-27, le coût annuel moyen par élève du secondaire (CITE 2 à 4) est plus élevé (5 663 EUR SPA) que celui du primaire (CITE 1 – 4 896 EUR SPA). Avec en moyenne pour l'EU-27 8 388 EUR SPA, l'enseignement supérieur coûte le plus cher. Toutefois, certains pays se caractérisent par des écarts peu importants entre les niveaux d'enseignement. C'est notamment le cas en Italie, en Slovénie et en Islande où le coût unitaire dans l'enseignement supérieur est comparable à celui de l'enseignement primaire. Les écarts les plus importants s'observent en Allemagne, à Chypre, aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède et en Norvège.

LE FINANCEMENT PRIVÉ DE L'ÉDUCATION

RESTE MARGINAL

Les dépenses d'éducation sont financées par deux catégories de sources distinctes: les sources publiques et les sources privées. Les dépenses publiques comprennent tous les achats directs de services d'enseignement effectués par le secteur public (quel que soit le niveau administratif) alors que les dépenses privées comprennent le paiement des droits de scolarité (et tous les autres paiements) effectués principalement par les ménages, les entreprises et les associations à but non lucratif.

**Figure D6. Proportion des sources publiques et privées (CITE 0 à 6)
dans les dépenses d'éducation, 2006.**



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses.

Grèce, Malte: les données concernent 2005.

Pologne, Slovaquie: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses. Les dépenses affectées aux pensions de retraite et les dépenses pour l'enseignement postsecondaire non supérieur ne sont pas incluses.

Islande: les dépenses concernant le niveau CITE 5B et les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Note explicative

L'indicateur présente la part des dépenses publiques et privées à destination des établissements d'enseignement (publics et privés). La proportion des dépenses finales publiques ou privées correspond au pourcentage des dépenses d'éducation effectuées directement par les consommateurs privés et publics des services d'enseignement. Les dépenses publiques finales comprennent l'achat direct par le secteur public de ressources d'éducation, les transferts aux établissements d'enseignement et aux autres agents privés. Les dépenses privées finales comprennent les droits de scolarité et tous les autres paiements aux établissements d'enseignement.

Le financement des dépenses d'éducation provient dans une très large mesure des sources publiques. En effet, dans tous les pays, le financement public supporte au moins 75 % des dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus. Même limitée, la part du financement privé varie dans des proportions importantes d'un pays à l'autre. Par ailleurs, en terme d'évolution entre 2002 et 2006, elle ne semble pas s'accroître significativement dans la plupart des pays et diminue même dans certains (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*).

La part du financement public dans les dépenses d'éducation est légèrement inférieure à la moyenne de l'EU-27 (87,5 %) en Bulgarie, en Allemagne, à Chypre, en Slovaquie et au Royaume-Uni. Les financements privés représentent plus de 15 % des dépenses d'éducation en Bulgarie, à Chypre, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

La situation est peut-être similaire dans d'autres pays pour lesquels la totalité des données concernant les sources privées n'est pas disponible et où la part des sources privées peut-être sous-estimée (voir les notes complémentaires de la figure D7).

La part des financements privés dépend, entre autres, de la gratuité ou non de l'accès à l'enseignement préprimaire à finalité éducative (figure D7) et de l'existence de droits d'inscription et de scolarité à charge des étudiants de l'enseignement supérieur (figure D15) et, le cas échéant, de leur montant (figure D16).

La part des sources (publiques et privées) de financement de l'éducation est aussi liée au degré d'autonomie des établissements dans la recherche de fonds privés et aux types de ressources pour lesquelles les établissements d'enseignement obligatoire peuvent utiliser des fonds privés (figure B19), ainsi qu'aux modes de financement des écoles privées subventionnées (figure D8) propres à chaque pays.

DES CONTRIBUTIONS PRIVÉES SONT FRÉQUEMMENT PERÇUES AUSI PAR LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE PUBLICS

Dans la majorité des pays, les établissements préprimaires à finalité éducative tendent à être payants, qu'ils soient organisés par les pouvoirs publics ou par des instances privées.

La Belgique est le seul pays où la gratuité d'accès à l'éducation préprimaire est assurée pour tous. Dans plusieurs pays (Irlande, Grèce, Espagne, France, Italie, Lettonie, Luxembourg, Hongrie, Malte, Portugal, Roumanie et Liechtenstein), le secteur public est gratuit, tandis que le secteur privé perçoit des droits d'inscription. Au Royaume-Uni, le secteur public est gratuit. Les établissements du secteur privé sont gratuits lorsqu'ils sont complètement financés par l'État; sinon ils sont payants.

Dans cinq pays, l'accès aux établissements préprimaires scolaires publics est tantôt gratuit, tantôt payant (les montants étant parfois établis en fonction des revenus des parents). Le secteur privé requiert des parents une contribution financière de manière systématique (République tchèque, Pologne, Slovaquie et Slovaquie) ou variable selon les établissements (comme en Espagne).

**Figure D7. Offre d'éducation préprimaire gratuite ou payante
dans les établissements à finalité éducative, 2006/2007.**

		BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
Gratuit	Public	●		●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	⊗		●	●	●		●	●		●		●			
	Privé	●								●						⊗			⊗							●		●					
Payant	Public			●	●	●	●						●		●					●	●			●	●	●	●		●		●	●	●
	Privé		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

⊗ Il n'existe pas d'établissements d'éducation préprimaire de ce type

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Irlande: seuls les centres *Early Start* (qui accueillent un très petit nombre d'élèves) sont considérés comme relevant du secteur public.

Espagne: dans l'enseignement privé qui n'est pas financé par le gouvernement, les parents doivent payer des frais d'inscription, mais dans l'enseignement privé subventionné, aucun droit d'inscription ne doit être payé.

France: la quasi-totalité des écoles privées sont subventionnées et les tarifs sont très peu élevés.

Luxembourg: en 2006/2007, environ 1000 enfants ont suivi l'enseignement préprimaire privé non subventionné par l'État.

Malte: dans le secteur privé, les établissements gratuits sont subventionnés par l'État.

**Notes complémentaires (figure D7)**

Pays-Bas: à partir de 4 ans, les élèves sont accueillis dans les premières années du *basisonderwijs* (écoles primaires).

Autriche: dans un des neuf Länder (Basse-Autriche), l'offre d'éducation préprimaire est gratuite le matin. Une autre province (Carinthie) propose des demi-journées gratuites au *Kindergarten* pour les enfants qui fréquentent la dernière année depuis 2007 et à tous les enfants âgés de 3 à 6 ans depuis septembre 2008. Dans d'autres provinces, les négociations relatives à la proposition des demi-journées gratuites au *Kindergarten* sont en cours

Portugal: dans les établissements publics et privés sans but lucratif, l'offre éducative est toujours gratuite. L'État soutient également les familles à faible revenu qui choisissent les établissements privés à but lucratif, mais qui ont des contrats d'association à statut spécial avec le ministère de l'éducation. Les parents payent ou ne payent pas pour les repas et les activités extracurriculaires en fonction de leurs revenus. Les municipalités peuvent également soutenir ce type de dépenses.

Finlande: l'offre d'éducation préprimaire, qu'elle soit organisée par des établissements publics ou privés, est gratuite pour les enfants de 6 ans.

Suède: l'école préprimaire universelle pour les enfants de 4 et 5 ans est gratuite pour les parents à raison de 525 heures par an.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les structures privées d'éducation préprimaire (*voluntary settings* et *private settings*) telles que les *day nurseries*, les *pre-school groups* et les *playgroups*) sont considérées ici comme à finalité éducative dans la mesure où, pour être financées, elles doivent offrir un programme éducatif qui suit les lignes directrices officielles. Ces structures sont financées pour offrir 5 fois 2,5 heures gratuites par semaine. Elles peuvent offrir des heures supplémentaires sur une base payante.

Turquie: les enfants de martyrs, d'handicapés, de vétérans et de familles pauvres sont admis dans les écoles publiques gratuitement, selon le ratio 1:10. Les institutions relevant des services sociaux et les institutions de protection de l'enfance sont également gratuites. Les établissements privés doivent accorder gratuitement au moins 2 % de leurs capacités aux familles pauvres.

Note explicative

Seuls les établissements préprimaires dits «à finalité éducative», c'est-à-dire qui emploient obligatoirement du personnel qualifié en éducation, sont présentés ici. Les garderies et centres ludiques (dont aucun membre du personnel n'est obligatoirement qualifié en éducation) ne sont pas inclus.

Les écoles primaires qui accueillent de très jeunes élèves comptabilisés en CITE 0, soit à partir de 4 ans, soit à partir de 6 ans, ne sont pas considérées. L'accès payant à un établissement préprimaire concerne le droit d'inscription demandé aux parents pour la participation au programme et non le paiement des repas ou de certaines activités extrascolaires facultatives, spécifiques ou complémentaires.

Les établissements publics sont gérés directement ou indirectement par une autorité éducative publique. Les établissements privés (subventionnés ou non) sont gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise ou autre).

LES ÉCOLES DU SECTEUR PRIVÉ SONT FINANCÉES SELON LE MÊME PRINCIPE QUE LES ÉCOLES DU SECTEUR PUBLIC DANS LA MAJORITÉ DES PAYS

Dans certains pays, les écoles du secteur privé subventionné reçoivent un financement dont le montant est identique à celui des établissements du secteur public, pour toutes les catégories de ressources. Ainsi, en Belgique, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède, la subvention des établissements administrés par les pouvoirs publics ne diffère pas de celle des écoles privées subventionnées. De la même façon, en Finlande, les mêmes principes sont appliqués au financement des établissements des secteurs public et privé subventionné.

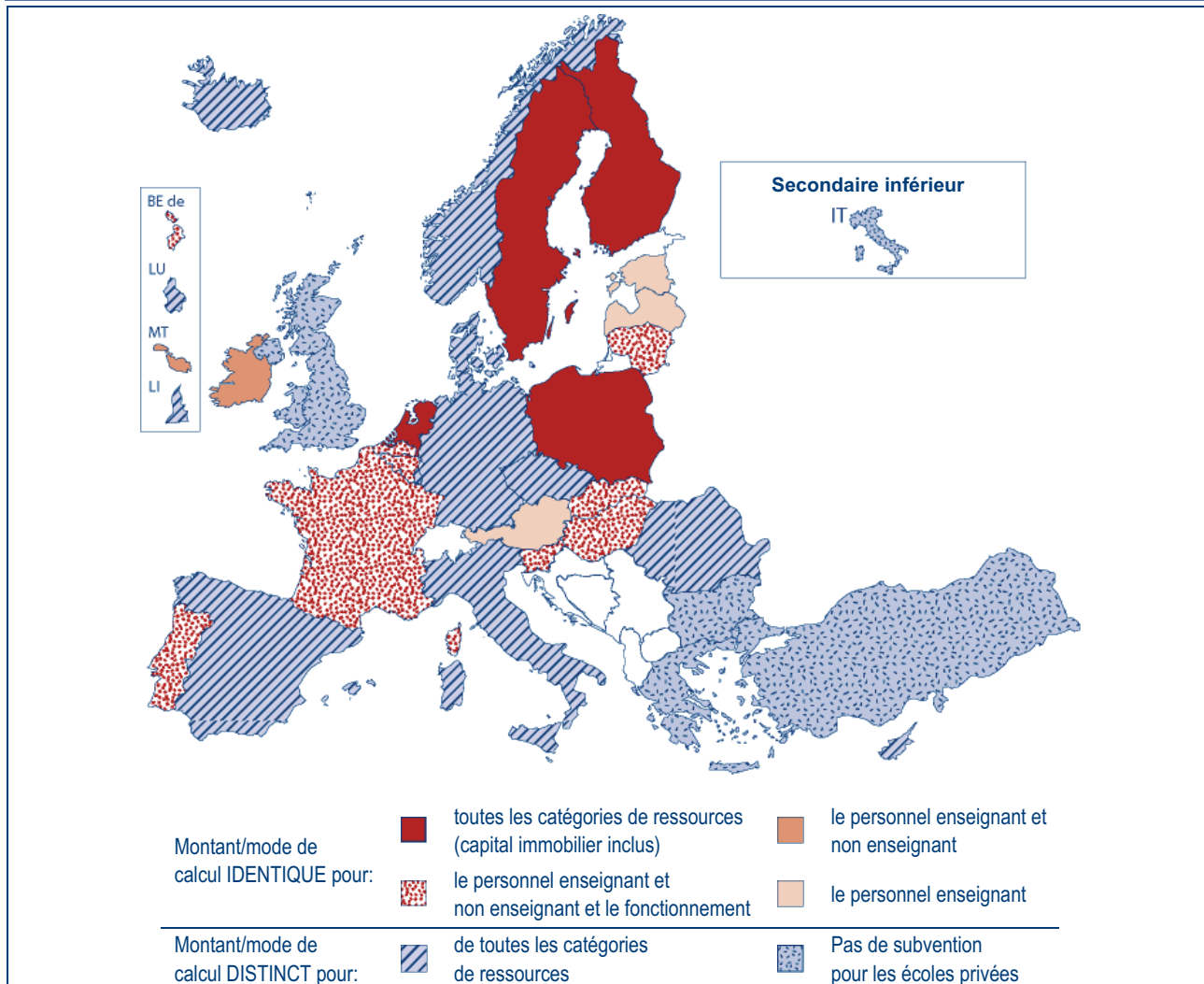
La République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie – pour les écoles primaires – Chypre et le Luxembourg, les trois pays de l'AELE/EEE et la Roumanie offrent aux écoles privées subventionnées une subvention dont le montant et/ou le mode de calcul sont distincts de ceux qui prévalent pour les établissements publics, et ce pour toutes les catégories de ressources. Dans certains cas, cette subvention équivaut à un pourcentage de la dotation accordée aux établissements du secteur public.

Dans douze pays européens, les établissements privés reçoivent une subvention dont le montant ou le mode de calcul est similaire à celui de certains établissements publics pour les différentes catégories de ressources (le personnel enseignant ou l'ensemble du personnel et/ou les ressources de fonctionnement).

En règle générale, les établissements du secteur privé subventionné reçoivent directement leur financement de l'État central. Cela signifie que la source de financement diffère dans tous les pays où les autorités locales interviennent dans le financement des établissements du secteur public pour l'une ou l'autre ou toutes les catégories de ressources (figure B28). On note cependant quelques exceptions: en Estonie et en

Suède, les autorités locales sont responsables tant du financement des écoles privées subventionnées que de celui des établissements du secteur public. Aux Pays-Bas, les écoles privées subventionnées et les écoles publiques sont financées par les mêmes autorités publiques.

Figure D8. Degré de financement public des écoles privées subventionnées par rapport aux écoles du secteur public (montant de la subvention ou mode de calcul). Enseignement primaire et secondaire inférieur, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les écoles privées subventionnées peuvent utiliser leur dotation de fonctionnement pour rémunérer leur personnel non enseignant à l’instar des écoles organisées par les communes et les provinces et à la différence des écoles organisées par la Communauté qui reçoivent davantage de ressources en personnel non enseignant.

Allemagne: soit les Länder accordent une subvention forfaitaire établie sur base de données statistiques spécifiques et selon le type d’établissement scolaire, soit les établissements peuvent établir leurs besoins financiers et recevoir en retour une subvention couvrant une proportion de ces besoins.

Italie: les écoles secondaires privées sont subventionnées pour des projets ou pour l’accueil d’élèves à besoins éducatifs particuliers.

Lettonie: les écoles privées peuvent signer un accord avec les autorités locales et recevoir un financement en fonction des coûts établis par élève. Ces coûts sont définis par l’autorité centrale.

Lituanie: un nouveau système de financement basé sur un modèle per capita est en vigueur depuis 2002 pour le personnel et une partie du fonctionnement (figure B28). Seules les ressources comprises dans ce modèle de financement font l’objet d’une subvention identique à celle du secteur public.

**Notes complémentaires (figure D8)**

Portugal: situation des établissements privés subventionnés sous contrat d'association. Les établissements privés subventionnés sous contrat de parrainage reçoivent des subventions dont le montant est parfois inférieur à celui des établissements publics, et ce pour toutes les catégories de ressources.

Roumanie: certains fonds spécifiques sont distribués à toutes les écoles pour l'achat de matériel pédagogique informatique.

Royaume-Uni (ENG): les établissements privés ne sont généralement pas subventionnés, hormis certains tels que les *Academies*. Ces écoles, établies au cours des deux dernières décennies pour cibler principalement les communautés défavorisées, reçoivent d'importants investissements lors de leur création. Leur financement public est similaire à celui des établissements publics dans les mêmes circonstances, mais la méthode diffère puisqu'elles sont financées par l'État central plutôt que par les autorités locales.

Turquie: seuls les établissements privés d'enseignement spécial sont subventionnés. Le montant est déterminé par le gouvernement chaque année, sur une base par étudiant.

Note explicative

Les établissements publics sont gérés directement ou indirectement par une autorité éducative publique. Les établissements privés (subventionnés ou non) sont gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise ou autre).

LES SOURCES DE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION REFLÈTENT L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE DES DIFFÉRENTS PAYS

Différents niveaux administratifs entrent en jeu dans le financement de l'éducation. Ainsi les administrations centrales, régionales et locales redistribuent certains des fonds qu'elles ont collectés, en les mettant à la disposition des autres échelons administratifs (généralement décentralisés) qui en deviennent alors les utilisateurs finaux. En comparant la répartition des fonds initiaux disponibles par niveau administratif et les niveaux administratifs utilisateurs des mêmes montants, il est possible de distinguer les niveaux administratifs contributeurs de ceux bénéficiaires des transferts financiers.

Dans presque tous les pays, les financements dédiés à l'éducation sont directement utilisés soit par l'échelon central soit par l'échelon local. La gestion des ressources financières est plutôt centralisée en Irlande, en Grèce, en France, en Italie, à Chypre, à Malte, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et au Liechtenstein où plus de 70 % des ressources sont mises à la disposition du niveau central et utilisées par celui-ci.

L'échelon régional prédomine en tant que source et utilisateur des budgets liés à l'éducation dans seulement quatre pays (Belgique, Allemagne, Espagne et dans une moindre mesure en République tchèque) où plus de 70 % (45 % en République tchèque) des fonds alloués à l'éducation sont collectés et dépensés par l'échelon régional. Dans trois de ces pays, le niveau régional (les Communautés en Belgique, les Communautés autonomes en Espagne et les Länder en Allemagne) constitue l'autorité supérieure en matière d'éducation.

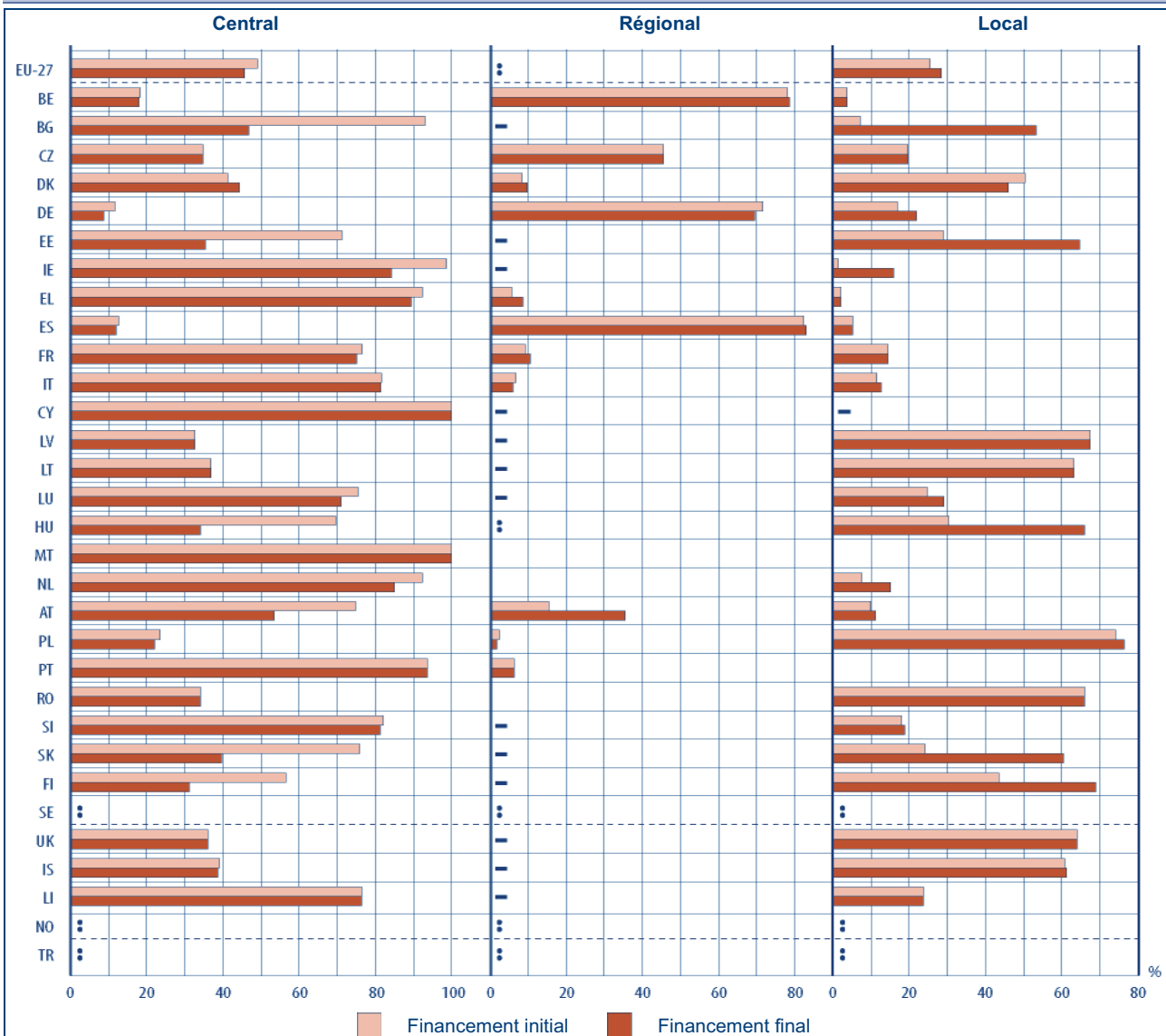
L'Autriche offre un profil plus nuancé: environ 75 % des ressources sont apportées par l'échelon central alors qu'il ne dépense que 53 % des sommes disponibles. En Estonie, en Slovaquie et en Finlande, l'administration centrale fournit la majorité des ressources mais en utilise moins de 40 %.

Le financement de l'éducation est plus décentralisé en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Roumanie, au Royaume-Uni et en Islande. Dans ces pays, c'est l'échelon local qui fournit et utilise la majorité des ressources financières allouées à l'éducation. Ceci s'explique par la structure d'organisation du système éducatif de ces pays et la non-intervention de l'échelon régional (à l'exception de la Pologne).

Les transferts entre le niveau central et les niveaux régionaux sont les plus importants en Bulgarie, en Estonie, en Hongrie, en Slovaquie et en Finlande et, dans une moindre mesure, en Irlande, aux Pays-Bas et en Autriche. Ils sont très limités dans les autres pays.

SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT

Figure D9. Sources de financement public de l'enseignement par niveau administratif avant et après transferts (CITE 0 à 6), 2006.



CENTRAL

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financement initial	49,0	18,3	93,0	34,8	41,3	11,7	71,2	98,6	92,3	12,6	76,5	82	100	32,6	36,9	75,3	70	100	92,3	74,7	23,5	93,6	34,1	82,1	75,8	56,5	:	36,0	39,2	76,4	:	:
Financement final	45,7	18,0	46,8	34,8	44,4	8,7	35,4	84,1	89,3	11,9	75,1	81	100	32,6	36,8	71,0	34	100	85,0	53,4	22,0	93,6	34,1	81,2	39,6	31,2	:	36,0	38,7	76,4	:	:

RÉGIONAL

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financement initial	:	78,1	-	45,5	8,4	71,5	-	-	5,6	82,3	9,2	6,8	-	-	-	:	0,0	0,0	15,5	2,4	6,3	0,0	-	-	-	:	-	-	-	:	:	
Financement final	:	78,5	-	45,6	9,7	69,5	-	-	8,7	83,0	10,5	6,1	-	-	-	:	0,0	0,0	35,4	1,8	6,3	0,0	-	-	-	:	-	-	-	:	:	

LOCAL

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financement initial	25,5	3,6	7,0	19,6	50,4	16,8	28,8	1,4	2,0	5,1	14,4	11,5	-	67,4	63,1	24,7	30,4	0,0	7,6	9,9	74,1	0,0	65,9	17,9	24,2	43,5	:	64,0	60,8	23,6	:	:
Financement final	28,4	3,6	53,2	19,6	45,9	21,8	64,6	15,9	2,0	5,1	14,4	12,6	-	67,4	63,2	29,0	65,9	0,0	15,0	11,1	76,3	0,0	65,9	18,8	60,4	68,8	:	64,0	61,3	23,6	:	:

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juin 2009).



Notes complémentaires (figure D9)

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses.

Grèce, Malte, Roumanie: les données concernent 2005.

Chypre: les aides aux étudiants à l'étranger sont incluses.

Lituanie, Luxembourg: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus.

Luxembourg: les dépenses concernant les niveaux CITE 4 et CITE 5-6 et celles concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Hongrie: les dépenses au niveau administratif régional sont incluses dans celles du niveau local.

Pologne, Slovaquie: les dépenses concernant les services d'accueil au niveau préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local, les dépenses affectées aux pensions de retraite, les prêts publics aux étudiants et les dépenses du niveau CITE 4 ne sont pas inclus.

Islande: les dépenses concernant les services auxiliaires et les dépenses concernant le niveau CITE 5B ne sont pas incluses.

Note explicative

Les fonds consacrés à l'éducation sont transférés entre les différents niveaux administratifs: central, régional et local. Les flux nets sont présentés ici. Les financements initiaux représentent la part des ressources totales d'éducation mise à la disposition par chaque niveau administratif. Les financements finaux représentent la part des dépenses totales directement effectuées par chaque niveau administratif. Les deux types de financement comprennent les dépenses publiques directes et les transferts vers le secteur privé.

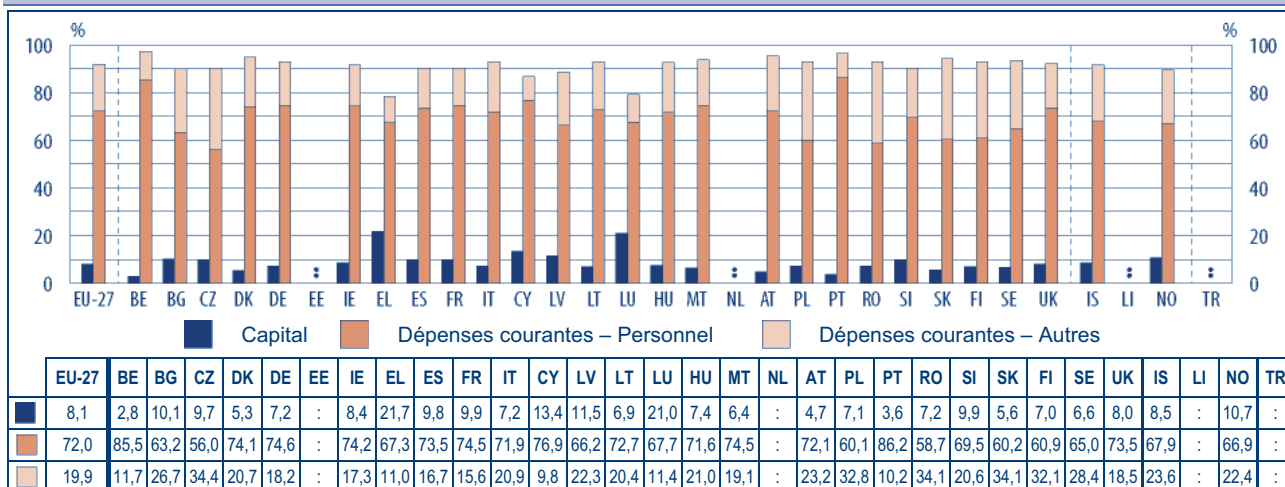
LES DÉPENSES EN PERSONNEL REPRÉSENTENT LE POSTE BUDGÉTAIRE LE PLUS IMPORTANT

Les dépenses des établissements publics se partagent en deux grandes catégories: les dépenses courantes et les dépenses en capital. Les dépenses courantes incluent la rémunération et les coûts liés au personnel et «les autres dépenses courantes», telles que les dépenses d'entretien des bâtiments, d'achat de matériel scolaire ainsi que de biens et services de fonctionnement. L'analyse des catégories de dépenses permet de constater que les dépenses en personnel dominent toutes les autres catégories.

Les dépenses courantes représentent plus de 85 % des dépenses totales des établissements d'enseignement publics dans la grande majorité des pays, à l'exception de la Grèce où la part des dépenses courantes est légèrement inférieure à 80 %. Dans tous les pays, les frais de personnel représentent la plus grande partie des dépenses totales d'éducation, à savoir en moyenne 71 % des dépenses annuelles dans l'EU-27. Leur proportion dépasse 85 % en Belgique et au Portugal.

D'importantes différences dans la part des dépenses en capital subsistent néanmoins entre les pays. Quelques pays comme la Belgique, l'Autriche et le Portugal allouent presque la totalité de leurs ressources aux dépenses courantes, limitant ainsi les dépenses en capital à moins de 5 %. À l'opposé, les dépenses en capital atteignent environ 21 % en Grèce et témoignent d'un effort particulier en matière d'infrastructure.

Figure D10. Répartition des dépenses annuelles totales dans les établissements d'enseignement public (CITE 0 à 6) par grandes catégories de dépenses, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Danemark: les dépenses de recherche/développement ne sont pas incluses.

Grèce, Malte, Roumanie: les données concernent 2005.

Lituanie: ventilation par type de dépenses pour les établissements publics et privés.

Luxembourg: les dépenses concernant les niveaux CITE 4, 5 et 6 ne sont pas incluses. Les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses. Les paiements des agences internationales et des autres sources étrangères, des ménages aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Autriche, Pologne: les paiements des agences internationales, des autres sources étrangères et des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Portugal: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses. Les dépenses affectées aux pensions de retraite et les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.

Portugal, Islande: les paiements des «autres entités privées», des agences internationales et des autres sources étrangères aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Islande: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Norvège: les paiements des «autres entités privées» aux établissements d'enseignement publics ne sont pas inclus.

Note explicative

Les dépenses totales effectuées dans les établissements d'enseignement peuvent être généralement réparties entre dépenses courantes et dépenses en capital. Les dépenses courantes peuvent elles-mêmes être ventilées en deux catégories: frais de personnel et autres dépenses courantes. La ventilation des dépenses varie en fonction du niveau des salaires des enseignants et du ratio élève/enseignant, mais aussi si les établissements d'enseignement possèdent ou louent les bâtiments dont ils ont l'usage, ou s'ils fournissent les livres des élèves ou des services complémentaires (repas, internat) au service d'enseignement.

Les pourcentages pour chaque catégorie de dépenses sont tous calculés par rapport aux dépenses annuelles totales.

**DES BIBLIOTHÈQUES À L'ÉCOLE OU EN CLASSE
DANS LA PLUPART DES ÉCOLES PRIMAIRES**

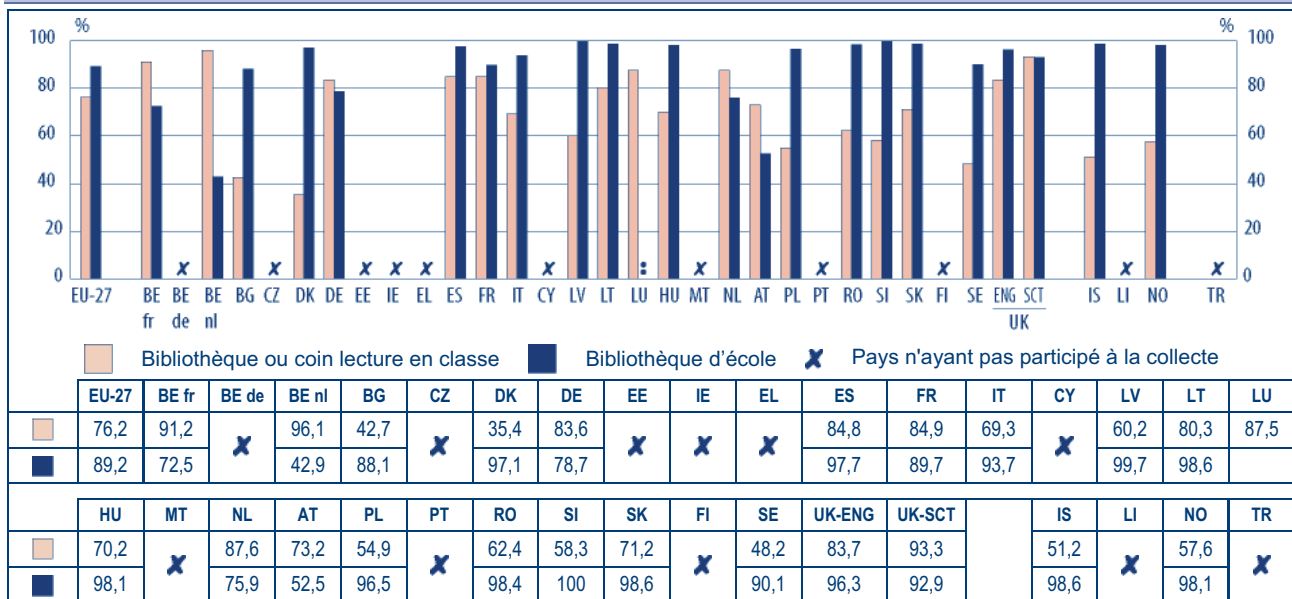
L'apprentissage de la lecture est l'un des principaux aspects de l'enseignement primaire et l'accès aux livres est également important à cette fin. L'existence d'une bibliothèque dans l'école ou d'un coin lecture dans la salle de classe sont donc des indicateurs des ressources des écoles.

Selon les réponses données par les enseignants et les chefs d'établissement dans le cadre de l'enquête PIRLS (2006), la proportion d'élèves de 4^e année primaire qui fréquentent une école disposant d'une bibliothèque ou d'une bibliothèque/d'un coin lecture en classe est proche des 90 %. Dans la plupart des pays, les bibliothèques d'école sont présentes dans de plus fortes proportions que les coins lecture en

classe. Il existe néanmoins un groupe de pays tels que la Belgique, les Pays-Bas et l’Autriche où les élèves disposent plus souvent d’une bibliothèque ou d’un coin lecture en classe, que d’une bibliothèque d’école. Par ailleurs, en Allemagne et au Royaume-Uni (Écosse), les proportions de bibliothèques d’école et de bibliothèques en classe sont très similaires.

La proportion d’élèves dont l’enseignant ou le chef d’établissement déclare ne pas disposer de bibliothèque dans l’école ou en classe est proche de zéro dans la plupart des pays. Toutefois, dans les pays où la proportion d’élèves disposant d’une bibliothèque d’école est relativement faible, une offre de service similaire existe ailleurs. Par exemple, les autorités locales en Allemagne et en Autriche gèrent de nombreuses bibliothèques qui incluent des sections pour les enfants.

Figure D11. Proportions d’élèves de 4^e année primaire dont l’enseignant et le chef d’établissement déclarent disposer d’une bibliothèque dans l’école et d’une bibliothèque ou d’un coin lecture en classe. Public et privé confondus, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les chefs d’établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer, s’il existe ou non une bibliothèque dans l’école. Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer, s’il existe ou non une bibliothèque ou un coin lecture dans la classe. La figure présente la comparaison entre les réponses à ces questions dans les questionnaires respectifs pondérées par le nombre d’élèves que représentent respectivement les chefs d’établissement et les enseignants.

La procédure d’échantillonnage consiste en une sélection d’écoles suivie d’une sélection d’élèves (une classe de 4^e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d’être choisi quelle que soit la taille de l’établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d’être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d’enseignants qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d’élèves dont l’enseignant a fourni cette réponse.

Pour davantage de précisions sur l’enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

LES AIDES FINANCIÈRES PUBLIQUES AUX ÉLÈVES CONSTITUENT UN VOLET IMPORTANT DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION

Des systèmes d'aides financières publics sont mis en place dans tous les pays, mais leur nature, leurs conditions d'octroi et les niveaux éducatifs auxquels ils sont accordés varient d'un système national à l'autre (figures D13 et D14). Les aides publiques directes aux élèves/étudiants (sous la forme de bourses et/ou de prêts) représentent une assistance financière aux familles des élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire, mais peuvent aussi constituer un facteur positif de la poursuite des études au-delà de l'obligation scolaire. Les aides publiques directes aux élèves/étudiants représentent donc un volet de l'effort public d'éducation favorable à l'égalité des chances.

En moyenne pour tous les niveaux d'enseignement, les pays de l'Union consacrent près de 6 % de leurs dépenses publiques à l'aide directe aux élèves et aux étudiants mais ce chiffre varie d'un pays à l'autre. Alors que la Bulgarie, le Danemark et la Norvège consacrent respectivement entre 14 % et 20 % de leurs dépenses publiques d'éducation à l'aide aux élèves/étudiants, presque la moitié des pays européens y consacrent une part moins importante que la moyenne de l'EU-27. Ces différences doivent être nuancées car les données nationales concernant l'aide publique ne sont pas totalement comparables en raison des différences qui existent entre les systèmes nationaux. Les montants analysés ici concernent uniquement l'aide publique directe aux élèves/étudiants, qui, à elle seule, ne mesure pas totalement le niveau réel de l'aide qui peut être perçue. Les données incluent les bourses d'études et autres allocations versées aux élèves/étudiants et aux ménages ainsi que, le cas échéant, les prêts publics aux étudiants. Par contre, les avantages fiscaux et/ou les allocations familiales qui existent aux niveaux CITE 1 à 3 (figures D13 et D14), ne sont pas pris en compte.

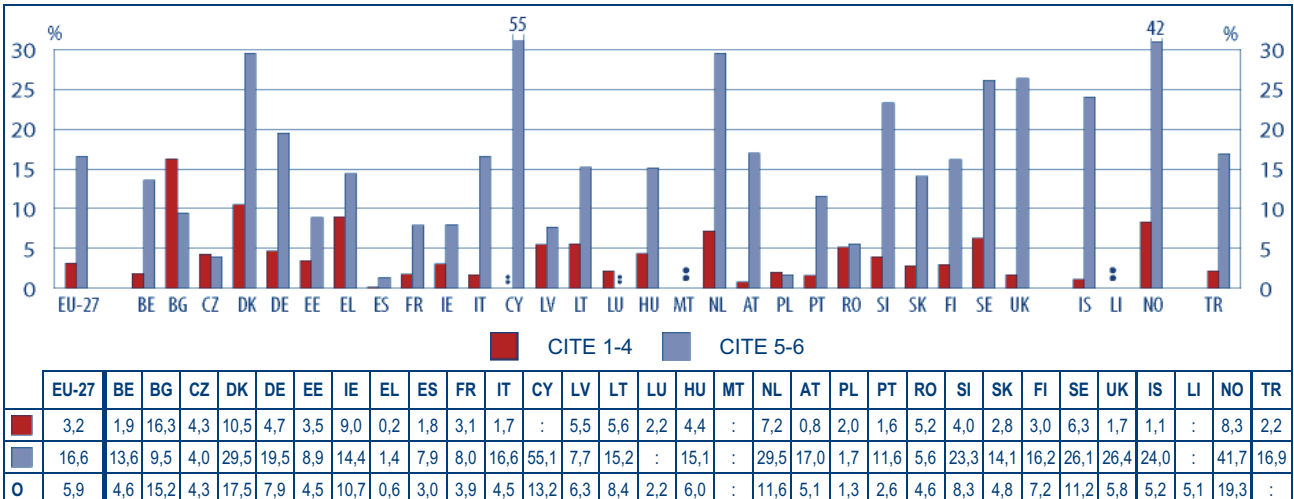
Par ailleurs, cet effort n'est pas réparti de façon égale entre les niveaux d'enseignement. La comparaison de la part des aides directes attribuées respectivement aux élèves des niveaux primaire, secondaire et postsecondaire confondus par rapport à celle consacrée aux étudiants de l'enseignement supérieur montre de fortes disparités. La moyenne européenne de la part des aides directes en pourcentage des dépenses publiques en faveur du supérieur dépasse 16 % alors que les aides directes attribuées aux élèves en pourcentage des dépenses publiques pour l'enseignement primaire et secondaire n'atteint que 3,2 %. Cette situation reflète notamment la gratuité de l'enseignement pour les CITE 1, 2 et 3.

La Pologne, la Roumanie et dans une moindre mesure la République tchèque font figure d'exception où le niveau des aides directes n'est pas très différent entre les deux niveaux d'éducation considérés (CITE 1-4 et CITE 5-6). Cette situation doit d'ailleurs s'interpréter plutôt comme une faiblesse des aides à l'enseignement supérieur. De même, la Bulgarie est le seul pays où le niveau scolaire reçoit une proportion nettement plus importante de soutien que l'enseignement supérieur.

Aux niveaux primaire et secondaire confondus, l'aide directe aux élèves est inférieure à 8 % des dépenses d'éducation pour presque tous les pays européens. La Bulgarie (16,3 %), le Danemark (10,5 %) et l'Irlande (9 %) enregistrent les pourcentages les plus élevés. À l'opposé, la Grèce et l'Autriche enregistrent des taux inférieurs à 1 %.

Dans l'enseignement supérieur, la part des aides s'élève généralement à plus de 10 % des dépenses totales et doit être mise en relation avec les pratiques de droits d'inscription et de scolarité (figures D15 et D16). La Grèce et la Pologne présentent les taux les plus bas avec respectivement 1,4 % et 1,7 %. Le Danemark, Chypre, les Pays-Bas, la Suède, le Royaume-Uni et la Norvège consacrent une part supérieure ou égale à 25 % des dépenses publiques d'éducation de l'enseignement supérieur à l'aide financière directe aux étudiants. La situation de Chypre est liée en particulier au dispositif de soutien fourni aux nombreux étudiants qui étudient à l'étranger.

Figure D12. Aide publique directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau d'éducation, ensemble (CITE 0 à 6), scolaire (CITE 1, 2, 3 et 4) et supérieur (CITE 5 et 6), 2006.



0 = CITE 0 à 6

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juin 2009).

Notes complémentaires

EU-27: estimations.

Belgique: les dépenses excluent les établissements privés indépendants et la Communauté germanophone.

Bulgarie, République tchèque, Estonie, Espagne, France, Hongrie, Autriche, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Finlande: il n'y a pas de prêts d'origine publique pour les élèves/étudiants.

Danemark: l'aide financière aux élèves/étudiants des «autres entités privées» n'est pas incluse. Les dépenses concernant le niveau CITE 4 sont partiellement incluses dans celles concernant les niveaux CITE 5-6.

Irlande, Italie, Lituanie, Luxembourg, Slovaquie: CITE 1-4: il n'y a pas de prêts d'origine publique pour les élèves.

Grèce: CITE 5-6: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses.

Grèce, Luxembourg: les dépenses du niveau CITE 0 sont incluses dans le niveau CITE 1.

Grèce, Roumanie: les données concernent 2005.

Espagne, Irlande, Luxembourg, Portugal, Royaume-Uni: CITE 5-6: les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

Chypre: CITE 5-6: l'aide financière fournie aux étudiants à l'étranger est incluse.

Lituanie, Luxembourg: les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas inclus.

Luxembourg: les dépenses concernant le niveau CITE 4 et les niveaux CITE 5 ET 6 ne sont pas incluses.

Pologne, Slovaquie: les dépenses concernant le niveau CITE 5B sont incluses dans celles du niveau CITE 3.

Portugal: les dépenses affectées aux pensions de retraite, les prêts aux élèves/étudiants ne sont pas inclus. CITE 1-4: les dépenses au niveau local et les transferts publics aux «autres entités privées» ne sont pas incluses. CITE 5-6: les dépenses aux niveaux local et régional ne sont pas incluses. Les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.

Roumanie: CITE 5-6: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses.

Islande: les bourses n'existent pas. Les dépenses concernant le niveau CITE 4 sont partiellement incluses dans celles des niveaux CITE 5-6. Les dépenses concernant le niveau CITE 5B sont incluses dans celles du niveau CITE 5-6. Les dépenses concernant les services auxiliaires ne sont pas incluses.

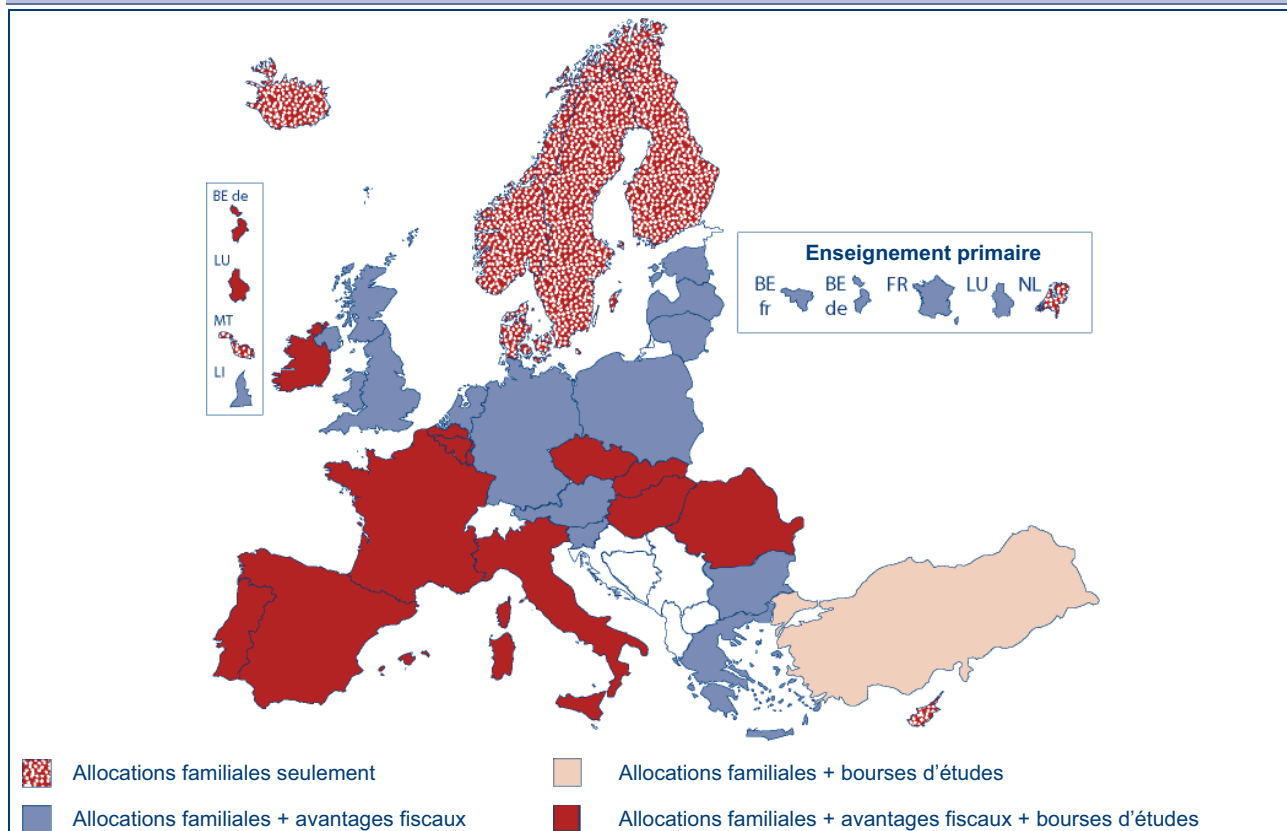
Note explicative

L'aide financière aux étudiants correspond aux transferts financés par le secteur public sous la forme de bourses d'étude, de prêts et d'allocations familiales liées au statut d'élève ou d'étudiant. Cet indicateur ne mesure pas complètement l'aide fournie aux élèves et aux étudiants car ceux-ci peuvent aussi recevoir des aides financières comme des prêts par des banques privées; ils peuvent bénéficier de services sociaux particuliers (comme des aides à la restauration, au transport, à la santé et au logement) ou bénéficier d'avantages fiscaux. L'aide financière aux élèves/étudiants varie selon les pays en raison des différences dans les systèmes d'enseignement.

DES AIDES FINANCIÈRES PARTOUT EN EUROPE POUR LES PARENTS D'ENFANTS EN ÂGE D'OBLIGATION SCOLAIRE

Les allocations familiales pour la scolarité des enfants existent dans tous les pays européens sans exception. Elles sont, en général, attribuées dès la naissance et sont versées au moins jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (figure D14 pour des informations sur les aides aux étudiants de l'enseignement supérieur).

Figure D13. Aides financières accordées aux parents dont les enfants fréquentent l'enseignement primaire et secondaire inférieur, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: l'approche combinée des allocations familiales et des avantages fiscaux a été introduite à titre probatoire pour l'année scolaire 2006/2007.

Estonie: un parent résident ou le tuteur d'un enfant ou toute personne en charge d'au moins trois enfants mineurs a droit à une plus forte réduction fiscale pour chaque enfant jusqu'à ses 17 ans, à partir du deuxième enfant.

Malte: les familles ne bénéficient de réductions d'impôt que pour les frais de scolarité payables aux établissements privés.

Pologne: des avantages fiscaux ont été introduits en 2007, plus ou moins importants en fonction du nombre d'enfants.

Liechtenstein: les parents peuvent recevoir des bourses d'études pour le secondaire inférieur uniquement pour les internats. Le montant de la bourse est calculé en fonction des revenus de la famille et du nombre d'enfants.

Turquie: les familles avec de faibles revenus ont droit à une «aide financière sous condition». Il existe une aide journalière spécifique supplémentaire pour les élèves en pension, en internat ou dans un établissement éloigné desservi par un bus. Depuis 2003/2004, les manuels scolaires sont fournis gratuitement par l'État.

Note explicative

Une **bourse d'études** équivaut à une bourse pour l'enseignement ou à une bourse d'étudiant, et désigne une subvention pour financer une formation. L'indicateur ne couvre pas les aides accordées aux élèves qui étudient à l'étranger.



Dans tous les cas, les montants accordés varient en fonction de l'âge des enfants et de leur nombre. En Bulgarie, en République tchèque, en Italie, au Portugal, en Slovaquie et en Islande, le montant est proportionnel aux revenus familiaux. En outre, les familles disposant d'un revenu supérieur à un certain montant ne bénéficient pas de cette aide en République tchèque, en Espagne, à Malte, en Pologne, en Slovénie et en Slovaquie.

Des avantages fiscaux existent dans la plupart des pays à l'exception de Chypre, Malte et des pays nordiques. Contrairement aux allocations familiales, ils sont généralement accordés sans tenir compte du nombre d'enfants, ni de leur âge. Quelques pays font exception à cette règle. Ainsi, en Belgique, en Grèce, au Luxembourg et en Roumanie, on tient compte du nombre d'enfants; en Estonie, ces avantages commencent uniquement à partir du troisième enfant. Par ailleurs, les avantages fiscaux sont souvent liés aux revenus des parents comme c'est le cas en Allemagne, en Grèce, en France, au Luxembourg, au Portugal et au Royaume-Uni.

Les bourses d'études pour enfants en âge d'obligation scolaire n'existent que dans quelques pays. Dans quatre d'entre eux (Belgique, France, Luxembourg et Pays-Bas), elles ne sont disponibles qu'à partir du secondaire inférieur. Elles sont toujours attribuées en fonction des revenus familiaux.

Dans différents pays, d'autres mesures complémentaires spécifiques ont été mises en œuvre pour aider les parents d'enfants en âge d'obligation scolaire, notamment la réduction des prix ou la gratuité des transports et des repas scolaires, une aide spécifique pour l'achat de matériel pédagogique, la distribution gratuite de manuels scolaires, etc.

DES AIDES AU COÛT DE LA VIE OCTROYÉES PRESQUE PARTOUT AUX ÉTUDIANTS DE NIVEAU CITE 5

Les étudiants de l'enseignement supérieur et/ou leurs parents peuvent bénéficier d'une palette d'aides financières dont l'existence et la combinaison possible reposent sur deux principes sociaux: l'accès libre (ou limité) à l'enseignement supérieur et l'indépendance financière ou non de l'étudiant par rapport à sa famille. Trois grandes catégories d'aides sont considérées ici:

- les aides financières aux étudiants pour couvrir les coûts de la vie, sous la forme de prêts et/ou de bourses;
- les aides financières pour le paiement des frais administratifs et les contributions aux coûts de l'enseignement, sous la forme de prêts et/ou de bourses, de réductions et/ou d'exemptions;
- les aides financières aux parents des étudiants de l'enseignement supérieur, sous la forme d'allocations familiales et/ou d'avantages fiscaux.

Partout en Europe, les aides financières sont à peu près similaires entre les établissements publics ou privés subventionnés pour les étudiants inscrits dans les programmes de niveau CITE 5 pour une première qualification. Un premier modèle repose sur le principe d'indépendance financière ⁽¹⁾ des étudiants, qui est parfois accordée aux jeunes dès l'âge de 18 ans. Les aides sont focalisées sur les étudiants uniquement, et leurs parents ne bénéficient donc ni d'allocations familiales, ni d'avantages fiscaux. La situation des pays appartenant à ce groupe peut différer selon qu'ils aient ou non adopté le principe de gratuité (figure D15).

⁽¹⁾ On considère ici qu'un étudiant est indépendant du point de vue financier lorsqu'aucune aide n'est accordée à ses parents et que seuls ses revenus sont pris en compte pour octroyer les aides. Cette indépendance est partielle s'il n'existe pas d'aides aux parents mais que leurs revenus sont pris en compte pour accorder des aides aux étudiants. Le concept d'indépendance financière de l'étudiant tel qu'utilisé ici ne correspond pas nécessairement aux définitions des législations nationales.

Dans les pays nordiques (sauf en Islande), en Hongrie, à Malte et au Royaume-Uni (Écosse), les étudiants qui bénéficient de places subventionnées par l'État ne contribuent pas financièrement aux coûts administratifs ou d'enseignement. L'accès à l'enseignement supérieur est donc gratuit ou quasi gratuit (lorsque les étudiants paient seulement des cotisations aux organisations étudiantes). En conséquence, dans ces pays, des aides spécifiques pour couvrir le coût de la vie sont octroyées aux étudiants.

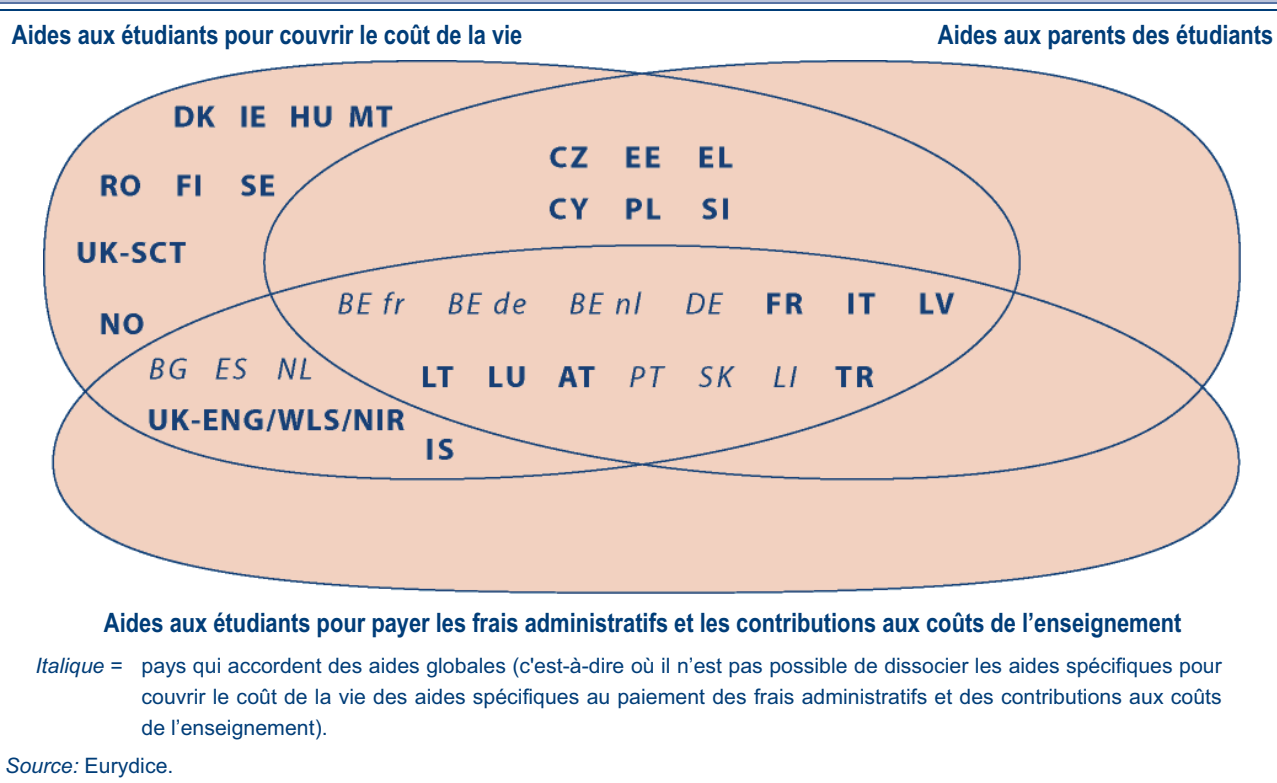
Dans les autres pays de ce premier groupe, notamment en Bulgarie, en Espagne, aux Pays-Bas, en Roumanie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Islande, les étudiants doivent payer des frais administratifs et/ou des contributions aux coûts d'enseignement. Des aides pour couvrir le coût de la vie et/ou pour payer les frais administratifs et les contributions aux coûts d'enseignement y sont octroyées.

Dans un deuxième modèle, des aides aux parents des étudiants sont accordées, pour autant que les étudiants en soient financièrement dépendants (généralement jusqu'à 23 ou 26 ans selon les pays). Dans ce groupe également, on peut distinguer les pays où l'enseignement supérieur est gratuit de ceux où des contributions doivent être payées.

En République tchèque, en Estonie, en Grèce, à Chypre, en Pologne et en Slovénie, les étudiants pour une première qualification, qui bénéficient de places subventionnées par l'État, ne paient aucune ou presque aucune contribution aux frais administratifs ni aux coûts de l'enseignement. Des aides spécifiques pour couvrir le coût de la vie sont accordées aux étudiants en plus des aides aux parents.

Les autres pays appartenant à ce modèle font payer des contributions aux étudiants. Ils accordent presque tous les trois catégories d'aides en combinant ou non celles au coût de la vie à celles pour payer les études. Seul le Portugal octroie uniquement des aides spécifiques pour couvrir le coût de la vie aux étudiants bénéficiant de places subventionnées.

Figure D14. Bénéficiaires et objet des aides financières publiques au niveau de l'enseignement supérieur pour une première qualification à temps plein (CITE 5) dans les secteurs public et/ou privé subventionné, 2006/2007.



**Notes complémentaires (figure D14)**

République tchèque: les aides aux étudiants pour couvrir le coût de la vie ne concernent que les étudiants de la *vysoká škola* (CITE 5A) et les aides aux parents des étudiants couvrent les niveaux CITE 5A et 5B.

Allemagne: seul le soutien proposé par le BAföG est pris en compte.

Estonie: il existe aussi des aides aux étudiants considérés en situation de pauvreté réelle, qui ne sont pas prises en compte.

Irlande: des avantages fiscaux sont octroyés aux parents des étudiants qui doivent payer des contributions (par exemple, s'ils ont déjà un diplôme du même niveau ou s'ils redoublent).

Grèce: les aides octroyées par l'IKY (Fondation d'aides de l'État) sont représentées ici. Elles ne concernent que 1 à 2 % des étudiants de l'enseignement supérieur.

Espagne: il existe aussi bien des aides globales que des aides spécifiques (pour couvrir le coût de la vie et pour payer les contributions).

France: il existe aussi des bourses sur critères universitaires (13 000 par rapport à 520 000 sur critères sociaux) et environ 10 000 allocations d'études (aide destinée aux étudiants qui rencontrent, durant leur année universitaire, des difficultés particulières, rupture familiale, indépendance familiale avérée ou en reprise d'études après l'âge limite de 26 ans. allocations).

Italie: les aides aux étudiants dans tous les établissements privés (subventionnés ou non) sont prises en compte.

Cyprus: il existe aussi des aides pour payer les contributions aux frais administratifs et aux coûts de l'enseignement. Ces aides sont octroyées aux étudiants qui ne bénéficient pas de la quasi-gratuité (paiement des cotisations aux organisations étudiantes seulement).

Lettonie: la figure représente la situation des étudiants qui ne bénéficient pas de places subventionnées (77 % du total). L'enseignement est gratuit pour les étudiants qui bénéficient de places subventionnées.

Luxembourg: les aides pour payer les frais administratifs et les contributions aux coûts de l'enseignement sont versées si le montant des contributions privées est supérieur à 90,3 EUR SPA.

Hongrie: des aides sous la forme d'avantages fiscaux sont proposées aux parents lorsque les étudiants ne bénéficient pas de places subventionnées.

Pays-Bas: des avantages fiscaux (déductions fiscales) sont accordés aux parents des étudiants qui ne bénéficient pas d'aides directes s'ils peuvent justifier les frais.

Pologne: une nouvelle loi a été adoptée en 2005. Sa mise en application est en cours.

Suède: les aides octroyées ont pour but de couvrir le coût de la vie et les cotisations aux organisations étudiantes. Seule la composante «coût de la vie» est prise en compte dans la figure.

Royaume-Uni (SCT): la plupart des étudiants doivent cependant rembourser un montant de 2 977 EUR SPA à l'agence SAAS avant le mois d'avril de l'année qui suit la fin de leurs études (figure C9). Des prêts existent s'ils ne peuvent pas rembourser ce montant en une fois.

Norvège: la figure ne tient compte que des étudiants dans les établissements publics. Des contributions aux frais d'enseignement sont à payer dans les établissements privés subventionnés et des aides spécifiques sont octroyées pour les payer.

Note explicative

Sauf indication contraire dans les notes complémentaires, la figure tient compte de la situation des étudiants ayant la nationalité du pays et/ou étant résidents permanents dans le pays, qui suivent des cours à temps plein pour une première qualification en cours du jour (CITE 5) et qui bénéficient d'une place subventionnée par l'État.

Voir glossaire pour les définitions des aides.

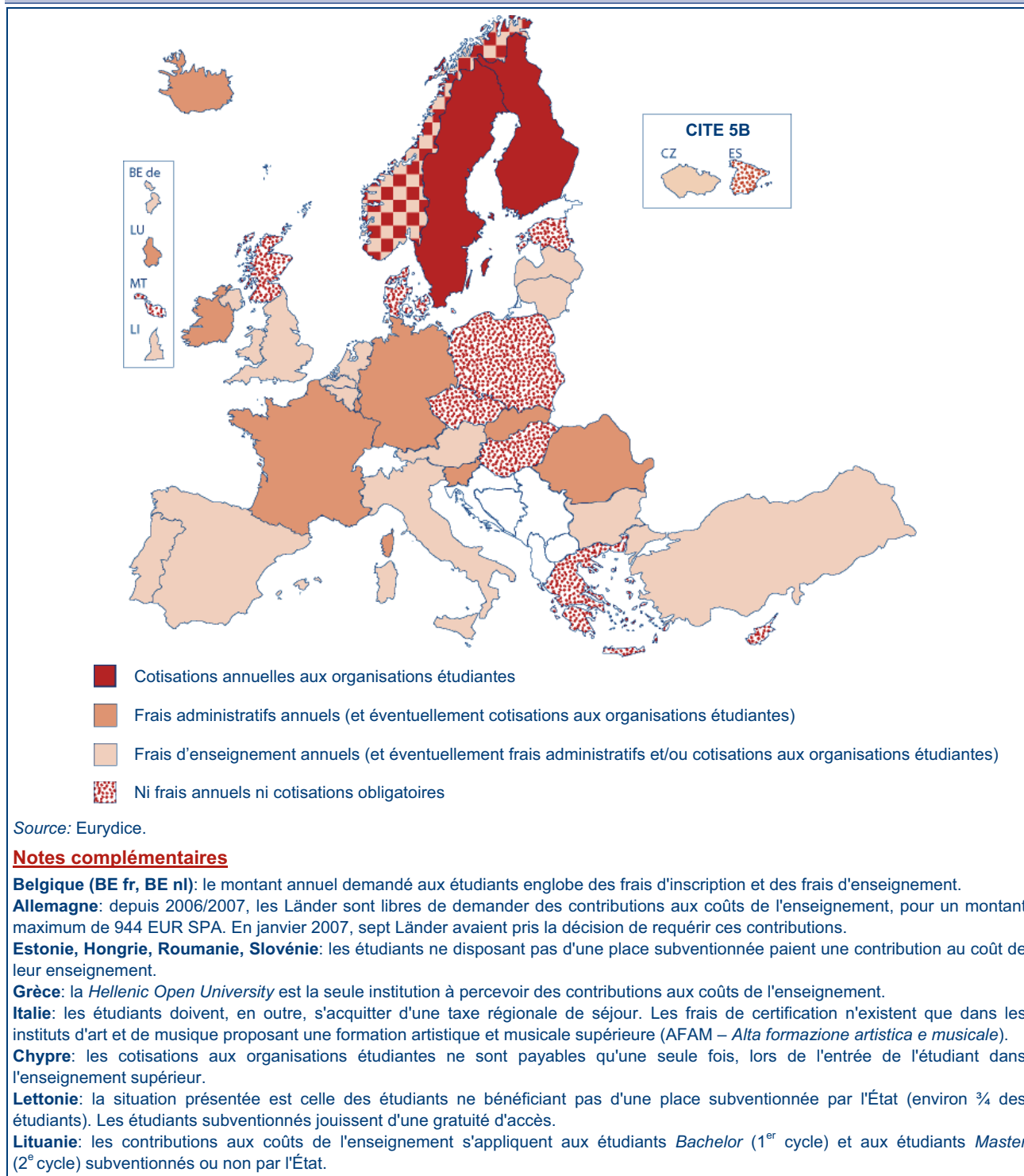
GRATUITÉ D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC DE NIVEAU CITE 5 DANS UNE DOUZAINNE DE PAYS

Partout, les autorités publiques interviennent dans les dépenses de l'enseignement supérieur. Les montants alloués aux établissements ne couvrent souvent qu'une partie des coûts de l'enseignement. Dans la plupart des pays, les établissements disposent donc aussi d'un budget issu de la contribution privée des ménages, qui représente une part plus ou moins importante de leurs rentrées. Les étudiants inscrits à temps plein pour une première qualification de niveau CITE 5 sont alors amenés à contribuer financièrement au coût de leurs études. Seule la situation des étudiants bénéficiant d'une place subventionnée par l'État est prise en compte ici.

On distingue deux grandes catégories de contributions, parfois utilisées en combinaison: les frais administratifs et les frais d'enseignement. Les contributions aux coûts administratifs peuvent inclure des frais à honorer une seule fois lors de la première inscription (frais d'entrée) et/ou annuellement (frais d'inscription), et des frais de certification destinés à couvrir les frais d'organisation des examens et l'obtention des pièces administratives relatives au diplôme final. D'autre part, les étudiants peuvent être amenés à payer des contributions au coût de leur enseignement sous la forme de frais d'enseignement, dont les montants sont souvent plus élevés (figure D16).

Les contributions présentées ici sont celles dont doivent s'acquitter les étudiants, sans tenir compte des aides financières éventuelles accordées selon certains critères.

Figure D15. Types de contributions privées annuelles payées par les étudiants à temps plein pour une première qualification (CITE 5) dans les secteurs public ou privé subventionnés, 2006/2007.



**Notes complémentaires (Figure D15 – suite)**

Autriche: les universités peuvent annuler le paiement des frais d'enseignement, mais ne peuvent les demander aux étudiants qui en sont exemptés par la loi. Les Autrichiens et les étudiants des pays de l'UE ne doivent pas payer les frais d'enseignement dans les universités à partir de septembre 2008.

Slovénie: les établissements d'enseignement supérieur peuvent imposer aux étudiants des frais d'inscription, des frais administratifs, des frais liés à la procédure de sélection ou des frais de formation sur le terrain.

Finlande: la cotisation aux organisations étudiantes est obligatoire pour les étudiants universitaires; elle est par contre optionnelle pour les étudiants des facultés polytechniques.

Royaume-Uni (SCT): la SAAS (*Student Awards Agency for Scotland*) règle les contributions des étudiants qui en font la demande. Seuls les étudiants qui seront effectivement diplômés seront redevables de cette aide, via un *graduate endowment* qu'ils devront payer à la SAAS. Toutefois, le gouvernement écossais a légiféré en vue d'abolir cette taxe à compter du 1^{er} avril 2008.

Norvège: dans certains établissements du secteur privé subventionné, outre les cotisations aux organisations étudiantes, les étudiants doivent s'acquitter de frais administratifs d'entrée, de frais d'inscription annuels et d'une contribution aux coûts de l'enseignement.

Note explicative

Les frais administratifs d'entrée (à payer une seule fois) et de certification ne sont pas pris en compte. Seuls les frais administratifs annuels sous la forme de frais d'inscription, les cotisations aux organisations étudiantes et les contributions aux coûts de l'enseignement y sont inclus. Ils sont définis in extenso dans le glossaire. Les types de contributions rapportés ici sont ceux dont doit s'acquitter l'étudiant à temps plein et à l'heure dans leurs études, disposant d'une place subventionnée (sauf en Lettonie, où ne sont considérés que les étudiants non subventionnés), sans tenir compte d'une quelconque aide financière.

Indépendamment ou en sus de ces contributions, un système de cotisations obligatoires aux organisations étudiantes peut être mis en place. Dans ce cas, il s'agit d'une contribution à des coûts relatifs à la vie étudiante, couvrant des services qui leur sont destinés, comme certaines assurances et activités culturelles par exemple. Là où elles sont exigées, leur montant est beaucoup plus modeste que celui des contributions au financement de l'enseignement.

Le cas des étudiants redoublant ou prolongeant leurs études au-delà d'une certaine limite de temps peut faire l'objet de mesures particulières dans certains pays.

Les frais d'enseignement représentent un mode de contribution souvent appliqué: on le retrouve dans seize pays. Dans sept d'entre eux (Communautés française et flamande de Belgique, Bulgarie, République tchèque [programmes CITE 5B uniquement], Lituanie, Pays-Bas, Royaume-Uni [Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord] et Liechtenstein), c'est la seule contribution financière qui est demandée aux étudiants.

Les frais d'inscription sont également très représentés. Ils sont exigés dans douze pays, en combinaison avec les frais d'enseignement (Communauté germanophone de Belgique, Espagne [programmes CITE 5A], Italie, Portugal, Norvège [certains établissements du secteur privé subventionné] et Turquie) ou non (Allemagne, France, Luxembourg, Roumanie, Slovaquie et Islande).

En Finlande (établissements universitaires du secteur public), en Suède et en Norvège (secteur public), les étudiants ne paient qu'une cotisation annuelle aux organisations étudiantes. À Chypre, seule une modeste cotisation à l'organisation étudiante, payable une seule fois au début des études, est demandée aux étudiants. En Pologne et en Slovaquie, les étudiants sont amenés à payer une seule fois des frais administratifs modiques lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans sept pays (République tchèque [CITE 5A], Danemark, Grèce – hors *Open University*, Espagne [CITE 5B], Hongrie, Malte et Royaume-Uni [Écosse]), les étudiants en première qualification qui n'ont pas redoublé peuvent bénéficier d'un accès gratuit à l'enseignement supérieur, tout comme les étudiants des facultés polytechniques en Finlande. Il en est de même en Estonie et en Lettonie pour les étudiants bénéficiant d'une place subventionnée. Le Royaume-Uni (Écosse) est considéré comme un pays où l'accès à l'enseignement supérieur est gratuit, étant donné que c'est une agence gouvernementale qui paie le montant officiel des frais d'enseignement de tous les étudiants de référence, quelles que soient leurs caractéristiques sociales, pour autant qu'ils en fassent la demande et ne redoublent pas leur année d'études. Cependant, jusqu'en avril 2008, une fois diplômés, ces étudiants auront à payer une contribution obligatoire

en reconnaissance de l'aide reçue. Au total donc, une douzaine de pays organisent un enseignement supérieur dont l'accès peut être considéré comme gratuit (sans frais d'enseignement ni frais administratifs).

Enfin, on notera que l'évolution actuelle des contributions dans l'enseignement supérieur en Europe tend vers la requête de frais d'enseignement. En effet, outre le fait que cette situation se rencontre depuis peu dans de nombreux pays, quelques pays débattent ou ont décidé de son introduction (République tchèque, Allemagne et Hongrie) ou organisent sa généralisation (Lituanie). En revanche, la Slovénie supprimera tout frais d'enseignement dans les programmes de niveau CITE 5 d'ici 2009.

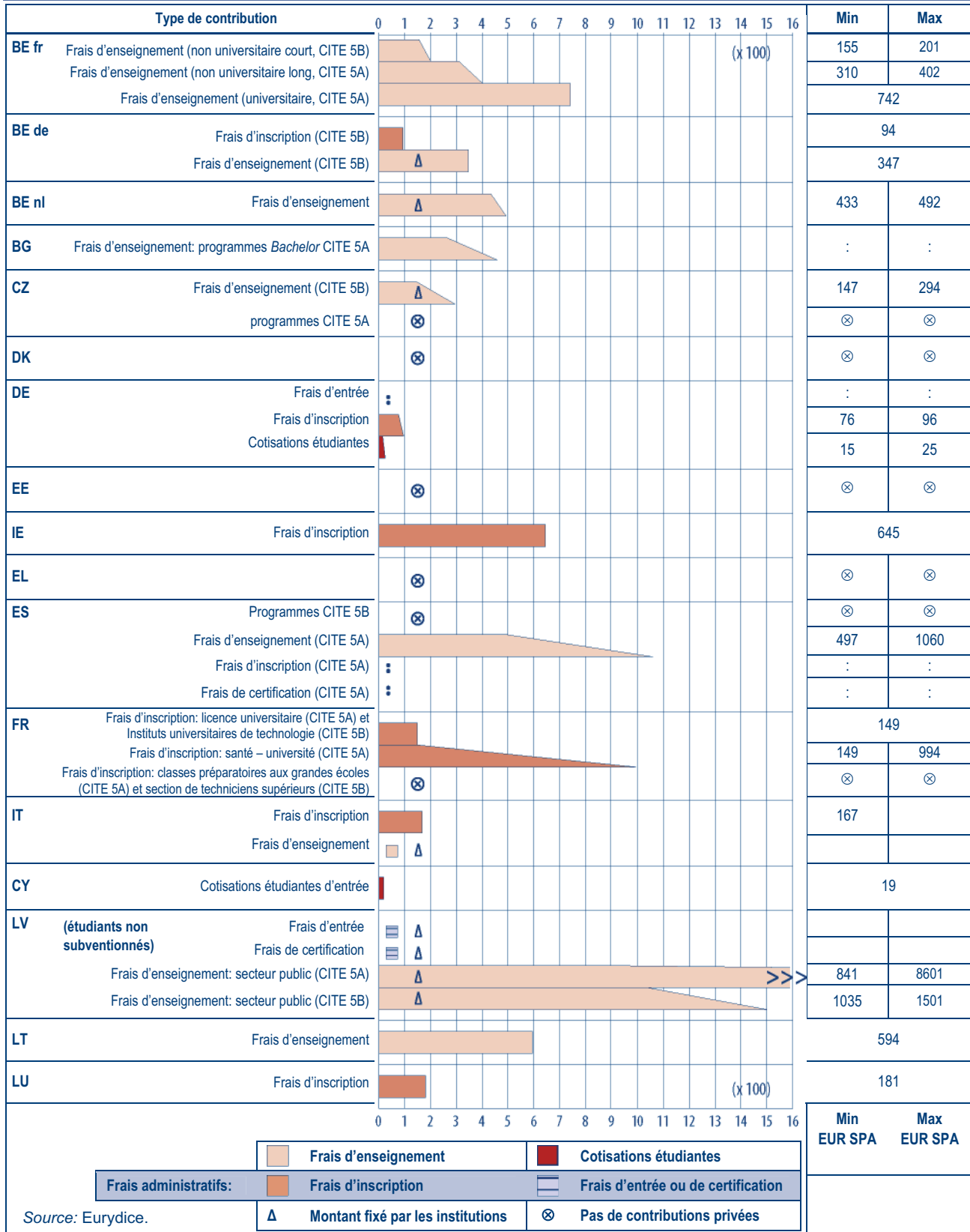
LES MONTANTS DES FRAIS D'ENSEIGNEMENT POUR LES PROGRAMMES CITE 5 VARIANT SOUVENT ENTRE 200 ET 1 000 EUR SPA PAR AN

Dans les pays où les montants des diverses contributions requises sont disponibles, les frais d'enseignement sont en général plus importants que les autres types de contributions. En effet, le montant annuel des frais administratifs rapportés ne dépasse jamais la barre des 200 EUR SPA, sauf dans deux pays où les frais administratifs d'inscription sont relativement élevés. En France, le montant des frais d'inscription peut atteindre près de 1 000 EUR SPA, mais dans le cas très particulier des étudiants préparant le diplôme d'État de psychomotricien. Pour la plupart des étudiants, les frais annuels d'inscription sont de 149 EUR SPA. En Islande, ces frais d'inscription sont fixés à 361 EUR SPA. Toutefois, en France comme en Islande, les frais d'inscription sont les seules contributions demandées aux étudiants.

Les cotisations aux organisations étudiantes sont plus modestes encore, ne dépassant pas les 100 EUR SPA. Notamment en Finlande (universités) et en Norvège où les étudiants doivent seulement s'acquitter d'une telle cotisation, une somme variant d'environ 51 à 78 EUR SPA est perçue. En Suède, les montants des cotisations sont fixés par les différentes organisations étudiantes mais s'élèvent en moyenne à 27 EUR SPA par an.

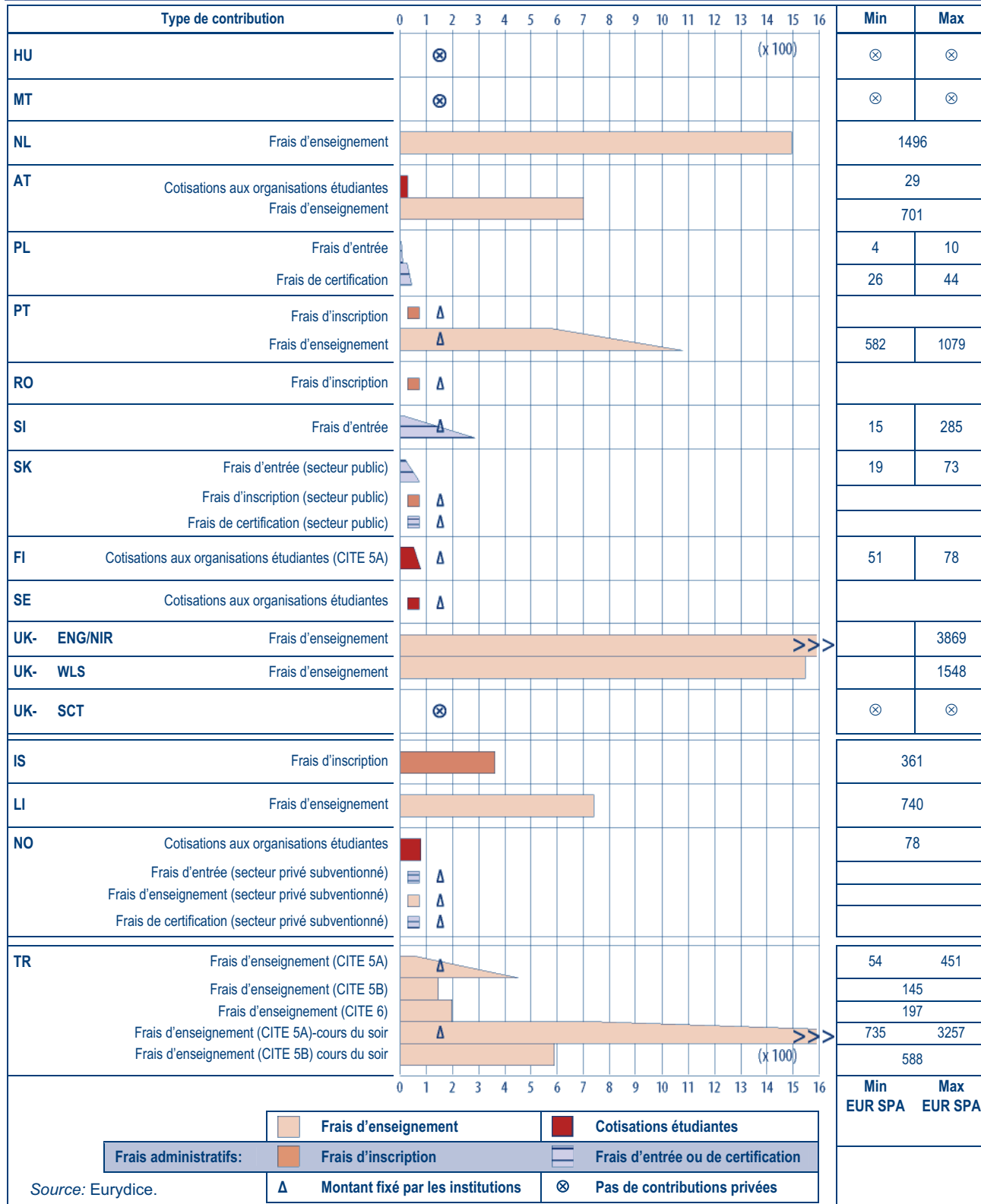
Là où des frais d'enseignement sont demandés aux étudiants subventionnés par l'État, leur montant – ou du moins son maximum – est le plus souvent fixé au niveau central: seuls deux pays sur seize le laissent au libre arbitre des établissements, dans le secteur privé subventionné (Norvège) ou dans le secteur public (Italie). Les différences entre pays dans les montants requis pour les frais d'enseignement sont importantes. Ces montants varient de moins de 200 EUR SPA dans certains programmes en a Communauté française de Belgique et en Turquie, à plus de 1 000 EUR SPA dans tous les programmes de niveau CITE 5 (première qualification) aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), ainsi que dans certains programmes en Espagne et au Portugal. Cette contribution peut s'élever à près de 12 000 EUR SPA dans le secteur privé subventionné de Lettonie pour les étudiants non subventionnés. Dans la majorité des pays, cependant, des aides financières pour honorer ces frais sont accordées aux étudiants dont la situation socio-économique est moins favorable.

Figure D16. Montants des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteurs public ou privé subventionné (CITE 5), 2006/2007.



SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT

Figure D16 (suite). Montants des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteurs public ou privé subventionné (CITE 5), 2006/2007.



**Notes complémentaires (figure D16)**

Belgique (BE fr): dans les programmes non universitaires, le montant maximum correspond à la somme que les étudiants de dernière année doivent payer. Pour l'année universitaire 2006/2007, le total des frais déboursés par les étudiants ne peuvent dépasser 762 EUR SPA hormis dans les écoles supérieures des arts, les instituts supérieurs d'architecture et certaines branches des Hautes écoles.

Belgique (BE fr, BE nl): le montant couvre les frais d'inscription ainsi que la contribution des étudiants aux frais d'enseignement.

Belgique (BE de): la seule institution d'enseignement supérieur, l'*Autonome Hochschule*, demande une contribution de 242 EUR SPA aux coûts de l'enseignement, ce qui est donc inférieur au maximum officiel de 358 EUR SPA.

République tchèque, Malte: les établissements d'enseignement supérieur (CITE 5A) imposent des frais de préinscription d'environ 30 EUR SPA en République tchèque et 34 EUR SPA à Malte. Toutefois, le paiement de ces frais n'implique pas nécessairement une inscription à part entière.

Estonie: dans le cas des étudiants non subventionnés, chaque établissement peut librement fixer le montant des frais administratifs. Dans la pratique toutefois, très peu d'établissements le font et dans ce cas, ils n'exigent qu'une somme symbolique. Le montant des contributions aux frais d'enseignement pour les établissements non subventionnés n'est pas non plus réglementé en valeur absolue mais en termes d'augmentation autorisée des frais d'une année universitaire sur l'autre.

Espagne: le montant des frais varie dans chaque communauté autonome et au sein même de chaque communauté, entre les différents programmes. Les frais d'enseignement rapportés ici (pour les programmes CITE 5A) sont des estimations basées sur un programme d'études de 60 crédits dans deux communautés autonomes avec respectivement les taux les plus élevés et les plus bas (îles Canaries et Navarre).

France: seuls les programmes sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche sont pris en compte ici. Les établissements rattachés à d'autres ministères ne sont pas inclus. Outre les frais établis au niveau national, chaque université peut imposer des droits spécifiques approuvés par son conseil d'administration (entre 9 EUR SPA et 28 EUR SPA) afin de couvrir les activités sportives, les services assurés par le Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS) ou le Service universitaire d'information et d'orientation (SUIO).

Italie: les étudiants doivent en outre s'acquitter d'une taxe régionale de séjour dont le montant est fixé au niveau régional.

Lettonie: les contributions aux frais d'enseignement concernent uniquement les étudiants ne bénéficiant pas d'une place subventionnée par l'État (environ ¾ des étudiants). Les montants ne sont pas fixés au niveau central mais laissés à la discrétion des établissements. Les montants indiqués ici sont des estimations fournies par le ministère de l'éducation et des sciences.

Lituanie: les contributions aux coûts de l'enseignement s'appliquent aux étudiants *Bachelor* (1^{er} cycle) subventionnés ou non par l'État, tandis que les étudiants *Master* (2^e cycle) bénéficiant d'une place subventionnée par l'État (1/3 des étudiants) ne doivent pas s'acquitter de cette contribution.

Hongrie: les étudiants des établissements non subventionnés (financement privé) versent des frais d'enseignement annuels. Ces droits annuels sont calculés individuellement par chaque établissement d'enseignement supérieur par rapport au règlement central. Les étudiants qui ne reçoivent pas de financement de l'État mais qui obtiennent d'excellents résultats aux examens peuvent obtenir un financement de l'État. Les étudiants financés par l'État qui ne réussissent pas à obtenir un certain nombre de crédits requis sont exclus du cercle des étudiants financés par l'État; ils deviennent des étudiants non financés par l'État.

Autriche: les universités peuvent annuler le paiement des frais d'enseignement, mais ne peuvent pas les demander aux étudiants qui en sont légalement exemptés. Les Autrichiens et les étudiants des pays de l'UE ne doivent pas payer les frais d'enseignement dans les universités à partir de septembre 2008.

Pologne: pour l'année universitaire 2007/2008, différents frais d'entrée sont imposés conformément au règlement ministériel national. Pour les programmes nécessitant de tester les prédispositions artistiques ainsi que l'architecture, la décoration intérieure et l'aménagement du territoire: montant maximum fixé à 67 EUR SPA; pour les programmes nécessitant de tester les aptitudes sportives: montant maximum fixé à 44 EUR SPA; les autres programmes affichent des frais d'entrée de 38 EUR SPA maximum.

Roumanie: à l'Université de Bucarest, les frais d'inscription oscillent entre 32 EUR SPA et 127 EUR SPA, et les contributions aux frais d'enseignement (pour les établissements non subventionnés) entre 1 109 EUR SPA et 1 273 EUR SPA.

Suède: le montant des contributions est fixé par les syndicats étudiants et varie d'un établissement à l'autre. La moyenne est d'environ 27 EUR SPA.

Royaume-Uni (SCT): la plupart des étudiants de référence doivent verser un *graduate endowment* (dotation pour les frais de scolarité) lorsqu'ils obtiennent leur diplôme. Le montant (2 977 EUR SPA pour un étudiant entré dans l'année de référence 2005/2006) n'est soumis à aucune condition de ressources et doit être payé au mois d'avril suivant la fin des études. Toutefois, le gouvernement écossais a légiféré en vue d'abolir cette taxe à compter du 1^{er} avril 2008.

Note explicative

Les contributions aux frais administratifs (frais d'inscription annuels, frais d'entrée et frais de certification), les cotisations aux organisations étudiantes et les contributions aux coûts de l'enseignement sont définies dans le glossaire. Les contributions rapportées ici sont celles qui sont versées de façon annuelle (hormis dans le cas des frais d'entrée et de certification) par les étudiants à plein temps et à l'heure dans leurs études disposant d'une place subventionnée (ou en Lettonie dans les établissements non subventionnés) sans tenir compte d'une quelconque aide financière.

La catégorie «autres» couvre les frais d'entrée et les frais de certification. Le symbole Δ indique que le montant est laissé à la discrétion des institutions. Si un taux minimum et/ou maximum est indiqué, le montant peut être fixé librement dans la fourchette correspondante.

Les montants sont convertis sur la base de parités de pouvoir d'achat (voir le glossaire pour la définition et le tableau de conversion).



RESSOURCES

SECTION II – ENSEIGNANTS

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EST LE PLUS SOUVENT ORGANISÉE SELON LE MODÈLE SIMULTANÉ

La formation des enseignants peut être organisée de diverses manières mais elle comprend habituellement un volet général et un volet professionnel. La formation générale est la partie consacrée à la culture générale et à l'étude de la (des) matière(s) que le futur enseignant aura à enseigner; elle peut aussi faire référence au diplôme obtenu dans une matière spécifique.

La formation professionnelle apporte au futur enseignant les compétences théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de la profession et elle comprend des stages effectués en milieu scolaire.

Les deux principaux modèles de formation initiale des enseignants peuvent être distingués selon la manière dont ces deux volets sont combinés. Le volet professionnel peut être dispensé soit en même temps que le volet général (**modèle simultané**), soit après celui-ci (**modèle consécutif**). Le titre requis pour entamer une formation d'enseignant suivant le modèle simultané est le diplôme de fin d'études secondaires supérieures, auquel s'ajoute, dans certains cas, un diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur et/ou à la formation d'enseignant. Dans le modèle consécutif, les étudiants effectuent d'abord des études supérieures dans une discipline spécifique, puis une formation professionnelle les préparant au métier d'enseignant. Dans le modèle simultané, les étudiants suivent une formation spécifique au métier d'enseignant dès le début du cursus, alors que dans le modèle consécutif, le volet professionnel fait suite à une première qualification de l'enseignement supérieur.

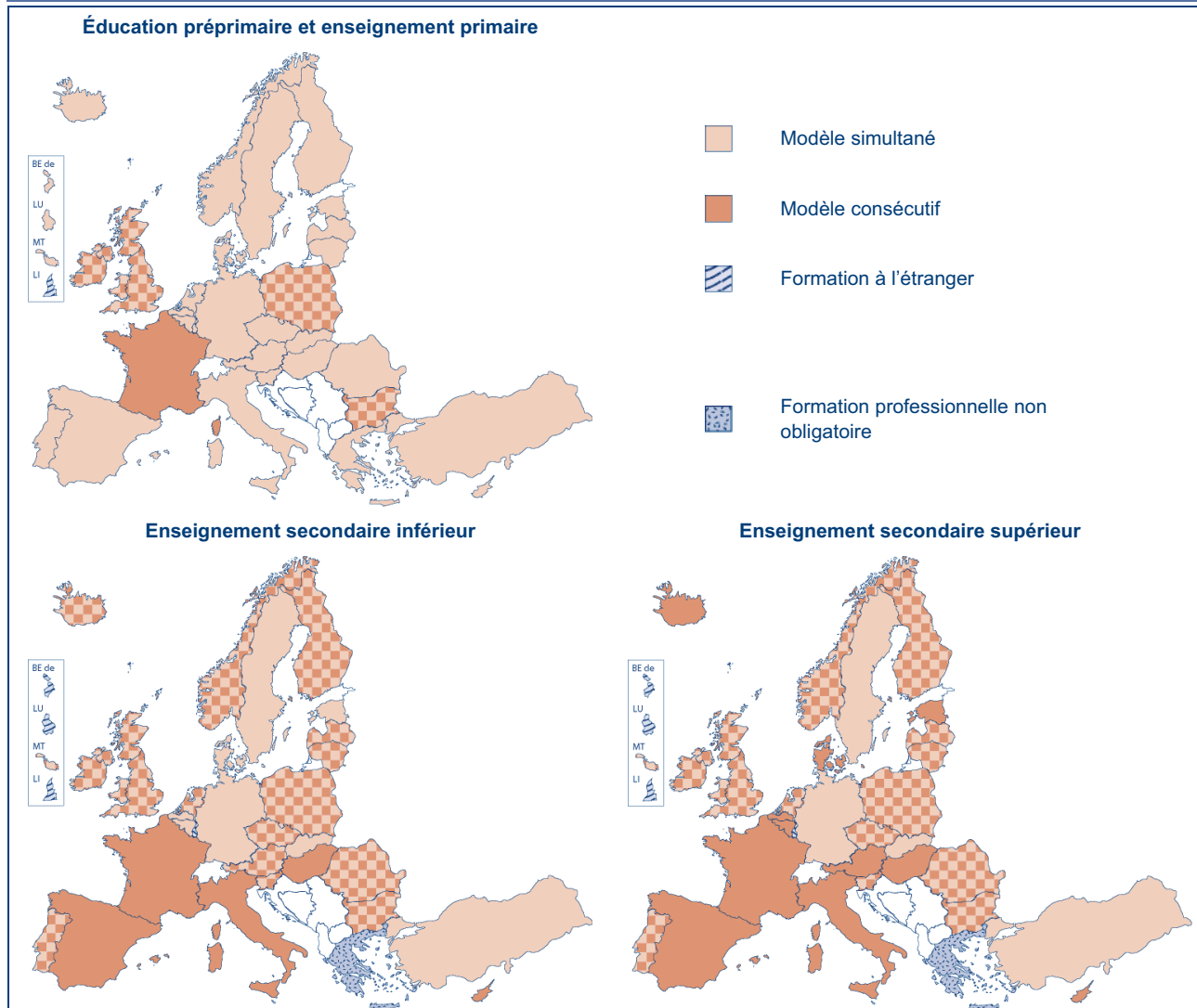
Dans la quasi-totalité des pays européens, les enseignants intervenant aux niveaux **préprimaire** et **primaire** sont formés selon le modèle simultané. En France, toutefois, ils sont tous formés selon le modèle consécutif. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le modèle simultané était le parcours traditionnellement suivi par les futurs enseignants du préprimaire et du primaire, mais les deux modèles sont disponibles et le modèle consécutif est maintenant courant.

Pour la formation des enseignants du **secondaire inférieur** le modèle simultané existe soit comme seul parcours possible, soit en parallèle avec le modèle consécutif. En Lettonie, en Lituanie, à Malte, en Slovénie, en Finlande et en Islande, le modèle simultané est le modèle le plus fréquent pour la formation des enseignants intervenant à ce niveau. Dans ces pays, à l'exception de la Lituanie et de Malte, l'enseignement primaire et secondaire inférieur est organisé en une structure unique (figure B1). Toutefois, en Espagne, en France, en Italie, à Chypre et en Hongrie, le modèle consécutif est la seule offre de formation possible pour les enseignants du secondaire inférieur.

Le modèle consécutif est plus fréquent pour la formation des enseignants du **secondaire supérieur** général. Toutefois, en Allemagne, en Slovaquie et en Suède, tous les enseignants de ce niveau reçoivent une formation organisée selon le modèle simultané. Dans de nombreux pays, les deux types de parcours sont possibles. Cependant, le modèle consécutif est le plus fréquent pour la formation des enseignants de ce niveau en Bulgarie, en Irlande, au Portugal, en Slovénie et au Royaume-Uni.

À Malte, en Finlande et en Lituanie, la majorité des enseignants du secondaire (inférieur et supérieur) sont formés selon le modèle simultané. En Allemagne, en Slovaquie, en Suède et en Turquie, le modèle simultané est le seul parcours de formation possible pour les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent. En France, seul le modèle consécutif est disponible.

Figure D17. Organisation de la formation initiale des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire général, (CITE 0, 1, 2, 3), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): la formation initiale des enseignants du secondaire est dispensée en dehors de la Communauté germanophone. La plupart des enseignants suivent leur formation en Communauté française de Belgique.

Danemark: pour les enseignants du secondaire supérieur, la formation professionnelle n'est obligatoire que lors de la première année d'emploi effectif.

Grèce: l'organisation de la formation professionnelle des enseignants du secondaire dépend de l'établissement et de la matière dans laquelle se spécialise le futur enseignant.

Lettonie: les enseignants de musique, d'éducation physique, de langues étrangères, d'arts plastiques ainsi que de langue et littérature lettones qui se destinent à l'enseignement primaire peuvent suivre un programme de formation organisé selon le modèle consécutif.

Luxembourg: pour les enseignants du secondaire, seul le volet professionnel de la formation est organisé dans le pays.

Hongrie: pour la formation des enseignants du secondaire inférieur général, le modèle simultané coexiste encore, et ce jusqu'à la pleine mise en œuvre du nouveau modèle consécutif (2009).

Royaume-Uni: le parcours de formation le plus courant passe par le modèle consécutif, même si des formations organisées selon le modèle simultané sont également largement disponibles, particulièrement pour les futurs enseignants du préprimaire et du primaire. En Angleterre et au pays de Galles, d'autres parcours conduisant au *Qualified Teacher Status* (statut d'enseignant qualifié) sont également disponibles, dont la formation en horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi.

Notes complémentaires (figure D17 – suite)

Liechtenstein: les futurs enseignants suivent leur formation principalement en Suisse et en Autriche

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La carte pour le secondaire inférieur représente la situation au sein de cette structure unique.

LES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE COMPREND UNE PART SUBSTANTIELLE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation initiale de la plupart des **enseignants du préprimaire** (CITE 0) se déroule dans l'enseignement supérieur. En Autriche, cette formation est organisée soit au niveau secondaire supérieur, soit au niveau postsecondaire non supérieur. À Malte, seule une formation de niveau secondaire supérieur est organisée pour les futurs enseignants du préprimaire. En République tchèque et en Slovaquie, deux formations coexistent, l'une relevant du secondaire supérieur et l'autre de l'enseignement supérieur.

Dans plusieurs pays européens (Belgique, Bulgarie, France, Espagne, Italie, Grèce, Pologne, Portugal, Roumanie et Royaume-Uni), la formation initiale des enseignants du préprimaire est similaire ou identique à celle des enseignants du primaire. En Irlande et aux Pays-Bas, où il n'existe pas de niveau préprimaire scolaire distinct (figure B1), les élèves âgés de quatre ans fréquentent une école primaire et leur éducation est assurée par les enseignants du primaire.

Le plus souvent, la formation initiale des enseignants du préprimaire dure trois ou quatre ans. Cependant, cette formation dure cinq ans en France et en Pologne (l'un des trois parcours possibles), tandis qu'à Malte, elle dure deux ans. En Autriche, la formation des enseignants du préprimaire dure cinq ans lorsqu'elle relève du secondaire supérieur (parcours le plus fréquent) et deux ans lorsqu'elle relève du niveau postsecondaire.

Une période minimale obligatoire de formation professionnelle est stipulée dans pratiquement tous les pays mais cette période minimale varie considérablement d'un pays à l'autre.

Le temps consacré au volet professionnel semble lié au niveau d'études auquel la formation est organisée, ainsi qu'au modèle de formation (figure D17). Par exemple, ce volet représente au moins 60 % de la durée totale de la formation en Communauté germanophone de Belgique, en Lettonie, au Luxembourg, en Roumanie et en Slovaquie, où la formation est organisée dans le cadre de programmes d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (niveau CITE 5B) ou au niveau secondaire supérieur. À l'un ou l'autre de ces deux niveaux, la part du volet professionnel n'est jamais inférieure à 30 % et est souvent au moins égale à 50 %. À l'inverse, lorsque cette formation est organisée dans le cadre de programmes d'enseignement supérieur de niveau CITE 5A, la part du volet professionnel est souvent inférieure à 50 %, sauf au Danemark, en Hongrie, en Finlande et en Norvège. Dans tous les pays qui organisent une formation des enseignants selon le modèle simultané, la part du volet professionnel est toujours d'au moins 30 %, sauf en Pologne et au Portugal.

Dans de nombreux pays, les prestataires de formation des enseignants peuvent accroître la période minimale prescrite pour le volet professionnel. Ils ne sont libres de décider du temps à consacrer à ce volet qu'en Bulgarie, en République tchèque (niveau CITE 5A), en Grèce, en Slovaquie et en Islande.

Note explicative relative aux figures D18, D19, D20, D21

Le calcul de la part de la formation professionnelle dans la formation initiale totale prend uniquement en compte le programme minimal obligatoire pour tous les futurs enseignants. Au sein de ce programme minimal obligatoire, une distinction est faite entre la formation générale et la formation professionnelle.

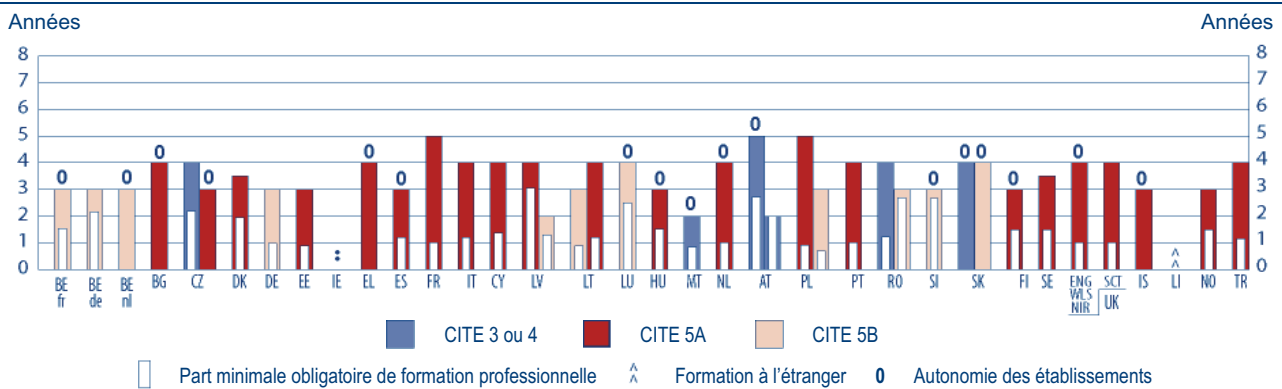
Formation générale: dans le modèle simultané, elle recouvre les cours généraux ainsi que la partie de la formation allouée à la maîtrise de la (des) matière(s) que le futur enseignant aura à enseigner. L'objectif de ces cours est par conséquent de donner aux futurs enseignants une connaissance approfondie d'une ou plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale. Dans le modèle consécutif, la formation générale fait référence au diplôme obtenu dans une matière spécifique.

Formation professionnelle: elle apporte aux futurs enseignants les compétences théoriques et pratiques requises à l'exercice de leur métier. Outre des cours de psychologie, de pédagogie et de méthodologie, elle comprend des stages en milieu scolaire. Dans un petit nombre de pays, la formation professionnelle prend la forme de la phase finale qualifiante en emploi (figure D22). Les données indiquent uniquement la durée minimale obligatoire de formation initiale des enseignants et n'englobent la phase finale qualifiante en emploi que pour les pays où celle-ci est considérée comme faisant partie intégrante de la formation.

La durée de la formation initiale des enseignants est exprimée en nombre d'années. Pour les pays dans lesquels plusieurs parcours sont possibles, les données portent uniquement sur le parcours le plus fréquent.

Dans certains pays, le temps à consacrer au volet professionnel de la formation initiale des enseignants peut être décidé au niveau du prestataire. L'**autonomie des établissements** peut être totale (aucun minimum n'est requis). Dans ce cas, le symbole **0** a été ajouté. L'autonomie peut aussi être limitée. Dans ce cas, les prestataires de formation doivent allouer un minimum de temps défini par les autorités centrales/supérieures à la formation professionnelle mais ils peuvent aussi augmenter cette part s'ils le souhaitent. La part minimale exigée est présentée et la possibilité offerte aux prestataires de l'augmenter est aussi indiquée par le symbole **0**.

Figure D18. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire (CITE 0) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle en pourcentage

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	NO	TR					
51,4	72,2	54,8	55,7	33,3	30,0	40,0	20,0	30,0	34,5	76,3	65,0	30,0	30,0	62,5	50,6	42,6	25,0	54,4	100	18,2	23,5	25,0	30,6	90,0	89,0	50,0	42,9	25,0	25,0	50,0	28,6

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): la mise en place progressive d'un minimum de 45 crédits ECTS pour les stages en milieu scolaire a débuté en 2007.

Bulgarie: les deux types d'offres existent au niveau supérieur (CITE 5B et 5A), mais la formation de niveau CITE 5A est prédominante.

République tchèque: la formation des enseignants peut aussi durer trois ans au niveau CITE 5B.

Allemagne: les données concernent les éducateurs qualifiés ou travailleurs sociaux (*Erzieher*), qui n'ont pas le statut d'enseignant.

Irlande, Pays-Bas: la part de formation professionnelle représente une moyenne, car les établissements décident du temps à consacrer à la formation professionnelle. Les enfants de 4 à 6 ans sont intégrés dans les écoles primaires. Le graphique présente la formation initiale des enseignants du primaire.

France: la formation professionnelle se déroule dans le cadre de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure un an.

Autriche: les quatre premières années de la formation d'une durée de cinq ans est de niveau CITE 3, la cinquième année du niveau CITE 4. La formation en deux ans est de niveau CITE 4.

Pologne: une formation de niveau CITE 5A d'une durée de trois ans est également possible pour ce niveau. Elle débouche sur l'obtention d'un diplôme de niveau bachelor.

Notes complémentaires (figure D18 – suite)

Portugal: les deux types d'offres (CITE 5A et CITE 5B) existent au niveau supérieur.

Slovaquie: les établissements peuvent décider de l'importance relative de la formation professionnelle mais la durée minimale des stages à effectuer en milieu scolaire est spécifiée par les autorités.

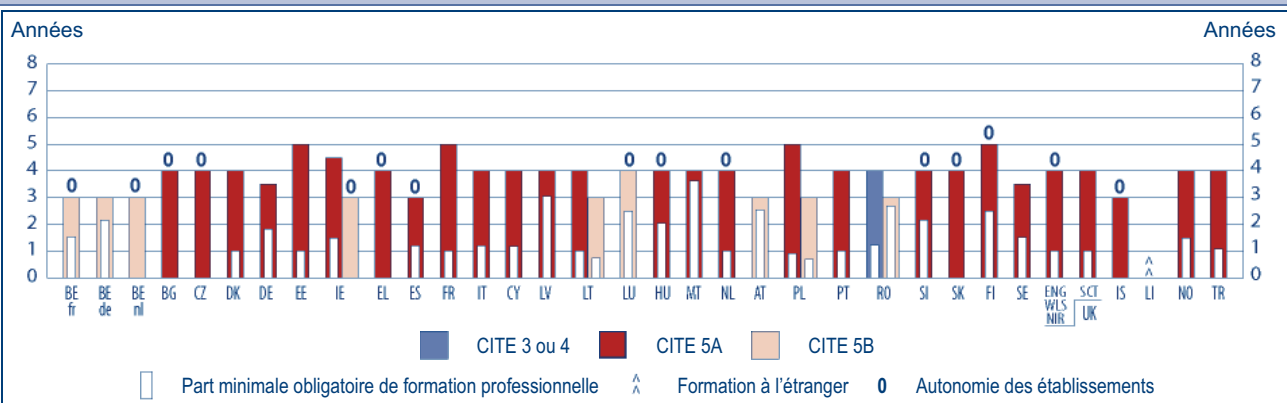
Finlande: dans le cadre des règlements nationaux, les universités décident du contenu et de la structure de leurs diplômes et ils en résultent des variations au niveau du pourcentage.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le volet professionnel est défini en fonction des normes et des compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les futurs enseignants doivent effectuer une période minimale de stages en milieu scolaire. L'information concerne le modèle simultané, mais le modèle consécutif est aussi courant. En Angleterre et au pays de Galles, la formation en horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi sont également disponibles.

LES PROGRAMMES À ORIENTATION PROFESSIONNELLE POUR LA FORMATION**DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE FONT UNE LARGE PLACE AU VOLET PROFESSIONNEL**

Dans tous les pays européens, sauf un, la formation initiale des **enseignants du primaire** (CITE 1) relève de l'enseignement supérieur (CITE 5A ou CITE 5B). En Bulgarie, en Lituanie, en Pologne et au Portugal, les deux types de formation supérieure coexistent. En Belgique, au Luxembourg, en Autriche et en Roumanie, la formation est uniquement organisée dans le cadre de programmes d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (CITE 5B). La seule exception est la Roumanie où la pénurie d'enseignants a incité les autorités à réintroduire un programme de formation des enseignants organisée au niveau secondaire supérieur en plus d'un programme de niveau supérieur.

Figure D19. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du primaire (CITE 1) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.

**Part minimale obligatoire de formation professionnelle en pourcentage**

BE fr	BE de	DK	DE	EE	IE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (*)	UK-SCT	NO	TR			
51,4	72,2	25,0	52,0	20,0	33,3	40,0	20,0	30,0	29,6	76,3	25,0	25,0	62,5	51,1	90,8	25,0	85,0	18,2	23,5	25,0	30,6	90,0	54,2	50,0	43,0	25,0	25,0	37,5	27,3

UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): la mise en place progressive d'un minimum de 45 crédits ECTS pour les stages en milieu scolaire a débuté en 2007.

Bulgarie: la formation des enseignants peut durer 5 ans, selon l'établissement. Une offre de formation très limitée de niveau CITE 5B, d'une durée de 3 ans, est également disponible.

République tchèque: la formation des enseignants est organisée uniquement dans le cadre de programmes de *Master*, d'une durée de 4 à 6 ans. Les nouveaux programmes mis en œuvre depuis 2006/2007 durent en général 5 ans.

France: la formation professionnelle s'effectue au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an.

Pologne: une formation de niveau CITE 5A d'une durée de trois ans est également possible pour ce niveau. Elle débouche sur l'obtention d'un diplôme de niveau bachelor.

Notes complémentaires (figure D19)

Portugal: les deux types d'offres (CITE 5A et CITE 5B) existent au niveau supérieur.

Roumanie: une refonte des programmes de niveau CITE 5B a été entreprise en 2005/2006. Au terme de ce processus, ces programmes relèveront du niveau CITE 5A.

Slovénie: un nouveau programme d'études, qui étend la formation à 5 ans, sera mis en place à partir de 2009.

Finlande: dans le cadre des règlements nationaux, les universités décident du contenu et de la structure de leurs diplômes et ils en résultent des variations au niveau du pourcentage. L'information se réfère essentiellement aux enseignants des six premières années du *perusopetus/grundläggande utbildning*.

Suède: les données se réfèrent aux enseignants appelés à intervenir dans les six premières années de la *grundskola*.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le volet professionnel est défini en fonction des normes et des compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les futurs enseignants doivent effectuer une période minimale de stages en milieu scolaire. L'information concerne le modèle consécutif, mais le modèle simultané est aussi courant. En Angleterre et au pays de Galles, la formation en horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi sont également disponibles.

Turquie: les facultés peuvent aménager 25 % de leur programme comme elles le souhaitent.

Note explicative: voir la note explicative relative aux figures D18, D19, D20 et D21.

La durée de la formation initiale des enseignants du primaire et le temps consacré au volet professionnel sont fonction du niveau d'études auquel cette formation est organisée. Cette durée est habituellement de trois ans dans les pays qui organisent cette formation dans le cadre de programmes d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (CITE 5B) et le volet professionnel représente normalement plus de 50 % du temps de formation, avec des pourcentages particulièrement élevés en Autriche et en Roumanie. La formation des enseignants du primaire organisée au niveau CITE 5A dure habituellement quatre ans (cinq ans en Estonie, en France, en Pologne et en Finlande). À ce niveau, le temps consacré au volet professionnel représente de 13 % à 90 % de la durée totale; il existe donc des écarts considérables d'un pays à l'autre, les pourcentages les plus élevés étant observés en Slovénie, à Malte et en Finlande. En Bulgarie, en République tchèque, en Grèce, en Slovaquie et en Islande, les établissements sont entièrement libres de décider du temps à consacrer à la formation professionnelle. Dans plusieurs autres pays, seul un temps minimal de formation professionnelle est fixé, que les établissements peuvent augmenter s'ils le souhaitent.

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE INFÉRIEUR EST GÉNÉRALEMENT À ORIENTATION ACADÉMIQUE

Dans tous les pays, la formation initiale des **enseignants du secondaire inférieur** (CITE 2) est organisée dans l'enseignement supérieur et, le plus souvent, elle débouche sur une qualification académique (CITE 5A). Cependant, en Belgique et en Autriche (pour les enseignants des *Hauptschulen*), les enseignants accèdent à la profession après une formation de niveau supérieur à orientation professionnelle (CITE 5B).

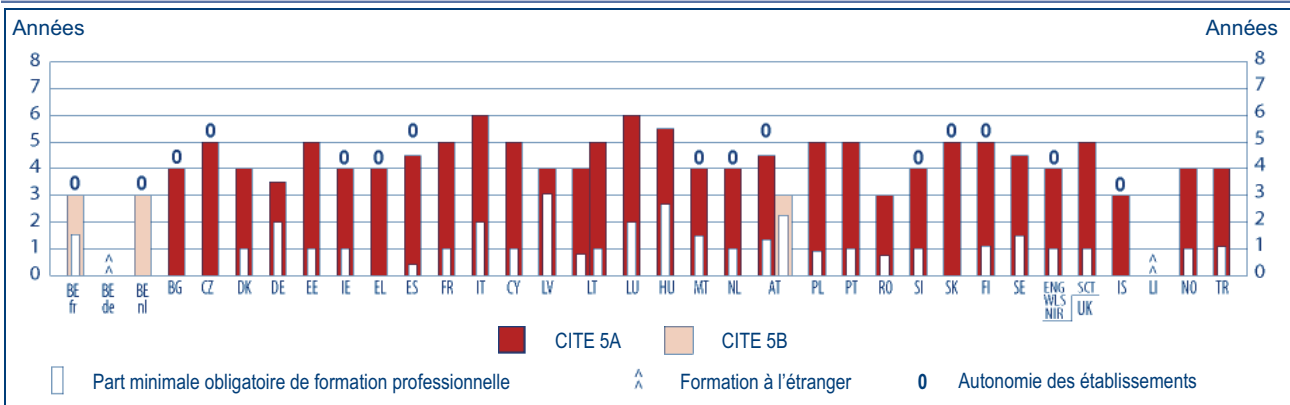
La durée de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur varie généralement entre quatre et cinq ans, sauf en Belgique et en Autriche (pour les enseignants des *Hauptschulen*), où elle est de trois ans. En Islande, la formation selon le modèle simultané dure trois ans et selon le modèle consécutif quatre ans. Lorsqu'elle est organisée selon le modèle consécutif, elle tend en général à être plus longue, comme en Italie et au Luxembourg.

Lorsque la formation est organisée selon le modèle simultané (figure D17), la part du volet professionnel est généralement plus importante, et souvent supérieure à 30 %, comme à Malte et en Suède; cette part est même supérieure à 50 % en Communauté française de Belgique, en Lettonie et en Autriche. En revanche, dans le modèle consécutif, elle ne dépasse jamais 40 %, exception faite de la Hongrie.

Quelques pays organisent la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur selon les deux modèles. En Autriche (pour les enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen*), en Lettonie et en Lituanie, la formation organisée selon le modèle consécutif est plus longue, tandis que la part du volet professionnel est plus importante dans le modèle simultané. En revanche, en Lituanie, la part que représente le volet professionnel dans la formation est indépendante du modèle selon lequel celle-ci est organisée.

Dans plusieurs pays, les établissements sont entièrement libres de définir le temps alloué aux différentes composantes de la formation initiale des enseignants. Toutefois, de nombreuses politiques nationales fixent une période minimale de stages que le futur enseignant doit effectuer en milieu scolaire.

Figure D20. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur général (CITE 2) et proportion minimale de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle en pourcentage

BE fr	DK	DE	EE	IE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	NO	TR		
51,4	25,0	57,0	20,0	25,0	9,1	20,0	33,3	20,0	76,3	20,0	20,0	33,3	48,5	37,5	25,0	30,0	75,0	18,2	20,0	25,0	25,0	21,9	33,3	25,0	20,0	25,0	27,3

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants du secondaire inférieur sont habilités à intervenir dans les trois premières années de l'enseignement secondaire général.

Belgique (BE nl): la mise en place progressive d'un minimum de 45 crédits ECTS pour les stages en milieu scolaire a débuté en 2007.

République tchèque: aux termes de la loi relative à l'enseignement supérieur, les programmes en deux cycles durent de 4 à 7 ans et sont mis en œuvre depuis 2006/2007 dans la plupart des universités. Les programmes de formation des enseignants durent habituellement 5 ans. Toutefois, les anciens programmes d'une durée de quatre ans sont encore proposés.

Grèce: l'organisation de la formation professionnelle dépend de l'établissement et de la matière dans laquelle le futur enseignant se spécialise.

Espagne: la formation peut également durer 5 ans ou 6 ½ ans. La nouvelle loi sur l'enseignement (2006) prévoit une réorganisation de la formation professionnelle.

France: la formation professionnelle s'effectue au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an.

Luxembourg: le volet général de la formation des enseignants doit être suivi à l'étranger. Le volet professionnel se déroule au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an.

Hongrie: aux termes de la nouvelle législation, la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur ne peut être organisée qu'au niveau du *Master*. Cela signifie qu'à partir de 2009, année où cette législation entrera pleinement en vigueur, l'ancienne qualification de 1^{er} cycle ne sera plus reconnue comme suffisante pour enseigner dans le secondaire inférieur.

Malte: la formation organisée selon le modèle consécutif dure 4 ou 5 ans. La proportion de formation professionnelle indiquée s'applique uniquement au modèle simultané.

Pays-Bas: la durée de la formation peut être réduite de diverses manières; une qualification de l'enseignement secondaire professionnel à un niveau approprié permet dans certains cas une réduction de six mois à un an. Les diplômés de l'enseignement supérieur peuvent suivre un programme de 2^e cycle en 1 an.

Autriche: la figure présente la formation initiale des enseignants pour (a) la *Hauptschule* et (b) l'*allgemein bildende höhere Schule*. Pour cette dernière, la formation dure 4½ ans et est suivie d'une phase finale qualifiante en emploi (figure D6), qui dure 1 an et qui fait partie intégrante de la formation.

Pologne: une formation de niveau CITE 5A d'une durée de trois ans est également possible pour ce niveau. Elle débouche sur l'obtention d'un diplôme de niveau bachelor.

Roumanie: dans le cadre de la mise en œuvre de la structure en trois cycles, la formation initiale des enseignants qui relève du 1^{er} cycle dure 3 ou 4 ans, selon la discipline. La part variable concerne la formation générale.

Slovénie: de nouveaux programmes d'études d'une durée de 5 ans seront mis en place à partir de 2009, en remplacement des programmes en 4 ans. Une formation d'une durée de 4½ ans, organisée selon le modèle consécutif, est également disponible.

Notes complémentaires (figure D20 – suite)

Finlande: l'information se réfère essentiellement aux enseignants spécialistes des trois dernières années du *perusopetus/grundläggande utbildning*. Le modèle consécutif dure plus longtemps, mais la part relative de formation professionnelle ne change pas de façon substantielle.

Suède: les données concernent la formation des enseignants qui interviennent dans les dernières années de la *grundskola*.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le volet professionnel est défini en fonction des normes et des compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les futurs enseignants doivent effectuer une période minimale de stages en milieu scolaire. L'information concerne le modèle consécutif, mais le modèle simultané est aussi courant. En Angleterre et au pays de Galles, la formation en horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi sont également disponibles.

Islande: les données concernent le modèle simultané. La formation organisée selon le modèle consécutif dure 4 ans.

Norvège: à l'*Universitet*, la formation des enseignants peut durer entre 4 et 7 ans, selon la discipline.

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La figure présente la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative: voir la note explicative relative aux figures D18, D19, D20 et D21.

LE VOLET PROFESSIONNEL REPRÉSENTE UNE PART PLUTÔT FAIBLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

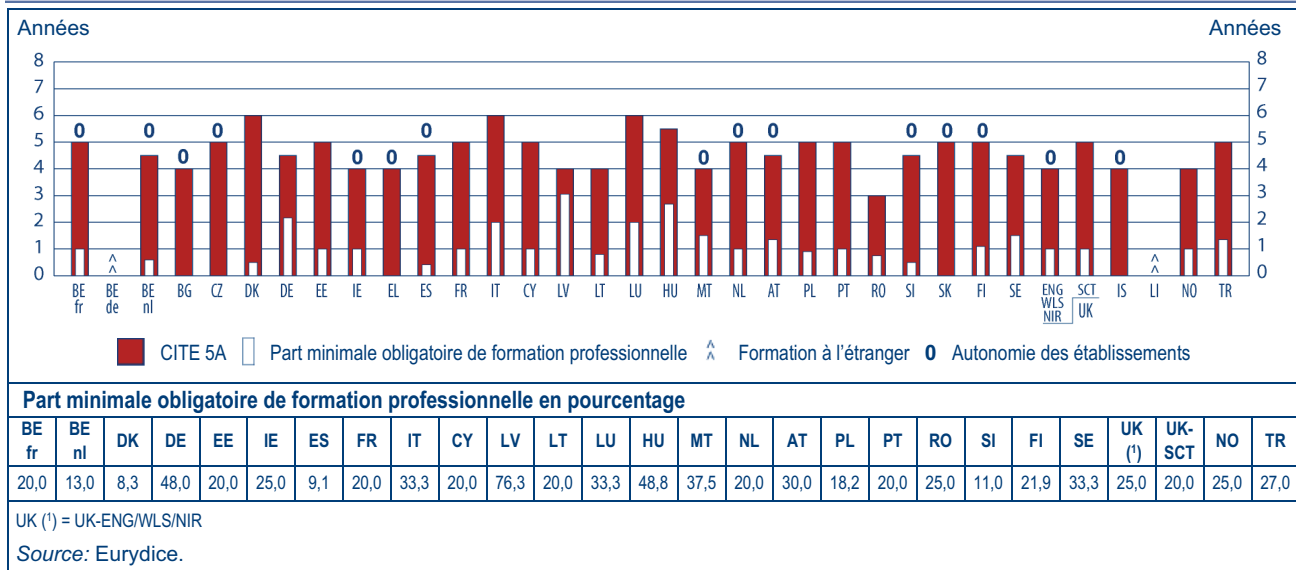
Dans tous les pays européens, la formation initiale des **enseignants du secondaire supérieur** (CITE 3) est organisée dans le cadre de programmes d'enseignement supérieur à orientation académique (CITE 5A). Dans la plupart des pays, cette formation dure de quatre à cinq ans, même si le Danemark, l'Italie et le Luxembourg organisent des formations selon le modèle consécutif (figure D17) d'une durée supérieure (six ans).

Indépendamment du modèle selon lequel est organisée la formation (consécutif ou simultané), la part du volet professionnel ne dépasse 30 % qu'en Italie, en Lettonie, au Luxembourg, en Hongrie, à Malte et en Suède. Dans la plupart des pays, le pourcentage de temps consacré à l'acquisition des compétences d'enseignement varie entre 11 % et 30 %.

Certains pays (Danemark et Espagne) consacrent une part de temps encore plus réduite (moins de 10 %) au volet professionnel.

Comme pour la formation des enseignants des autres niveaux d'enseignement (figures D18, D19 et D20), dans plusieurs pays, les établissements sont entièrement libres d'organiser comme ils l'entendent les différents aspects de la formation.

Figure D21. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur général (CITE 3) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.



Notes complémentaires (figure D21)

Belgique: les enseignants formés pour le secondaire inférieur (figure D20) peuvent, moyennant une dispense spéciale, enseigner dans l'ensemble du secondaire supérieur, mais uniquement les matières pratiques/techniques.

Belgique (BE nl): la mise en place progressive d'un minimum de 30 crédits ECTS pour les stages effectués en milieu scolaire a débuté en 2007.

République tchèque: aux termes de la loi relative à l'enseignement supérieur, les programmes en deux cycles durent de 4 à 7 ans et sont mis en œuvre depuis 2006/2007 dans la plupart des universités. Les programmes de formation des enseignants durent habituellement 5 ans. Toutefois, les anciens programmes d'une durée de quatre ans sont encore proposés.

Danemark: la phase d'enseignement général dure 5 ans et est suivie d'une formation professionnelle d'une durée allant jusqu'à deux ans. La formation professionnelle n'est obligatoire que lors de la première année d'emploi effectif.

Grèce: l'organisation de la formation professionnelle dépend de l'établissement et de la matière dans laquelle le futur enseignant se spécialise.

Espagne: la formation peut également durer 5 ans ou 6½ ans. La nouvelle loi sur l'enseignement (2006) prévoit une réorganisation du volet professionnel.

France: la formation professionnelle s'effectue au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an.

Luxembourg: le volet général de la formation des enseignants doit être suivi à l'étranger. Le volet professionnel s'effectue au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an.

Malte: la proportion de la formation professionnelle s'applique uniquement au modèle simultané.

Pays-Bas: la durée de la formation peut être réduite de diverses manières; une qualification de l'enseignement secondaire professionnel à un niveau approprié permet dans certains cas une réduction selon l'établissement. Les diplômés de l'enseignement supérieur peuvent suivre un programme de 2^e cycle en 1 an.

Autriche: la phase finale qualifiante en emploi, qui dure 1 an, fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants.

Pologne: en ce qui concerne les enseignants de langues étrangères, une formation en 3 ans est également organisée.

Roumanie: dans le cadre de la mise en œuvre de la structure en trois cycles, la formation initiale des enseignants qui relève du 1^{er} cycle dure 3 ou 4 ans, selon la discipline. La part variable concerne la formation générale.

Slovénie: de nouveaux programmes d'études d'une durée de 5 ans seront mis en place à partir de 2009, en remplacement des programmes en 4 ans. Une formation d'une durée de 4½ ans, organisée selon le modèle simultané, est également disponible.

Finlande: le modèle consécutif dure plus longtemps, mais la part relative de formation professionnelle ne change pas de façon substantielle.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le volet professionnel est défini en fonction des normes et des compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les futurs enseignants doivent effectuer une période minimale de stages en milieu scolaire. L'information concerne le modèle consécutif, mais le modèle simultané est aussi courant. En Angleterre et au pays de Galles, la formation en horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi sont également disponibles.

Norvège: en fonction de la matière choisie, la formation des enseignants peut durer entre 4 et 7 ans. La part de la formation professionnelle varie respectivement entre 25 % pour un programme en 4 ans et 14,3 % pour un programme en 7 ans.

Turquie: les facultés sont libres d'aménager comme elles le souhaitent jusqu'à 25 % du programme.

Note explicative: voir la note explicative relative aux figures D18, D19, D20 et D21.

UN PEU MOINS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS ORGANISENT UNE PHASE FINALE QUALIFIANTE EN EMPLOI

Organisée dans plusieurs pays afin de fournir un accompagnement aux enseignants stagiaires et de les familiariser progressivement avec leur nouvel environnement de travail. Cette phase (souvent appelée phase d'initiation) constitue une période de transition obligatoire entre la formation initiale et l'insertion complète dans la vie professionnelle. Elle a pour objectif d'aider les futurs enseignants à devenir des enseignants heureux et donc d'éviter que les enseignants débutants quittent leur emploi. Au cours de cette période, les enseignants ne sont pas encore pleinement qualifiés et sont habituellement considérés comme des «candidats enseignants» ou des «stagiaires». Ils exécutent en tout ou en partie les tâches qui incombent aux enseignants pleinement qualifiés et sont rémunérés pour cela. Cette phase inclut un volet important de soutien, de supervision (assurée par un «tuteur») et normalement aussi une évaluation formelle accréditant la compétence professionnelle de l'enseignant. Elle comporte aussi une formation théorique formelle. Dans la plupart des cas, les candidats enseignants deviennent des enseignants pleinement qualifiés à la fin de ce stage après avoir répondu de manière satisfaisante à une série de critères.

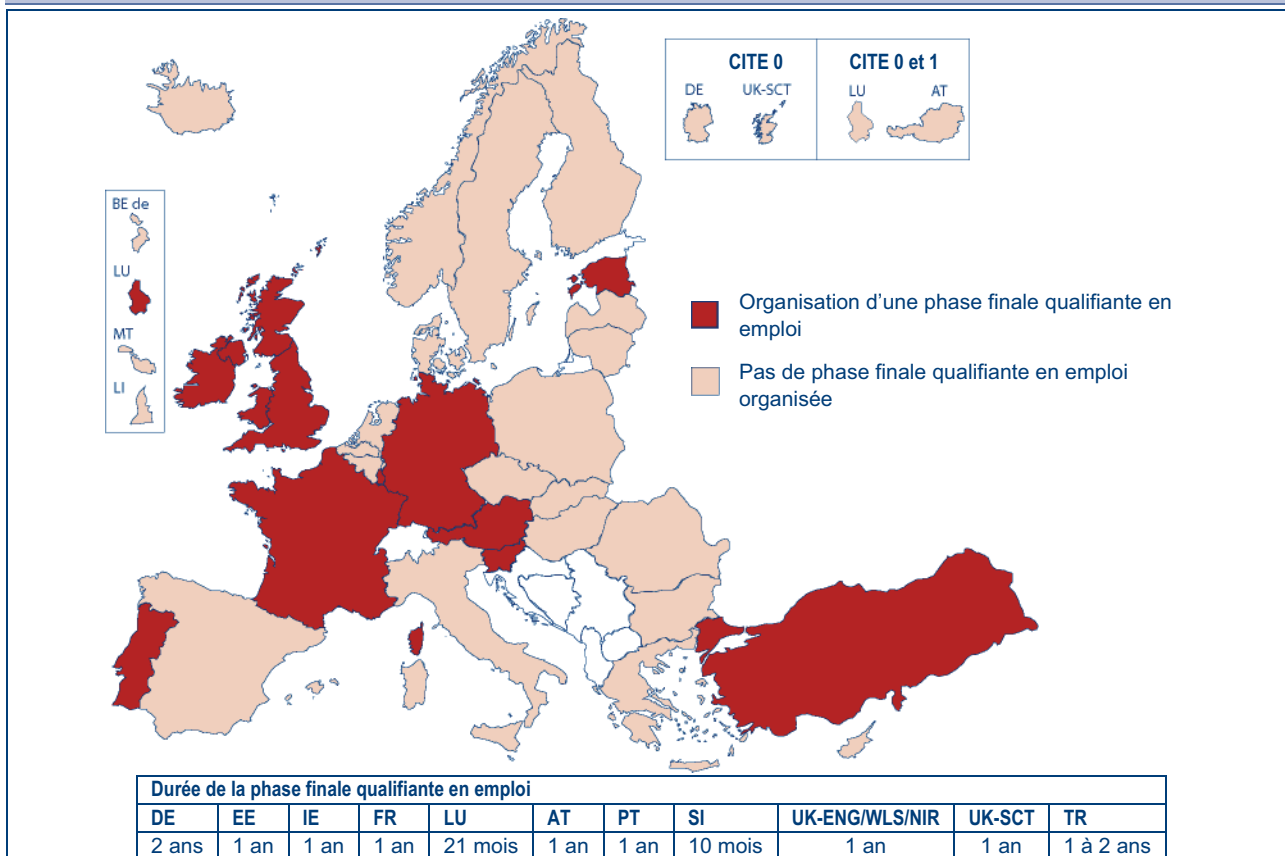
Onze pays organisent cette phase finale, dont sept pour les enseignants de tous les quatre niveaux d'enseignement considérés dans la présente étude (préprimaire, primaire, secondaire inférieur général et secondaire supérieur général). Au Luxembourg et en Autriche, cette phase n'est organisée que pour les

enseignants des deux niveaux du secondaire; en Allemagne et au Royaume-Uni (Écosse), elle est également prévue pour les enseignants du primaire, mais pas du préprimaire.

Le plus souvent d'une durée de un an, la phase finale qualifiante en emploi dure dix mois en Slovénie, deux ans en Allemagne et jusqu'à deux ans au Luxembourg, au Royaume-Uni (Écosse) et en Turquie. En raison des différentes formes d'organisation, on observe des variations dans la durée des stages en milieu scolaire et de la formation théorique des futurs enseignants.

Dans certains pays, cette période fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants (figures D18, D19, D20 et D21). C'est le cas en Autriche, en France et au Luxembourg. Dans la plupart des pays, elle s'ajoute à la formation professionnelle obligatoire préalable à l'obtention du diplôme d'enseignant. La situation est quelque peu différente en France et au Luxembourg. Dans ces deux pays, les futurs enseignants doivent réussir un concours avant d'entamer cette phase, qui constitue en même temps leur formation professionnelle.

Figure D22. Organisation d'une phase finale qualifiante en emploi pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Chypre: depuis octobre 2008, un programme spécifiquement conçu pour de nouveaux entrants ainsi que des mentors de l'enseignement primaire et secondaire a été introduit.

Malte: les amendements apportés en 2006 à la loi sur l'enseignement disposent qu'avant d'obtenir sa certification et sa titularisation, le futur enseignant doit acquérir une expérience suffisante, supervisée, de la pratique professionnelle d'une durée totale correspondant au minimum à deux années académiques à temps plein ou équivalent à temps partiel, après l'obtention de son diplôme. L'article concerné de la loi sur l'enseignement n'est pas encore entré en vigueur.

Pays-Bas: les étudiants en dernière année de formation initiale des enseignants peuvent être employés à temps partiel avec un contrat de formation et d'emploi pour une période limitée (équivalente à maximum cinq mois à temps plein), si l'école a un poste vacant. L'enseignant stagiaire est supervisé par un enseignant qualifié et exécute les mêmes tâches qu'un membre du personnel attiré.

Notes complémentaires (figure D22)

Autriche: la phase finale qualifiante en d'emploi ne concerne que les enseignants qui souhaitent travailler à l'*allgemeinbildende höhere Schule*.

Slovénie: la loi relative à l'organisation et au financement stipule que la phase finale qualifiante en emploi ne peut pas durer moins de six mois et pas plus de 10 mois, mais les chefs d'établissement peuvent d'y mettre fin plus tôt et d'employer un candidat enseignant de façon permanente avant la fin de sa période de stage.

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La carte présente la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative

Phase finale qualifiante en emploi: période de transition obligatoire entre la formation initiale des enseignants et l'insertion complète dans la vie professionnelle. Au cours de cette période, les enseignants ne sont pas encore pleinement qualifiés et sont habituellement considérés comme des «enseignants candidats» ou des «stagiaires». Ils exécutent en tout ou en partie les tâches qui incombent aux enseignants pleinement qualifiés et sont rémunérés pour cela. Cette phase inclut un volet important de soutien, de supervision (assurée par un «tuteur») et normalement une évaluation formelle accréditant la compétence professionnelle de l'enseignant. Il s'agit donc d'une phase réellement qualifiante dans la mesure où, après avoir répondu de manière satisfaisante à une série de critères, les candidats ou stagiaires deviennent des enseignants pleinement qualifiés. Cette phase fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants.

LES MESURES DE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS DÉBUTANTS SONT DE PLUS EN PLUS RÉPANDUES

Les enseignants peuvent se trouver face à de nombreux défis au cours des premières années de leur vie professionnelle. Des mesures de soutien spécifiques peuvent les aider à surmonter les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer comme novices dans le métier et réduire les risques d'un abandon rapide de la profession. En 2006, une vingtaine de pays avaient mis en place des dispositifs formels d'assistance aux nouveaux enseignants.

En Estonie et en Autriche, toutes les mesures de soutien aux nouveaux entrants sont mises en œuvre dans le cadre de la phase finale qualifiante en emploi (figure D22).

Dans les pays où des dispositifs de soutien existent, les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) bénéficient généralement d'une aide à la planification des leçons et à l'évaluation de ces dernières, d'échanges avec leurs superviseurs pour discuter des problèmes rencontrés, d'observations de leur travail en classe ou de séminaires de formation spécifiquement destinés aux enseignants débutants. En règle générale, un mentor – habituellement un enseignant expérimenté ayant une ancienneté significative et/ou le chef d'établissement – est désigné comme responsable de l'accompagnement de l'enseignant débutant.

Lorsque de tels dispositifs sont mis en place, ce soutien est fourni à tous les enseignants, sans conditions.

Au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), une phase formelle d'un premier développement professionnel, d'une durée de deux ans, est organisée. Elle est considérée comme une étape essentielle du développement professionnel de tous les enseignants.

En Grèce, en Espagne, en Italie et à Chypre, les enseignants doivent suivre une formation obligatoire durant leur période probatoire, dont la durée varie considérablement. Une formation obligatoire spécifique pour les nouveaux entrants dans la profession est également organisée en France, au Royaume-Uni, au Liechtenstein et en Turquie.

Des dispositifs de soutien pour les enseignants, mis en œuvre plus tard dans leur carrière, existent aussi (figure D27).

Figure D23. Réglementations et/ou recommandations concernant les types d'aides aux enseignants débutants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.

	DE	EE	IE	ES	EL	FR	IT	CY	LU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	UK	IS	LI	TR
Réunions régulières pour discuter des progrès ou des problèmes	●			●	●	●			●	●		●	●	●		●	●	●	●	
Assistance à la planification des leçons	●		●	●	●	●	●		●	●		●		●		●	●	●	●	●
Assistance à l'évaluation des leçons	●		●	●	●	●			●	●		●		●		●	●	●	●	●
Participation et/ou observation en classe	●			●	●	●			●	●		●		●		●	●		●	●
Organisation de formations facultatives				●		●			●			●	●		●		●		●	
Formation obligatoire spécifique				●	●	●	●	●									●		●	●
Visites d'autres établissements/ de centres de ressources				●		●			●	●		●				●	●		●	
Organisation d'une phase finale qualifiante en emploi		●	●			●			●		●		●	●	●		●			●
Aucune mesure en cours	BE, BG, CZ, DK, LV, LT, HU, NL, FI, SE, NO																			

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): en septembre 2007, un dispositif de mentorat a été mis en place pour les enseignants débutants.

Espagne: l'organisation de la première année de service est du ressort des communautés autonomes. Dès lors, elle peut présenter de légères différences d'une communauté à l'autre.

Luxembourg: la participation et/ou l'observation en classe ainsi que la phase finale qualifiante en emploi sont des dispositifs qui ne sont mis en place que pour les enseignants du secondaire.

Autriche: la phase finale qualifiante en d'emploi ne concerne que les enseignants qui souhaitent travailler à l'*allgemeinbildende höhere Schule*.

Pologne: les textes officiels précisent que le chef d'établissement doit désigner un mentor (un enseignant expérimenté) pour chaque enseignant débutant.

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La figure présente la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative

Les dispositifs de soutien cités ici sont des exemples du type d'activités qu'une école peut espérer offrir en fonction des besoins de développement individuel spécifiques.

**LA FORMATION CONTINUE FAIT PARTIE DES TÂCHES PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS
DANS PLUS DE LA MOITIÉ DE TOUS LES PAYS EUROPÉENS**

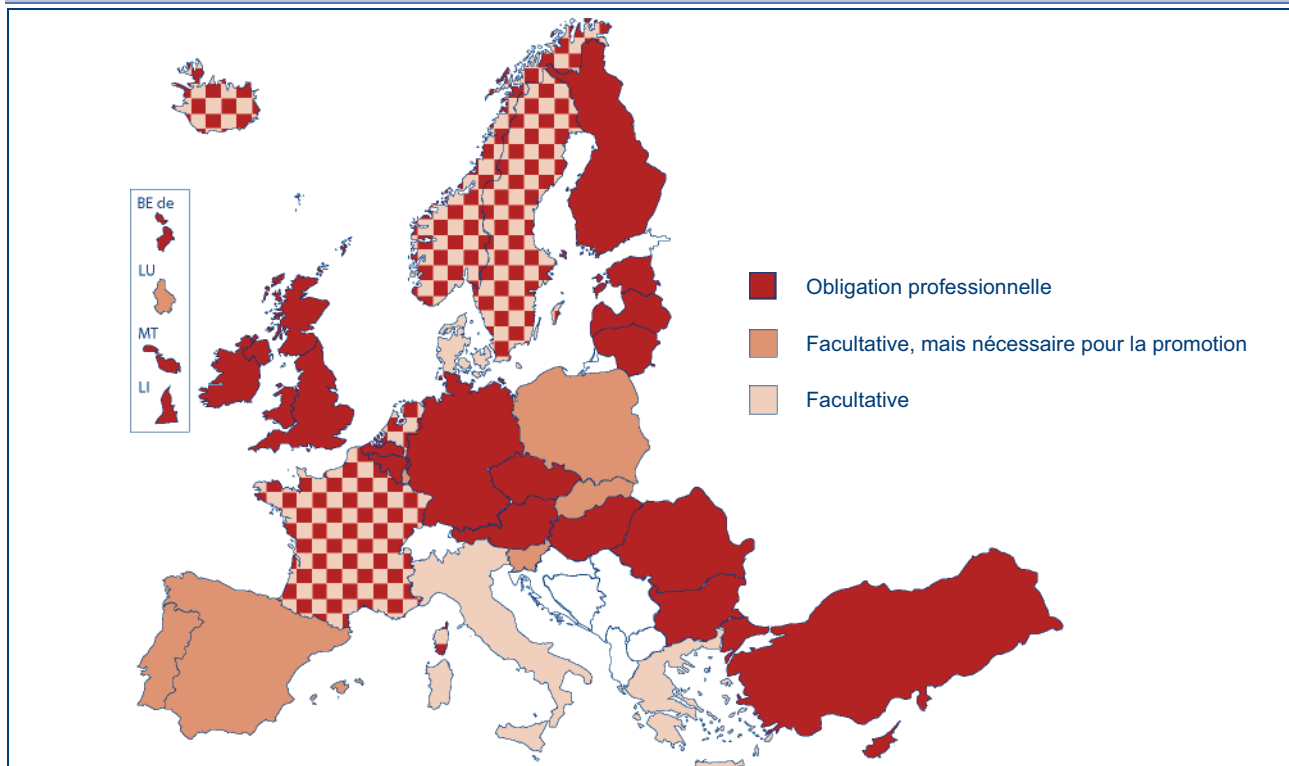
La formation professionnelle continue est considérée comme une obligation professionnelle pour les enseignants dans plus de 20 pays et régions d'Europe. Toutefois, le concept d'obligation professionnelle n'implique pas nécessairement que les enseignants soient explicitement tenus d'y participer.

En France, aux Pays-Bas, en Suède, en Islande et en Norvège, par exemple, la formation professionnelle continue constitue une obligation professionnelle mais, dans la pratique, la participation est facultative.

En Espagne, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en Slovénie et en Slovaquie, bien que la formation professionnelle continue soit facultative, elle entre clairement en ligne de compte dans l'évolution de la carrière et dans les augmentations salariales. En Espagne et au Luxembourg, les enseignants qui suivent un certain volume de formation peuvent prétendre à une prime salariale. Dans les quatre autres pays, la participation à des programmes de formation continue donne lieu à des crédits qui sont pris en compte dans la promotion.

En règle générale, la formation continue liée à l'introduction de nouvelles réformes éducatives et organisée par les autorités compétentes constitue une obligation professionnelle pour les enseignants dans tous les pays.

**Figure D24. Statut de la formation professionnelle continue des enseignants.
Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Luxembourg: depuis 2007, la formation professionnelle continue est obligatoire pour les enseignants du secondaire.

Note explicative

Obligation professionnelle: tâche décrite en tant que telle dans la réglementation/la législation du travail, les contrats de travail ou tout autre document régissant la profession enseignante.

LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS ONT SUIVI MOINS DE 35 HEURES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU COURS DES DEUX DERNIÈRES ANNÉES

Dans de nombreux pays, la participation à des stages pratiques dans le cadre de la formation professionnelle continue fait généralement partie des tâches qui incombent aux enseignants (figure D24). Par ailleurs, l'importance de l'enseignement de la lecture dans le primaire, en termes de temps d'enseignement consacré à cette activité dans le programme, est largement reconnue (figure E2). L'enquête PIRLS (2006) fournit des informations utiles sur la participation effective des enseignants aux activités de formation portant sur l'enseignement de la lecture, pour les pays qui ont participé à l'enquête.

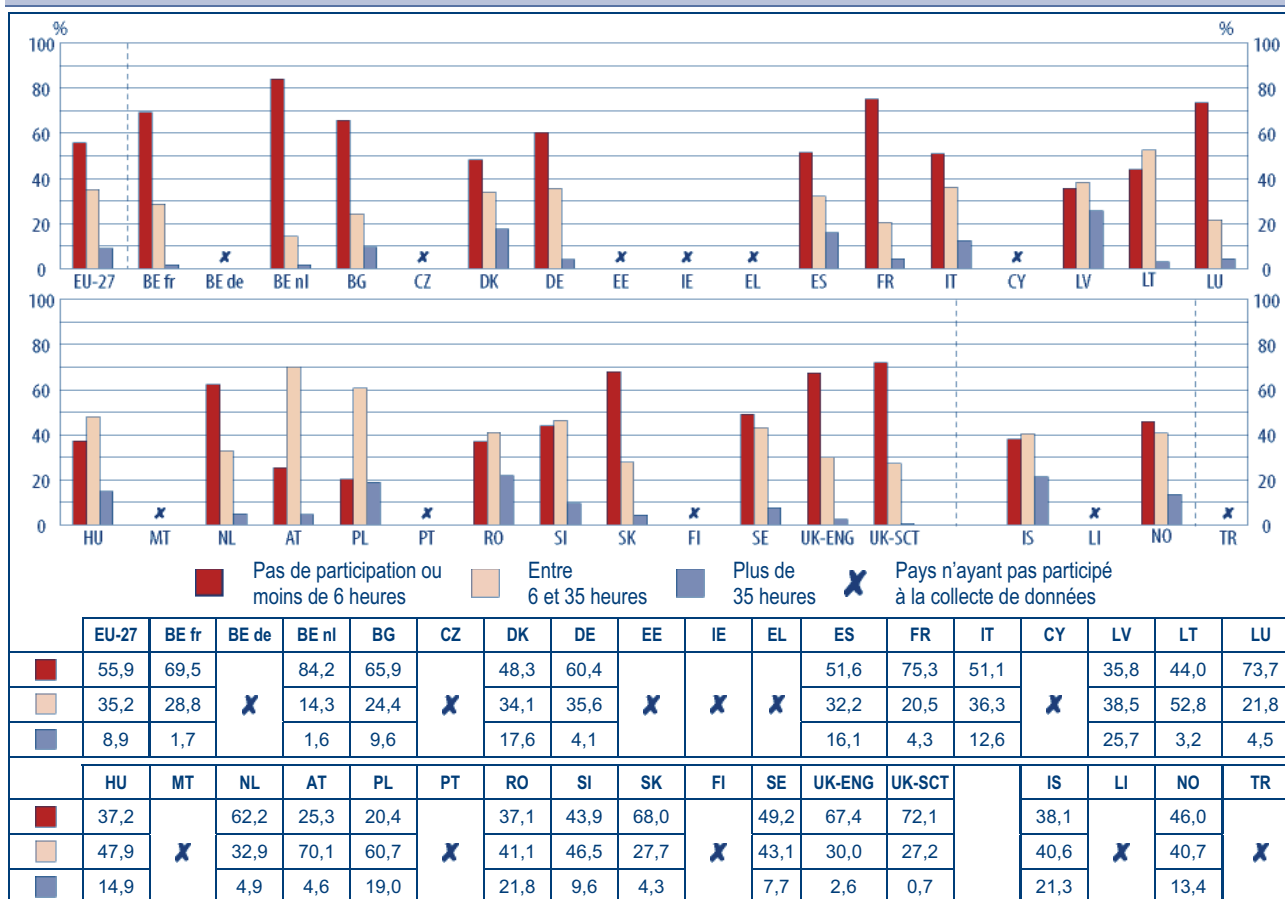
Dans huit pays, à savoir la Belgique (Communautés française et flamande), la Bulgarie, l'Allemagne, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Slovaquie et le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) plus de 60 % des élèves de 4^e année primaire ont un enseignant qui déclare n'avoir participé à aucune activité de formation professionnelle continue dans ce domaine ou l'avoir fait pendant moins de six heures, au cours des deux dernières années.

Environ 40 % des élèves en Lituanie, en Hongrie, en Roumanie, en Slovaquie, en Suède, en Islande et en Norvège ont un enseignant qui dit avoir suivi de 6 à 35 heures de formation professionnelle continue relative

à l'enseignement de la lecture. En Autriche et en Pologne, ces pourcentages sont plus élevés, avec respectivement 70 % et 60 % des élèves dont l'enseignant a suivi de 6 à 35 heures de formation dans ce domaine. Par rapport à l'année scolaire 2000/2001, ce pourcentage a nettement augmenté en 2005/2006 pour plusieurs pays tels que l'Allemagne, la France, la Hongrie, la Suède et la Norvège, avec plus de 10 % d'élèves en plus dont l'enseignant déclare avoir participé à des activités de formation professionnelle continue sur l'enseignement de la lecture pendant 6 à 35 heures, au cours des deux dernières années.

Dans la majorité des pays, la proportion d'élèves dont l'enseignant déclare avoir participé à plus de 35 heures de formation professionnelle continue pour l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années, se situe en dessous de 10 %. Avec une proportion de plus de 20 %, la Lettonie, la Roumanie et l'Islande représentent des exceptions.

Figure D25. Proportions d'élèves de 4^e année primaire dont l'enseignant rapporte avoir participé à une formation continue sur l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer combien d'heures ils ont passé dans des ateliers ou des séminaires de formation continue qui traitaient directement de la lecture ou de l'enseignement de la lecture, sur les deux dernières années.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant a fourni cette réponse.

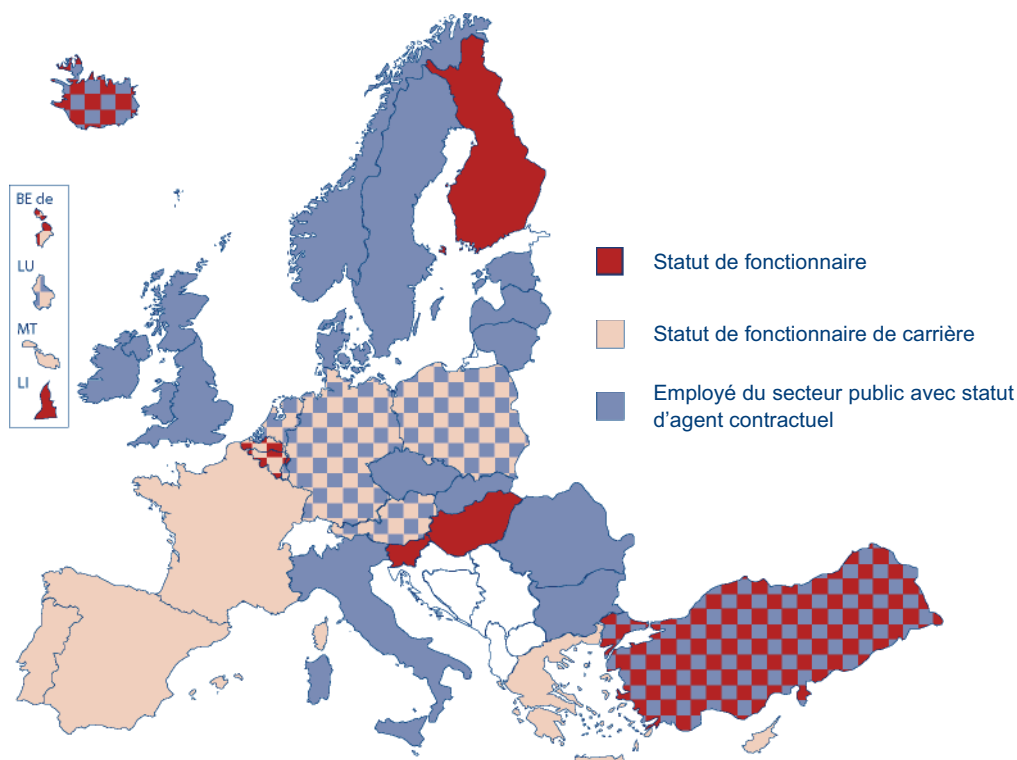
Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

LES ENSEIGNANTS SONT DES FONCTIONNAIRES DE CARRIÈRE DANS UNE MINORITÉ DES PAYS EUROPÉENS

Dans les pays européens, deux grands types de statut professionnel d'enseignants pleinement qualifiés sont offerts à ceux qui s'engagent dans la profession enseignante, que ce soit au niveau primaire ou secondaire (inférieur et supérieur). Dans plus de la moitié des pays, les enseignants ont un statut de fonctionnaire mais peu sont nommés à vie (fonctionnaires de carrière); dans les autres pays, ils sont engagés en tant qu'agents contractuels soumis à la législation générale sur le travail. Ces deux types de statut professionnel coexistent dans quelques pays.

Dans le premier modèle, l'enseignant est un **fonctionnaire** employé par des pouvoirs publics, relevant indifféremment du niveau central, régional ou local. Les enseignants qui jouissent de ce statut sont engagés en vertu d'un cadre réglementaire distinct de la législation régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé.

Figure D26. Types de statut professionnel.
Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants des établissements gérés par les trois Communautés sont des fonctionnaires; ceux du secteur subventionné sont «assimilés» aux enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire, tout en étant employés dans le cadre de la législation générale sur le travail.

Allemagne: les enseignants de certains nouveaux Länder sont des agents gouvernementaux sous contrats permanents. Le statut de ces enseignants est comparable à celui des fonctionnaires au sens large.

Luxembourg: certains enseignants du primaire et secondaire (*chargés d'éducation*) sont recrutés sous contrat temporaire par l'autorité publique.

Hongrie: une petite proportion d'enseignants travaillant à temps partiel ne jouit pas du statut de fonctionnaire.

Notes complémentaires (figure D26 – suite)

Pays-Bas: les enseignants des établissements publics sont des fonctionnaires au sens de la loi sur le personnel du gouvernement central et des autorités locales. Les enseignants qui travaillent dans des établissements privés signent un contrat (de droit privé) avec l'instance représentant la personne morale qui les emploie. Toutefois, ces enseignants peuvent être considérés comme ayant le même statut que le personnel du secteur public compte tenu des conditions de travail déterminées par le gouvernement. De plus, les conventions collectives englobent l'ensemble du secteur de l'éducation (à la fois les établissements publics et privés).

Autriche: les enseignants sont engagés dans le cadre d'un contrat de service ou sous le statut de fonctionnaire de carrière.

Pologne: la figure se réfère aux enseignants des 1^{er} et 2^e catégories dans l'échelle de promotion (statut d'agent contractuel) et à ceux des 3^e et 4^e catégories («assimilés» aux enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire de carrière).

Islande: les enseignants des niveaux primaire et secondaire inférieur sont engagés avec le statut d'employé du secteur public, et ceux du secondaire supérieur avec celui de fonctionnaire.

Norvège: certains éléments de la législation relative aux fonctionnaires s'appliquent également aux enseignants.

Note explicative

Seuls les enseignants **pleinement qualifiés du secteur public** sont pris en considération ici (c'est-à-dire ceux qui enseignent dans des établissements financés, gérés et contrôlés directement par les pouvoirs publics), sauf pour la Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas où la majorité des élèves fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État (c'est-à-dire des établissements privés dont plus de la moitié du financement de base provient de fonds publics).

Le **statut temporaire** avant nomination définitive, qui peut exister dans quelques pays, n'est pas pris en compte ici.

Le statut de **fonctionnaire** est celui d'un enseignant employé par les pouvoirs publics (du niveau central, régional ou local), sous une législation distincte de celle régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Dans certains systèmes, les enseignants sont **fonctionnaires de carrière**, c'est-à-dire nommés à vie par les autorités centrales ou régionales dans les pays où elles correspondent à l'autorité supérieure en éducation.

Le statut d'**agent contractuel** est celui d'un enseignant engagé généralement par le niveau local ou par l'établissement scolaire sur une base contractuelle soumise à la législation générale sur le travail et basée ou non sur les accords existants au niveau central en termes de paiement et de conditions de travail.

Néanmoins, une analyse plus approfondie révèle que ce premier modèle d'emploi varie d'un pays à l'autre et doit être défini d'une manière plus précise. En effet, les **fonctionnaires de carrière** constituent une sous-catégorie. Dans ces systèmes, les enseignants sont recrutés et employés par les autorités centrales, ou régionales dans les pays où elles correspondent à l'autorité supérieure en éducation (Länder en Allemagne, Communautés autonomes en Espagne, Communautés en Belgique, ainsi que *Bundesländer* en Autriche, dans le cas des enseignants de l'enseignement obligatoire). La notion de nomination définitive et à vie est très importante et les licenciements ne surviennent que dans des circonstances très exceptionnelles. Les enseignants belges, allemands, grecs, espagnols, français, chypriotes, luxembourgeois, maltais, néerlandais, autrichiens, polonais et portugais peuvent être considérés comme des fonctionnaires qui relèvent d'un système axé sur la carrière.

Dans le troisième type de statut, l'enseignant est identifié comme un **employé**: il est engagé sur une **base contractuelle** définie conformément aux dispositions générales de la législation sur le travail. En leur qualité d'agents du secteur public, les enseignants peuvent être employés par les autorités publiques (généralement au niveau local ou de l'établissement), la situation la plus fréquente étant cependant celle où les enseignants sont directement employés par l'école elle-même.

En termes de sécurité d'emploi, ce n'est pas entre le statut de fonctionnaire et celui d'agent contractuel que la différence est marquée, mais plutôt entre celui de fonctionnaire de carrière et les deux autres statuts.

LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS EN SERVICE EST DE PLUS EN PLUS RÉGLEMENTÉ

Outre certains problèmes spécifiques rencontrés au début de leur carrière et les mesures de soutien pour les résoudre (figure D23), les enseignants peuvent être confrontés, à un moment ou un autre de leur carrière, à des situations qui les mettent en difficulté et les empêchent de réaliser leurs tâches d'enseignement de façon optimale. C'est dans ces circonstances problématiques pour l'enseignant que le besoin d'aide se fait ressentir et que l'organisation de l'un ou l'autre type de soutien s'avère utile. Quatre situations sont ici identifiées comme étant fréquemment rencontrées par les enseignants, à savoir les problèmes de type personnel, les conflits relationnels impliquant les élèves, les parents et/ou les collègues, les difficultés concernant l'activité d'enseignement proprement dite (introduction d'une nouvelle matière dans le programme d'études, d'un nouveau matériel didactique, etc.) et le travail avec des élèves ayant d'autres besoins.

Aux trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur), la majorité des pays accordent principalement des aides spécifiques (formelles ou non) aux enseignants qui rencontrent des problèmes liés à l'activité pédagogique et au travail avec des groupes hétérogènes d'élèves. Si le soutien aux enseignants qui font face à des conflits est également une situation très répandue, ce type d'aide n'existe toutefois pas dans trois pays (Italie, Hongrie et Roumanie). Par contre, le soutien psychologique en cas de problèmes de type personnel est moins répandu. Dans certains pays, on considère même que cette aide pourrait laisser présupposer une reconnaissance explicite d'un problème psychologique.

En 2006/2007, les différentes mesures d'assistance destinées aux enseignants confrontés aux différentes situations évoquées ci-dessous sont formellement réglementées dans un plus grand nombre de pays qu'en 2002/2003 (figure D31 de *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*). Plus de la moitié des pays dispose de réglementations ou de recommandations officielles pour des situations problématiques pouvant nécessiter un soutien spécifique. Dans les autres pays, un cadre réglementaire fixant des modalités de soutien aux enseignants en difficulté n'existe que pour certaines situations précises ou n'est pas du tout prévu. Néanmoins, en cas de nécessité, les enseignants sollicitant de l'aide sont généralement assistés d'une manière informelle.

Cinq pays ou régions (Communauté flamande de Belgique, Bulgarie, Irlande, Chypre et Turquie) ont, en outre, mentionné que des réformes spécifiquement destinées au soutien des enseignants étaient en cours.

Figure D27. Réglementations et/ou recommandations concernant certaines mesures de soutien destinées aux enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3). 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR			
A	○	○	○	●	■	○	●	○	●	■	■	●	■	■	○	●	○	■	●	○	●	○	●	■	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○			
B	●	○	○	●	●	○	●	●	●	●	●	○	■	○	○	●	○	■	●	○	●	●	●	■	●	●	○	●	○	○	○	●	●	○			
C	●	●	○	○	●	○	●	●	●	●	●	○	■	●	○	●	○	●	○	○	●	●	●	○	●	●	○	●	○	○	○	○	○	○	○		
D	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	■	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●		
●	Existence de réglementations, de recommandations et/ou de lignes directrices (au niveau central/régional/local)																		A	Problèmes personnels																	
																			B	Conflits																	
○	Soutien informel (pas organisé de façon systématique)																		C	Problèmes pédagogiques																	
■	Type de soutien non prévu																		D	Travail avec des groupes d'élèves à besoins particuliers																	
UK (¹): UK-ENG/WLS/NIR																																					
Source: Eurydice.																																					

Notes complémentaires (figure D27)

Danemark: outre les services de soutien permanents pour les membres ayant des problèmes psychologiques liés à leur environnement de travail, le syndicat danois des enseignants offre désormais des services de soutien pour les situations de problèmes psychologiques en tant que tels.

France: au primaire, un soutien formel pour des problèmes pédagogiques existe.

Malte: l'aide d'un psychologue pour des difficultés personnelles survenues dans des situations scolaires a été introduite pendant l'année scolaire 2002/2003.

Pays-Bas: l'offre de mesures de soutien indiquées dans la figure est laissée à l'appréciation des établissements.

Islande: au niveau secondaire supérieur, le soutien est organisé de façon informelle pour les catégories C et D.

Note explicative

Dans cette figure, ni la formation continue, ni les suppléments salariaux ne sont considérés comme des dispositifs d'aide spécifique aux enseignants en cours de carrière.

Les **problèmes de type personnel** se réfèrent particulièrement au *burnout*, un type de stress caractérisé par un épuisement physique et psychique de l'enseignant qui le met en difficulté et l'empêche de réaliser ses tâches d'enseignement convenablement. Les **conflits relationnels** impliquant les élèves, les parents et/ou les collègues sont surtout des conflits de type disciplinaire avec les élèves (comportements perturbateurs dans la classe, agressions verbales et/ou physiques contre l'enseignant, etc.). Les **problèmes pédagogiques** concernent les problèmes d'adaptation de la part de l'enseignant à de nouvelles méthodes d'enseignement, etc. Par **groupes d'élèves à besoins particuliers**, on entend des publics scolaires composés par une ou plusieurs de ces catégories: besoins éducatifs particuliers, immigrants, élèves ayant des problèmes sociaux (milieu défavorisé, inadaptation sociale) et élèves ayant différentes capacités d'apprentissage (insuffisantes ou très élevées).

Le recours de la part des enseignants aux services médicaux ordinaires du système national de santé publique, notamment en cas de problèmes personnels, n'est pas considéré ici.

LE SOUTIEN SPÉCIALISÉ POUR LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EST SURTOUT DISPENSÉ EN DEHORS DE LA CLASSE

Au niveau primaire, la matière la plus importante en termes de nombre d'heures d'enseignement est la langue d'instruction. Généralement, entre un quart et un tiers du temps y est consacré (figure E2). Si les élèves sont confrontés à des difficultés de lecture, le soutien d'un personnel spécialisé peut s'avérer utile.

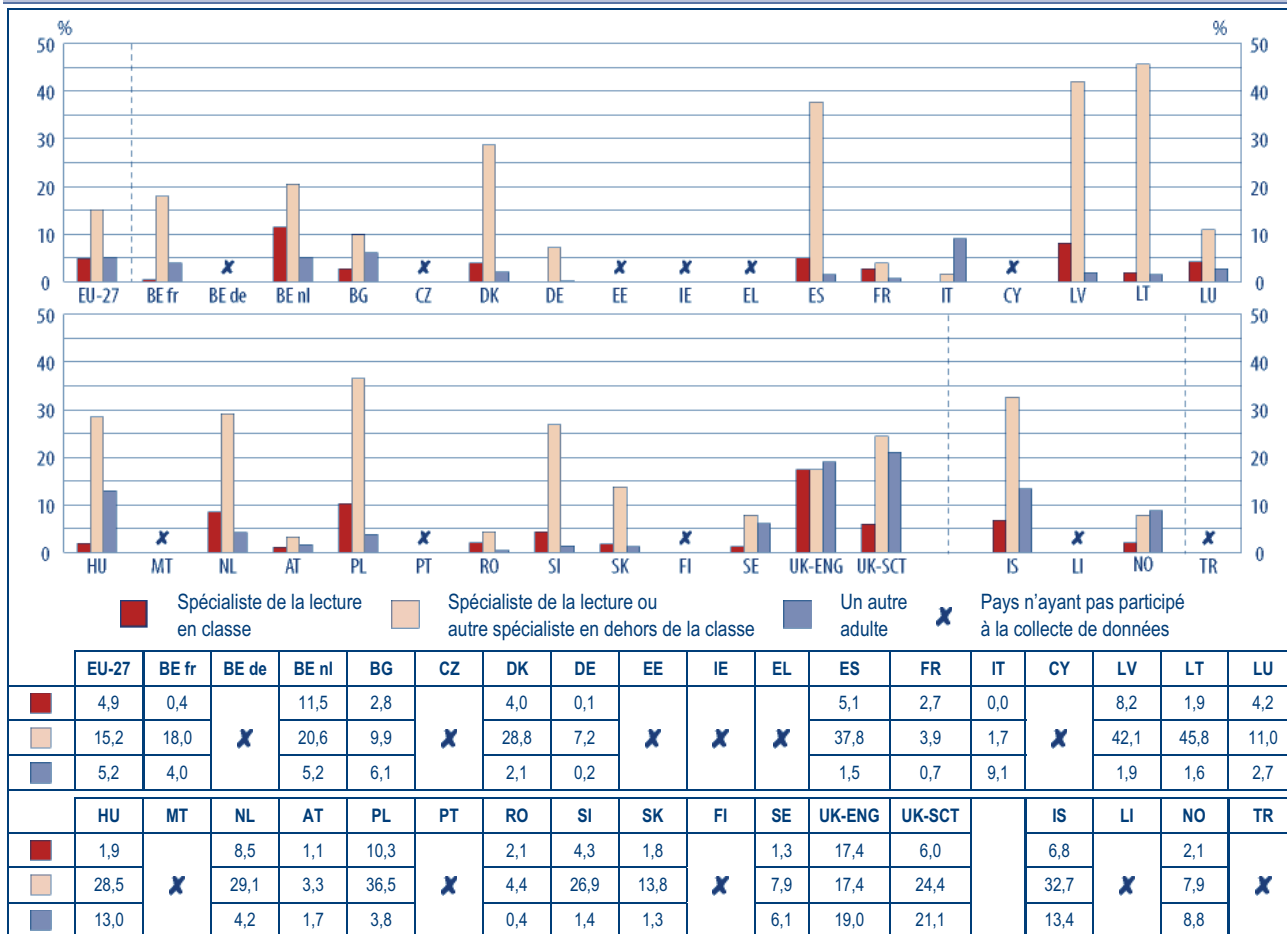
Dans les pays pour lesquels les données PIRLS 2006 sont disponibles, un soutien en classe existe dans certains cas pour les élèves présentant des difficultés au niveau de la lecture. Dans la majorité des pays, moins de 5 % des élèves de 4^e année primaire ont un enseignant qui rapporte qu'un spécialiste de la lecture est disponible dans leur classe pour s'occuper des élèves en difficulté de lecture. En Belgique (Communauté flamande), en Pologne et au Royaume-Uni (Angleterre), la proportion est légèrement supérieure, avec plus de 10 % des élèves dont l'enseignant fait état de la disponibilité d'un spécialiste de la lecture dans la classe.

D'autres spécialistes en dehors du contexte de la classe, par exemple des spécialistes de l'apprentissage ou des orthophonistes, sont plus souvent disponibles pour aider les enfants en difficulté de lecture. En Belgique (Communauté flamande), au Danemark, en Espagne, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovénie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande, les enseignants de plus de 20 % des élèves rapportent qu'un tel personnel de soutien est disponible. En Lettonie et en Lituanie, ce pourcentage s'élève à plus de 40 %.

Les enseignants de 5 % des élèves en moyenne font état de la disponibilité d'autres adultes qui aident les enfants ayant des difficultés de lecture. Cette proportion varie selon les pays: de moins de 1 % en Allemagne, en France et en Roumanie jusqu'à plus de 10 % en Hongrie et au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse).

Dans certains pays, tels que l'Italie, l'Autriche, la Suède et la Norvège, il existe peu de soutien, tant en classe qu'en dehors de la classe, pour les élèves présentant des difficultés de lecture.

Figure D28. Proportions d'élèves de 4^e année primaire dont l'enseignant rapporte que des spécialistes ou d'autres adultes sont disponibles pour s'occuper des élèves ayant des difficultés en lecture, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer s'ils bénéficient d'une aide pour s'occuper des élèves ayant des difficultés en lecture.

Les réponses des enseignants ont été regroupées en trois catégories. La première catégorie, «spécialiste de la lecture en classe», comprend les réponses des enseignants qui déclarent qu'un spécialiste de la lecture est disponible pour aider les élèves en difficulté dans la classe. La deuxième catégorie, «spécialiste de la lecture ou autre spécialiste en dehors de la classe» représente la disponibilité des spécialistes de la lecture ou de l'apprentissage, des orthophonistes etc., dans des classes d'adaptation ou des groupes spéciaux. Enfin, la troisième catégorie, «un autre adulte», comprend les réponses des enseignants qui déclarent qu'un assistant ou un autre adulte est disponible pour s'occuper des élèves en difficulté dans la classe.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant a fourni cette réponse.

Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

DANS LA MAJORITÉ DES PAYS, LES CONTRATS D'EMPLOI DES ENSEIGNANTS INCLUENT DES TÂCHES AUTRES QUE LE SEUL TEMPS D'ENSEIGNEMENT

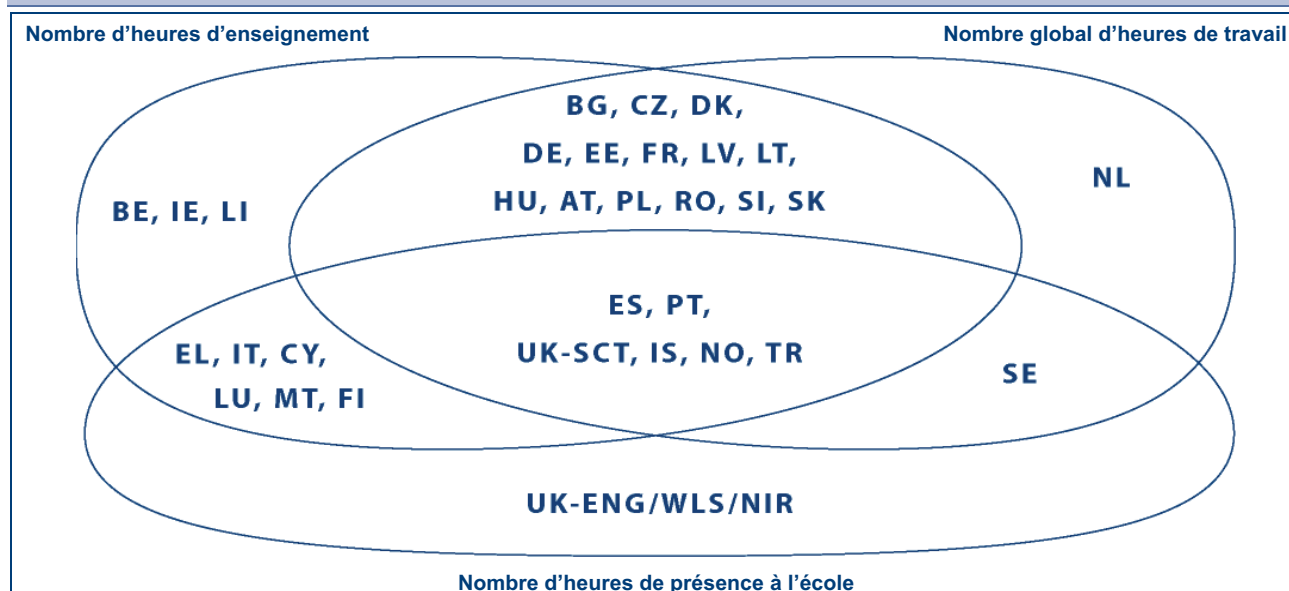
Dans la plupart des pays, le **temps de travail** fait référence au temps dévolu à deux activités principales: les cours, d'une part, et les préparations de cours et les corrections, d'autre part. Dans de nombreux pays, ce temps de travail inclut des activités supplémentaires.

Le **nombre global d'heures de travail** correspond au nombre d'heures hebdomadaires négocié dans le cadre de conventions collectives ou fixé par d'autres biais. Ce concept prévaut dans plus de la moitié des pays.

Quatorze pays précisent aussi un nombre d'**heures de présence dans l'établissement** dévolues à d'autres activités, telles que les réunions ou les tâches de gestion. La plupart de ces pays précisent également le temps d'enseignement et/ou le temps de travail global. Dans les deux cas, la situation est identique pour les niveaux primaire et secondaire.

Le temps de travail des enseignants est défini contractuellement en nombres d'heures d'enseignement uniquement dans trois pays européens (Belgique, Irlande et Liechtenstein), alors qu'en Grèce, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte et en Finlande, il englobe les heures d'enseignement et les heures de présence dans l'établissement. Dans un grand nombre de pays s'ajoute à cette indication du temps d'enseignement un temps de travail global qui, en principe, comprend toutes les prestations de l'enseignant.

**Figure D29. Définitions officielles de la charge de travail des enseignants.
Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): au niveau primaire, un nombre maximal d'heures de présence obligatoire dans l'établissement (qui inclut les heures d'enseignement proprement dit) est également spécifié.

Danemark: la figure n'indique pas le temps de présence obligatoire dans l'établissement, compte tenu qu'il est exprimé uniquement en nombre de jours (par année scolaire).

Estonie: le temps de présence obligatoire dans l'établissement n'est pas indiqué car il est laissé à l'appréciation de chaque établissement.

Italie: le nombre global d'heures de travail n'est pas représenté, dès lors qu'il est défini uniquement en nombre de jours (par année scolaire) et en termes de prestations (non quantifiables) que les enseignants doivent assurer.

Notes complémentaires (figure D29 – suite)

Luxembourg: les données ne concernent que les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire. Pour les enseignants employés sous contrat à durée déterminée (chargés d'éducation), un nombre d'heures de présence qui s'ajoute aux heures d'enseignement est spécifié.

Hongrie: des amendements législatifs datant de septembre 2006 précisent que les heures de présence dans l'établissement sont définies par l'employeur; elles ne sont en revanche pas fixées en nombre exact d'heures de travail. Ces amendements précisent également les tâches qui peuvent être accomplies par les enseignants au sein et en dehors de l'établissement.

Turquie: il n'existe pas de niveau CITE 2. L'ensemble de la structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) est considérée comme du CITE 1. La figure représente la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative

Toutes les informations concernent les situations d'emploi à temps plein. Les enseignants qui ne sont pas encore diplômés ou qui débutent leur carrière ne sont pas pris en compte lorsqu'ils font l'objet de conditions horaires particulières.

Les **définitions officielles** font référence au temps de travail tel que défini dans les contrats de travail des enseignants, les descriptions de poste ou autres documents officiels. Ces définitions sont établies soit par les autorités centrales, soit par les autorités régionales s'il s'agit de pays où ces dernières correspondent à l'autorité supérieure en matière d'éducation.

Le **nombre d'heures d'enseignement** fait référence au temps que l'enseignant passe auprès de groupes d'élèves. Dans quelques pays, il s'agit du seul temps de travail stipulé dans les contrats. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre d'heures de présence à l'école** correspond aux heures disponibles pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Dans certains cas, il s'agit d'un certain nombre d'heures spécifié qui s'ajoute au nombre d'heures d'enseignement; dans d'autres cas, d'un nombre global d'heures de présence qui inclut le temps d'enseignement. Ce dernier peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre global d'heures de travail** comprend le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail passé dans des activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire. Le nombre d'heures peut être affecté spécifiquement à différentes activités ou défini globalement. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Enfin, dans trois pays, à savoir les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le nombre d'heures d'enseignement pouvant être exigé des enseignants n'est pas spécifié au niveau central. Aux Pays-Bas, seul le temps de travail global est défini dans la législation. En Suède, une charge de travail globale annuelle, en nombre d'heures, est spécifiée, ainsi qu'un temps de présence obligatoire dans l'établissement. Il convient cependant de noter que, dans certains établissements scolaires suédois, les modes de calcul antérieurs du nombre de cours sont toujours utilisés dans le cadre de la nouvelle définition du temps de travail. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les textes officiels définissent le temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles pour s'acquitter de tâches dans l'établissement ou, éventuellement, dans tout autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Ces tâches incluent l'enseignement, la planification, la préparation et l'évaluation (rassemblés dans un module appelé PPA), d'autres activités liées au bien-être et aux progrès des élèves, aux réunions d'enseignants, à la formation professionnelle continue, aux réunions avec les parents et aux tâches de gestion. En Angleterre et aux pays de Galles, le temps maximal dévolu à l'enseignement n'est pas formellement spécifié, mais des règlements portant sur l'équilibre entre l'enseignement et les activités rassemblées sous le module PPA existent désormais.

Lorsque les différents types d'activités constituant la charge de travail des enseignants à temps plein sont précisément définis en nombre d'heures par semaine, ces derniers peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre (figure D30).

LE NOMBRE HEBDOMADAIRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT EXIGÉ DES ENSEIGNANTS VARIE FORTEMENT SELON LES PAYS

Dans la plupart des pays, le **nombre d'heures d'enseignement** est spécifié dans les contrats de travail (figure D29). En général, les pays définissent soit un nombre de périodes d'enseignement par semaine et leur durée, soit un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement. En 2006/2007, la majorité des enseignants en Europe devaient être devant leur groupe d'élèves entre 18 et 20 heures par semaine, en excluant les temps de pause et les temps de contact avec les élèves, hors enseignement. On observe toutefois de fortes variations entre les pays.

En général, les pays ont tendance à diminuer la charge d'enseignement hebdomadaire de leurs enseignants au secondaire inférieur et/ou supérieur. Seules la Bulgarie et la Roumanie augmentent substantiellement les heures de leurs enseignants au secondaire. Une douzaine de pays spécifient le même nombre d'heures d'enseignement dans le secondaire inférieur et dans le secondaire supérieur. Quatre pays, à savoir la Lettonie, la Lituanie, la Pologne et le Royaume-Uni (Écosse) prescrivent exactement le même nombre d'heures d'enseignement par semaine aux niveaux primaire et secondaire.

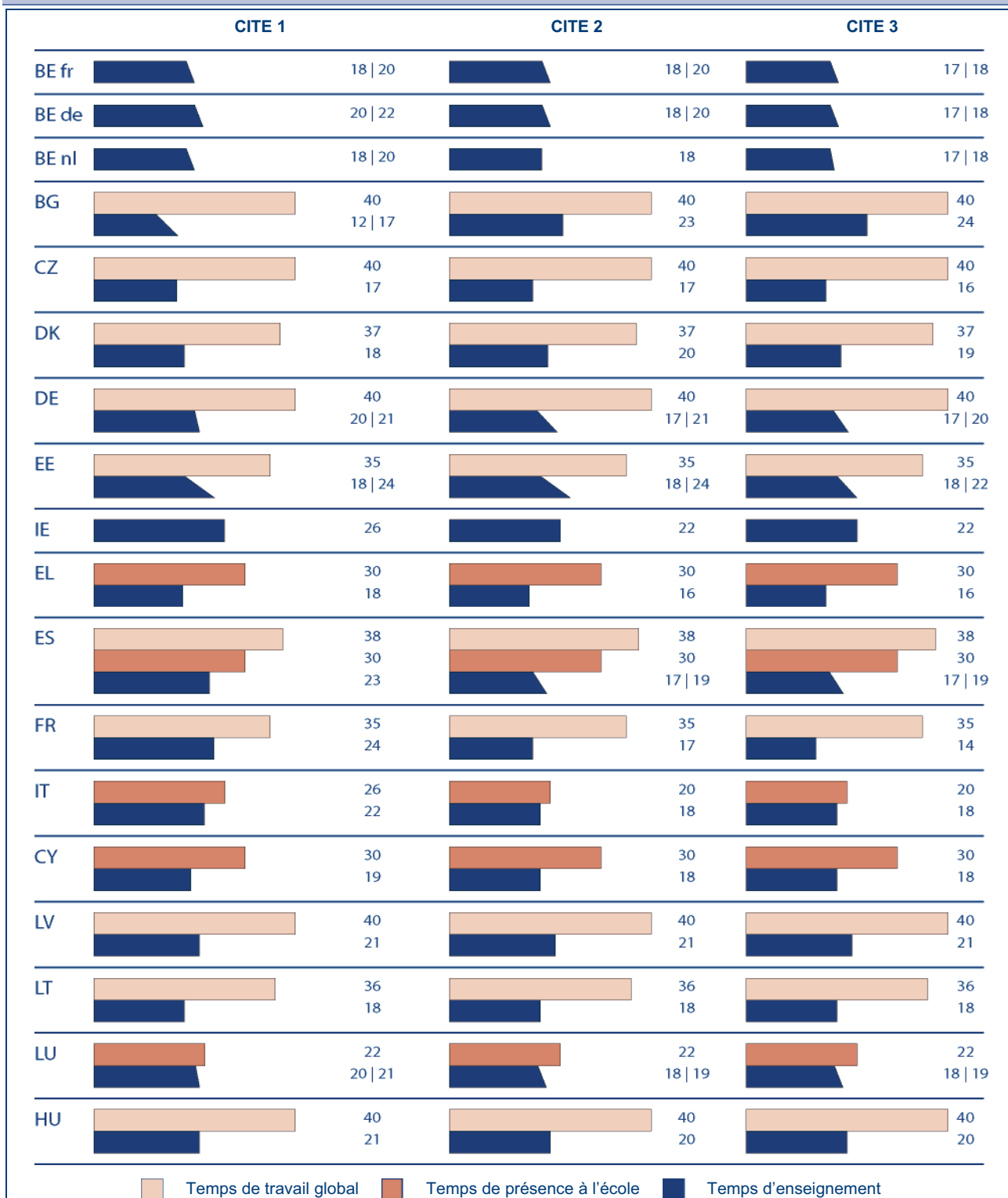
Treize pays définissent un nombre précis d'**heures hebdomadaires de présence à l'école**. Souvent, ce type d'obligation est établi sur une base annuelle, en nombre de jours plutôt que d'heures. Néanmoins, des moyennes théoriques ont été calculées par semaine lorsque cela a été possible. En général, le temps de présence hebdomadaire à l'école ne dépasse pas 30 heures, sauf au Portugal, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Islande.

Plus de la moitié des pays européens fixent aussi un **nombre global d'heures** hebdomadaires de travail aligné, généralement, sur celui des autres travailleurs et stipulé dans les conventions collectives ou autres textes officiels. Dans la grande majorité de ces pays, ce nombre varie de 35 à 40 heures.

Dans de nombreux pays, la situation concernant le temps de présence à l'école et le nombre global d'heures de travail est très similaire pour les différents niveaux d'enseignement.

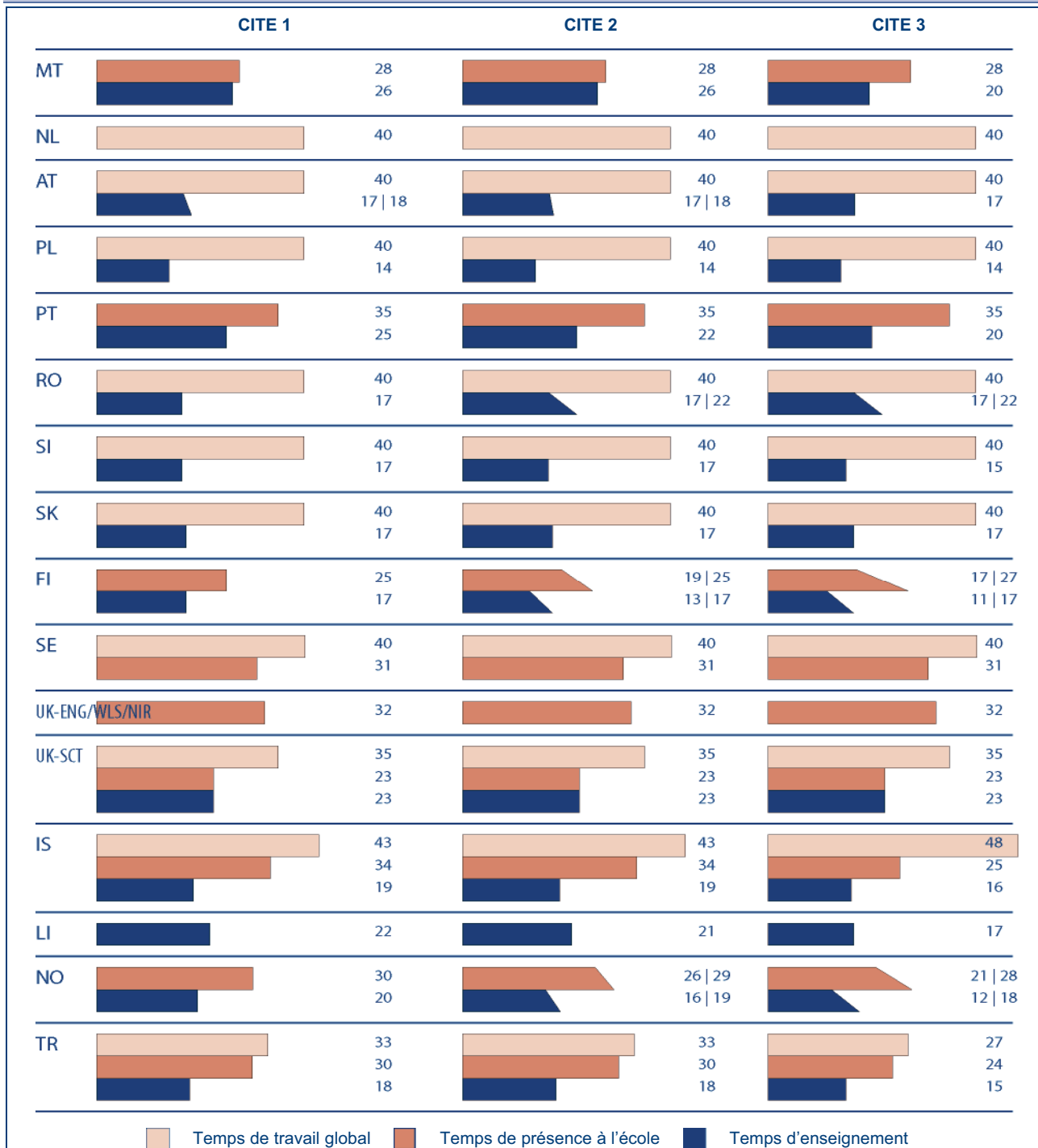
SECTION II – ENSEIGNANTS

Figure D30. Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein.
Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Figure D30 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D30)

Belgique (BE fr): la durée totale annuelle des prestations des enseignants du primaire ne peut dépasser 962 heures. Elles comprennent les cours, les surveillances et la concertation entre collègues (qui compte 60 périodes minimum). Seules les heures d'enseignement sont représentées.

Belgique (BE nl): le temps représenté dans la colonne CITE 3 se réfère aux enseignants travaillant en 2^e année de l'*Algemeen Secundair Onderwijs*; pour ceux qui travaillent en 3^e et 4^e années, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est de 16,7 heures.

Danemark: le nombre de jours par année scolaire et la durée des interruptions ne sont pas réglementés par le ministère, mais laissés à la discrétion de chaque établissement. Il peut ainsi y avoir des variations dans le nombre d'heure d'enseignement.

Allemagne: les 40 heures de travail global représentent la moyenne de tous les Länder.

Estonie: le temps global de travail est de 35 heures par semaine. Il peut être demandé aux enseignants de rester dans l'école pendant ces 35 heures mais cela dépend des écoles et des chefs d'établissement.

France: les données pour le niveau CITE 2 concernent les professeurs certifiés et celles pour le niveau CITE 3 les professeurs agrégés. Les professeurs certifiés enseignent également au niveau CITE 3.

Chypre: les nombres d'heures hebdomadaires d'enseignement correspondent au nombre maximal fixé et dépendent du nombre d'années de service de l'enseignant.

Malte: la figure montre le temps d'enseignement, ainsi que le temps de présence à l'école, en période d'horaire complet. Pendant la période de journées réduites, le temps d'enseignement est de 17,5 heures par semaine dans le primaire, 13 heures dans le secondaire inférieur général et 13 heures dans le secondaire supérieur général; le temps de présence hebdomadaire est de 18,75 heures pour chacun des trois niveaux.

Pays-Bas: seuls le nombre de jours d'enseignement par an (200) et le nombre global d'heures par an (1 659) sont définis.

Portugal: à partir de 2007/2008, le temps d'enseignement pour les enseignants du secondaire supérieur sera de 22 heures.

Slovénie: pour les enseignants de langue maternelle, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est de 15,8 heures aux niveaux CITE 1 et 2 et de 14,3 heures au niveau CITE 3. Le temps consacré aux «autres activités» est compris dans le temps d'enseignement.

Finlande: le temps de présence à l'école n'inclut pas les 3 à 5 jours annuels de travail supplémentaire des enseignants définis dans les conventions collectives.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): la figure montre une moyenne hebdomadaire théorique basée sur les 1 265 heures, réparties sur 195 jours, de présence à l'école pour les activités d'enseignement, de planification et de préparation, d'évaluation et de rédaction de rapports, de concertation avec les collègues, de développement professionnel, etc.

Royaume-Uni (SCT): aux termes de l'accord de 2001 sur les conditions de travail et de salaires des enseignants, ces derniers peuvent exécuter quand et où ils le veulent toutes les tâches qui ne requièrent pas leur présence à l'école.

Liechtenstein: les données pour le niveau CITE 3 ne concernent pas les enseignants de sport, de musique et de matières artistiques qui assurent 26 périodes par semaine, soit 19,5 heures.

Norvège: le nombre global d'heures de travail est seulement exprimé en heures par an (1 687,5).

Turquie: outre le temps d'enseignement obligatoire, il peut être demandé aux enseignants d'assurer des heures supplémentaires, qui donnent lieu à une rémunération supplémentaire. Il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique dans son ensemble (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La figure indique la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative

La figure rend compte de la situation d'un enseignant travaillant à temps plein et n'exerçant pas d'autres fonctions, telles que des responsabilités de direction. Des variations au sein d'un même pays sont présentées lorsqu'elles sont liées à des critères spécifiques comme la matière enseignée ou le statut de l'enseignant. Les variations liées à la flexibilité accordée au chef d'établissement pour établir le nombre d'heures d'enseignement ou le temps de présence à l'école de chaque enseignant sont aussi prises en considération. Par contre, les possibilités de réduction horaire pour les enseignants non encore diplômés ou qui viennent de l'être ne sont pas prises en compte. De la même façon, les possibilités de réduction horaire en fonction de l'ancienneté ou lorsque l'enseignant est appelé à remplir d'autres tâches ne sont pas incluses.

La figure ne représente que des informations en heures par semaine. Le temps de travail réel des enseignants peut aussi varier en fonction du nombre annuel de jours de prestations.

Par **définitions officielles**, on entend les temps de travail tels que définis dans le contrat d'emploi des enseignants, dans un cahier des charges ou dans d'autres textes officiels. Ces définitions émanent des autorités centrales, ou régionales dans les pays où elles correspondent à l'autorité supérieure en matière d'éducation.

Le **nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement** correspond aux heures que l'enseignant passe devant le groupe d'élèves. Les heures d'enseignement sont établies en excluant les temps de pause et les temps de contact avec les élèves, hors enseignement. Le temps d'enseignement est calculé en multipliant le nombre de leçons par la durée d'une leçon et en divisant le produit par 60.

Le **nombre d'heures hebdomadaires de présence à l'école** correspond aux heures disponibles pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement, en plus des heures d'enseignement.

Le **nombre global d'heures hebdomadaires de travail** comprend le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail consacré à des activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire.

Note explicative (figure D30 – suite)

Des **estimations** ont été réalisées pour les pays où le statut ou le contrat des enseignants ne prévoit pas un temps d'enseignement ou de présence à l'école et/ou un temps global de travail. Lorsque les obligations des enseignants sont définies sur une base annuelle, une moyenne en heures par semaine a été calculée sur la base du nombre de jours de présence à l'école et/ou de travail global, lorsque cela a été possible.

Des estimations ont été réalisées pour l'Allemagne (temps de travail global), l'Espagne (temps d'enseignement), la Roumanie (temps d'enseignement), la Finlande (temps de présence à l'école – niveau CITE 2), la Norvège (temps de présence à l'école) et l'Islande (temps de travail global – niveau CITE 3).

L'ÂGE OFFICIEL DE LA RETRAITE EST SOUVENT FIXÉ À 65 ANS POUR LES ENSEIGNANTS

Presque tous les pays européens fixent un âge officiel de départ à la retraite, qui correspond à la limite au-delà de laquelle les enseignants ne poursuivent plus leurs activités d'enseignement, sauf conditions particulières. Cette limite se situe à 65 ans dans la plupart des cas. Elle est fixée à 60 ans en France et en Pologne (uniquement pour les femmes), à 64 ans au Liechtenstein et à 67 ans en Norvège. Cet âge officiel de départ à la retraite est identique pour les trois niveaux d'enseignement considérés.

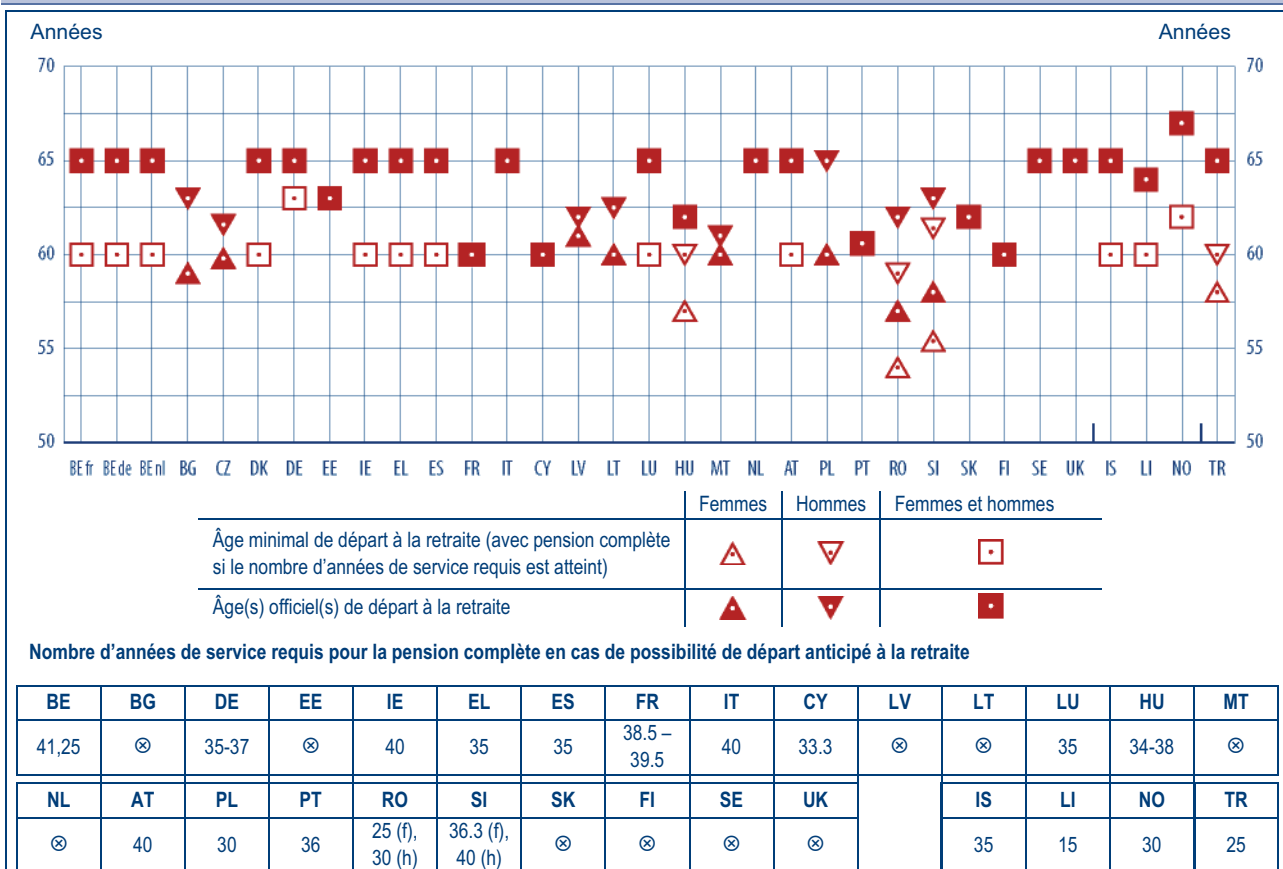
En Bulgarie, en République tchèque, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie et en Slovaquie, l'âge officiel de départ à la retraite correspond à une limite inférieure à partir de laquelle les enseignants peuvent cesser leur activité professionnelle et bénéficier d'une pension. Cet âge est inférieur à 65 ans. Des réformes sont actuellement en cours pour qu'il se situe entre 60 et 65 ans, suivant le pays concerné.

Dans plus de la moitié des pays européens, les enseignants ont la possibilité de partir à la retraite avant l'âge officiel. En général, l'âge minimal de départ se situe autour de 60 ans et donne droit à une pension complète lorsque les enseignants comptabilisent le nombre d'années de service requis. Toutefois, ce nombre varie largement selon les pays; par exemple, 15 années sont requises au Liechtenstein, 25 en Turquie et 40 en Belgique, en Autriche et en Irlande. Il convient de noter que l'Italie, la Pologne et le Portugal (jusqu'en 2007) ont conservé un système de départ à la retraite après un certain nombre d'années de service, sans condition d'âge minimal.

En Finlande (pour les enseignants nommés après 1993), l'âge officiel de départ à la retraite constitue la seule référence. Il n'y a pas de possibilité de départ anticipé.

Les conditions d'âge pour le départ à la retraite sont identiques pour les hommes et les femmes dans la majorité des pays. On note cependant des différences à Malte et dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale. Dans ces pays, les femmes peuvent le plus souvent accéder à la pension avant les hommes. La tendance est cependant à l'atténuation de cette différence entre les hommes et les femmes. Les réformes en cours en République tchèque, en Lettonie, en Slovénie et en Slovaquie visent à la minimiser, voire à la supprimer.

Figure D31. Âge de la retraite pour les enseignants.
Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



⊗ Un départ anticipé à la retraite avec pension complète n'est pas possible

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: le nombre de 41,25 années de service mentionnées au tableau englobe la durée normale des études nécessaire pour l'obtention du diplôme, la durée du service militaire (le cas échéant) et la durée des services éventuellement prestées dans d'autres services publics ou agréés comme tels.

Bulgarie: en 2007, un départ anticipé à la retraite était possible à partir de 56 ans pour les femmes et de 60 ans pour les hommes.

République tchèque: les données portent sur l'année 2006. Il est également possible de partir à la retraite 2 ou 3 ans plus tôt mais avec une pension réduite. Pour les femmes, l'âge de départ indiqué sur la figure concerne les femmes sans enfant; cet âge diminue en fonction du nombre d'enfants. Conformément à la législation en vigueur, l'âge de la retraite est progressivement augmenté et, à terme, il sera porté à 63 ans pour les hommes et pour les femmes sans enfant.

Danemark: à l'âge minimal de départ à la retraite, tous les employés du secteur public ont droit à une pension, dont le montant s'élève toutefois avec le nombre d'années de service.

Estonie: pour les femmes, l'âge réel de départ à la retraite est fonction de l'année de naissance. En 2007, les femmes nées en 1947 (âgées de 60 ans) avaient le droit de partir à la retraite. À compter de 2016, l'âge officiel de départ à la retraite coïncidera avec l'âge réel de départ.

Irlande: depuis le 1^{er} avril 2004, les nouveaux fonctionnaires et les fonctionnaires déjà en poste qui ont interrompu ou interrompent leur activité au 1^{er} avril 2004 ou après cette date pour une durée égale ou supérieure à 26 semaines ne peuvent, en général, faire valoir leur droit à pension avant d'avoir atteint l'âge de 65 ans.

France: 55 ans pour les enseignants du primaire qui ont encore le statut d'instituteur. Depuis 2003, le nombre d'années de service requis a été progressivement modifié et a atteint 40 en 2008.

Chypre: il n'existe pas d'âge minimal légal de départ à la retraite. Un enseignant bénéficie d'une pension complète lorsqu'il a accompli 400 mois de service (ou 33,33 années).

Lettonie: l'âge de départ à la retraite pour les femmes est progressivement augmenté et atteindra 62 ans en 2009.

Autriche: la figure présente la situation des enseignants fonctionnaires. Pour les enseignants contractuels, l'âge de la retraite est de 60 ans pour les femmes et de 65 ans pour les hommes et une pension complète leur est versée après 40 et 45 années de service, respectivement.

Notes complémentaires (figure D31 – suite)

Pologne: la possibilité de prendre sa retraite avec un droit complet à la pension avant l'âge officiel de la retraite existait jusqu'à la fin de 2008

Portugal: depuis janvier 2006, l'âge de départ à la retraite des enseignants est progressivement augmenté, à raison de 6 mois par an, l'objectif étant de le porter à 65 ans en 10 ans. Pour un droit complet à la pension, il est nécessaire d'avoir 36 ans et 6 mois de service, plus 6 mois par année pour atteindre 40 années de service.

Roumanie: la loi de 2000, mise en œuvre progressivement jusqu'en 2013, fixe l'âge de la retraite à 60 ans pour les femmes et 65 ans pour les hommes. Le nombre d'années de service requis est porté à 30 pour les femmes et 35 pour les hommes.

Slovénie: la loi de 1999, progressivement mise en œuvre jusqu'en 2014, fixe l'âge officiel de la retraite à 58 ans pour les femmes comme pour les hommes, à condition qu'ils aient effectué, respectivement, 38 et 40 années de service.

Slovaquie: selon la législation en vigueur, l'âge de la retraite est fixé à 62 ans pour les femmes et les hommes, mais la mise en œuvre de la prolongation de l'âge de la retraite a été graduelle pour les hommes pendant deux ans et pour les femmes pendant dix ans.

Finlande: l'âge de départ à la retraite est fixé à 65 ans pour les enseignants en poste depuis le 1^{er} janvier 1993. Pour ceux dont l'entrée en service est antérieure à cette date, l'âge de départ varie entre 60 et 65 ans.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'âge de la retraite pour les nouveaux enseignants est fixé à 65 ans. Les enseignants qui sont affiliés au système de pension en vigueur avant le 1^{er} janvier 2007 (1^{er} avril 2007 en Irlande du Nord) peuvent prendre leur pension complète à 60 ans.

Islande: les enseignants nommés avant 1997 peuvent prendre leur retraite après 35 années de service à condition d'avoir atteint l'âge de 60 ans, après 34 années de service à condition d'avoir atteint l'âge de 61 ans, etc.

L'ANCIENNETÉ EST LE FACTEUR QUI INFLUENCE LE PLUS LES SALAIRES DES ENSEIGNANTS

Pour comparer la situation financière des enseignants dans les différents pays, la figure D32 présente, par niveau d'enseignement, les salaires de base bruts minimaux et maximaux en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) par habitant, indice du niveau de vie de chaque pays. Il faut cependant préciser que le salaire de base exclut les ajustements salariaux et avantages financiers autres que l'ancienneté. Dans certains pays, ces suppléments, qui peuvent représenter une part importante du salaire de l'enseignant, ne sont toutefois pas pris en compte dans la figure D32.

À l'exception de la Suède, tous les pays établissent les salaires en référence à une échelle salariale, généralement définie au niveau national. Là où les enseignants sont des fonctionnaires de carrière (figure D26), l'échelle salariale peut être établie pour toute la fonction publique, même si des spécificités liées aux caractéristiques particulières de la profession enseignante peuvent exister. Les critères et la vitesse de progression sur l'échelle, ainsi que le nombre d'échelons à gravir, varient selon les pays. Parmi les critères les plus courants, on inclut le nombre d'années de service, des qualifications supplémentaires, le mérite, etc. Dans certains pays, le salaire peut évoluer selon l'un ou l'autre critère pris de manière séparée. Dans d'autres cas, les mêmes critères sont combinés. C'est pourquoi le salaire d'un enseignant en début et en fin de carrière peut varier. La figure représente donc les extrêmes minimaux et maximaux de l'échelle salariale de base, sans prise en compte de critères autres que l'ancienneté.

Dans 15 pays ou régions, les salaires de base minimaux et maximaux des enseignants sont identiques aux trois niveaux (primaire, secondaire inférieur et supérieur général). Il convient de noter que la majorité d'entre eux se caractérisent par une offre éducative basée sur une structure unique (figure B1).

Les salaires de base des enseignants du primaire et du secondaire inférieur général sont également identiques en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Autriche (enseignants au sein des *Volksschulen* et *Hauptschulen*) et en Islande. Une situation comparable est observée pour les salaires de base des enseignants des niveaux secondaire inférieur et supérieur général en Espagne, en France, à Chypre, au Luxembourg, en Autriche (*allgemein bildenden höheren Schulen*) et en Roumanie. Enfin, les salaires augmentent avec le niveau auquel l'enseignant exerce en Italie, en Finlande et en Suède.

Figure D32. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (CITE 1, 2, 3), 2006/2007.



Données (figure D32)

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE a	DE b	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	Min	85,1	85,1	88,7	56,1	53,6	87,8	108,9	0,0	51,4	74,0	65,0	115,2	75,1	66,5	72,7	68,6	42,9	64,6	63,1
	Max	146,0	149,9	151,5	69,6	90,5	103,9	149,9	0,0	75,6	143,9	112,6	166,4	149,0	97,4	140,7	71,0	63,0	134,0	122,0
CITE 2	Min	85,1	85,1	88,7	56,1	53,6	87,8	108,9	122,6	51,4	74,0	65,0	132,4	79,3	72,2	72,7	68,6	42,9	94,7	63,1
	Max	146,0	149,9	151,5	69,6	90,5	103,9	149,9	166,8	75,6	143,9	112,6	187,6	153,1	108,0	159,2	71,0	63,0	164,6	150,3
CITE 3	Min	105,7	106,5	110,1	56,1	53,6	100,7	122,6	0,0	51,4	74,0	65,0	132,5	79,3	72,2	72,7	68,6	42,9	94,7	67,8
	Max	184,5	190,1	191,1	69,6	90,5	119,1	209,1	0,0	75,6	143,9	112,6	187,6	187,3	113,3	159,2	71,0	63,0	164,6	150,3
		MT	NL	AT a	AT b	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT						
CITE 1	Min	47,4	91,9	79,3	0,0	37,0	97,3	54,4	113,4	50,0	92,1	70,7	109,7	92,5	IS	LI	NO a	NO b	TR	
	Max	56,7	144,6	158,0	0,0	162,6	282,5	103,2	161,7	72,2	122,5	88,6	186,1	147,5	65,3	:	65,3	0,0	99,0	
CITE 2	Min	47,4	95,3	79,3	90,0	37,0	97,3	61,8	113,4	50,0	101,3	73,3	109,7	92,5	80,8	:	77,0	0,0	120,2	
	Max	56,7	191,2	158,0	190,7	162,6	282,5	126,8	161,7	72,2	134,2	103,7	186,1	147,5	65,3	:	65,3	70,3	99,0	
CITE 3	Min	47,4	95,3	90,0	0,0	37,0	97,3	61,8	113,4	50,0	104,0	81,4	109,7	92,5	68,4	:	65,3	70,3	99,0	
	Max	56,7	191,2	190,7	0,0	162,6	282,5	126,8	161,7	72,2	142,4	112,0	186,1	147,5	86,9	:	77,0	92,1	120,2	

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires**Belgique:** le PIB par habitant national (et non celui des Communautés) est pris en compte.**Danemark:** la partie principale du salaire est basée sur des accords collectifs négociés au niveau central. Le salaire de base maximal présenté est le montant approuvé au niveau central.**Allemagne:** étant donné la complexité et la diversité des situations, les salaires sont calculés en prenant un âge moyen de début de carrière (en fonction de l'âge d'entrée et de la durée des études) et en se basant sur les salaires des Länder ouest-allemands. Les données relatives au niveau CITE 3 concernent les enseignants du *Gymnasium*. (a): au niveau CITE 2, les données réfèrent aux salaires de la *Realschule* et du *Gymnasium*. Les enseignants du *Gymnasium* reçoivent le même salaire, peu importe le niveau auquel ils enseignent (CITE 2 ou 3). (b): au niveau CITE 2, les données concernent les salaires des enseignants de la *Hauptschule*.**Estonie:** le montant du salaire minimum (selon le grade occupé) établi au niveau central n'est pas obligatoire pour établir le montant actuel. Les conditions de travail et les montants perçus par le personnel scolaire sont soumis aux autorités locales. Ces autorités doivent d'abord aboutir à un accord avec les écoles avant de suivre le montant du salaire minimum fixé au niveau central.**Espagne:** les montants totaux correspondent aux salaires moyens dans l'enseignement public, calculés comme moyenne des salaires dans les différentes Communautés autonomes, pondérés par le nombre d'enseignants dans chaque Communauté autonome.**France:** pour le niveau CITE2, il s'agit des salaires des professeurs certifiés. Ceux-ci peuvent devenir professeurs agrégés (par concours ou par promotion). Ainsi, pour le niveau CITE 3, les salaires minimaux retenus sont ceux des professeurs certifiés alors que les salaires maximaux reflètent la situation des professeurs agrégés.**Lettonie:** le salaire des enseignants est basé sur l'ancienneté et la charge de travail. Il y a trois niveaux d'ancienneté: moins de cinq ans, de cinq à dix ans et plus de dix ans.**Hongrie:** ces données incluent les primes, les augmentations et les allocations et sont des estimations des salaires moyens de tous les enseignants.**Pays-Bas:** les salaires minimaux et maximaux font référence, respectivement, aux salaires en début de carrière et après 18 ans.**Autriche:** les données concernent l'année civile 2006. Les données du niveau CITE 3 font référence aux enseignants de la *Hauptschule*. (a): celles du niveau CITE 2 correspondent aux salaires des enseignants de la *Hauptschule*. (b): celles relatives au niveau CITE 2 correspondent aux salaires des enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen*.**Pologne:** depuis janvier 2008, le montant du salaire de base minimum a été augmenté de 19 %.**Portugal:** seuls sont pris en compte les salaires des enseignants ayant obtenu une *Licenciatura*. L'allocation alimentaire est incluse.**Roumanie:** seuls les salaires des *institutor* sont présentés. Les salaires de base sont calculés en fonction des critères suivants: poste d'enseignement, niveau didactique, niveau de formation initiale et ancienneté.**Finlande:** le montant des salaires maximaux peut varier fortement avec le nombre d'années de service et les augmentations individuelles. L'information donnée est une estimation du salaire de base brut annuel maximum.**Suède:** il n'y a pas d'échelles de salaires. Les salaires sont le résultat d'accords individuels entre les enseignants et les employeurs. Aucune information n'est disponible sur les salaires moyens des enseignants, ni sur la prise en compte de l'expérience des enseignants dans le calcul du nombre d'années de travail. Les données concernent les salaires moyens des enseignants par niveau d'éducation en novembre 2006 (année scolaire 2006/2007), où l'information sur le salaire minimum correspond au percentile 10 et le salaire maximum au percentile 90.

Notes complémentaires (figure D32 – suite)

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les données incluent l'allocation spécifique à Londres. Des allocations sont égalées versées en dehors de Londres et dans sa périphérie. Le reste de l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord ont des échelles de salaires communes. Le maximum indiqué correspond au plafond de l'échelle supérieure des salaires. Il s'agit du niveau auquel tous les bons enseignants peuvent prétendre, même si la progression vers le niveau le plus élevé n'est pas automatique.

Islande: seuls les salaires de base sont mentionnés. Les autres allocations supplémentaires possibles (pour les heures supplémentaires ou des responsabilités supplémentaires) sont en général élevées.

Liechtenstein: le PIB par habitant n'est pas disponible.

Norvège: (a): les données relatives au niveau CITE 2 font référence au salaire d'un *adjunkt* et (b): au salaire des *lektors*.

Turquie: il n'y a pas de niveau CITE 2. Toute la structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) est considérée comme niveau CITE 1. Deux augmentations salariales par an sont prévues (respectivement le 1^{er} janvier et le 1^{er} juillet). L'information donnée dans la figure est calculée sur la base du salaire de juin 2006 et de juin 2007, avec une pondération équivalente.

Note explicative

Les données prennent en compte la situation d'un enseignant possédant les qualifications minimales requises, célibataire et sans enfants, travaillant dans la capitale de son pays.

L'année civile de référence pour le PIB par habitant est l'année 2006. La période de référence des salaires est l'année civile 2006 ou l'année scolaire 2006/2007.

Les valeurs sont obtenues en établissant le rapport entre le salaire de base brut annuel (minimum et maximum) en monnaie nationale et le PIB (à prix courant en monnaie nationale) par habitant du pays considéré.

Le **salaire de base brut annuel** est défini par le montant payé par l'employeur en une année – incluant les augmentations liées à l'indexation, le paiement du treizième mois, des vacances (si applicable), etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucuns autre ajustement salarial ou avantage financier (qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles, logement, santé et frais de déplacement).

Le **salaire minimal** est le salaire perçu par un enseignant, avec les caractéristiques susmentionnées, en début de carrière.

Le **salaire maximal** est le salaire perçu par un enseignant, avec les caractéristiques susmentionnées, en fin de carrière ou après un certain nombre d'années de service, sans tenir compte d'autres ajustements salariaux ou avantages financiers que l'ancienneté.

Au primaire et au secondaire inférieur général, les salaires de base minimaux des enseignants sont inférieurs au PIB par habitant dans la majorité des pays. Les enseignants doivent donc attendre un certain nombre d'années et/ou remplir d'autres conditions pour que leurs salaires dépassent le PIB par habitant. En Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, à Malte, en Slovaquie, en Islande et en Norvège, les salaires de base bruts annuels des enseignants des niveaux primaire et secondaire inférieur et supérieur restent au-dessous de ce niveau.

Le rapport entre les salaires de base annuels maximaux et minimaux permet d'analyser les perspectives à long terme que peuvent espérer les enseignants en ce qui concerne les augmentations possibles de leurs salaires tout au long de leur carrière, sans tenir compte d'autres critères que l'ancienneté. Ce rapport est généralement inférieur à 2. En Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, à Malte, en Slovaquie et en Norvège, les enseignants ne peuvent aspirer qu'à de très faibles hausses salariales. Par contre, Chypre, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne et le Portugal présentent des rapports supérieurs à 2.

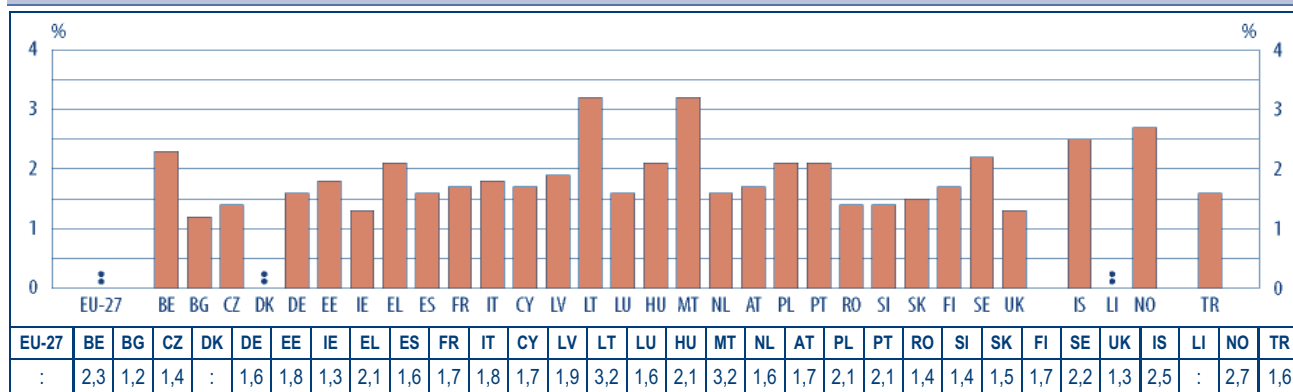
Ce fait et la vitesse de progression des salaires peuvent expliquer des variations dans l'attractivité de la profession tout au long de la carrière. En effet, un enseignant dont le salaire s'accroît fortement pendant toute sa carrière peut se sentir moins enclin à abandonner la profession qu'un autre dont le plafond salarial est atteint après quelques années d'expérience.

LES ENSEIGNANTS REPRÉSENTENT EN MOYENNE 2 % DE LA POPULATION ACTIVE EN EUROPE

En 2006, les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire inférieur représentaient en général au moins 1,5 % de la population économiquement active dans tous les pays européens. Les enseignants étaient faiblement représentés en Bulgarie (1,2 %) et représentaient 3,2 % de la population active en Lituanie et à Malte. La part des enseignants dans la population active totale varie du simple au presque double selon le pays. Les enseignants du primaire et du secondaire inférieur représentaient entre 1,2 % (Bulgarie) et au moins 2,5 % (Islande et Norvège) de la population active en 2005/2006. C'est en Lituanie et à Malte qu'ils représentent le pourcentage le plus important (3,2 %) de la population active.

La comparaison des pourcentages entre pays nécessite cependant quelques précautions en raison de l'hétérogénéité de l'organisation des systèmes scolaires (durée de l'enseignement obligatoire, temps de travail des enseignants) et des conditions démographiques (poids de la population active dans la population totale).

Figure D33. Personnel enseignant en pourcentage de la population active totale, niveaux primaire et secondaire inférieur (CITE 1et 2). Public et privé confondus, 2006.



Source: Eurostat, UOE et enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.

Luxembourg: secteur public uniquement.

Pays-Bas: CITE 0 inclus.

Note explicative

Seuls les enseignants affectés aux tâches d'enseignement sont inclus dans les données. Les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel, que ce soit au sein ou en dehors de la classe habituelle, sont inclus. Les enseignants stagiaires en formation et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé des niveaux CITE 1 et 2 sont pris en compte au numérateur.

La «population active» représente l'effectif total des personnes avec et sans emploi. Les données concernant la population active (au dénominateur) proviennent de l'enquête sur les forces de travail.

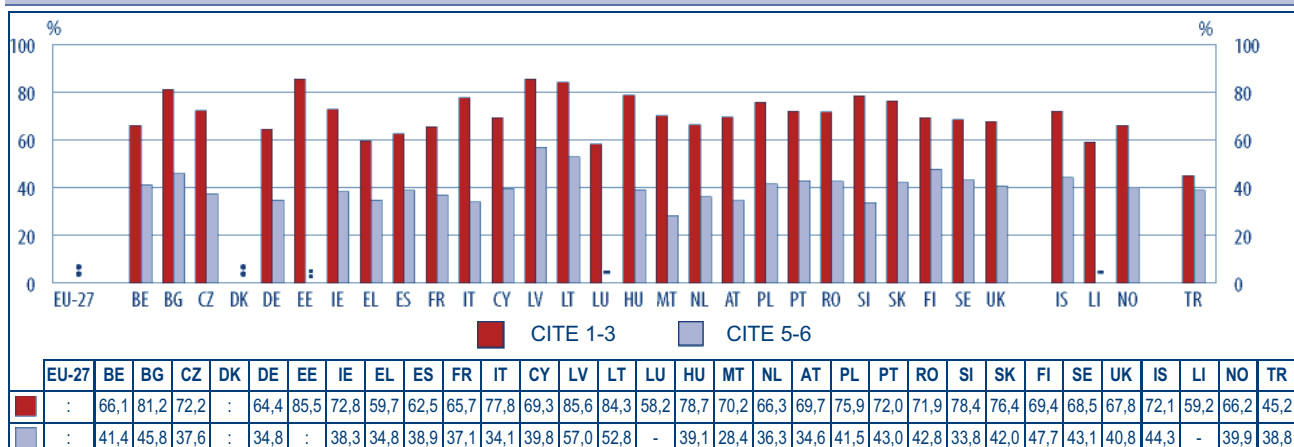
PLUS NOMBREUSES QUE LES HOMMES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, LES FEMMES SONT SOUS-REPRÉSENTÉES DANS LE SUPÉRIEUR

Les femmes composent la majorité du personnel enseignant aux niveaux primaire et secondaire. Cependant, leur présence dans le corps enseignant décline fortement avec l'élévation du niveau d'enseignement dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles.

En 2006, dans tous les pays européens (à l'exception de la Grèce, du Luxembourg, du Liechtenstein et de la Turquie) plus de 60 % des enseignants du primaire et du secondaire (CITE 1, 2 et 3) sont des femmes. Dans quatre pays (Bulgarie, Estonie, Lettonie et Lituanie), 80 % des enseignants de ces niveaux étaient des femmes.

Cela contraste fortement avec la représentation des femmes au niveau supérieur (CITE 5 et 6). Les femmes enseignantes représentent moins de 50 % de tous les enseignants au niveau supérieur dans tous les pays, sauf en Lettonie et en Lituanie. Dans la moitié des pays, leur participation est inférieure à 40 %. La diminution de la représentation féminine au niveau de l'enseignement supérieur comparée aux niveaux CITE 1 à 3 est particulièrement élevée à Malte et en Slovaquie.

Figure D34. Pourcentage de femmes dans le corps enseignant dans les niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3) et dans l'enseignement supérieur (CITE 5-6). Public et privé confondus, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. CITE 3 inclut CITE 4.

Irlande, Finlande, Royaume-Uni: CITE 3 inclut CITE 4.

Luxembourg: secteur public uniquement.

Pays-Bas: CITE 1 inclut CITE 0.

Finlande: aux niveaux CITE 5 et 6, les données relatives au personnel académique ne comprennent que le personnel enseignant. Le personnel de recherche est exclu. Auparavant, le personnel de recherche était inclus dans le personnel académique aux niveaux CITE 5 et 6.

Suède: les étudiants de 3^e cycle qui effectuent des tâches d'enseignement sont inclus dans le personnel académique.

Islande: CITE 3 inclut partiellement CITE 4.

Note explicative

Seuls les enseignants affectés aux tâches d'enseignement sont inclus dans les données. Les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel que ce soit au sein ou en dehors de la classe habituelle, sont inclus. Les enseignants stagiaires en formation et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte.

DANS DE NOMBREUX PAYS EUROPÉENS, LES 40-49 ANS CONSTITUENT UNE PARTIE IMPORTANTE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

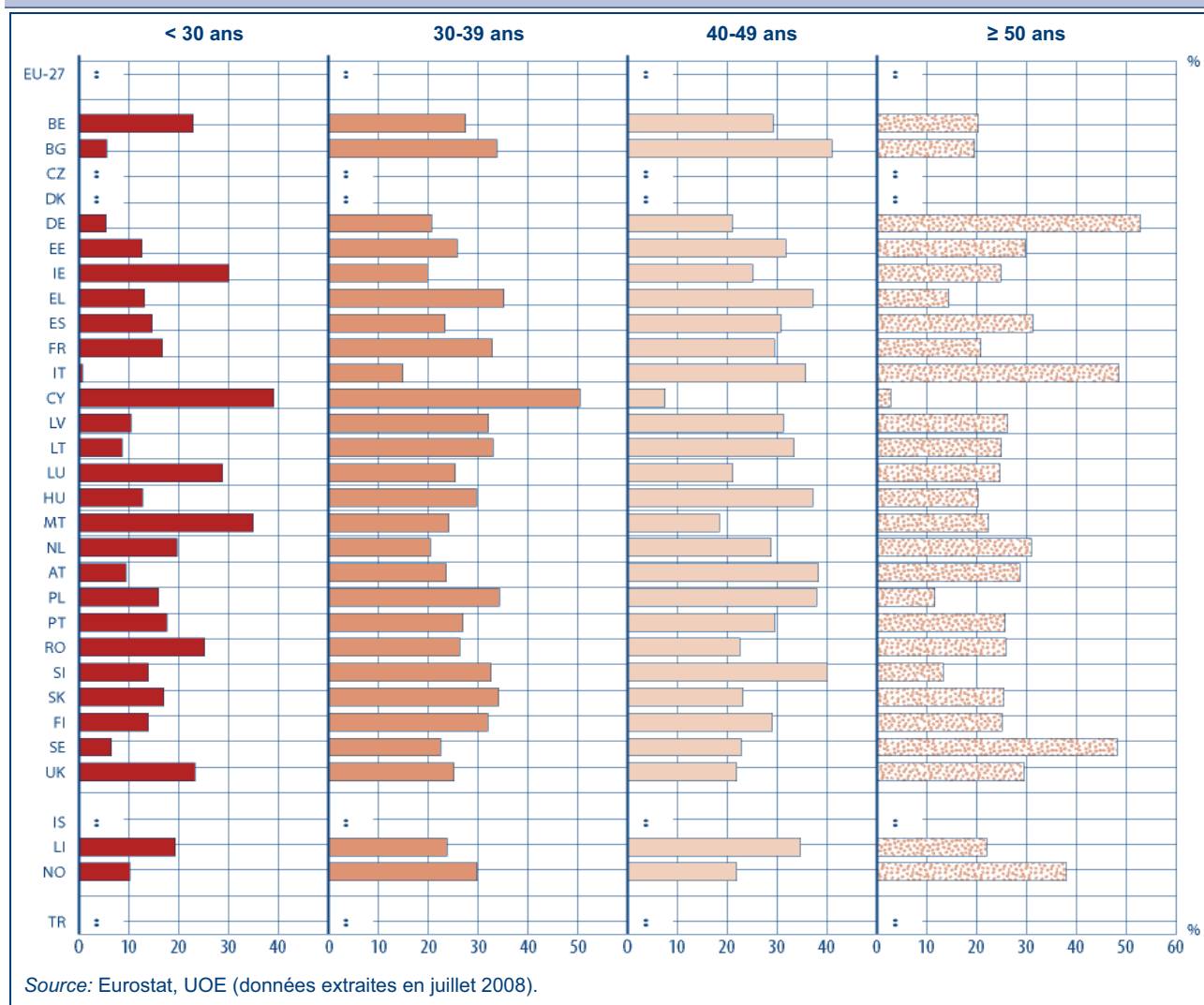
En Allemagne, en Italie et en Suède, le corps enseignant du primaire est relativement âgé: les deux classes d'âge les plus représentées sont les 40-49 ans et les 50 ans ou plus.

Dans 12 autres pays (Belgique, Bulgarie, Grèce, France, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Pologne, Portugal, Slovaquie et Finlande), ce sont les 30-39 ans et les 40-49 ans qui constituent les classes d'âge les plus nombreuses. Ensemble, ces deux classes d'âge constituent entre près de 66 % (Hongrie) et plus de 72 % (Bulgarie, Grèce et Slovaquie) de la population enseignante.

C'est à Chypre et à Malte que les enseignants du primaire sont les plus jeunes: les moins de 30 ans et les 30-39 ans y sont les plus représentés (plus de 60 %).

Au Luxembourg et en Roumanie, la répartition par âge du personnel enseignant est assez équilibrée: chaque classe d'âge représente plus ou moins un quart des enseignants.

**Figure D35. Répartition des enseignants par tranche d'âge. Enseignement primaire (CITE 1).
Public et privé confondus, 2006.**



SECTION II – ENSEIGNANTS

Données (figure D35)

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 ans	:	22,9	5,7	:	:	5,5	12,6	30,2	13,2	14,7	16,8	0,8	39,1	10,5	8,7	28,8	12,9	35,0	19,8	9,5	16,0	17,6	25,3	13,9	17,1	14,0	6,6	23,4	:	19,4	10,3	:
30-39 ans	:	27,5	33,8	:	:	20,7	25,9	20,0	35,3	23,4	32,9	15,0	50,5	32,1	33,1	25,5	29,7	24,3	20,4	23,6	34,4	27,1	26,3	32,7	34,2	32,0	22,6	25,3	:	23,9	29,9	:
40-49 ans	:	29,2	41,0	:	:	21,0	31,7	25,1	37,2	30,7	29,5	35,8	7,6	31,2	33,4	21,1	37,1	18,4	28,8	38,3	37,9	29,6	22,5	40,1	23,2	29,0	22,7	21,8	:	34,7	21,9	:
≥ 50 ans	:	20,3	19,5	:	:	52,7	29,8	24,8	14,4	31,2	20,8	48,5	2,8	26,2	24,9	24,6	20,3	22,3	31,0	28,6	11,7	25,7	25,9	13,2	25,5	25,0	48,2	29,5	:	22,0	37,9	:

Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.

Luxembourg: secteur public uniquement.

Pays-Bas: les enseignants du niveau CITE 0 sont inclus.

Note explicative

Seuls les enseignants affectés aux tâches d'enseignement sont inclus dans les données. Les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel que ce soit au sein ou en dehors de la classe habituelle, sont inclus. Les enseignants stagiaires en formation et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte.

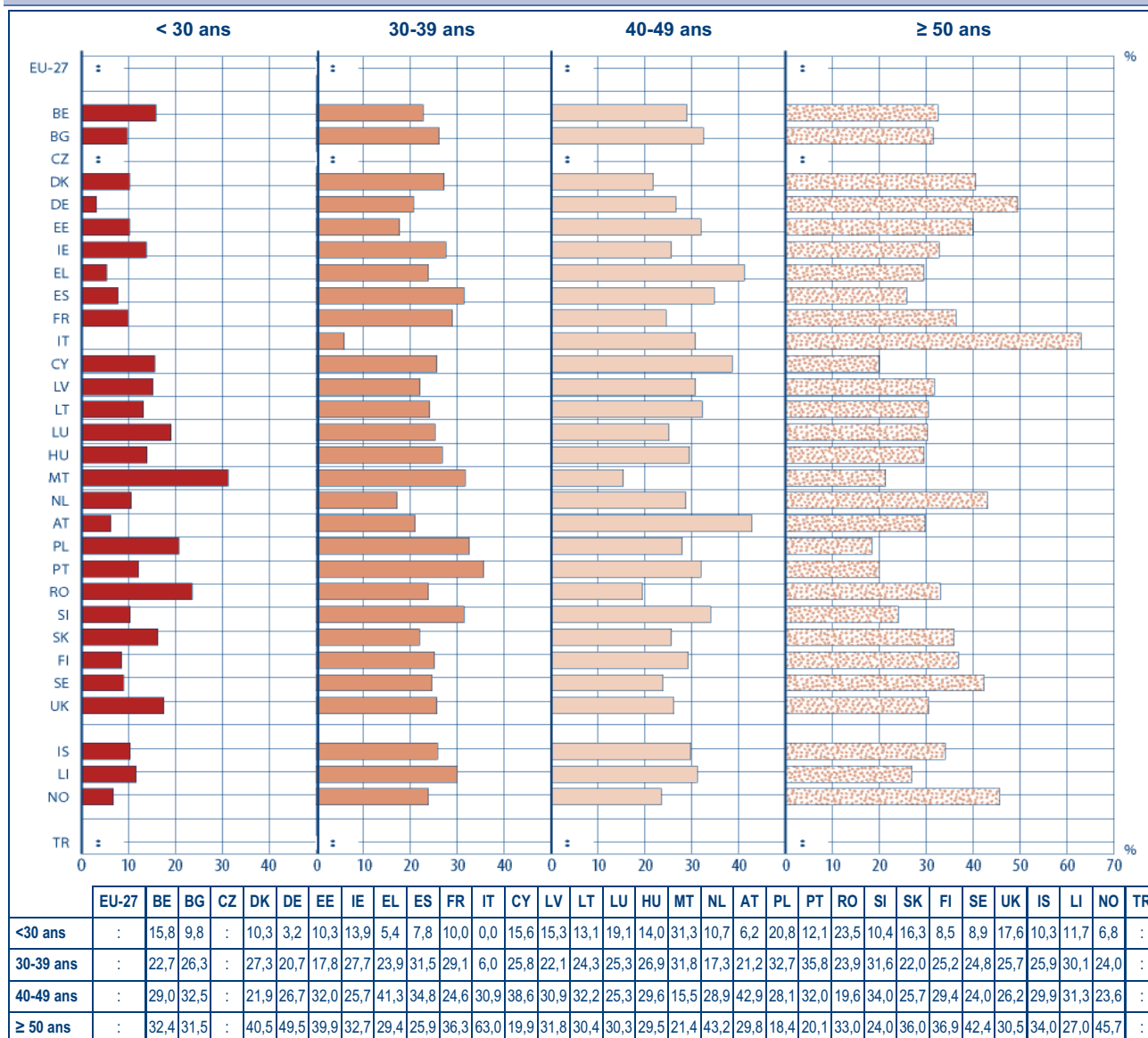
PEU D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SONT ÂGÉS DE MOINS DE 30 ANS

Dans la grande majorité des pays, à l'exception de Malte, la population enseignante est plus âgée dans l'enseignement secondaire que dans le primaire (figure D35), où le pourcentage d'enseignants de plus de 40 ans n'est pas aussi élevé

En Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en Suède et en Norvège, les enseignants de 50 ans ou plus constituent plus de 40 % du corps enseignant. On dénombre très peu d'enseignants de moins de 30 ans en Bulgarie, en Allemagne, en Italie, en Autriche, en Finlande, en Suède et en Norvège.

Au secondaire, le corps enseignant le plus jeune se trouve à Malte et au Portugal. Au Portugal, la tranche d'âge la plus nombreuse est celle des 30-39 ans alors qu'à Malte, les moins de 30 ans constituent un tiers du corps enseignant.

Figure D36. Répartition des enseignants par tranche d'âge. Enseignement secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. Les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus.

Danemark: les enseignants du niveau CITE 1 sont inclus.

Irlande, Finlande, Royaume-Uni: les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus.

Luxembourg: secteur public uniquement.

Islande: les enseignants du niveau CITE 4 sont partiellement inclus.

Note explicative

Seuls les enseignants affectés aux tâches d'enseignement sont inclus dans les données. Les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel que ce soit au sein ou en dehors de la classe habituelle, sont inclus. Les enseignants stagiaires en formation et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte.

UNE MAJORITÉ D'ENSEIGNANTS PART À LA RETRAITE DÈS QUE POSSIBLE

Globalement, dans les pays où des données sont disponibles, la grande majorité des enseignants quitte la profession dès que la possibilité leur est offerte, que ce soit dans l'enseignement primaire ou secondaire. Les enseignants partent donc à la retraite lorsqu'ils ont accompli le nombre d'années requis et/ou atteint l'âge minimal pour obtenir une pension complète. Cependant, au Danemark (dans le secondaire), en Allemagne, en Irlande, en Roumanie et en Slovénie (dans le secondaire), un pourcentage non négligeable d'enseignants continue à exercer leur travail après l'âge minimal de départ à la retraite.

L'Estonie, la Lituanie et la Slovaquie (au secondaire) sont les seuls pays où un pourcentage significatif d'enseignants (environ 5 %) poursuit leur activité professionnelle après l'âge officiel de départ à la retraite. Dans ces pays, les enseignants proches de la retraite reçoivent des salaires de base assez bas (par rapport au PIB par habitant), ce qui peut partiellement expliquer cette situation si on ne tient pas compte des autres ajustements salariaux ou avantages financiers existants (figures D32).

Ces données permettent aussi de prévoir les pays qui risquent de connaître des problèmes de pénurie d'enseignants dans les prochaines années, si toutes les conditions restent égales par ailleurs. Les pays présentant des courbes ogivales et très élevées, comme l'Allemagne ou l'Italie (notamment pour le secondaire), connaîtront dans les prochaines années un pourcentage très élevé de départs à la retraite. La forme en ogive des figures de ces pays indique que les catégories d'âge les plus proches de la retraite sont surreprésentées. En Allemagne et en Italie (au secondaire), près de 70 % des enseignants partiront à la retraite dans les vingt prochaines années. Par contre, dans les pays où les figures ont une forme décroissante sur les âges les plus avancés, comme c'est le cas en Belgique (pour les enseignants du primaire), en Bulgarie, en Irlande, en Grèce (enseignement primaire), en Espagne, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Autriche, au Portugal (au niveau secondaire notamment), en Slovénie, en Islande ou au Liechtenstein, les départs à la retraite se produiront d'une manière plus échelonnée.

Chypre (au primaire) et Malte sont parmi les rares pays à présenter des figures assez plates et des pourcentages peu élevés dans les catégories d'âge proches de la retraite. Cela indique que les populations enseignantes sont réparties de façon équilibrée entre ces catégories d'âge et qu'elles sont assez jeunes. En effet, près de 90 % des enseignants chypriotes du primaire et de 60 % des enseignants maltais ont moins de 40 ans. Dans ces pays, peu d'enseignants partiront à la retraite dans les deux prochaines décennies et ces départs se feront à un rythme à peu près constant chaque année.

Notes complémentaires (figure D37)

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans des établissements privés non subventionnés ne sont pas pris en compte. Les enseignants de la Communauté française dans l'enseignement de promotion sociale sont exclus.

Belgique, Royaume-Uni: les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus.

Danemark, Islande: les enseignants du niveau CITE 1 sont inclus dans le niveau CITE 2.

Luxembourg: secteur public uniquement.

Pays-Bas: les enseignants du niveau CITE 0 sont inclus dans le niveau CITE 1.

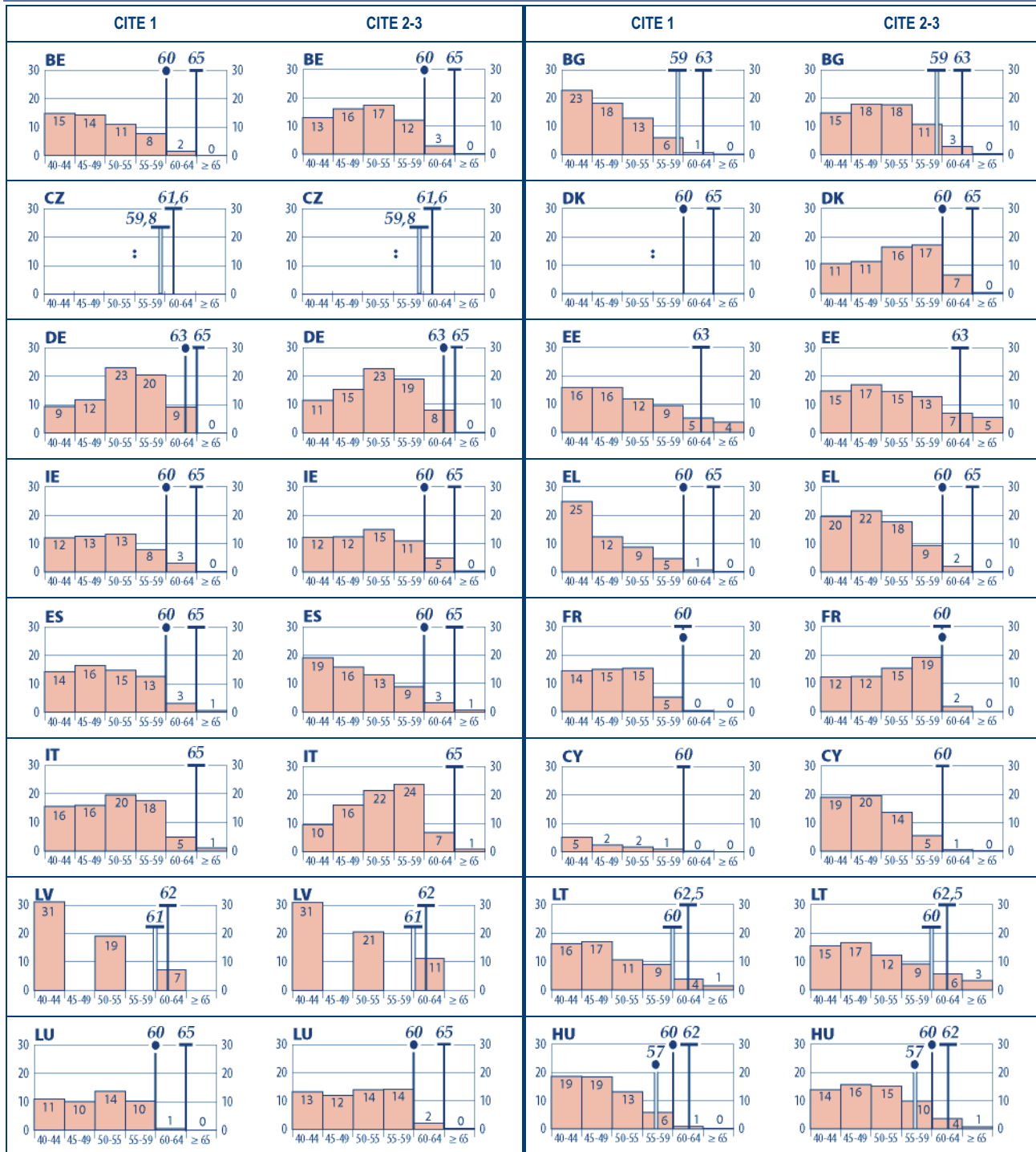
Finlande: le niveau CITE 3 inclut le niveau CITE 4.

Islande: les enseignants du niveau CITE 4 sont partiellement inclus dans le niveau CITE 3.

Note explicative

Les données concernant les enseignants prennent en compte les enseignants affectés aux tâches d'enseignement. Les données incluent les enseignants dans les classes, les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel que ce soit au sein ou en dehors de la classe habituelle. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte. Les enseignants stagiaires et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus. Pour plus d'informations sur la répartition des enseignants par tranche d'âge, voir figures D35 et D36.

Figure D37. Proportions d'enseignants dans des catégories d'âge proches de la retraite.
Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.

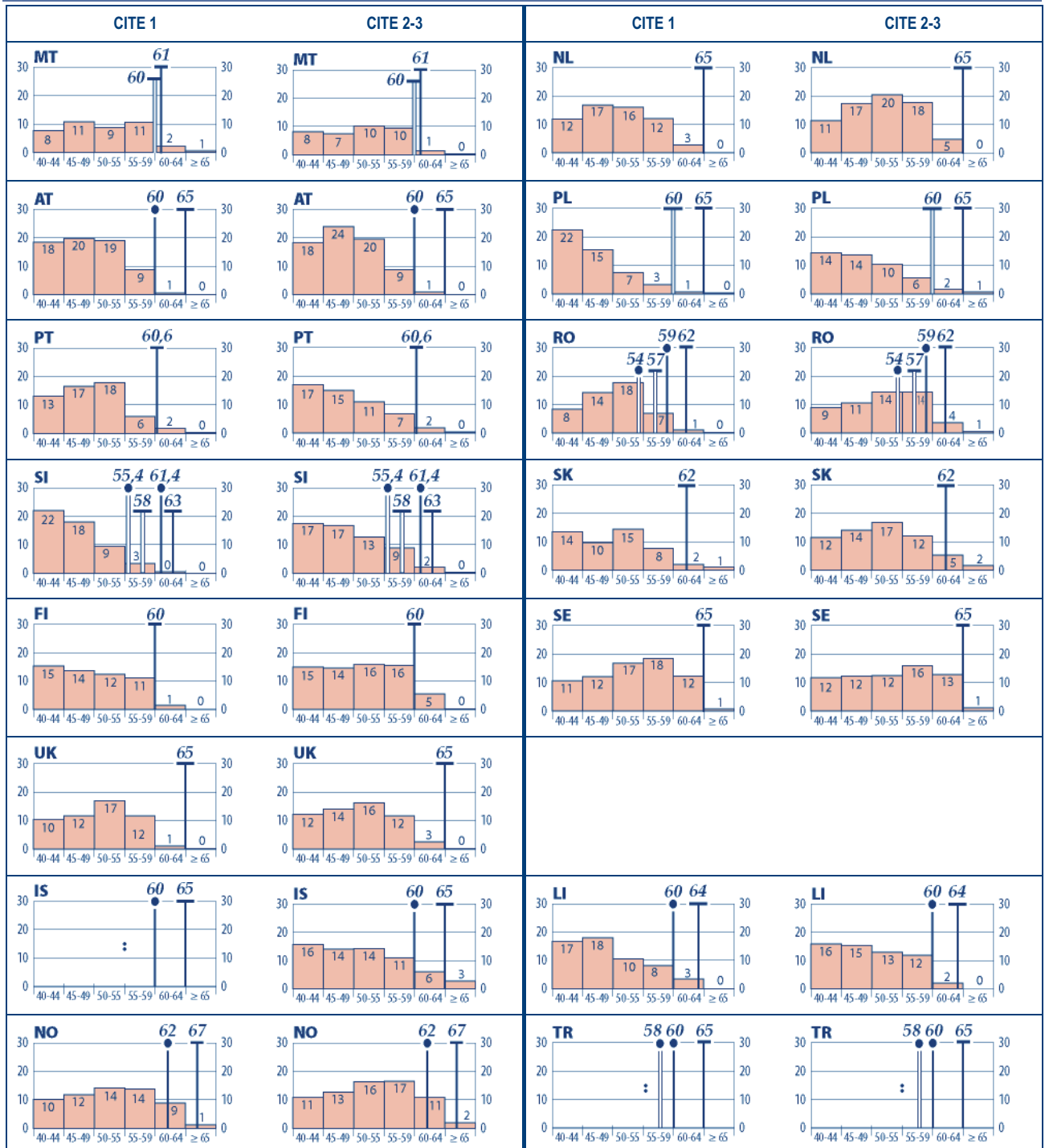


Femmes
 Hommes et femmes/hommes seulement
 Âge officiel de départ à la retraite
 Âge minimal de départ à la retraite avec pension complète

Sources: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008); Eurydice (2006/2007).

SECTION II – ENSEIGNANTS

Figure D37. Proportions d'enseignants dans des catégories d'âge proches de la retraite.
Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.



Femmes
 Hommes et femmes/hommes seulement
 Âge officiel de départ à la retraite
 Âge minimal de départ à la retraite avec pension complète

Sources: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008); Eurydice (2006/2007).



RESSOURCES

SECTION III – CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

**EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET FORMATION SPÉCIFIQUE SOUVENT REQUISES
POUR DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT**

Eu égard à l'autonomie croissante des établissements scolaires dans de nombreux pays (figure B15), les chefs d'établissement sont aujourd'hui investis de davantage de tâches liées à la gestion du personnel enseignant, au financement et au contenu des programmes. Dès lors, la désignation du chef d'établissement est conditionnée par un certain nombre de critères essentiels, notamment une expérience professionnelle d'enseignement, une expérience administrative ou de gestion ou une formation spécifique pour la fonction de chef d'établissement. Dans presque tous les pays européens, des textes officiels stipulent les exigences auxquelles doivent satisfaire les candidats à un poste de chef d'établissement scolaire, que cet établissement organise tout l'enseignement obligatoire ou un seul niveau d'enseignement.

Seuls cinq pays, à savoir la Lettonie, les Pays-Bas, la Suède, l'Islande (enseignement secondaire supérieur) et la Norvège ne formulent officiellement aucune exigence, sauf la qualification pour enseigner, pour devenir chef d'établissement. Dans la pratique cependant, les personnes promues chefs d'établissement possèdent une expérience professionnelle d'enseignement. En Suède, les personnes qui ont acquis des compétences en matière d'éducation par le biais de formations ou de l'expérience peuvent être promues chefs d'établissement et il leur est recommandé de suivre une formation spécifique après leur entrée en fonction.

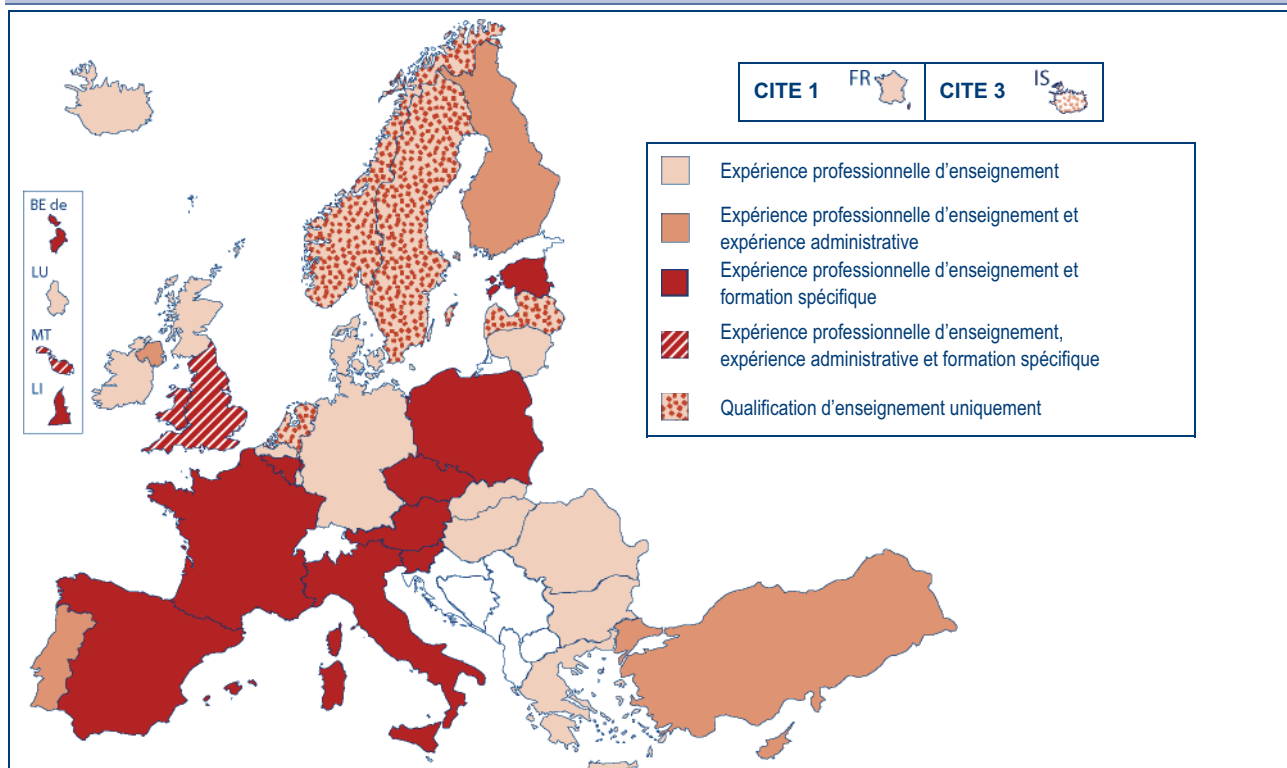
Dans les pays où les textes officiels formulent des exigences relatives aux futurs chefs d'établissement, la condition minimale à remplir est d'avoir une **expérience professionnelle d'enseignement**. La durée de cette expérience est cependant variable (figure D39). Dans certains pays, à cette exigence minimale s'ajoutent une ou plusieurs autres conditions. En Belgique (Communautés française et germanophone), en République tchèque, en Estonie, en Espagne, en France (pour le secondaire inférieur et supérieur), en Italie, en Autriche, en Pologne, en Slovénie et au Liechtenstein, les candidats doivent avoir exercé le métier d'enseignant et suivi une formation spécifique. En Slovénie, l'expérience professionnelle requise couvre également la possession du titre de conseiller ou de mentor. À Malte, les futurs chefs d'établissement doivent non seulement avoir une expérience en matière d'enseignement et d'administration, mais également avoir suivi une formation spécifique avant leur entrée en fonction. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), tous les nouveaux chefs d'établissement doivent obligatoirement être titulaires de la *National Professional Qualification for Headship*. À Chypre, au Portugal, en Finlande et en Turquie, les chefs d'établissement doivent cumuler expérience d'enseignement et expérience administrative.

Dans 12 pays, les futurs chefs d'établissement doivent avoir suivi une **formation spécifique pour la fonction de chef d'établissement**. Ils doivent, le plus souvent, avoir satisfait à cette exigence avant leur entrée en fonction. En République tchèque, la formation a toutefois lieu après la nomination. En Autriche, les futurs chefs d'établissement sont tenus de suivre plusieurs modules s'ils veulent obtenir une nomination définitive. En France, après la réussite au concours de personnel de direction, le lauréat reçoit une formation organisée en deux cycles au terme de laquelle, s'il a donné satisfaction, il bénéficie de la titularisation dans le corps. La durée minimale de la formation obligatoire pour la fonction de chef d'établissement est très variable d'un pays à l'autre: elle est de seulement quelques heures dans certaines communautés autonomes d'Espagne mais d'un an à temps plein à Malte et au Liechtenstein.

Dans de nombreux pays européens, les chefs d'établissement ont la possibilité de suivre une formation après leur nomination et il leur est d'ailleurs vivement recommandé de le faire. Le contenu et la durée de cette formation varient selon les prestataires.

Tous les pays qui organisent une formation spécifique pour la fonction de chef d'établissement y font figurer des éléments pédagogiques, des éléments administratifs et des aspects liés à la gestion des ressources, dont des ressources financières.

Figure D38. Expérience professionnelle et formation pour la fonction de chef d'établissement requises officiellement. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



Pays qui stipulent une durée minimale de formation obligatoire avant ou après la nomination au poste de chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général. 2006/2007.

BE fr	120 heures	●	FR	70 jours	●	PL	200 heures	●
CZ	100 heures	○	IT	160 heures	●	SI	144 heures	●
EE	(a) 160 heures, (b) 240 heures	●	MT	1 an	○	UK-ENG/WLS	Variable	●
ES	Variable	●	AT	200 heures		LI	1 an	●○

● Avant nomination ○ Après nomination

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): la nouvelle formation est mise en œuvre depuis février 2007.

Belgique (BE de): pour être nommé définitivement chef d'établissement dans un établissement organisé par la Communauté, l'obtention d'un brevet de direction est requise.

République tchèque: l'expérience d'enseignement peut être remplacée soit par une expérience d'activités exigeant des compétences identiques ou similaires, soit par une expérience de cadre de direction. Cela s'applique également aux chefs d'établissement dans l'ensemble de l'enseignement privé subventionné. La formation n'est obligatoire que pour les chefs d'établissements publics ou d'établissements créés par le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports.

Estonie: durée de la formation pour (a) les chefs d'établissement de type *algkool* et (b) les chefs d'établissement de type *põhikool*. Depuis 2004, les personnes qui ont trois années d'expérience en gestion et qui ont réussi la formation spécifique peuvent aussi postuler comme chef d'établissement.

Espagne: la durée de la formation dépend de la communauté autonome et de l'établissement concerné.

Luxembourg: le poste de chef d'établissement n'existe pas dans l'enseignement primaire.

Hongrie, Pays-Bas, Slovénie, Slovaquie, Islande: les informations s'appliquent aussi aux chefs d'établissement dans l'ensemble de l'enseignement privé subventionné.

Notes complémentaires (figure D38 – suite)

Malte: une formation à temps partiel d'une durée de 2 ans est également possible.

Pays-Bas: dans les grandes écoles secondaires qui ont une gestion centralisée (*centraal school bestuur*), des qualifications d'enseignement ne sont pas exigées des membres du conseil d'administration qui ne réalisent pas d'activités d'enseignement.

Autriche: depuis 2008/2009, la formation obligatoire correspond à 12 ECTS.

Pologne: 20 heures peuvent être ajoutées, à la discrétion de l'établissement.

Finlande: le chef d'établissement doit être un enseignant qualifié du niveau d'enseignement concerné, avoir une expérience d'enseignement suffisante et posséder une qualification en gestion scolaire ou une connaissance du domaine acquise par d'autres voies.

Suède: une durée de 30 jours de formation sur une période de 2 à 3 ans est recommandée.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en Angleterre et au pays de Galles, la *National Professional Qualification for Headship* (qualification professionnelle nationale pour la fonction de chef d'établissement) est obligatoire pour tous les nouveaux chefs d'établissement. Au pays de Galles, le programme y conduisant doit avoir été achevé avant la nomination. En Angleterre, un dispositif transitoire permet, jusqu'en avril 2009, la nomination de chefs d'établissement inscrits dans ce programme. En Irlande du Nord, le programme équivalent conduit à la *Professional Qualification for Headship*, qui n'a pas de caractère obligatoire.

Turquie: le niveau CITE 2 n'existe pas. La structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) dans son ensemble est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La carte présente la situation au sein de cette structure unique.

Note explicative

Par «**chef d'établissement**», on entend toute personne à la tête d'un établissement – ou d'un groupe d'établissements – qui, seule ou au sein d'un conseil, est responsable de la direction/de la gestion/de l'administration de l'établissement. Selon les cas, cette personne peut également assumer une responsabilité pédagogique (qui peut comprendre des tâches d'enseignement) mais aussi la responsabilité du fonctionnement général de l'établissement dans des domaines tels que les horaires, la mise en œuvre du curriculum, le choix des options d'enseignement, du matériel et des méthodes et la gestion des ressources humaines et/ou financières.

Par «**expérience professionnelle d'enseignement**», on entend un certain nombre d'années de pratique professionnelle en tant qu'enseignant, la plupart du temps au niveau d'enseignement concerné.

Par «**expérience administrative**», on entend une expérience d'administration/de gestion dans un établissement scolaire acquise en exerçant, par exemple, la fonction de directeur adjoint.

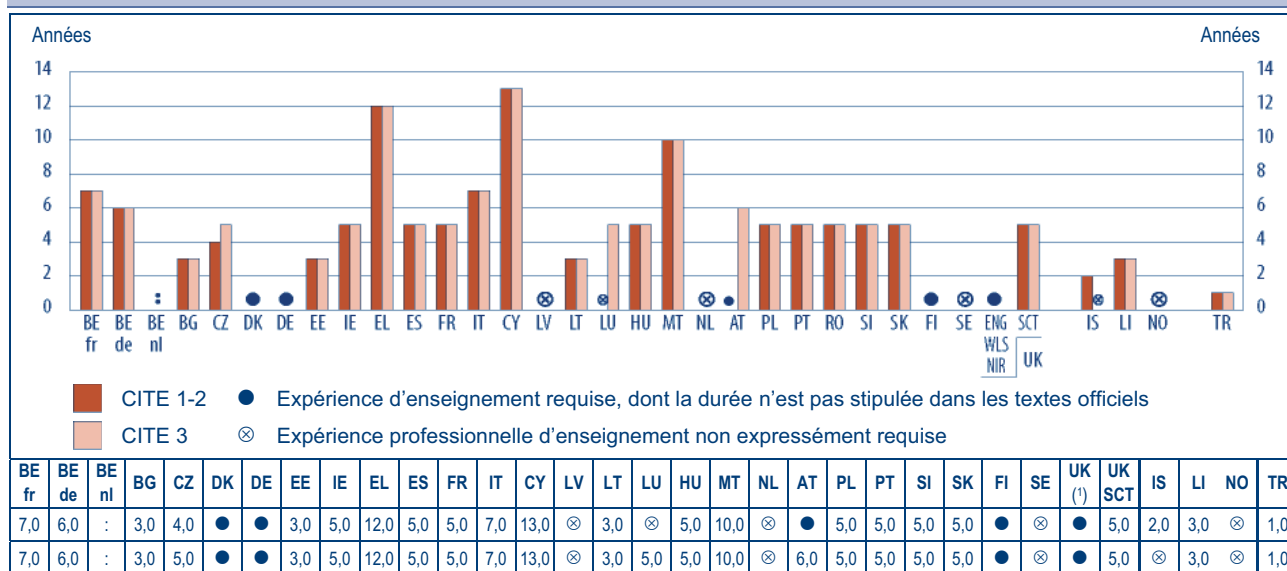
Par «**formation pour la fonction de chef d'établissement**», on entend une formation spécifique pour les chefs d'établissement qui a lieu après la formation initiale et la qualification d'enseignant.

Selon les cas, cette formation peut être suivie soit préalablement au dépôt de la candidature ou au moment de s'engager dans une procédure de recrutement, soit au cours de la première année ou des premières années qui suivent l'entrée en fonction. Elle a pour objectif de doter le futur chef d'établissement des compétences nécessaires à sa nouvelle fonction. Elle ne doit pas être confondue avec le développement professionnel continu des chefs d'établissement.

EN GÉNÉRAL, UN MINIMUM DE TROIS À CINQ ANS D'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT EST REQUIS POUR DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Parmi les conditions requises pour devenir chef d'établissement (figure D38), la plus courante est une période minimale d'expérience professionnelle d'enseignement. Cette période minimale va de un an en Turquie et de deux ans en Islande (pour le niveau primaire) à 12 ans en Grèce et 13 ans à Chypre. Elle est le plus souvent de trois à cinq ans. Dans certains pays (Grèce, Espagne, Italie, Slovénie, Slovaquie et Roumanie), pour établir la durée de l'expérience professionnelle, il n'est tenu compte que de l'enseignement à temps plein. Au Danemark, en Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire), en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), une expérience d'enseignement est requise mais les textes officiels n'en précisent pas la durée.

Figure D39. Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle d'enseignement requis pour devenir chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.



UK (!) = UK ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): dans les seuls établissements directement organisés par la Communauté, la durée minimale d'expérience professionnelle requise reste fixée à 10 ans. Cependant, depuis le 1^{er} septembre 2007 et pour les seuls établissements d'enseignement secondaire, les conditions pour devenir chef d'établissement ne prévoient plus de nombre minimal d'années d'expérience professionnelle d'enseignement.

Chypre: les candidats doivent en plus avoir une expérience professionnelle en tant que directeur adjoint de 3 ans dans l'enseignement primaire et de 2 ans dans l'enseignement secondaire.

Malte: les textes officiels ne précisent pas le nombre d'années d'expérience d'enseignement exigé du candidat. Ce dernier doit avoir quatre ans d'expérience en tant que directeur adjoint d'établissement scolaire et être titulaire du diplôme d'administration et gestion éducatives. Les candidats à un poste de directeur adjoint doivent avoir une expérience d'enseignement d'une durée minimale de 10 ans. Depuis 2007/2008, les chefs de département, les conseillers d'éducation et les coordinateurs d'éducation intégratrice peuvent aussi se porter candidats à un poste de chef d'établissement s'ils satisfont aux mêmes exigences que celles qui s'appliquent aux directeurs adjoints.

Turquie: les chefs d'établissement doivent en outre avoir de 1 à 3 ans d'expérience d'administration scolaire, selon le type d'établissement concerné. Il n'existe pas de niveau CITE 2. La structure unique (pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) est considérée comme relevant du niveau CITE 1. La figure présente la situation au sein de cette structure unique.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ONT DES SALAIRES PLUS ÉLEVÉS QUE LES ENSEIGNANTS, SOUVENT INFLUENCÉS PAR LA TAILLE DE L'ÉTABLISSEMENT

Comme pour les salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux des enseignants, ceux des chefs d'établissement aux niveaux primaire et secondaire sont rapportés au PIB par habitant de chaque pays. Dans 14 pays ou régions, la taille des écoles a une influence directe sur les revenus salariaux des chefs d'établissement: plus l'établissement compte d'effectifs, plus le salaire du chef d'établissement est élevé.

Le niveau d'éducation des établissements qu'ils dirigent n'a, par contre, qu'une importance relative. Dans neuf pays (République tchèque, Irlande, Lituanie, Malte, Pologne, Portugal, Slovénie, Royaume-Uni et Turquie), les salaires de base des chefs d'établissement sont identiques aux trois niveaux d'enseignement. Toutefois, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les chefs d'établissement partagent la même échelle de salaire générale, mais, au sein de cette échelle, chaque chef a sa propre échelle de salaire. Cette échelle dépend à la fois de la taille de l'école et de l'âge des élèves. Cela signifie que les chefs d'établissements secondaires ont tendance à être mieux payés que les chefs d'établissements primaires. On notera que plusieurs des pays avec le même salaire de base pour les trois niveaux sont caractérisés par une structure unique et qu'il n'y a qu'une seule échelle de salaire pour les chefs d'établissement, étant donné qu'il n'y a pas de rupture entre les niveaux qui correspondent dans les autres pays au primaire et au secondaire inférieur général.

Des échelles de salaires identiques s'appliquent aux chefs d'établissement pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur dans cinq pays (Danemark [uniquement dans les petites écoles], Italie pour les salaires minimaux], Autriche, Slovaquie et Islande). De même, dans 13 pays, des échelles similaires s'appliquent aux chefs d'établissement de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

D'autre part, en Belgique, en Allemagne, en Espagne, en France et en Hongrie, les salaires de base des chefs d'établissement augmentent avec le niveau d'enseignement de l'école qu'ils dirigent. Il en est de même pour les salaires des enseignants (figure D32) en France.

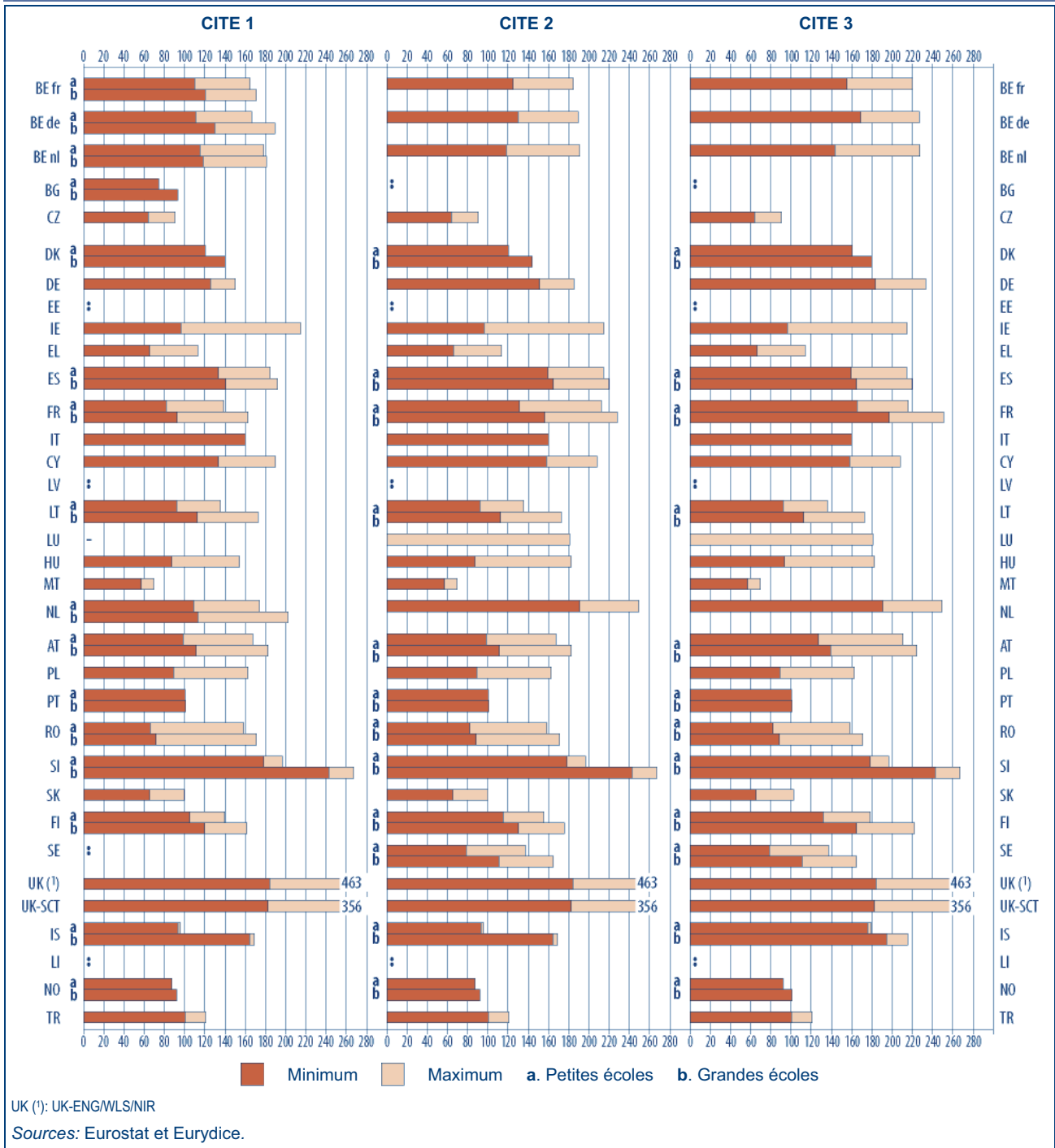
Dans tous les pays, les salaires de base des chefs d'établissement sont supérieurs à ceux des enseignants du même niveau éducatif.

Quel que soit le nombre d'élèves dans l'école et le niveau d'enseignement, les salaires de base minimaux des chefs d'établissement sont en général équivalents ou supérieurs au PIB par habitant de chaque pays. Cependant, en Lituanie (dans les petites écoles), en Pologne, en Roumanie, en Slovaquie et en Suède, seuls les salaires de base maximaux des chefs d'établissement sont au-dessus du PIB par habitant. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni en particulier, ces salaires de base minimaux sont pratiquement plus de deux fois supérieurs au PIB par habitant.

Le rapport entre le salaire de base maximum et minimum d'un chef d'établissement, permettant d'évaluer les perspectives d'accroissement du salaire de base pendant la carrière, est généralement inférieur à celui des enseignants. Les carrières des chefs d'établissement sont en général plus plates du point de vue financier que celles des enseignants. Bien que les augmentations salariales en cours de carrière soient peu marquées, les salaires maximaux des chefs d'établissement restent donc supérieurs à ceux de leurs collègues enseignants, dans la mesure où leur salaire de départ est plus élevé.

Ces particularités peuvent être expliquées par le fait que, dans la plupart des pays, un certain nombre d'années d'expérience d'enseignement est requis pour devenir chef d'établissement (figure D39). D'autres conditions peuvent être évoquées, par exemple l'obligation dans certains pays d'avoir reçu une formation spécifique (figure D38). Les carrières des chefs d'établissement sont aussi plus courtes étant donné les années d'expérience requises, et donc leurs salaires ont moins de temps pour évoluer.

Figure D40. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux des chefs d'établissement, CITE 1, 2 et 3, rapportés au PIB par habitant, 2006/2007.



SECTION III – CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Données (figure D40)

		BE fr		BE de		BE nl		BG		CZ	DK		DE	EE	IE	EL	ES		FR	
		a	b	a	b	a	b	a	b		a	b					a	b	a	b
CITE 1	Min	110,1	120,1	110,9	129,8	115,3	118,3	74,1	93,2	64,0	120,1	140,3	125,7	:	96,3	65,5	133,3	140,8	81,8	92,8
	Max	165,0	170,9	166,5	189,5	178,2	181,1			90,5			149,9	:	215,0	113,0	184,5	192,0	138,8	162,6
CITE 2	Min	124,8		129,8		118,3		:		64,0	120,1	143,6	151,1	:	96,3	66,0	159,4	164,5	131,5	156,2
	Max	184,5		189,5		191,1		:		90,5			185,0	:	215,0	113,5	214,6	219,7	212,1	227,9
CITE 3	Min	155,3		168,9		143,4		:		64,0	160,4	179,9	183,5	:	96,3	66,3	159,4	164,5	165,2	197,1
	Max	220,0		227,0		227,5		:		90,5			233,2	:	215,0	113,8	214,6	219,7	215,9	250,9
		IT	CY	LV	LT		LU	HU	MT	NL		AT		PL	PT		RO		SI	
					a	b				a	b	a	b		a	b	a	b	a	b
CITE 1	Min	159,9	133,5	:	91,9	112,5	(-)	87,1	57,2	109,0	113,1	98,2	111,6	89,1	100,2	100,8	65,8	71,5	178,5	242,7
	Max	:	189,6	:	135,7	172,4	(-)	154,4	69,5	174,0	202,2	167,5	182,7	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
CITE 2	Min	159,9	158,0	:	91,9	112,5		87,1	57,2	190,9		98,2	111,6	89,1	100,2	100,8	82,0	88,6	178,5	242,7
	Max	:	207,9	:	135,7	172,4	181,1	182,7	69,5	249,4		167,5	182,7	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
CITE 3	Min	159,9	158,0	:	91,9	112,5		93,4	57,2	190,9		127,3	139,1	89,1	100,2	100,8	82,0	88,6	178,5	242,7
	Max	:	207,9	:	135,7	172,4	181,1	182,7	69,5	249,4		210,8	224,3	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
		SK	FI		SE		UK-ENG/ WLS/NIR		UK- SCT			IS		LI	NO				TR	
			a	b	a	b						a	b		a	b				
CITE 1	Min	65,5	104,9	119,7	:			183,9		182,4		93,2	164,2	:	87,4	92,1			100,7	
	Max	99,7	139,6	161,7	:			270,0		270,0		96,0	169,1	:					120,9	
CITE 2	Min	65,5	115,2	130,0	78,5	110,9		183,9		182,4		93,2	164,2	:	87,4	92,1			100,7	
	Max	99,7	155,5	175,5	136,8	164,6		270,0		270,0		96,0	169,1	:					120,9	
CITE 3	Min	65,5	131,9	164,5	78,5	110,9		183,9		182,4		175,9	194,3	:	92,1	100,9			100,7	
	Max	102,5	178,1	222,1	136,8	164,6		270,0		270,0		179,1	215,5	:					120,9	

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: le PIB par habitant national (et non celui des Communautés) est pris en compte.

Belgique (BE de): les établissements offrant uniquement un enseignement secondaire inférieur ont été remplacés par des établissements dispensant à la fois un enseignement secondaire inférieur et supérieur. Ils sont gérés par un seul chef d'établissement.

République tchèque: les salaires minimums et maximums sont les mêmes que ceux des enseignants. Un chef d'établissement a droit à une allocation de gestion qui lui est allouée par le pouvoir organisateur dans les limites fixées par la loi.

Danemark: la part principale du salaire est basée sur des accords collectifs. Les salaires maximaux ne sont pas indiqués car ils dépendent des suppléments négociés au niveau local.

Allemagne: étant donné la complexité et la diversité des situations, les salaires sont calculés en prenant un âge moyen de début de carrière (en fonction de l'âge d'entrée et de la durée des études) et en se basant sur les salaires des Länder ouest-allemands. Il n'y a pas d'âge ni un nombre minimal d'années d'expérience requis pour devenir chef d'établissement. Il n'y a pas de différences de salaire entre les chefs d'établissement des petites écoles et des grandes écoles. Les très petites écoles rurales n'ont pas de chefs d'établissement, mais les enseignants assument des tâches de gestion. Les données relatives au niveau CITE 2 font référence aux salaires des chefs d'établissement de la *Realschule*.

Estonie: les données sont présentées comme «non disponibles» car les salaires peuvent varier fortement en fonction de la municipalité.

Grèce, Lettonie: les données sont indiquées comme «non disponibles» car les salaires peuvent varier fortement selon les échelles de salaire et les allocations individuelles supplémentaires.

Espagne: le montant total est calculé en ajoutant un «supplément de direction» à chaque niveau d'enseignement afin d'obtenir les salaires moyens des enseignants du niveau considéré. Le «supplément de direction» est calculé comme une moyenne de ce supplément dans chaque Communauté autonome pondérée par le nombre de chefs d'établissement (dans les petites et les grandes écoles) dans chaque Communauté autonome.

Lituanie: les salaires annuels bruts de base sont calculés sur la base du salaire mensuel brut et des coefficients d'ancienneté et de gestion.

Luxembourg: il n'y a pas de chefs d'établissement dans le primaire. Les salaires minimaux sont indiqués comme «non disponibles» car ils peuvent varier fortement en fonction des échelles de salaire et des allocations individuelles supplémentaires.

Pays-Bas: au niveau CITE 1, on fait une distinction pour les salaires des chefs d'établissement qui travaillent dans des écoles de taille moyenne. Les valeurs des salaires minimaux et maximaux rapportées au PIB par habitant est respectivement de 113,09 et de 194,37.

Notes complémentaires (figure D40 – suite)

Autriche: l'allocation statutaire des chefs d'établissement est déterminée en fonction du nombre de classes dans l'école concernée. Les données pour les niveaux CITE 2 et 3 concernent les salaires des chefs d'établissement des *Hauptschulen*.

Pologne: le montant des allocations de fonctionnement varie selon la taille des établissements et est fixé par les pouvoirs organisateurs de l'école.

Portugal: l'allocation de nourriture est incluse dans le salaire.

Finlande: le montant des salaires maximaux peut varier fortement en fonction du nombre d'années de service du chef d'établissement et des augmentations individuelles. L'information fournie est une estimation du salaire maximum brut annuel.

Suède: il n'y a pas d'échelles de salaires. Les salaires sont le résultat d'accords individuels entre les enseignants et les employeurs. Aucune information n'est disponible sur les salaires moyens des enseignants, ni sur la prise en compte de l'expérience des enseignants dans le calcul du nombre d'années de travail. Les données concernent les salaires moyens des enseignants par niveau d'éducation en novembre 2006 (année scolaire 2006/2007), où l'information sur le salaire minimum correspond au percentile 10 et le salaire maximum au percentile 90.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les salaires minimaux et maximaux indiqués dans la figure représentent les extrêmes d'une échelle de gestion de 43 points pour la ville de Londres; des échelles inférieures sont appliquées en dehors de cette zone en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord. Chaque chef d'établissement est rémunéré dans une fourchette de sept points consécutifs sur l'échelle. La fourchette est généralement liée à la taille du groupe scolaire (qui dépend du nombre d'élèves et de leurs âges); par conséquent, le minimum devrait s'appliquer uniquement aux écoles primaires les plus petites, tandis que le maximum ne devrait s'appliquer qu'aux écoles secondaires les plus grandes. Les pouvoirs organisateurs peuvent payer davantage que le maximum pour recruter et retenir des enseignants dans les écoles qui représentent un défi.

Royaume-Uni (SCT): l'index lié au salaire prend cours le 1^{er} avril de chaque année. Le salaire indiqué dans la figure fait référence à l'index utilisé depuis avril 2007 pour les enseignants qui n'ont pas été promus.

Islande: pour les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire supérieur, il s'agit d'estimations.

Liechtenstein: le PIB par habitant n'est pas disponible.

Norvège: seuls quelques chefs d'établissement reçoivent les montants minimaux. Le salaire maximal dépend des suppléments reçus par les chefs d'établissement. Ces suppléments variant d'un chef à l'autre, il n'a pas été possible de donner les valeurs.

Turquie: il n'y a pas de niveau CITE 2. Toute la structure unique (huit années pour les élèves âgés de 6 à 14 ans) est considérée comme niveau CITE 1. Deux augmentations salariales par an sont prévues (respectivement le 1^{er} janvier et le 1^{er} juillet). L'information donnée dans la figure est calculée sur la base du salaire de juin 2006 et de juin 2007, avec une pondération équivalente.

Note explicative

Les données prennent en considération la situation d'un chef d'établissement qui possède les qualifications minimales requises, célibataire et sans enfant, et travaille dans la capitale de son pays.

L'année civile de référence pour le PIB par habitant est l'année 2006. La période de référence des salaires est l'année civile 2006 ou l'année scolaire 2006/2007.

Les valeurs sont obtenues en établissant le rapport entre le salaire de base brut annuel (minimum et maximum) en monnaie nationale et le PIB (à prix courant en monnaie nationale) par habitant du pays considéré.

Le **salaire de base brut annuel** est défini par le montant payé par l'employeur en une année – incluant les augmentations liées à l'indexation, le paiement du treizième mois, des vacances (si applicable), etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucuns autre ajustement salarial ou avantage financier (qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles, logement, santé et frais de déplacement). Dans certains pays, en raison du nombre de critères pris en compte au niveau national pour établir la progression sur l'échelle des salaires, il n'est pas toujours possible de présenter les salaires en début et en fin de carrière. Dans ce cas, les salaires minimaux et maximaux correspondent aux deux extrêmes de l'échelle salariale. Les salaires réels peuvent être fonction de facteurs tels que la taille de l'établissement, l'âge des élèves qui le fréquentent, le ratio élèves/enseignants, etc. Dans les pays où les salaires minimaux et/ou maximaux varient selon que les chefs d'établissement exercent dans des établissements de petite ou grande taille, les salaires sont indiqués pour les deux situations. Les définitions des tailles des établissements varient d'un pays à l'autre. Pour cette raison, les établissements de petite taille représentent les plus petits établissements selon les définitions de chaque pays et, de manière analogue, les établissements de grande taille représentent les plus grands établissements selon les définitions de chaque pays.

Le **salaire minimal** est le salaire perçu par un chef d'établissement, avec les caractéristiques susmentionnées, en début de carrière de chef d'établissement.

Le **salaire maximal** est le salaire perçu par un chef d'établissement, avec les caractéristiques susmentionnées, en fin de carrière, sans tenir compte d'autres ajustements salariaux ou avantages financiers que l'ancienneté.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT CONSACRENT LA PLUS GRANDE PARTIE DE LEUR TEMPS DE TRAVAIL

— AUX ACTIVITÉS DE GESTION ET À LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS ET LES ÉLÈVES —

Les chefs d'établissement sont généralement qualifiés grâce à une expérience professionnelle de l'enseignement et de la gestion administrative et/ou une formation spéciale en matière de direction (figure D38). Mais, même si cela couvre une partie de leurs activités professionnelles, ils peuvent aussi être appelés à consacrer du temps à d'autres tâches qui leur sont confiées. Le temps dédié aux différentes activités effectuées par les chefs d'établissement est réparti de manière assez similaire dans l'ensemble des pays européens.

Dans la majorité des pays, les chefs des établissements de l'enseignement primaire consacrent la plupart de leur temps, soit en moyenne plus de 40 %, aux tâches de gestion et d'administration telles que la gestion du personnel, le recrutement et le budget. En Belgique (Communauté française), au Danemark, en Italie, en Suède et en Norvège, la proportion est plus importante avec 50 % du temps consacré aux activités de gestion et d'administration.

Les chefs d'établissement de la majorité des pays consacrent une autre partie importante de leur temps de travail, soit plus de 20 % en moyenne, à la communication avec les parents et les élèves, ce qui englobe l'entretien des relations avec les parents et les communautés ainsi que les contacts individuels avec les élèves. En troisième position figurent les activités professionnelles liées au développement du programme et de la pédagogie pour l'établissement, qui comptent parmi les tâches qui prennent le plus de temps en Bulgarie et en Slovaquie.

Les chefs d'établissement consacrent en moyenne seulement 13 % de leur temps à l'enseignement, la Belgique (Communauté flamande), l'Italie et la Suède figurant parmi les pays qui y consacrent le moins de temps. Dans deux pays toutefois, l'Allemagne et la France, les chefs d'établissement consacrent la plupart de leur temps aux activités d'enseignement. Les différences relatives au temps consacré aux activités d'enseignement peuvent s'expliquer, en outre, par le fait que, dans de nombreux pays, les chefs d'établissement n'ont pas ou moins de responsabilités d'enseignement, en fonction, par exemple, de la taille de l'établissement scolaire.

Note complémentaire (figure D41)

Luxembourg: il n'y a pas de chefs d'établissement dans les écoles primaires.

Note explicative

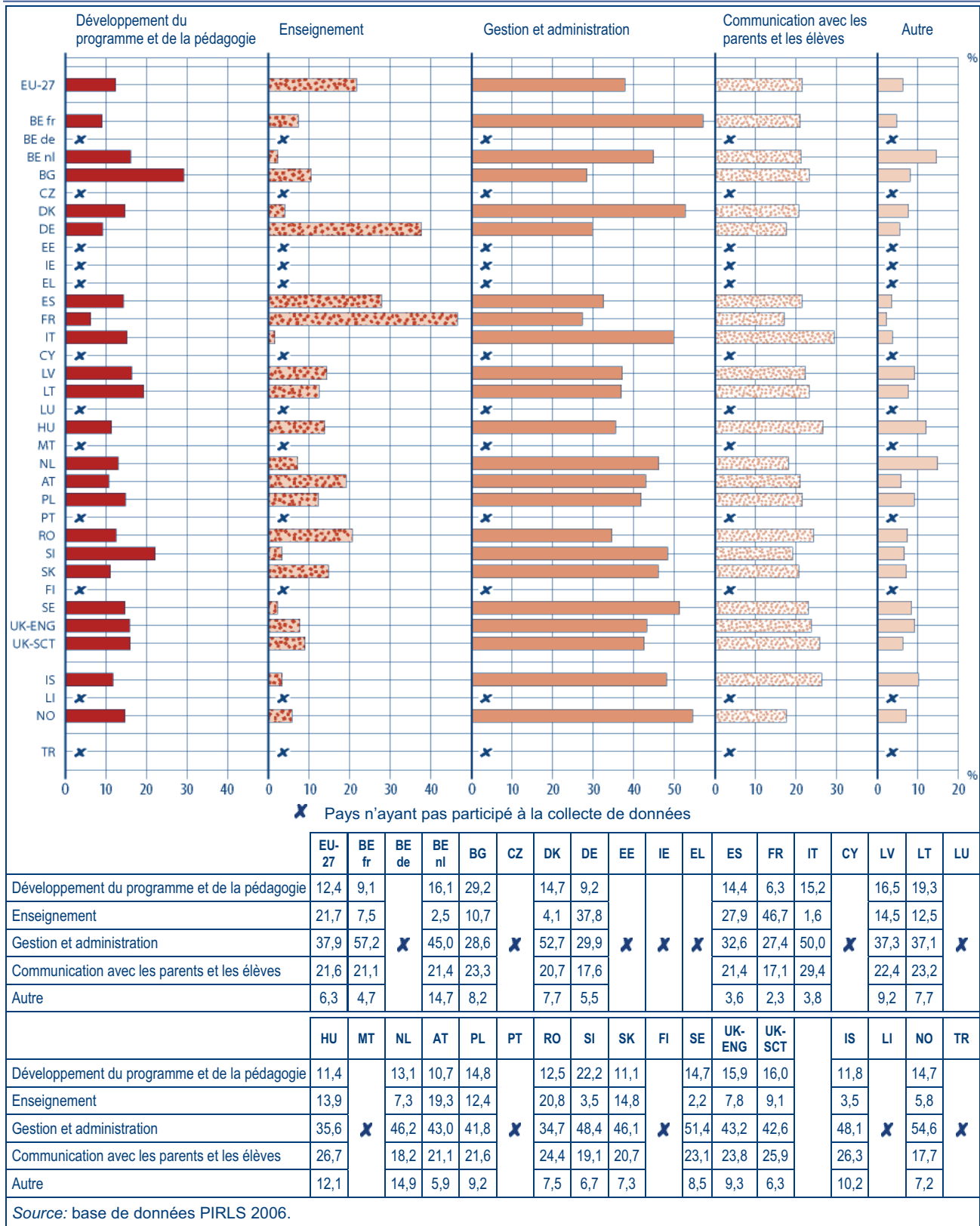
Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer de manière approximative le pourcentage de leur temps de travail qu'ils consacrent à différentes activités professionnelles à l'école.

Les réponses des chefs d'établissement ont été regroupées en sept catégories. La catégorie «gestion et administration» de la figure, regroupe les réponses initiales données sous les rubriques «gestion du personnel/développement du personnel» et «tâches administratives (recrutement, budget, etc.)». La catégorie «communication avec les parents et les élèves» regroupe les réponses initiales données sous les rubriques «relations avec les parents et les communautés» et «contacts individuels avec les élèves».

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant a fourni cette réponse.

Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Figure D41. Proportion de temps consacré à diverses activités par les chefs des établissements fréquentés par des élèves de 4^e primaire, 2006.



PROCESSUS ÉDUCATIFS

SECTION I – TEMPS D'ENSEIGNEMENT

DANS LA PLUPART DES PAYS, LA DURÉE ANNUELLE D'ENSEIGNEMENT AUGMENTE PROGRESSIVEMENT LORS DE LA SCOLARITÉ

Les pays européens organisent différemment le temps annuel d'enseignement durant l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Dans la plupart des pays, le nombre total d'heures d'enseignement varie au sein du primaire et du secondaire inférieur. Dans beaucoup d'entre eux, l'horaire annuel du début de la scolarité primaire est allégé (généralement les deux premières années) pour augmenter durant la suite de l'enseignement obligatoire et notamment dans l'enseignement secondaire inférieur. Le temps d'enseignement est généralement réparti sur cinq jours par semaine excepté en Italie (6 jours). Le nombre d'heures que les élèves passent en classe et les durées des périodes d'enseignement peuvent varier également selon les pays et les années d'études.

D'autres pays présentent un temps annuel d'enseignement uniforme au sein de chacun de ces niveaux. En Belgique (Communautés française et germanophone), en Espagne, en Italie, à Chypre et au Portugal, l'horaire annuel est constant durant l'enseignement primaire et au sein du secondaire inférieur. Pour autant, il augmente entre les deux niveaux d'enseignement. Ainsi, par exemple, en Belgique, il passe d'environ 850 heures par an au primaire à 971 par an durant l'enseignement secondaire inférieur. En Espagne, il passe de 875 heures annuelles à 1 050 heures.

Enfin, le nombre total annuel d'heures est identique au niveau primaire (CITE 1) et au niveau secondaire inférieur (CITE 2) en Belgique (Communauté flamande), au Luxembourg et en Turquie. En Estonie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède et en Norvège, le nombre d'heures est fixé pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (ou pour certains cycles de celle-ci), à charge pour les autorités en la matière de les répartir entre les années.

Notes complémentaires (figure E1)

Allemagne: *Hauptschule*.

Espagne: la nouvelle loi organique sur l'éducation de 2006 (*Ley Orgánica de Educación – LOE*) établit une nouvelle organisation de l'enseignement obligatoire qui sera progressivement mise en œuvre de 2006/2007 à 2009/2010.

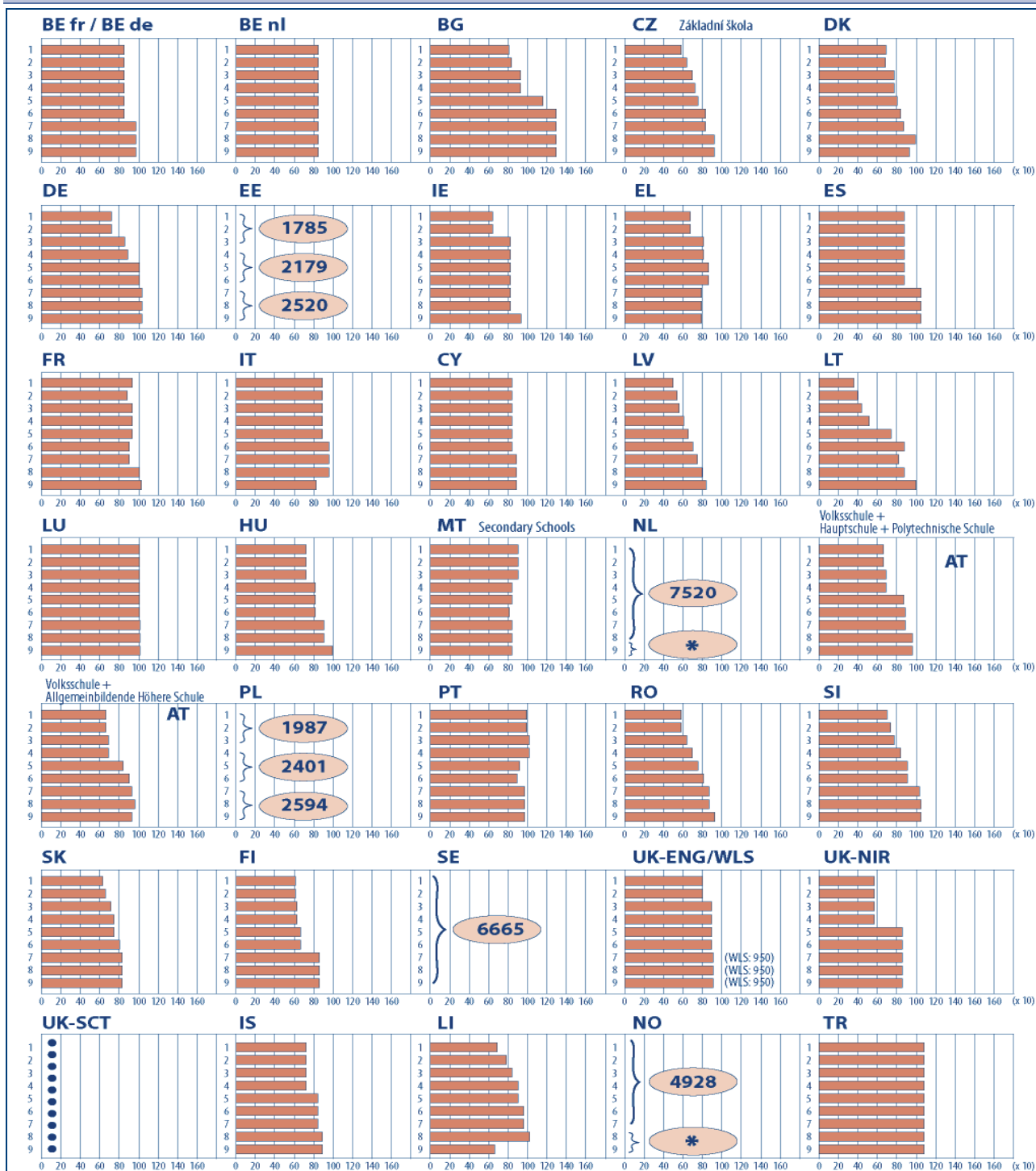
Roumanie: *Școala primară + Gimnaziu + Liceu*.

Liechtenstein: *Primarschule + Gymnasium*.

Note explicative

Le temps d'enseignement présenté dans cette figure correspond à la charge théorique minimale des élèves. Il se base sur les recommandations nationales pour les neuf premières années de l'éducation en suivant la structure des systèmes nationaux d'éducation (figure B1). Pour chaque année, la charge d'enseignement est calculée en prenant la charge minimale journalière moyenne, multipliée par le nombre de journées d'enseignement par an. Les pauses (récréatives ou autres) de tout type, ainsi que le temps dévolu aux cours facultatifs, sont exclus de ce calcul. Les temps totaux d'enseignement minimal annuel sont additionnés pour obtenir la charge totale minimale d'heures pour chaque année.

Figure E1. Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement par an au cours des neuf premières années de l'enseignement primaire et secondaire, 2006/2007.



* NL: minimum 1 040 heures/an pour les années 9 et 10; NO: total de 2 564 heures pour les années 8 à 10

● Temps flexible } n Nombre d'heures réparties sur un certain nombre d'années ■ Nombre d'heures par année d'enseignement

Source: Eurydice.

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE, DES MATHÉMATIQUES ET L'APPLICATION D'HORAIRES FLEXIBLES

COMPOSENT LE SOCLE DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

Au niveau primaire, les matières obligatoires définies dans les programmes officiels sont, en grande partie, les mêmes dans tous les pays. Les principales différences observées portent sur les horaires flexibles, l'obligation de dispenser un cours de technologie et un cours de religion ou de morale.

La plupart des pays organise un horaire d'enseignement flexible afin de laisser aux établissements scolaires l'opportunité de décider de tout ou d'une partie du temps consacré à certaines matières. Cette autonomie est totale aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Entre 90 % et 75 % du temps d'enseignement au niveau primaire est décidé par les écoles en Belgique et en Italie. En Espagne et en Pologne, la proportion de l'horaire flexible est comprise entre un tiers et la moitié du temps d'enseignement total (voir figure E1 pour plus de détails sur l'attribution du temps d'enseignement total). En Pologne, cela est dû au fait que les matières sont enseignées de manière intégrée durant les trois premières années du primaire. Elles ont été incluses dans la catégorie «horaire flexible».

Là où il est fixe, il est possible de comparer l'importance relative du temps officiel à consacrer aux différentes matières pendant l'enseignement primaire. On constate que la matière la plus importante en termes de nombre d'heures d'enseignement est la langue d'instruction. Généralement, entre un quart et un tiers du temps total d'enseignement recommandé durant le primaire y est consacré. Le Luxembourg demeure une exception de part sa situation particulière: l'allemand et le français, langues officielles, sont considérés par les programmes d'études comme des langues étrangères et sont enseignées dès le début du primaire. Cela explique le pourcentage très élevé de temps à consacrer aux langues étrangères (39 %).

Les mathématiques occupent, dans la plupart des cas, la deuxième place du point de vue du temps recommandé. Malte est le seul pays où la part d'enseignement obligatoire des mathématiques (19 %) est supérieure à celle de la langue d'instruction (15 %). Là aussi, la spécificité du pays fait que la part de la première langue étrangère est supérieure à celle des autres pays: en effet, le Maltais et l'anglais sont des langues officielles d'État.

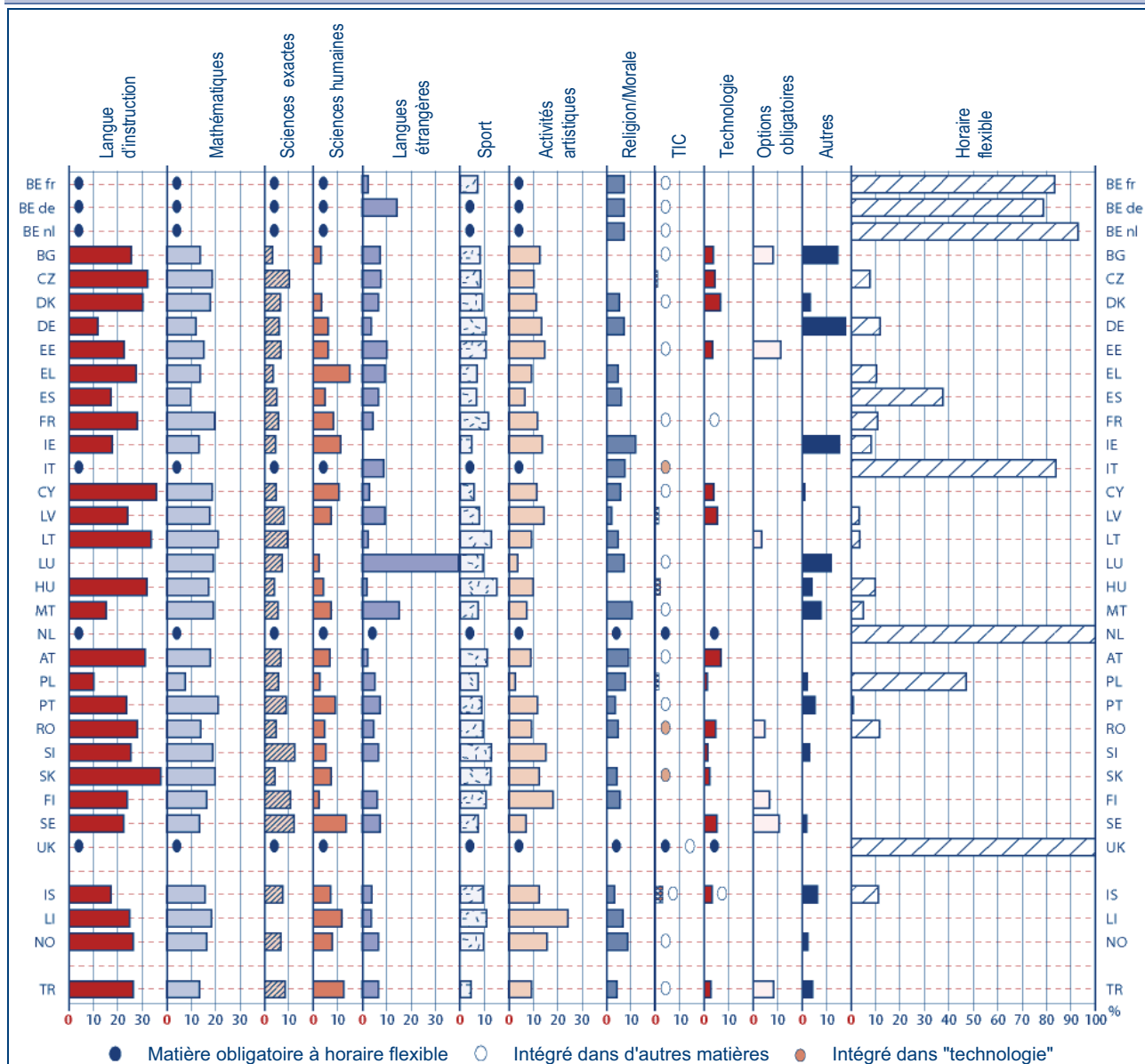
Au primaire, le temps total cumulé réservé aux sciences exactes et aux sciences humaines varie généralement entre 9 % et 15 %. Cette part atteint 25 % et 21 % en Suède et en Turquie respectivement. À l'inverse, ces matières représentent seulement un peu plus de 6 % du temps total d'enseignement en Bulgarie.

Finalement, le temps alloué à l'éducation physique est généralement compris entre 7 % et 12 % sauf en Irlande et en Turquie avec moins de 5 %.

Les langues étrangères sont obligatoires dans presque tous les pays, mais elles occupent moins de 10 % du temps d'enseignement (sauf en Communauté germanophone de Belgique, au Luxembourg et à Malte, où cet enseignement commence plus tôt, dès la 1^{re} année du primaire). Pour plus d'informations, voir *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2008*.

Dans les pays où la religion et/ou la morale est une matière obligatoire, le temps d'enseignement total qui y est consacré oscille généralement entre 4 % et 8 %. Enfin, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font fréquemment partie des apprentissages obligatoires, mais elles ne sont pas forcément enseignées comme une matière à part entière durant le primaire. Elles sont plutôt utilisées comme un outil pour aborder d'autres matières.

Figure E2. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire ou domaines généraux, pour l'ensemble de l'enseignement primaire, toutes années confondues, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr) : l'enseignement des langues étrangères obligatoires est sensiblement différent dans la Région de Bruxelles-Capitale. L'enseignement du néerlandais débute en 3^e année de l'enseignement primaire et est plus important en termes de périodes enseignées au sein de l'enseignement primaire.

République tchèque : le nouveau programme éducatif cadre (2007) dont la mise en œuvre complète interviendra en 2011/2012 impliquera une plus grande part d'horaire flexible.

Espagne : le curriculum obligatoire, tel que défini par le gouvernement central pour tout le pays, représente 55 % du temps d'enseignement pour les Communautés autonomes ayant une deuxième langue co-officielle et 65 % de celui des autres. Le temps d'enseignement restant est fixé par chaque Communauté autonome. La nouvelle loi organique sur l'éducation de 2006, «Ley Orgánica de Educación – LOE» établit une nouvelle organisation de l'enseignement obligatoires qui sera progressivement mise en œuvre de 2006/2007 à 2009/2010. Cette réforme va inclure l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme et réorganisera le temps d'enseignement selon les matières.

Chypre : dans les zones rurales, le temps alloué à chaque matière dépend du nombre d'enseignants dans l'établissement.

Notes complémentaires (figure E2 – suite)

Lituanie: au cours des deux premières années de l'enseignement primaire, l'enseignement artistique est intégré. La réforme de 2007/2008 va réallouer le temps d'enseignement des matières et réorganiser les prérogatives des intervenants locaux (chef d'établissement et organes de décisions) dans l'organisation du temps scolaire.

Luxembourg: la catégorie «autres sujets» comprend le luxembourgeois, les activités créatrices, l'éducation musicale.

Hongrie: le programme d'enseignement national ne stipule pas de matières mais identifie des domaines culturels offrant une structure recommandée pour l'allocation du temps d'enseignement total pour chaque domaine culturel. Plusieurs programmes cadres thématiques (développés au niveau central ou accrédités par le ministère responsable de l'éducation) sont mis à la disposition des écoles qui proposent d'autres recommandations relatives à l'allocation du temps. La catégorie «autres sujets» comprend *Life Management* et études pratiques.

Autriche: durant les deux premières années, les langues étrangères sont enseignées dans une approche intégrée, en relation avec d'autres matières (50 minutes par semaine).

Slovénie: la catégorie «autres sujets» comprend l'économie domestique et les périodes de discussion en classe.

Slovaquie: à partir de 2007/2008, les TIC seront enseignés à partir de la première année du primaire.

Suède: les données comprennent également le niveau CITE 2.

Islande: la catégorie «autres sujets» comprend l'économie domestique et le savoir-vivre (*life skills*).

Liechtenstein: l'anglais sera introduit en deuxième année du primaire à partir de l'année scolaire 2008/2009.

Turquie: la catégorie «autres sujets» comprend l'éducation à la «sécurité routière et aux premiers secours» et «l'orientation et les activités sociales».

Note explicative

Les pourcentages par matière pour l'ensemble de l'enseignement primaire sont obtenus en calculant le rapport entre le temps à allouer aux différents domaines et le nombre total d'heures d'enseignement. Le calcul se base sur les recommandations minimales nationales officielles. Lorsque les programmes indiquent uniquement les matières à enseigner, sans préciser le temps à leur allouer, les écoles étant libres de décider du volume horaire à attribuer, des points noirs indiquent que ce sont des matières obligatoires.

Le temps d'enseignement des TIC est indiqué dans ce graphique si elles sont une matière à part entière. Lorsque l'enseignement obligatoire est intégré dans les autres matières, un point rouge est indiqué.

La catégorie «options obligatoires» indique que les élèves doivent choisir une ou plusieurs matières au sein d'un groupe de matières relevant du programme obligatoire.

La catégorie «horaire flexible» indique soit que le temps à allouer aux différentes matières obligatoires n'est pas fixé, soit que, en complément du temps à allouer aux différentes matières obligatoires, le programme prévoit un certain nombre d'heures d'enseignement que les élèves ou l'école consacreront aux matières de leur choix.

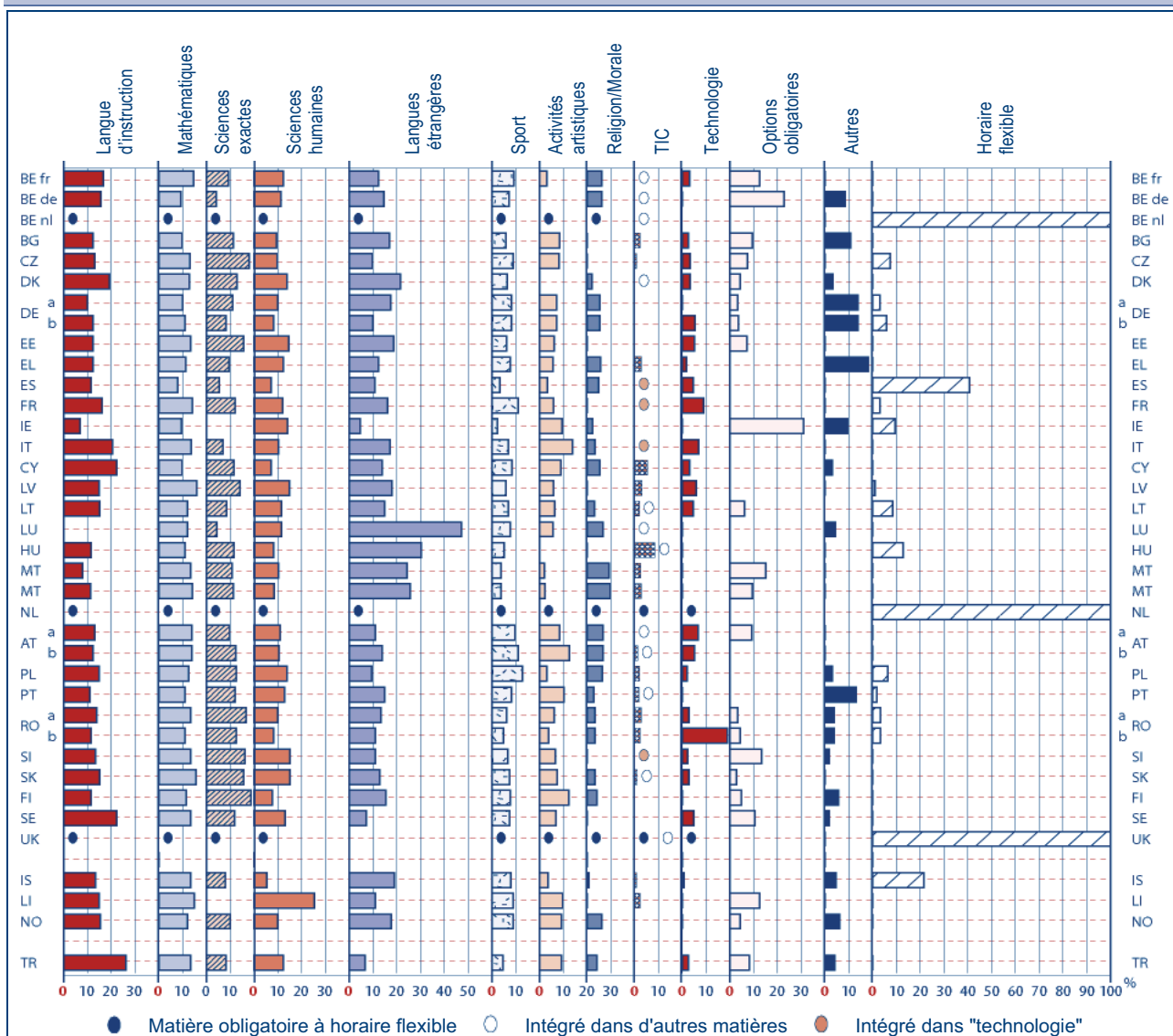
UN HORAIRE PLUS VARIÉ POUR LES ELEVES DURANT L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL OBLIGATOIRE

La répartition officielle du temps d'enseignement entre les matières obligatoires dans le secondaire général obligatoire est différente de celle du primaire (figure E2). On constate, notamment, que la part du temps d'enseignement à allouer à la langue d'instruction et aux mathématiques diminue, alors que celle à consacrer aux sciences exactes et humaines augmente dans presque tous les pays. En République tchèque, en Estonie, en Slovénie, en Slovaquie (avec les mathématiques) et en Finlande, les sciences naturelles deviennent la première matière du point de vue du temps d'enseignement, alors que les sciences humaines le sont au Liechtenstein. Les langues étrangères, dont l'enseignement est obligatoire dans tous les pays, se voient attribuer aussi une part plus importante. En général, entre 10 % et 20 % du temps d'enseignement leur est consacré pendant le secondaire général obligatoire à temps plein.

En conséquence, malgré les différences qui subsistent entre les systèmes éducatifs, voire au sein d'un même pays, la répartition du temps d'enseignement entre la langue d'instruction, les mathématiques, les sciences exactes, les sciences humaines et les langues étrangères est relativement plus équilibrée qu'au niveau primaire.

Le temps à réserver aux activités artistiques dans les recommandations diminue par rapport au niveau primaire. En effet, si pendant le premier cycle de l'enseignement obligatoire les activités artistiques occupent en général entre 10 % et 20 % du temps total, dans l'enseignement secondaire général obligatoire elles ne dépassent généralement pas 10 % du temps. Néanmoins, en Italie, en Autriche (*Allgemeinbildende Höhere Schule*), en Finlande et au Liechtenstein (*Gymnasium*), la part de temps à y consacrer y est plus élevée.

Figure E3. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire ou domaines généraux, pour l'ensemble de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, toutes années confondues, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: le nouveau programme éducatif cadre (2007) dont la mise en œuvre complète interviendra en 2011/2012 impliquera une plus grande part d'horaire flexible.

Allemagne: a) *Gymnasium*, b) *Hauptschule*.

Grèce: la catégorie «autres sujets» inclut le grec ancien et la littérature, l'économie domestique, les cours d'orientation professionnelle.

Espagne, Hongrie: voir la note pour la figure E2

Lituanie: la réforme de 2007/2008 va réallouer le temps d'enseignement des matières et réorganiser les prérogatives des intervenants locaux (chef d'établissement et organes de décisions) dans l'organisation du temps scolaire.

Luxembourg: la catégorie «autres sujets» comprend le luxembourgeois, l'éducation musicale et les travaux manuels.

Malte: *Secondary schools*.

Autriche: a) *Hauptschule* et *Polytechnische Schule*; b) *Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)* (sous-section *Realgymnasium*).

Notes complémentaires (figure E3 – suite)

Pologne: à ce niveau, l'horaire flexible n'est plus lié à l'enseignement intégré (comme dans l'enseignement primaire) mais à quelques heures supplémentaires accordées par les législateurs à la discrétion du chef d'établissement.

Roumanie: a) *Gimnaziu + Liceu*, b) *Gimnaziu + Școala de arte și meserii*.

Suède: les données comprennent également le niveau CITE 1.

Islande: la catégorie «autres sujets» comprend l'économie domestique et le savoir-vivre (*life skills*).

Liechtenstein: *Oberschule*.

Turquie: la catégorie «autres sujets» comprend l'éducation à la «sécurité routière et aux premiers secours» et «l'orientation et les activités sociales».

Note explicative

Les pourcentages par matière pour l'ensemble de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein sont établis en calculant le rapport entre le temps à allouer aux différents domaines obligatoires et le nombre total d'heures d'enseignement. Le secondaire général obligatoire à temps plein se termine généralement à l'issue du secondaire inférieur général ou de la structure unique, sauf en Belgique, en Bulgarie, en France, en Hongrie, aux Pays-Bas (VWO et HAVO), en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) (figure B1).

Le temps d'enseignement des TIC est indiqué uniquement si elles sont une matière à part entière. Lorsque l'enseignement est intégré dans les autres matières, un point rouge est indiqué.

La catégorie «options obligatoires» indique que les élèves doivent choisir une ou plusieurs matières au sein d'un groupe de matières relevant du programme obligatoire.

La catégorie «horaire flexible» indique soit que le temps à allouer aux différentes matières obligatoires n'est pas fixé, soit que, en complément du temps à allouer aux différentes matières obligatoires, le programme prévoit un certain nombre d'heures d'enseignement que les élèves ou l'école consacreront aux matières de leur choix.

Le temps d'enseignement dans l'enseignement secondaire obligatoire reste totalement flexible aux Pays-Bas et au Royaume-Uni et l'est presque tout à fait en Communauté flamande de Belgique. L'Espagne montre une situation similaire dans le primaire et le secondaire, tandis que la proportion de temps flexible a été réduite de 47 % (primaire) à 6 % (secondaire) en Pologne. Par ailleurs, dans la majorité des pays, les élèves du secondaire général obligatoire ont une certaine autonomie dans leur choix des matières: les «options obligatoires» leur permettent de choisir certaines matières sur une liste préétablie.

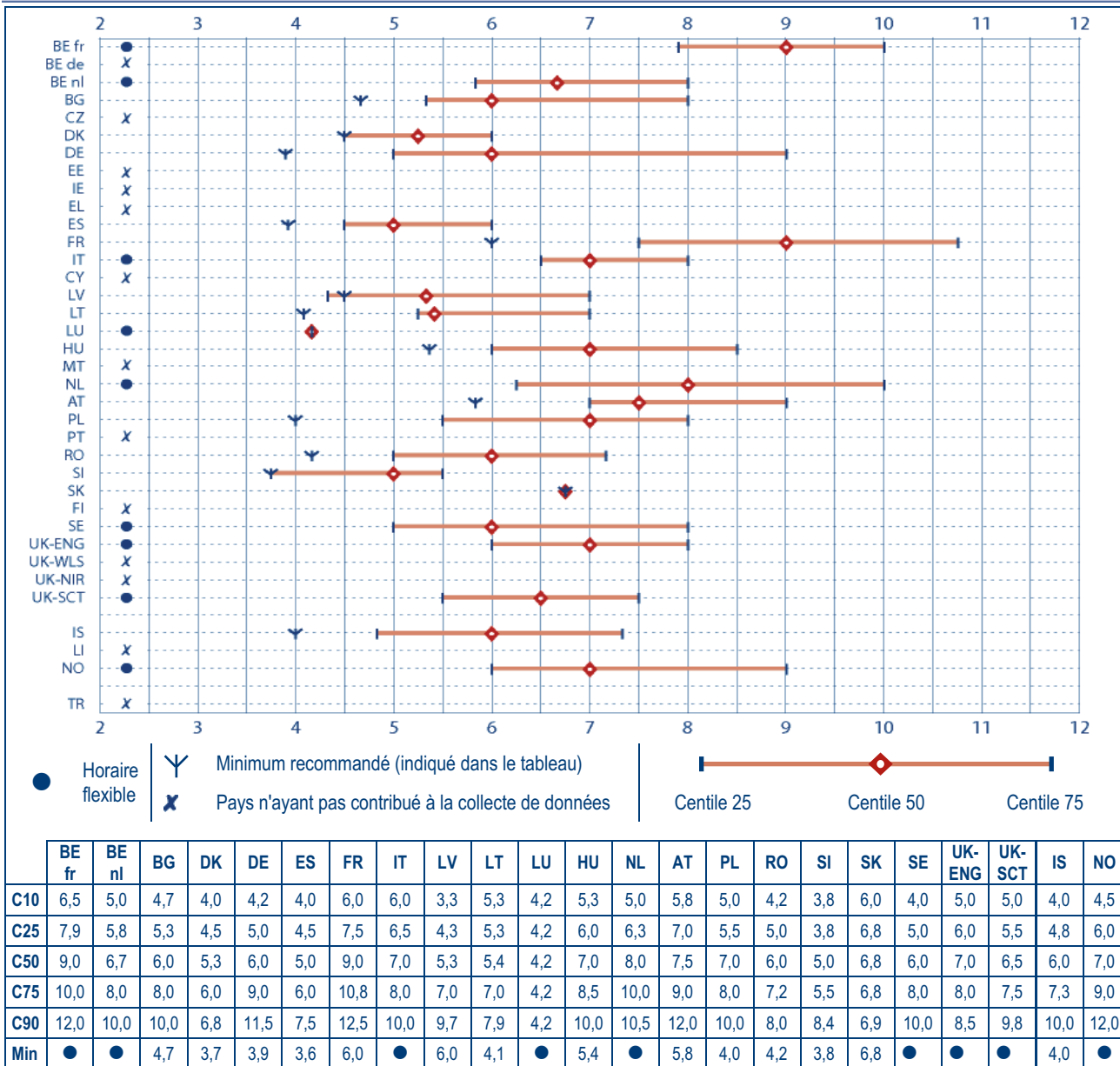
Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont enseignées comme matière à part entière dans environ la moitié des pays, mais elles ne représentent qu'une faible part du temps d'enseignement. Elles peuvent aussi être intégrées dans d'autres matières ou enseignées dans le cadre de l'enseignement technologique (Espagne, France, Italie, Slovénie et Finlande).

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT CONSACRÉ À LA LANGUE D'INSTRUCTION DÉPASSE GÉNÉRALEMENT LES RECOMMANDATIONS MINIMALES

En Europe, la langue d'instruction est généralement la matière obligatoire pour laquelle le plus grand nombre minimum d'heures est recommandé (figure E2). Dans les pays qui ont pris part à l'enquête PIRLS 2006, une relation peut être établie entre ces recommandations officielles et le temps que les enseignants passent effectivement à enseigner la langue d'instruction en quatrième année de l'enseignement primaire.

Dans la majorité des pays, trois quarts des élèves de quatrième année bénéficient d'un enseignement de la langue d'instruction pendant un minimum de six heures par semaine, sauf au Luxembourg et en Slovénie. Pour la moitié des élèves de Belgique (Communauté française), de France et des Pays-Bas, plus de 8 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction. Dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, à l'exception de la Lettonie, cela correspond au nombre d'heures minimal recommandé pour l'apprentissage de la langue d'instruction, c'est-à-dire qu'au moins 75 % des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire bénéficient du nombre d'heures recommandé par semaine, ou plus, dans cette matière.

Figure E4. Distribution des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire en fonction du nombre d'heures d'enseignement de la langue d'instruction dont ils bénéficient chaque semaine, par rapport au temps minimum officiellement recommandé. Public et privé confondus, 2006.



Sources: Centile: IEA, base de données PIRLS 2006; minimum recommandé au niveau national: Eurydice, 2006/2007.

Note explicative

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, il était demandé aux enseignants d'indiquer combien d'heures hebdomadaires ils consacraient à l'apprentissage de la langue d'instruction.

La procédure d'échantillonnage a consisté à sélectionner des écoles et ensuite des élèves d'une classe de quatrième année de l'enseignement primaire. Elle visait à offrir à chaque élève la même probabilité d'être sélectionné, quelle que soit la taille de son établissement scolaire. À cet effet, les écoles ont été pondérées de manière à ce que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne montre pas directement les proportions des enseignants qui ont fourni une réponse particulière, mais les proportions des élèves dont les enseignants ont donné cette réponse.

Note explicative (figure E4 – suite)

Pour de plus amples informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Pour plus de clarté, la figure donne seulement les valeurs correspondant aux centiles 25, 50 et 75 de la distribution. Les valeurs pour les centiles 10 et 90 sont reprises dans le tableau sous la figure. Le temps minimum recommandé par semaine est calculé en prenant en compte l'estimation annuelle du temps consacré à l'enseignement de la langue d'instruction et le divisant par le nombre de semaines dans une année scolaire.

La distribution des élèves en fonction du nombre d'heures hebdomadaires que les enseignants disent consacrer à leur enseigner la langue d'instruction varie d'un pays à l'autre. L'écart entre le centile 25 et le centile 75 est en général de deux à trois heures. Entre les centiles 10 et 90, il est généralement de quatre à six heures par semaine. Des écarts relativement faibles peuvent être observés au Danemark, en Espagne, en Italie, en Lituanie et en Roumanie, alors qu'au Luxembourg et en Slovaquie, pratiquement tous les élèves se voient dispenser le même nombre d'heures pour ce qui est de la langue d'instruction. De plus, en Slovaquie, ce temps d'enseignement correspond au temps officiel minimum recommandé.

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, LES LOGICIELS INFORMATIQUES ET LES MATÉRIELS INTERNET

NE SONT PAS ENCORE UTILISÉS ACTIVEMENT POUR APPRENDRE LA LECTURE

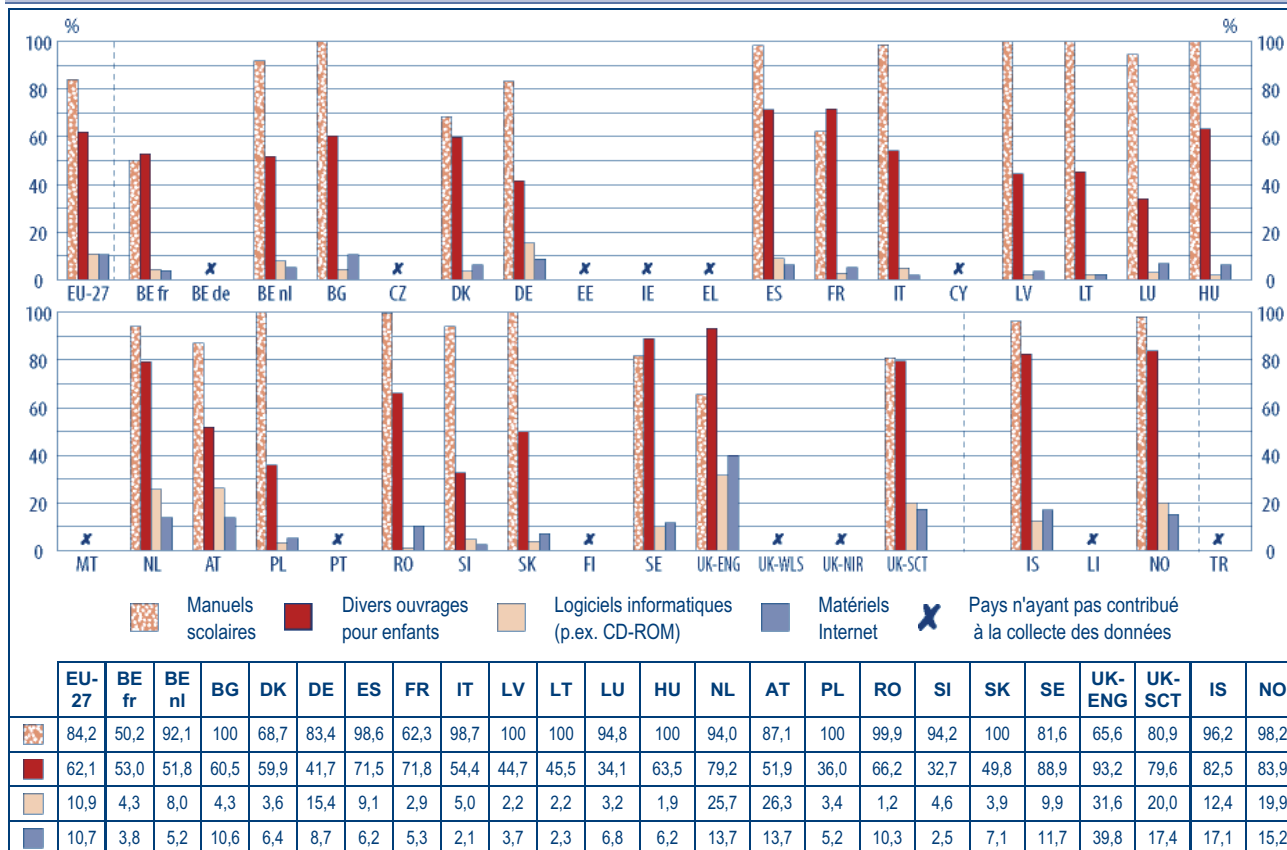
L'enseignement et l'encouragement de la lecture sont des activités fondamentales, en particulier dans l'enseignement primaire. La grande diversité des matériels de lecture employés en quatrième année de l'enseignement primaire et leur fréquence d'utilisation ont été analysées à partir des données fournies par l'enquête PIRLS 2006, pour les pays ayant participé.

Les manuels scolaires constituent, pour les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire, la principale ressource employée pour l'apprentissage de la lecture. Dans tous les pays, à l'exception de la Belgique (Communauté française), du Danemark, de la France, de la Suède et du Royaume-Uni (Angleterre), plus de trois quarts des élèves ont un enseignant qui utilise des manuels scolaires au moins une fois par semaine. En Bulgarie, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie, les manuels scolaires sont employés dans tous les cas comme matériel de base pour enseigner la lecture.

Les enseignants de plus de la moitié des élèves font appel à des ouvrages très divers issus de la littérature enfantine. Aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège, 80 % des élèves ou plus ont des enseignants qui emploient fréquemment une large panoplie d'ouvrages pour enfants. En France, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et, dans une moindre mesure, en Belgique (Communauté française), la littérature pour enfants est même plus fréquemment utilisée pour l'apprentissage de la lecture que les manuels scolaires.

Par contre, le recours fréquent à des logiciels éducatifs ou à des matériels Internet est moins répandu pour l'enseignement de la lecture. Néanmoins, si l'on compare avec la situation de 2001 (voir *Chiffres clés de l'Éducation en Europe 2005*), on constate une augmentation de l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage scolaire de la lecture. Une incidence très importante est enregistrée aux Pays-Bas, en Autriche, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et en Norvège, où plus de 30 % des élèves emploient des logiciels d'apprentissage de la lecture ou des matériels Internet plus d'une fois par semaine. On s'attend à une accélération de cette augmentation dans les prochaines années, eu égard à la multiplication des logiciels spécialisés et des matériels en ligne spécifiquement destinés à l'enseignement de la lecture dans l'enseignement primaire.

Figure E5. Pourcentages des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire dont les enseignants disent utiliser au moins une fois par semaine des manuels scolaires, des ouvrages de littérature enfantine, des logiciels éducatifs ou des matériels Internet pour l'enseignement de la lecture. Public et privé confondus, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, il était demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence avec laquelle ils s'aidaient de divers matériels pour enseigner la lecture: (a) «Manuels scolaires», (b) «Cahiers de lecture», (c) «Manuels scolaires ou fiches», (d) «Journaux et magazines pour enfants», (e) «Logiciels d'apprentissage de la lecture (par exemple CD-ROM)», (f) «Matériels de lecture sur l'Internet (pages web)», (g) «Divers ouvrages issus de la littérature enfantine (par exemple romans, recueils d'histoires, etc.)», (h) «Matériels issus d'autres disciplines» et (i) «Matériels rédigés par les élèves». La figure ne rend compte que de (a), (e), (f) et (g).

Les réponses possibles étaient (i) «chaque jour ou presque», (ii) «une fois ou deux par semaine», (iii) «une fois ou deux par mois» et (iv) «jamais ou presque jamais». La figure associe les catégories (i) et (ii).

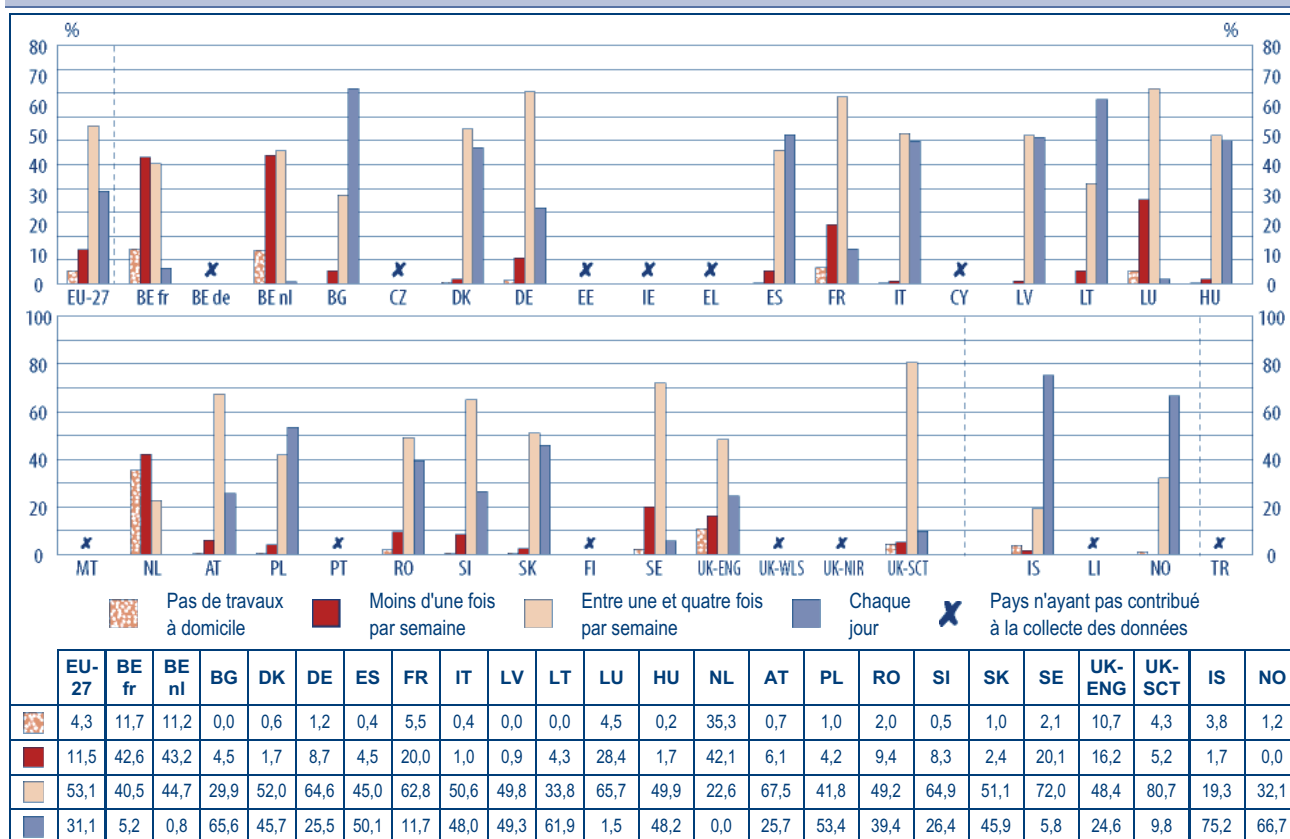
La procédure d'échantillonnage a consisté à sélectionner des écoles et ensuite des élèves d'une classe de quatrième année de l'enseignement primaire. Elle visait à offrir à chaque élève la même probabilité d'être sélectionné, quelle que soit la taille de son établissement scolaire. À cet effet, les écoles ont été pondérées de manière à ce que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne montre pas directement les proportions des enseignants qui ont fourni une réponse particulière, mais les proportions des élèves dont les enseignants ont donné cette réponse.

Pour de plus amples informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

**DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, LES ÉLÈVES ONT DES TRAVAUX À DOMICILE
DANS LA LANGUE D'INSTRUCTION ENTRE UNE ET QUATRE FOIS PAR SEMAINE**

La langue d'instruction est habituellement présente dans les activités d'apprentissage extrascolaires des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire. Font exception à la règle les Pays-Bas, où la plupart des élèves ont moins d'une fois par semaine des devoirs dans cette matière. Dans les pays pour lesquels les données PIRLS 2006 sont disponibles, les enseignants d'environ 53 % des élèves disent leur donner des travaux à domicile dans cette matière entre une et quatre fois par semaine. En Suède et au Royaume-Uni (Écosse), plus de 70 % des élèves ont des devoirs dans la langue d'instruction entre une et quatre fois par semaine. Par ailleurs, en Bulgarie, en Lituanie, en Islande et en Norvège, près de 60 % des élèves reçoivent chaque jour des travaux à domicile dans la langue d'instruction.

Figure E6. Pourcentage des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire dont les enseignants disent leur donner des travaux à domicile dans la langue d'instruction. Public et privé confondus, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, il était demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils donnaient à leurs élèves des travaux à domicile dans la langue d'instruction (lecture, écriture, langue orale, littérature et autres compétences linguistiques).

La procédure d'échantillonnage a consisté à sélectionner des écoles et ensuite des élèves d'une classe de quatrième année de l'enseignement primaire. Elle visait à offrir à chaque élève la même probabilité d'être sélectionné, quelle que soit la taille de son établissement scolaire. À cet effet, les écoles ont été pondérées de manière à ce que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne montre pas directement les proportions des enseignants qui ont fourni une réponse particulière, mais les proportions des élèves dont les enseignants ont donné cette réponse.

Pour de plus amples informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

PLUS D'UN TIERS DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 15 ANS CONSACRENT PLUS DE DEUX HEURES PAR SEMAINE AUX TRAVAUX À DOMICILE PORTANT SUR LA LANGUE D'INSTRUCTION ET LES MATHÉMATIQUES

Si l'on en croit les élèves âgés de 15 ans qui ont pris part à l'enquête PISA 2006, le temps moyen consacré aux travaux et à l'étude à domicile varie considérablement d'un pays à l'autre. En règle générale, on compte proportionnellement moins d'élèves ayant des travaux à domicile dans les pays nordiques et davantage en Europe centrale et méridionale. Par ailleurs, le temps passé sur les devoirs à domicile diffère aussi pour les trois matières analysées (langue, mathématiques et sciences).

Plus d'un tiers des élèves âgés de 15 ans consacrent plus de deux heures par semaine à des travaux à domicile concernant la langue d'instruction ou les mathématiques. En Bulgarie, en Pologne, en Roumanie et en Turquie, ce pourcentage représente plus de 40 % des élèves et en Italie plus de 60 %. À l'inverse, en Belgique (Communauté flamande), en République tchèque, aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède, plus de 80 % des élèves déclarent consacrer moins de deux heures par semaine à des devoirs portant sur la langue d'instruction, voire ne pas recevoir du tout de travaux à domicile sur cette matière.

Dans la majorité des pays, il y a davantage d'élèves qui consacrent plus de deux heures par semaine à des devoirs de mathématiques qu'à des travaux à domicile concernant la langue d'instruction. Dans sept pays, le pourcentage d'élèves qui passent quatre heures ou plus sur des devoirs concernant la langue d'instruction ou les mathématiques est pour ainsi dire le même (moins de 3 % d'écart), alors qu'au Danemark, en Italie, en Pologne et au Royaume-Uni (Angleterre), il y a davantage d'élèves qui consacrent plus de temps à des travaux à domicile concernant la langue d'instruction qu'à des devoirs de mathématiques.

En général, un pourcentage inférieur d'élèves consacre plus de deux heures par semaine à des devoirs liés à des matières scientifiques. Cependant, en Bulgarie, en Grèce, en Italie, en Lettonie, en Pologne et au Portugal, plus de 35 % des élèves passent au moins deux heures par semaine sur des devoirs de sciences. Enfin, en Belgique (Communauté flamande), aux Pays-Bas, en Pologne et en Slovénie, on dénombre davantage d'élèves passant plus de temps sur des devoirs de sciences que des travaux à domicile concernant la langue d'instruction.

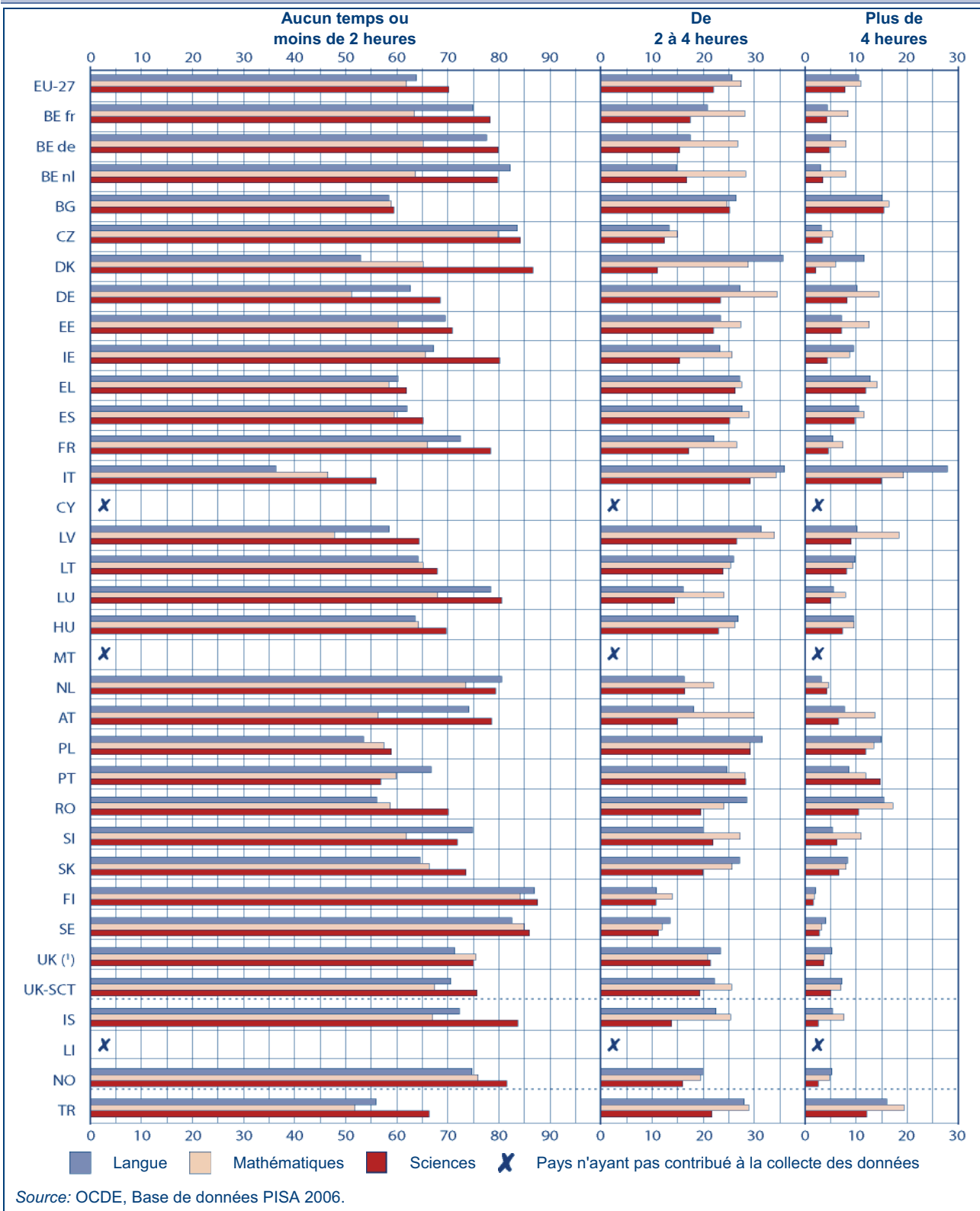
Note explicative (figure E7)

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, il était demandé aux élèves d'indiquer combien d'heures hebdomadaires ils consacraient à des devoirs et à l'étude à domicile dans les branches Sciences, Mathématiques et Langue. Dans la figure, les cinq possibilités de réponse proposées ont été regroupées dans les catégories suivantes: (a) aucun temps et moins de deux heures, (b) de deux à quatre heures et (c) plus de quatre heures.

La procédure d'échantillonnage a consisté à sélectionner des écoles et ensuite des élèves (35 élèves âgés de 15 ans). Elle visait à offrir à chaque élève la même probabilité d'être sélectionné, quelle que soit la taille de son établissement scolaire. Pour de plus amples informations sur l'enquête PISA, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

SECTION I – TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Figure E7. Distribution des élèves âgés de 15 ans en fonction du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux devoirs à domicile. Public et privé confondus, 2006.



PROCESSUS ÉDUCATIFS

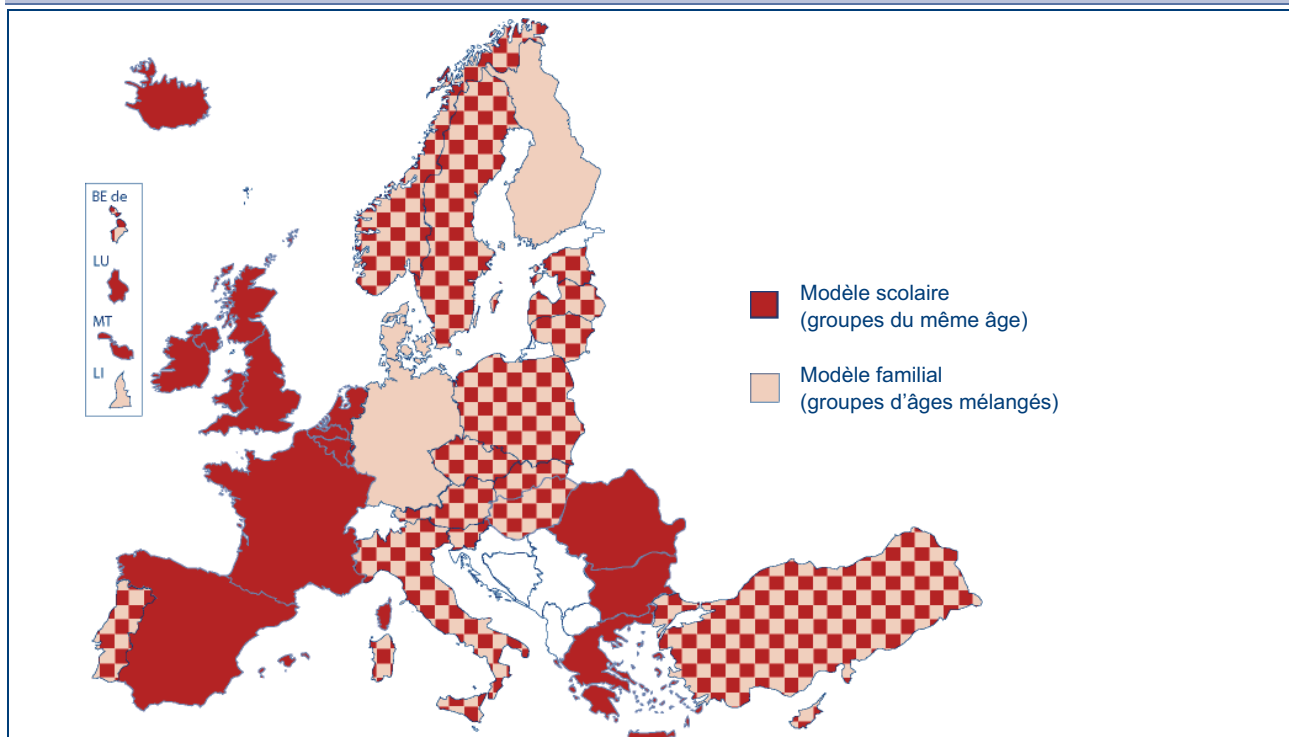
SECTION II – FORMATION DES GROUPES ET CLIMAT SCOLAIRE

REGROUPEMENT PAR ÂGE AU NIVEAU PRÉPRIMAIRE: UNE PRATIQUE COURANTE

Dans les établissements d'enseignement préprimaire (CITE 0), les enfants sont regroupés selon deux grandes modalités:

- la première préfigure l'organisation adoptée à l'école primaire: les enfants sont rassemblés par classe d'âge. Ce modèle est appelé «modèle scolaire»;
- la seconde se rapproche de l'organisation «familiale»: des enfants d'âge différent se retrouvent au sein d'un même groupe.

Figure E8. Principales modalités de regroupement des enfants dans l'éducation préprimaire (CITE 0), 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE nl), Luxembourg, Islande: le modèle familial existe, mais il est moins fréquent.

République tchèque: la réglementation sur l'enseignement préprimaire, entrée en vigueur en 2005, pose en principe l'organisation des groupes par classe d'âge. Des enfants d'âge différent peuvent être placés dans une même classe au sein de la *mateřská škola*; la décision appartient au chef d'établissement.

Pays-Bas: il n'y a pas d'enseignement préprimaire stricto sensu. La figure présente la situation des premières années du *basisonderwijs* (primaire), que suivent presque tous les enfants de 4 ans.

Portugal: les établissements publics ont tendance à composer les groupes selon le modèle familial, tandis que, dans l'enseignement privé, les groupes sont généralement organisés selon le modèle scolaire.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): bien que le modèle scolaire prédomine, les décisions relatives au regroupement des élèves sont du ressort des établissements, et les pratiques peuvent donc varier.

La situation la plus courante en Europe est la constitution de groupes d'enfants du même âge, suivant le modèle scolaire. Les établissements qui offrent ce type d'organisation sont généralement sous la tutelle du ministère de l'éducation. C'est également la situation que l'on observe, par définition, dans les classes préprimaires qui n'accueillent qu'une tranche d'âge (les enfants de 6 ans), au Danemark, en Finlande et en Suède.

À l'opposé, en Allemagne ainsi que dans les établissements à finalité éducative destinés aux enfants de moins de 6 ans au Danemark, en Finlande et en Suède, c'est le regroupement d'enfants d'âges différents selon un modèle plus familial (également appelé «groupement vertical») qui prédomine. Il est à noter que, dans tous ces pays, sauf en Suède, ce modèle correspond à des établissements qui sont sous la tutelle d'un ministère autre que celui de l'éducation (figure B1).

Ailleurs, les deux modalités coexistent: c'est le cas en Belgique (Communauté germanophone), en République tchèque, en Estonie, en Italie, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, en Pologne, au Portugal, en Slovénie et en Slovaquie, ainsi qu'en Norvège et en Turquie. Dans certains pays, les groupes d'âges mélangés se rencontrent surtout en milieu rural, dans les établissements scolaires de très petite taille, de sorte qu'à l'échelon national, c'est clairement le modèle scolaire qui reste le plus répandu.

ENTRE 20 ET 25 ENFANTS AU MAXIMUM PAR ADULTE: UNE NORME COURANTE DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE

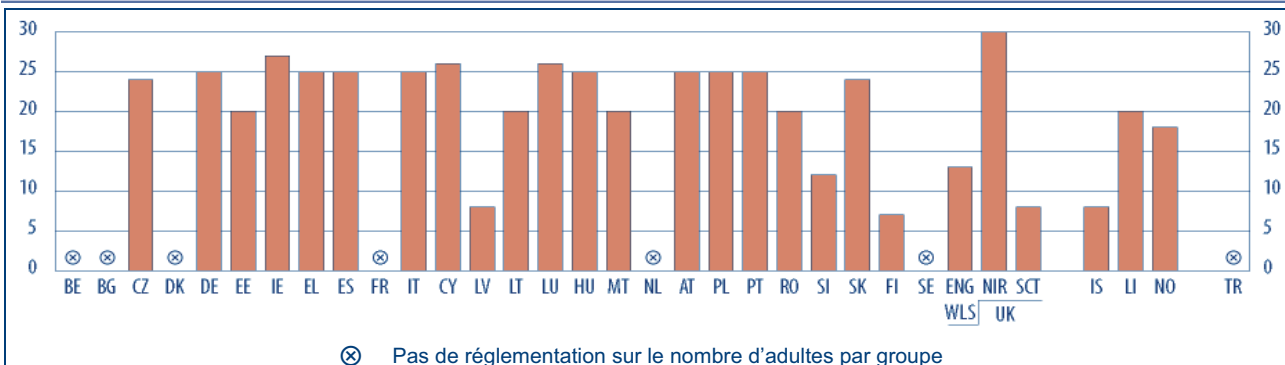
Au niveau préprimaire, la plupart des pays fixent des normes d'encadrement, c'est-à-dire un nombre maximal d'enfants sous la responsabilité d'un adulte. Au-delà de ce nombre, soit le groupe d'enfants est scindé en deux, soit il est pris en charge par deux adultes qualifiés qui travaillent simultanément.

Pour les enfants de quatre ans, les normes d'encadrement les plus courantes se situent entre 20 et 25 enfants maximum par adulte qualifié. Ce ratio est inférieur à 10 en Lettonie, en Finlande, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande. Il est en revanche nettement supérieur (jusqu'à 30 enfants par adulte qualifié) au Royaume-Uni (Irlande du Nord) dans la première année du primaire.

Il arrive que des normes plus strictes soient formulées pour des situations particulières, telles que l'accueil d'enfants de moins de trois ans (Malte et Finlande), la présence de plusieurs groupes d'âge (Estonie et Slovénie), la situation de l'école dans une zone défavorisée (France et Slovénie) ou encore la présence d'enfants ayant des besoins spécifiques (République tchèque, Irlande, Italie et Slovénie).

Les pays qui ne disposent pas de réglementation en la matière fonctionnent de différentes manières. En Belgique et aux Pays-Bas, le nombre total d'enseignants que peut compter l'établissement est établi sur la base du nombre d'enfants inscrits. Le chef d'établissement compose lui-même les classes. Aux Pays-Bas, les écoles sont toutefois libres de décider le nombre des enseignants qu'ils emploient. En France, l'inspecteur d'académie définit chaque année le nombre moyen d'enfants par classe pour son département et peut également déterminer le nombre maximal d'enfants par classe en fonction de critères propres à son département.

Figure E9. Nombre maximal recommandé d'enfants de 4 ans pour un adulte qualifié. Écoles ou autres établissements préscolaires à finalité éducative, 2006/2007.



BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
⊗	⊗	24	⊗	25	20	27	25	25	⊗	25	26	8	20	26	25	20	⊗	25	25	25	20	12	24	7	⊗	13	30	8	8	20	18	⊗

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: pas de réglementation centrale sur le nombre d'enfants par adulte, mais l'effectif maximal est limité à 24 en règle générale.

Estonie: norme pour les groupes d'enfants du même âge, limitée à 18 pour les groupes d'enfants d'âges différents.

Irlande: le chiffre indiqué se rapporte aux *infant classes* des *primary schools*.

France: pas de réglementation, mais le nombre moyen d'élèves est de 26 par classe encadré par un professeur des écoles assisté par un agent territorial spécialisé d'école maternelle (ATSEM)

Chypre: depuis septembre 2008, l'effectif maximal est passé à 25.

Pays-Bas: il n'y a pas d'enseignement préscolaire stricto sensu. La figure présente la situation dans les premières années du *basisonderwijs* (primaire), que suivent presque tous les enfants de 4 ans.

Slovénie: la norme de 12 enfants par adulte s'applique 4 heures par jour. Le reste du temps, un seul adulte s'occupe de l'ensemble du groupe (22 enfants maximum).

Slovaquie: depuis le 1^{er} septembre 2008, date d'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'éducation, l'effectif maximal est passé à 21.

Royaume-Uni (ENG/WLS): la recommandation de 26 enfants maximum pour deux adultes (un enseignant et un assistant qualifié) s'applique aux *nursery schools* et aux *nursery classes* du secteur public. Ce maximum est de 20 lorsque l'enseignant a également des tâches administratives. Les autres *pre-school groups* peuvent adopter ce ratio si leur personnel a les mêmes qualifications. Sinon, la recommandation est de 8 enfants maximum pour un adulte. La plupart des enfants de 4 ans fréquentent les *reception classes* des écoles primaires. La taille de ces classes est statutairement limitée à 30.

Royaume-Uni (NIR): le chiffre indiqué se rapporte à la première année de l'école primaire. Bien que la plupart des enfants de 4 ans suivent cette première année, les plus jeunes peuvent fréquenter des *nursery schools* ou d'autres types d'établissements où les recommandations sont comparables à celles qui s'appliquent en Angleterre et au pays de Galles.

Royaume-Uni (SCT): norme en vigueur depuis 2002. Auparavant, le ratio était de 10 enfants maximum par adulte.

Islande: la norme ne concerne que les enseignants préscolaires qualifiés.

Turquie: pas de réglementation spécifique pour les enfants de 4 ans, mais la taille recommandée pour les classes des structures préscolaires se situe dans une fourchette de 10 à 20 enfants.

Note explicative

La figure présente les recommandations officielles sur le nombre maximal d'enfants de 4 ans pour un adulte qualifié. Dans certains pays, l'adulte qualifié peut être accompagné d'un assistant ou d'un auxiliaire.

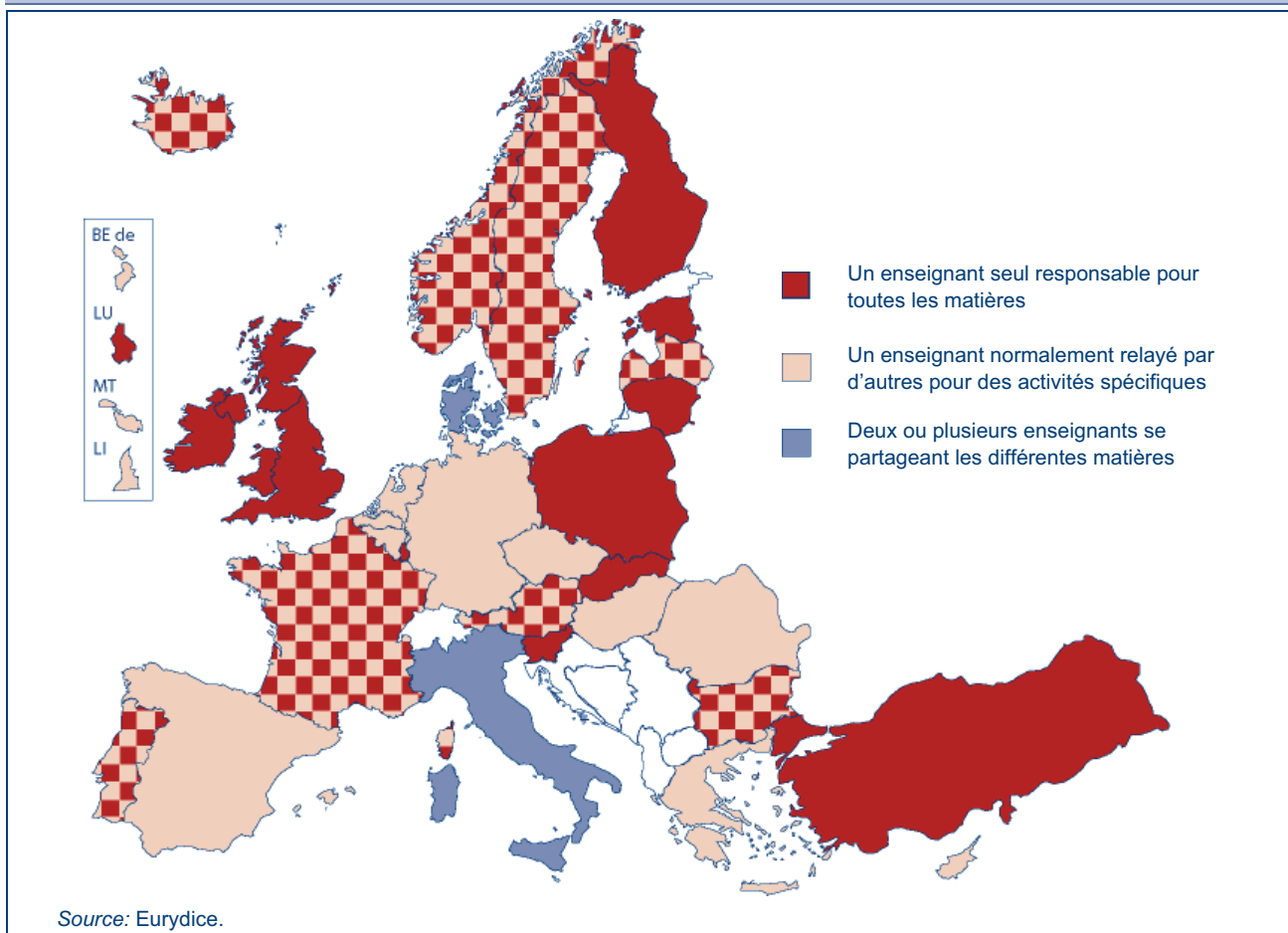
DANS LA MAJORITÉ DES PAYS, LES ÉLÈVES DE 7 ANS ONT UN SEUL ENSEIGNANT POUR PRESQUE TOUTES LES MATIÈRES

Dans la majorité des pays, au début de l'enseignement primaire (voir figure B1 pour les relations avec le niveau CITE 1), la classe est prise en charge par un enseignant titulaire qui enseigne la plupart des matières, tout en étant relayé par d'autres enseignants pour quelques activités spécifiques (telles que les langues étrangères, l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale ou religieuse).

Dans dix pays, l'enseignant est seul responsable du groupe pour toutes les matières, à l'exception de certaines activités spécifiques confiées à un enseignant spécialiste. En Bulgarie, en France, en Lettonie, aux Pays-Bas, en Autriche, au Portugal, en Suède, en Islande et en Norvège, les écoles mettent en œuvre l'une ou l'autre modalité: soit l'enseignant titulaire assume la pleine responsabilité de toutes les matières, soit il est relayé pour certaines matières par un enseignant spécialiste.

La répartition des matières entre les enseignants est directement liée au degré de spécialisation de ces derniers. Cela n'entraîne pas nécessairement le cloisonnement des classes. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), par exemple, de nombreuses écoles utilisent l'équipe éducative de manière flexible, ce qui permet des échanges d'enseignants entre classes pour des activités particulières.

Figure E10. Modèles principaux de répartition des enseignements et matières entre les enseignants (élèves de 7 ans), 2006/2007.



Notes complémentaires (figure E10)

Bulgarie: l'enseignant titulaire est seul responsable de l'éducation de ses élèves de 7 ans pour toutes les matières. Il est cependant relayé pour des activités spécifiques (éducation musicale, éducation physique, langues étrangères, artisanat, etc.) par d'autres enseignants qui sont en principe des spécialistes du domaine concerné. Dans le cas d'une offre éducative en journée complète, les enfants sont pris en charge par un éducateur-conseiller qui leur fournit une aide pédagogique dans la préparation de leurs leçons.

Lituanie: dans certaines écoles, les enseignants sont assistés par des spécialistes dans certaines matières comme la musique, l'art, l'éducation physique ou les langues étrangères, etc.

Pays-Bas: l'enseignant responsable est remplacé pour les matières «musique» et «éducation physique», car les enseignants des écoles primaires ne sont pas autorisés à enseigner ces deux matières.

Slovénie: dans la première année de la scolarité obligatoire (élèves de 6 à 7 ans), l'enseignant titulaire principal est assisté la moitié du temps par un deuxième enseignant dont la qualification est généralement celle d'un enseignant du préprimaire. Si le groupe compte au moins trois élèves roms, il se voit attribuer deux enseignants à temps plein.

Deux pays présentent un profil particulier de répartition des différentes matières entre deux ou plusieurs enseignants dans l'enseignement primaire. Au Danemark, la répartition des charges d'enseignement reflète les dispositions spécifiques prises par chaque établissement mais, dans la majorité des cas, deux ou plusieurs enseignants se partagent les différentes matières. Cela dit, les enseignants travaillent souvent en équipe et l'enseignement est interdisciplinaire pour certaines matières. En Italie, plusieurs modalités sont possibles. Dans les écoles qui ont opté pour des classes modulaires (*classi a modulo*), trois ou quatre enseignants sont responsables de deux ou trois classes respectivement et se partagent les matières. Ils prennent la classe en charge à tour de rôle, avec une période de travail en commun de quelques heures par jour. Dans les écoles qui privilégient les classes à temps plein (*classi a tempo pieno*), deux enseignants sont responsables de la classe.

Le partage des responsabilités d'enseignement entre plusieurs enseignants s'observe à la fin du primaire dans plusieurs pays. En Finlande, par exemple, les élèves sont progressivement mis en présence d'enseignants spécialistes, de manière à les préparer à la transition vers les dernières années de la structure unique (*perusopetus/grundläggande utbildning*) où ce mode d'organisation prédomine. Au Portugal, dans le 2^e cycle de l'*ensino básico*, les enseignants sont chacun responsables d'un groupe de matières. L'enquête PIRLS 2006 révèle que ce mode d'organisation prévaut en 4^e année primaire en Allemagne et en Hongrie (figure E11).

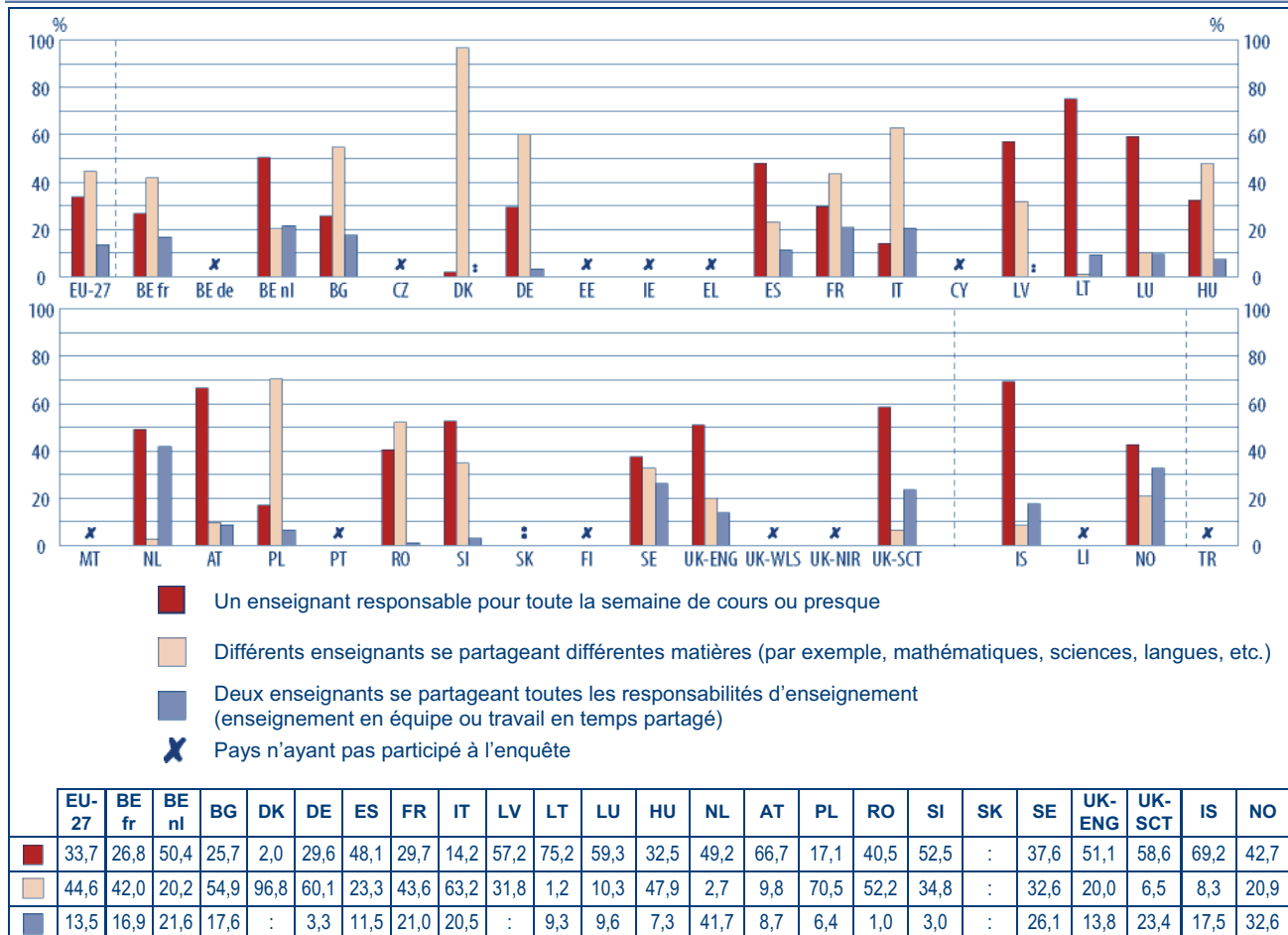
LE PARTAGE DES MATIÈRES ENTRE ENSEIGNANTS S'OBSERVE DÈS LA 4^e ANNÉE PRIMAIRE

En moyenne, en Europe, les élèves de 4^e année primaire sont majoritairement pris en charge par différents enseignants pour différentes matières, mais on relève des différences notables d'un pays à l'autre. Dans neuf des pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2006, la classe est prise en charge par une équipe d'enseignants se partageant les différentes matières (mathématiques, sciences, langues, etc.). C'est la pratique la plus courante en Bulgarie, au Danemark, en Allemagne, en Italie, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie. Au Danemark, la répartition des matières entre différents enseignants concerne plus de 95 % des élèves de 4^e année primaire, et ce mode d'organisation est présent dès la première année primaire (figure E10). Dans treize pays cependant, la majorité des élèves de 4^e année primaire fréquentent une classe prise en charge par un enseignant responsable de (presque) toutes les matières. En Belgique (Communauté flamande), en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en Autriche, en Slovénie, au Royaume-Uni et en Islande, cela concerne plus de 50 % des élèves.

Aux Pays-Bas, en Suède, en Norvège et, dans une moindre mesure, au Royaume-Uni (Écosse), une troisième approche est relativement répandue. Elle consiste en un partage des responsabilités entre deux enseignants. Ils travaillent soit simultanément (*team teaching*), soit à tour de rôle (*job sharing*). En Suède, dans les premières années de l'enseignement obligatoire, les enseignants sont encouragés à pratiquer l'enseignement en équipe (*team teaching*) qui, selon les écoles, peut prendre des formes diverses (par

exemple, travail simultané avec un groupe d'élèves, soit dans le même local, soit en constituant deux sous-groupes). Aux Pays-Bas, la situation s'explique à la fois par la proportion particulièrement élevée d'enseignants du primaire travaillant à temps partiel et par des recommandations du ministère de l'éducation encourageant le travail en équipe (tout en respectant l'autonomie des écoles en la matière).

Figure E11. Répartition des élèves de 4^e année primaire selon le type de partage des responsabilités d'enseignement et des matières entre enseignants, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note complémentaire

Slovaquie: cette question ne figurait pas dans le questionnaire adressé aux enseignants de ce pays.

Note explicative

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, les enseignants ont été invités à indiquer si d'autres enseignants prenaient en charge la classe durant une partie significative de la semaine scolaire, en distinguant, dans l'affirmative, la situation où les élèves avaient différents enseignants pour différentes matières et celle où l'enseignant partageait la responsabilité des cours avec un autre enseignant.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Le but est d'offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. À cet effet, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

DE NOMBREUX PAYS LIMITENT LA TAILLE DES CLASSES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À ENVIRON 25 ÉLÈVES

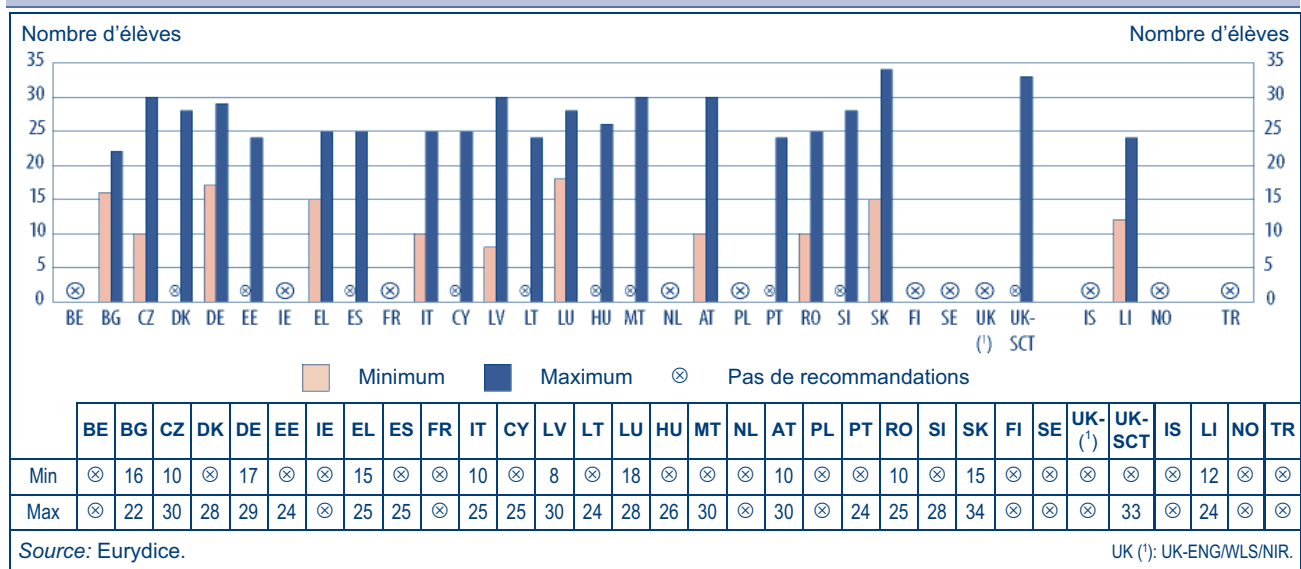
Environ un tiers des pays ne formulent aucune recommandation officielle concernant le nombre maximal d'élèves par classe et deux tiers n'ont aucune réglementation qui définisse la taille minimale des classes, quelle que soit la matière enseignée. Dans les autres pays, les autorités centrales/supérieures ont adopté des normes relatives à la taille maximale et/ou minimale des classes. Ces normes officielles ne correspondent pas nécessairement à la taille moyenne réelle des classes; ainsi, dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2006, l'effectif moyen réel était inférieur au maximum recommandé (figure E14).

Malgré leurs variations significatives d'un pays à l'autre, les normes relatives au nombre maximal d'élèves dans un groupe ou une classe, pour la plupart des matières, n'autorisent jamais plus de 33-34 élèves, plafond observé au Royaume-Uni (Écosse) et en Slovaquie respectivement. En règle générale, les maxima s'échelonnent entre 25 et 30 élèves par classe. Le maxima le plus bas (moins de 22 élèves) s'observe en Bulgarie. Dans onze pays, un nombre minimal d'élèves est également requis, mais en République tchèque, en Italie, en Lettonie, en Autriche et en Roumanie, il est inférieur ou égal à 10 élèves par classe.

Au niveau primaire, généralement les pays qui ne présentent pas de recommandations sur la taille maximale des classes sont les mêmes que ceux qui ne présentent pas de recommandations quant au nombre maximum d'enfants par adulte au niveau préprimaire (figure E9). Dans tous ces pays, ce sont les autorités locales ou les établissements qui ont le pouvoir de décision pour répartir les élèves dans les classes.

En général, les normes concernant le nombre d'élèves par classe ne font pas de distinction entre les différentes matières du programme d'études ou entre les années scolaires. Cependant, un petit nombre de pays prescrivent des effectifs plus réduits dans certaines circonstances. À Chypre et en Slovaquie, par exemple, l'effectif maximal est restreint pour les classes de première année primaire; en Pologne, les seules recommandations existantes concernant la taille maximale des classes s'appliquent à l'enseignement des langues étrangères, à l'exclusion de toute autre matière. En République tchèque, en Espagne, en Lettonie et en Lituanie, la taille maximale des classes de langues étrangères n'est pas moins de 30 % inférieure à la taille maximale recommandée pour les autres matières du programme (voir *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2008*).

**Figure E12. Prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes
au niveau primaire, 2006/2007.**



Notes complémentaires (figure E12)

République tchèque: exceptionnellement, il peut y avoir plus de 30 élèves par classe.

Allemagne: moyenne des nombres recommandés relatifs à la taille des classes des différents Länder.

Irlande: pas de réglementations centrales concernant la taille maximale des classes, mais le ministère de l'éducation et des sciences demande aux chefs d'établissement de veiller à ce que les effectifs par classe soient aussi limités que possible et recommande une moyenne de 28 élèves pour les classes ordinaires.

Espagne: les seules réglementations au niveau national concernent le maximum d'élèves par classe; les recommandations visant la réduction du nombre d'élèves par groupe pour les langues étrangères sont une compétence des Communautés autonomes.

France: le nombre moyen estimé d'élèves par classe est de 23.

Chypre: la norme de 30 s'applique aux deux premières années. Pour les quatre dernières années, la norme est de 32.

Lettonie: les normes minimales peuvent varier de 8 à 15 selon la localisation de l'école. Pour les écoles situées en ville, la taille minimale des classes est de 15 élèves.

Hongrie: quelle que soit la matière concernée, les classes peuvent être divisées en groupes si le nombre des élèves par groupe représente au maximum 50 % de l'effectif maximal autorisé dans une classe.

Autriche: en août 2008, une loi fédérale a obligé les Länder autrichiens à réduire la taille maximale des classes de 30 à 25.

Pologne: conformément à la législation adoptée en 2008, il est recommandé de limiter le nombre d'élèves dans une classe à un maximum de 26 élèves dans les 3 premières années de l'école primaire.

Portugal: au second cycle de l'*ensino básico* (CITE 1), la norme est de 25 élèves au minimum et de 28 au maximum.

Slovaquie: à la suite de la nouvelle loi sur l'éducation qui est entrée en vigueur depuis le 1^{er} septembre 2008, il n'y a pas de règlement pour la taille minimale d'une classe mais bien pour la taille maximale; elle dépend de l'année scolaire: 1^{re} année, 22 élèves, de la 2^e à la 4^e année, 25 élèves et de la 5^e à la 9^e année, 28 élèves.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le seul effectif maximal recommandé (30) concerne exclusivement les élèves âgés de 5 à 7 ans (UK-ENG/WLS) ou de 4 à 8 ans (UK-NIR).

Royaume-Uni (SCT): légalement, la taille maximale de la classe est de 30 élèves pour les 3 premières années de l'école primaire (élèves âgés de 5 à 7 ans). L'actuel gouvernement écossais travaille en collaboration avec le gouvernement local afin de réduire la taille maximale d'une classe à 18 élèves dans les 3 premières années de l'école primaire.

Note explicative

Les prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes incluant des enfants à besoins éducatifs particuliers ne sont pas prises en compte.

ENTRE 10 ET 15 ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT AU NIVEAU PRIMAIRE

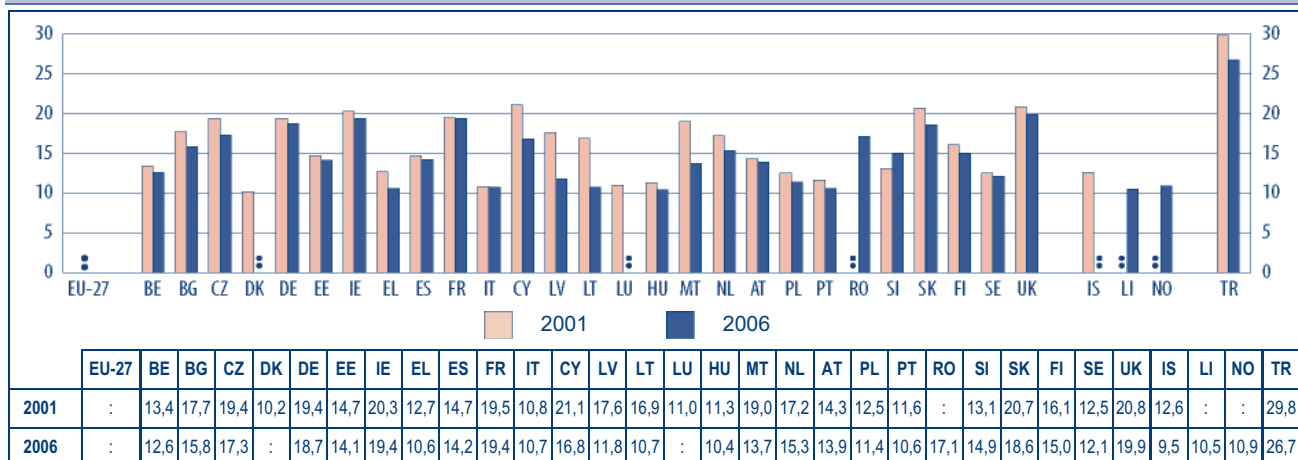
Dans l'enseignement primaire, 19 pays présentent un taux d'encadrement ou ratio élèves/enseignant, qui oscille entre 10 et 15 élèves par enseignant, tandis que presque tous les autres affichent un ratio inférieur à 20 pour un. La Turquie fait exception avec un ratio nettement plus élevé (plus de 25 élèves par enseignant).

Dans l'ensemble, le ratio élèves/enseignant a diminué dans tous les pays entre 2001 et 2006, sauf en Slovaquie où il a augmenté de 1,82 point. Cette tendance s'explique sans doute essentiellement par la diminution relative de la population jeune (figure A1) jointe à la stabilité du nombre des enseignants du primaire. Dans huit pays (République tchèque, Grèce, Chypre, Lettonie, Lituanie, Malte, Slovaquie et Turquie), ce ratio a diminué de plus de deux points mais, dans le cas de la Lituanie, cette baisse est en partie imputable à l'application, depuis 2002, d'une nouvelle méthode de calcul du nombre d'enseignants équivalents temps plein.

Le ratio élèves/enseignant ne doit pas être confondu avec la taille des classes (figure E12). Le partage des responsabilités d'une classe entre plusieurs enseignants travaillant simultanément, la présence d'éducateurs spécialisés chargés d'aider les élèves à besoins éducatifs particuliers, sont autant de facteurs qui jouent sur ce ratio, sans pour autant affecter la taille des classes.

En général, les tailles des classes (figure E14) sont nettement supérieures aux ratios élèves/enseignant. On peut toutefois établir, sur l'ensemble des pays, un lien entre les deux indicateurs: plus le ratio est important, plus la taille des classes augmente. Il y a des exceptions à cette règle: en Hongrie et en Slovaquie, par exemple, les tailles de classes sont relativement similaires, mais le ratio élèves/enseignant est plus élevé que la moyenne en Slovaquie, alors qu'il est plus bas que la moyenne en Hongrie.

Figure E13. Évolution du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2001 et 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les écoles privées non subventionnées ne sont pas incluses.

France: données de 2005 pour l'année 2006.

Chypre: les données de 2006 incluent le personnel enseignant des établissements d'enseignement spécial.

Lituanie: une méthode améliorée pour le calcul du nombre d'enseignants équivalents temps a été adoptée en 2002; les données ne sont donc pas totalement comparables avec celles des années antérieures.

Luxembourg: les données de 2001 ne couvrent que le secteur public.

Pays-Bas: les données incluent également le niveau CITE 0.

Portugal: les données de 2001 comprennent l'ensemble des enseignants (comptage «par tête») qui figure au dénominateur. Les chiffres «équivalents temps plein» ne sont pas disponibles.

Islande: les données incluent également le niveau CITE 2. Les données pour 2006 sont des estimations nationales.

Note explicative

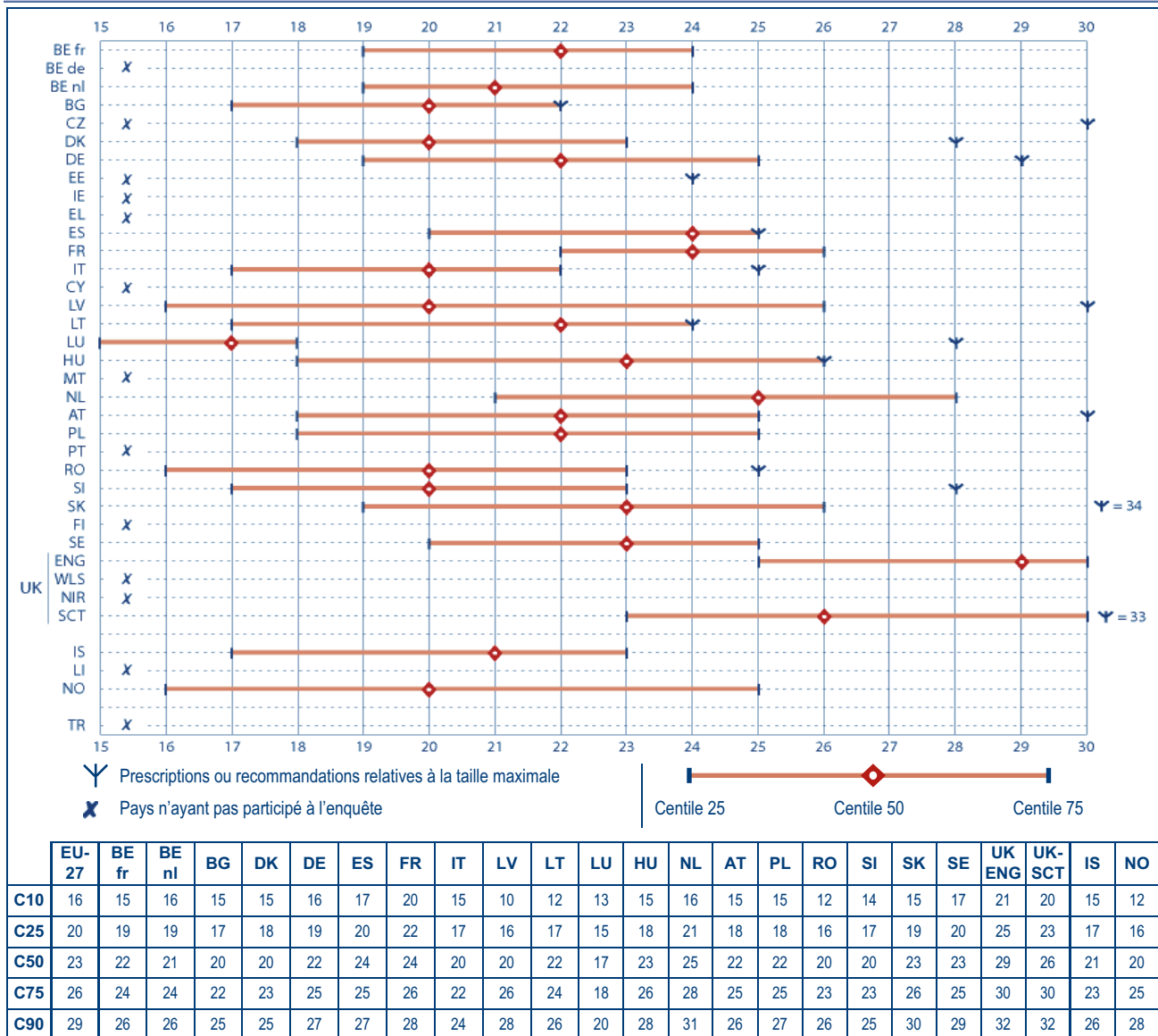
Le ratio élèves/enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves équivalents temps plein d'un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants équivalents temps plein enseignant à ce même niveau. Seuls les enseignants en service sont pris en compte (sauf exception). Le personnel affecté à des tâches autres que l'enseignement (inspecteurs, chefs d'établissement ne donnant pas de cours, enseignants détachés, etc.) et les enseignants en formation effectuant des stages dans les établissements scolaires sont exclus. Les enseignants de soutien ainsi que les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière dans une salle de classe, avec de petits groupes dans une salle de documentation ou dans le cadre d'un enseignement individuel à l'intérieur ou à l'extérieur d'une salle de classe traditionnelle sont inclus.

ENVIRON 23 ÉLÈVES PAR CLASSE AU NIVEAU PRIMAIRE EN EUROPE, MAIS AVEC DES DISPARITÉS IMPORTANTES SELON LES PAYS

La taille de la classe peut avoir une influence sur l'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Il est souvent considéré que les résultats des élèves sont nécessairement meilleurs dans les classes à effectifs réduits, puisqu'elles permettent à l'enseignant de se concentrer davantage sur les besoins de chaque élève en particulier. Or, les statistiques montrent que la relation entre la taille de la classe et les résultats des élèves n'est pas linéaire et qu'elle est sans doute tributaire d'autres facteurs.

La taille des classes de 4^e année primaire, déclarée par les enseignants dans le cadre de l'enquête PIRLS 2006, varie considérablement d'un pays à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'un même pays. En règle générale, les chiffres observés dans les écoles restent dans les limites des maxima officiellement recommandés ou obligatoires (figure E12). La Bulgarie, l'Espagne, la Lituanie et la Hongrie sont les seuls pays où la taille réelle des classes excède parfois, dans certains établissements, les maxima recommandés.

Figure E14. Distribution des élèves de 4^e année primaire selon la taille de leur classe, rapportée par les enseignants et comparée aux maxima officiellement recommandés ou prescrits, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006 et Eurydice 2006/2007.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer le nombre d'élèves dans la classe.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Le but est d'offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. À cet effet, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement la distribution des enseignants selon la taille de leur classe, mais la distribution des élèves.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Pour des raisons de lisibilité, la figure ne présente que les ratios correspondant aux centiles 25, 50 et 75 de la distribution. Les valeurs aux centiles 10 et 90 sont reprises dans le tableau sous la figure.

Les prescriptions ou recommandations relatives à la taille maximale sont issues de la figure E12 et correspondent à l'année scolaire 2006/2007.

Pour les pays où il n'existe aucune réglementation ou recommandation fixant les tailles maximales des classes, comme la Belgique, la France, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède, le Royaume-Uni (Angleterre), l'Islande ou la Norvège, la figure E14 donne un aperçu de la situation concernant les effectifs des classes. Ceux-ci révèlent une relative disparité: ils s'échelonnent d'une médiane de 20 élèves par classe en Norvège à 29 élèves par classe au Royaume-Uni (Angleterre).

On constate que les effectifs de classes sont particulièrement importants en France, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Slovaquie et en Suède. Par ailleurs, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), au moins 75 % de l'ensemble des classes sont d'une taille supérieure à la médiane européenne et pas moins de 10 % d'entre elles comptent au minimum 32 élèves. D'autre part, en Lettonie, au Luxembourg, en Roumanie et en Norvège, un quart des classes ne comptent que 15 ou 16 élèves. Ces petits effectifs s'expliquent en partie par la localisation des écoles concernées, souvent situées en milieu rural.

Il importe cependant de faire la distinction entre la taille de la classe (les effectifs de la classe) et le ratio élèves/enseignant (le nombre d'élèves par enseignant). En général, les tailles de classes sont nettement supérieures aux ratios élèves/enseignant (figure E13), ce qui s'explique aisément par le fait qu'une même classe peut être sous la responsabilité de plusieurs enseignants. Néanmoins, le lien entre les deux indicateurs est évident: les pays qui ont des classes de 4^e année primaire à effectifs relativement réduits ont également des ratios élèves/enseignant favorables pour l'ensemble de l'enseignement primaire. Deux pays s'écartent toutefois de la tendance générale: en Suède et en Hongrie, les classes sont de taille relativement importante (avec une médiane de 23 élèves), alors que les ratios élèves/enseignant sont plutôt bas (12,1 et 10,4 élèves par enseignant respectivement).

IL EST COURANT POUR LES ENSEIGNANTS DE COMBINER

DIFFÉRENTES APPROCHES ORGANISATIONNELLES POUR ENSEIGNER LA LECTURE

Les enseignants recourent à diverses stratégies d'organisation de la classe, en fonction essentiellement de la connaissance qu'ont les différents élèves de la matière concernée. D'une manière générale, dix pays font un usage prédominant de l'enseignement frontal, assorti d'un usage complémentaire marginal d'autres modes de regroupement des élèves. Dans un second groupe de pays, dont la Bulgarie la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, la Roumanie ou la Slovaquie, l'utilisation de trois méthodes différentes est largement répandue. Enfin, certains pays mettent en œuvre des modalités particulières.

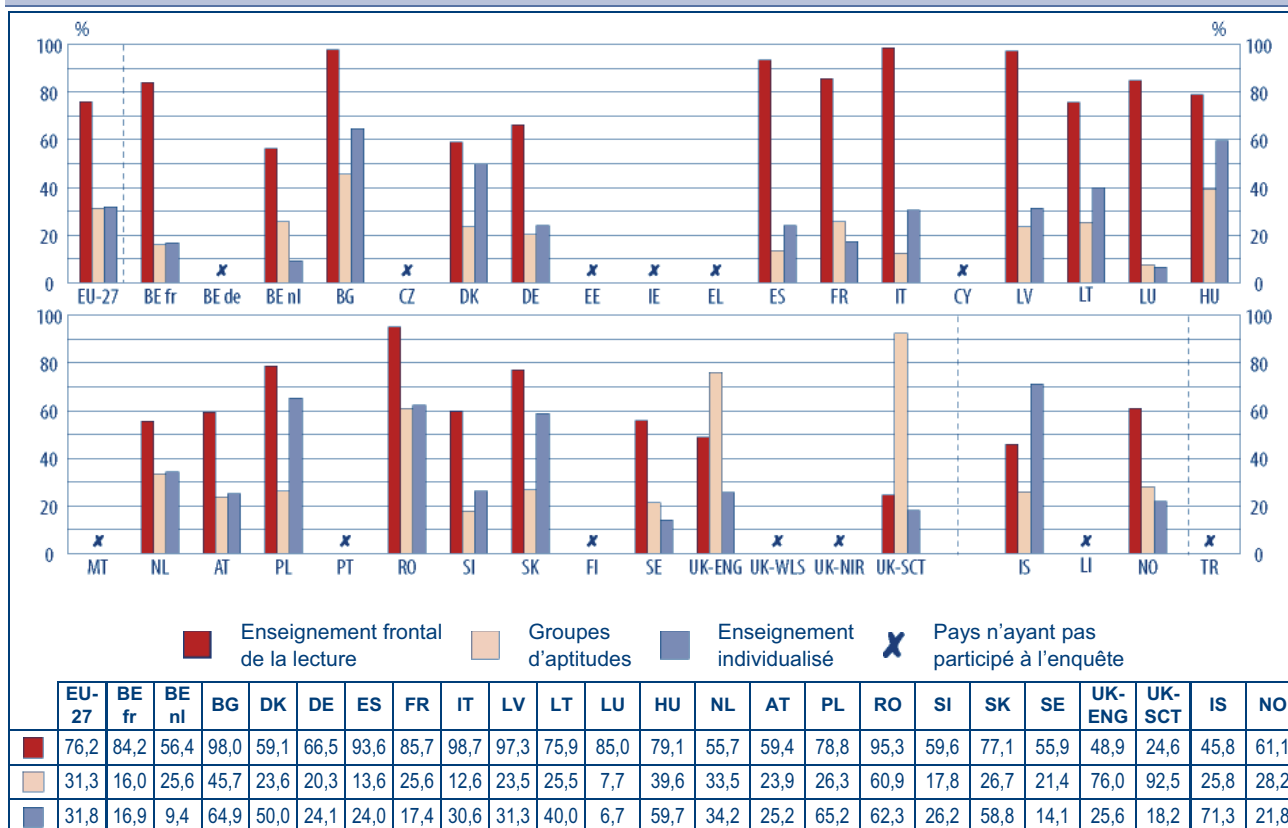
L'enseignement frontal de la lecture, où l'enseignant s'adresse à l'ensemble des élèves en même temps, apparaît comme le mode d'organisation de la classe le plus fréquent. Dans de nombreux pays, cette méthode est complétée par d'autres approches telles que la constitution de groupes d'aptitudes ou l'enseignement individualisé.

D'après les réponses des enseignants, en Bulgarie, en Espagne, en Italie, en Lettonie et en Roumanie, l'enseignement frontal est utilisé à titre pratiquement exclusif. À l'autre extrême, au Royaume-Uni (Écosse), cette forme de pédagogie apparaît nettement moins présente qu'ailleurs. On observe la même situation au Royaume-Uni (Angleterre) et en Islande, où moins de 50 % des élèves font l'apprentissage de la lecture en classe entière, selon une pédagogie frontale.

Le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) privilégie la constitution de petits groupes d'élèves en fonction de leurs aptitudes; cette méthode est également couramment utilisée à titre complémentaire en Bulgarie, en Hongrie et en Roumanie.

Enfin, l'enseignement individualisé de la lecture s'affirme comme la pratique la plus populaire en Islande (où elle concerne plus de 70 % des élèves); c'est aussi une méthode complémentaire fréquente en Bulgarie, en Hongrie, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie.

Figure E15. Répartition des élèves de 4^e année primaire selon le mode de regroupement le plus souvent adopté dans le cadre de l'enseignement de la lecture, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer la fréquence à laquelle ils pratiquaient l'enseignement de la lecture (toujours ou pratiquement toujours, souvent, parfois, jamais) selon différentes modalités d'organisation: enseignement frontal, groupes de même aptitude, groupes d'aptitudes mixtes, groupes créés à partir d'autres modalités, enseignement individualisé. La figure présente trois paramètres: enseignement frontal, groupes de mêmes aptitudes et enseignement individualisé, en regroupant les modalités de réponse «toujours ou pratiquement toujours» et «souvent».

Par groupes d'aptitudes, on entend ici le regroupement d'élèves au sein de la classe par l'enseignant lui-même, pour l'enseignement d'une matière en particulier.

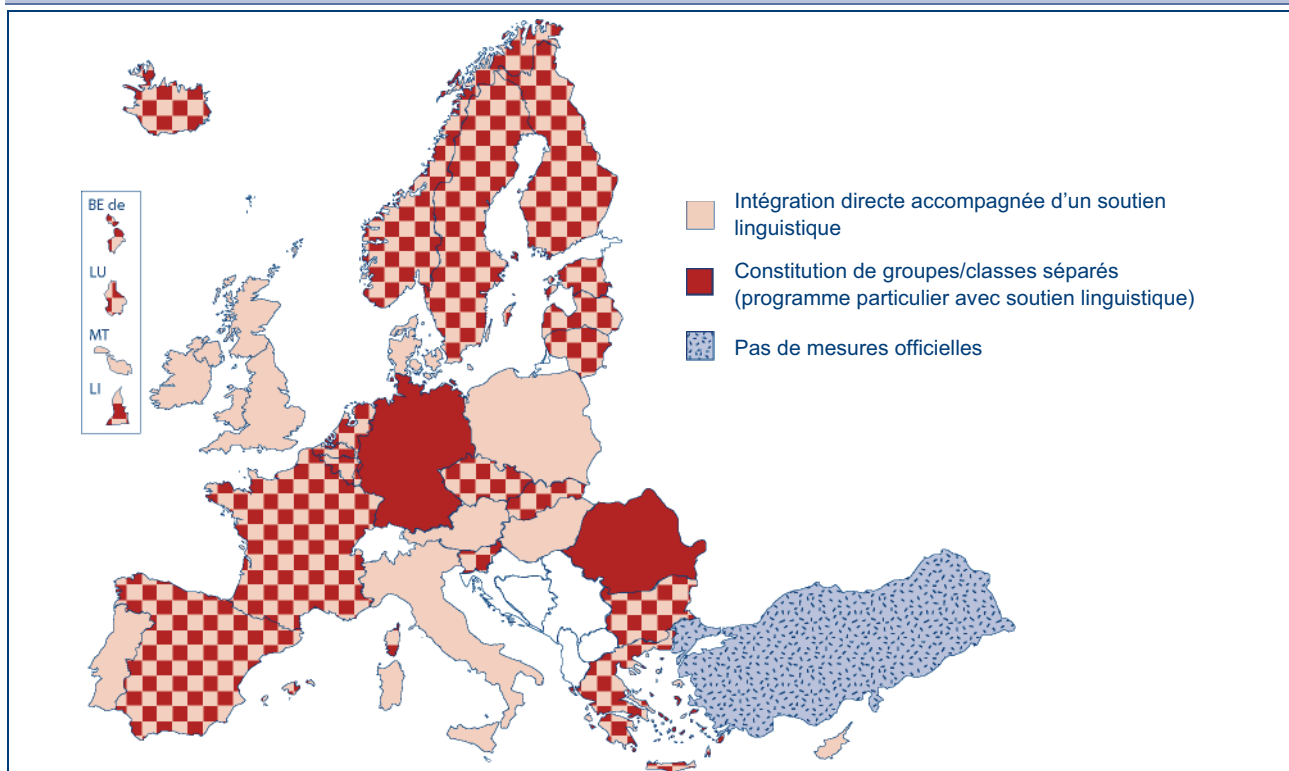
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Le but est d'offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. À cet effet, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS ALLOPHONES: SOUTIEN DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ET/OU DANS DES CLASSES SÉPARÉES

Dans pratiquement tous les systèmes éducatifs, les enfants immigrants allophones bénéficient d'un soutien spécifique pour les aider à maîtriser la langue d'instruction. La Turquie est le seul pays à n'avoir pas encore pris de mesures officielles en ce sens. La majorité de ces dispositifs de soutien linguistique sont conçus pour les enfants immigrants récemment arrivés dans le pays d'accueil. On distingue deux grands modèles (propices à diverses combinaisons).

**Figure E16. Modalités d'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles.
Enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: les établissements scolaires n'ont pas l'obligation de fournir un soutien à l'apprentissage de la langue tchèque aux élèves allophones ressortissants de pays non membres de l'UE intégrés dans les classes ordinaires mais, dans la pratique, un tel soutien est organisé. Pour les élèves ressortissants de pays membres de l'UE, les autorités régionales organisent des classes gratuites de préparation linguistique.

Estonie: ces mesures visent principalement les enfants immigrants russophones.

Irlande: pour organiser des classes séparées d'initiation/d'immersion, un établissement doit compter plus de 20 % d'élèves d'origine immigrée, ce qui est le cas de peu d'établissements.

Espagne: le gouvernement central publie des lignes d'orientation générales sur la base desquelles les autorités régionales décident des mesures spécifiques que les établissements scolaires doivent mettre en œuvre en tenant compte des besoins particuliers de chaque élève.

Lettonie: situation des écoles ou classes avec programme spécifique (approche bilingue) pour les élèves des minorités linguistiques russe, polonaise, ukrainienne, hébraïque, lituanienne, estonienne, rom et biélorusse.

Autriche: exceptionnellement, et avec l'accord du ministère fédéral, il est possible de mettre en place des classes spéciales pour les élèves nouvellement arrivés.

Notes complémentaires (figure E16 – suite)

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les autorités centrales fournissent des lignes directrices sur les bonnes pratiques ainsi que des fonds pour la mise en place de dispositifs de soutien. Ces fonds sont alloués aux autorités locales et (en Angleterre et au pays de Galles) aux établissements afin que ces dispositifs soient adaptés aux spécificités locales. L'intégration directe accompagnée d'un soutien complémentaire est le modèle le plus répandu.

Note explicative

Seules sont considérées les mesures de soutien mises en place dans les écoles ordinaires. Les élèves qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle ne sont pas pris en considération.

Constitution de groupes/classes séparés: fréquentation temporaire d'une classe (ou de cours) spécialement organisée pour les enfants immigrants allophones. Dans cette classe, ces enfants suivent un programme d'études spécialement adapté à leurs besoins, incluant des heures consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction.

Intégration directe: placement direct des enfants immigrants allophones concernés dans les cours relevant de l'enseignement ordinaire. Un soutien ad hoc pour l'apprentissage de la langue d'instruction est apporté à ces enfants pendant l'horaire scolaire normal.

La première méthode consiste à intégrer immédiatement les élèves immigrants dans l'enseignement ordinaire, parfois en les inscrivant dans une année d'études inférieure à celle qui correspond à leur âge, pour leur donner le temps d'améliorer leur connaissance de la langue d'instruction. Ils suivent les mêmes méthodes et contenus du programme que les élèves autochtones. Des mesures de soutien linguistique sont mises en œuvre de manière ad hoc pour chaque élève immigrant durant l'horaire scolaire normal.

La seconde consiste à offrir un soutien aux élèves immigrants individuellement ou en les plaçant dans des groupes séparés pendant un temps limité (qui peut aller de quelques semaines à une ou deux années scolaires), afin qu'ils bénéficient d'un enseignement spécifiquement adapté à leurs besoins. Ils peuvent néanmoins suivre certains cours du programme ordinaire avec les autres élèves.

C'est une troisième voie, combinant certains éléments des deux principaux modèles, qui est appliquée dans la majorité des pays. Elle consiste à donner à ces élèves un enseignement séparé, ciblé sur leurs besoins spécifiques (notamment linguistiques), et à les intégrer progressivement dans l'enseignement ordinaire. Les élèves immigrants sont rassemblés dans une classe (appelée «classe passerelle», «classe d'accueil» ou «classe d'immersion») pour une durée variable, qui va de quelques semaines à plusieurs mois, tout en n'excédant généralement pas une année scolaire. Dans certains cas, ils rejoignent la classe ordinaire pour des cours où la méconnaissance de la langue n'est pas un frein à l'enseignement (cours artistiques, sportifs ou de langues étrangères). L'utilisation de cette méthode combinée est parfois soumise à des conditions: proportion suffisante d'élèves immigrants dans l'école, accueil d'une population spécifique (enfants de demandeurs d'asiles ou d'une communauté linguistique particulière), etc.

L'Allemagne et la Roumanie sont les deux seuls pays où l'unique dispositif de soutien linguistique pour les enfants allophones est la constitution de classes séparées, et ce pour une durée maximale de quatre ans et d'un an respectivement.

ENTRE 10 ET 15 ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT AU NIVEAU SECONDAIRE

Au niveau secondaire, la majorité des pays présentent des ratios élèves/enseignant qui varient entre 10 et 15 élèves par enseignant. Ces ratios sont généralement plus favorables que dans l'enseignement primaire, sauf en Allemagne et en Pologne, où l'on compte respectivement 18,7 et 11,4 élèves par enseignant au niveau primaire (figure E13).

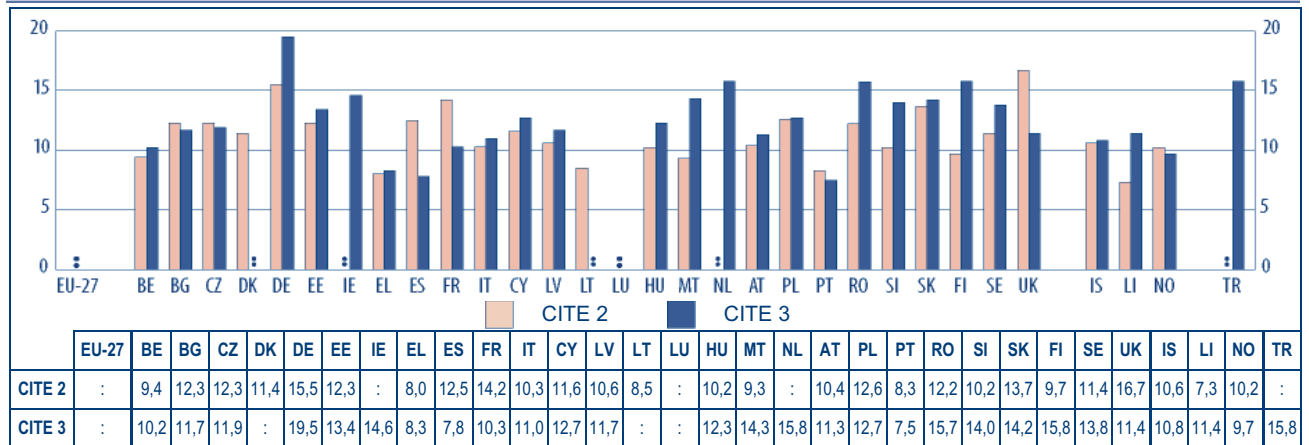
La Grèce, la Lituanie et le Portugal présentent des ratios inférieurs à 10 élèves par enseignant pour les deux niveaux de l'enseignement secondaire. La Belgique, Malte, la Finlande et le Liechtenstein affichent également moins de 10 élèves par enseignant dans le secondaire inférieur, mais ces ratios sont plus élevés dans le secondaire supérieur. À l'autre extrême, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Roumanie (secondaire

SECTION II – FORMATION DES GROUPES ET CLIMAT SCOLAIRE

supérieur), en Finlande (secondaire supérieur), au Royaume-Uni (secondaire inférieur) et en Turquie, on compte plus de 15 élèves par enseignant.

Le ratio élèves/enseignant ne doit pas être confondu avec la taille des classes. La différence entre le nombre d'heures d'enseignement statutairement données par les enseignants et le nombre d'heures d'enseignement prévues pour les élèves, ainsi que la présence d'enseignants de soutien, qui n'ont pas de charge d'enseignement, mais qui accompagnent les élèves à besoins éducatifs particuliers, sont autant de facteurs qui jouent sur ce ratio, sans pour autant affecter la taille des classes. D'une manière générale, les tailles des classes sont toujours supérieures aux ratios élèves/enseignant.

Figure E17. Ratio élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire (CITE 2 et 3), 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique: les écoles privées non subventionnées ne sont pas incluses.

Belgique, Finlande, Royaume-Uni: les données CITE 3 incluent tout ou partie des élèves et du personnel enseignant du niveau CITE 4.

Danemark: les données CITE 2 incluent tout ou partie des élèves et du personnel enseignant du niveau CITE 1.

Irlande, Pays-Bas: les données CITE 3 incluent les élèves et du personnel enseignant des niveaux CITE 2 et 4.

France: données de 2005 pour l'année 2006.

Lituanie: le niveau CITE 2 inclut les programmes généraux du niveau CITE 3.

Islande: les données CITE 2 incluent tout ou partie des élèves et du personnel enseignant du niveau CITE 1. Le personnel enseignant du niveau CITE 3 inclut en partie celui du niveau CITE 4.

Liechtenstein: seuls sont considérés les élèves étudiant au Liechtenstein (d'après le concept intérieur). De nombreux élèves liechtensteinois étudient et passent leur diplôme à l'étranger, principalement en Suisse et en Autriche (niveaux CITE 3 à 6, au-delà de la scolarité obligatoire).

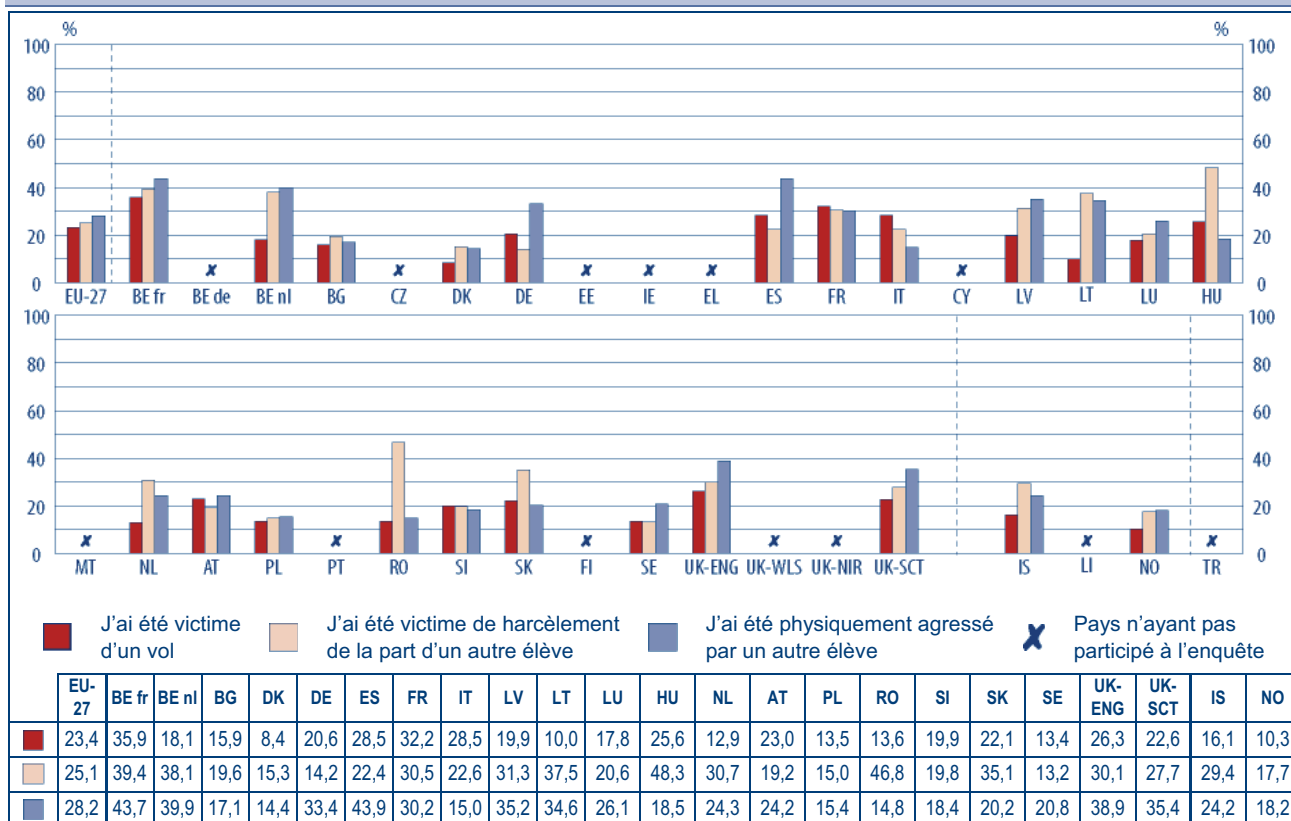
Note explicative

Le ratio élèves/enseignant est obtenu en divisant le nombre d'élèves équivalents temps plein d'un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants équivalents temps plein enseignant à ce même niveau. Seuls les enseignants en service sont pris en compte (sauf exception). Le personnel affecté à des tâches autres que l'enseignement (inspecteurs, chefs d'établissement ne donnant pas de cours, enseignants détachés, etc.) et les enseignants en formation effectuant des stages dans les établissements scolaires sont exclus. Les enseignants de soutien ainsi que les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière dans une salle de classe, avec de petits groupes dans une salle de documentation ou dans le cadre d'un enseignement individuel à l'intérieur ou à l'extérieur d'une salle de classe traditionnelle sont inclus.

UN CINQUIÈME DES ÉLÈVES DE 4^e ANNÉE PRIMAIRE ONT ÉTÉ VICTIMES D'UNE INFRACTION À L'ÉCOLE

Le climat scolaire peut affecter les relations interpersonnelles à l'école sous de multiples aspects, et conditionne de manière importante les résultats des élèves. Des relations interpersonnelles positives et l'absence de faits de violence ou d'infractions entre élèves favorisent des conditions d'apprentissage optimales tout en induisant une réduction des comportements négatifs.

Figure E18. Répartition des élèves de 4^e année primaire selon le nombre d'infractions qu'ils déclarent avoir eu lieu dans leur établissement, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les élèves ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer si l'un des faits suivants s'étaient produits dans leur établissement au cours du mois précédant l'enquête: «On m'a volé quelque chose», «On a volé quelque chose à un élève de ma classe», «J'ai été victime de harcèlement de la part d'un autre élève», «Un élève de ma classe a été victime de harcèlement de la part d'un autre élève», «J'ai été physiquement agressé par un autre élève», «Un élève de ma classe a été physiquement agressé par un autre élève». La figure présente les trois paramètres «personnels»: «J'ai été victime d'un vol», «J'ai été victime de harcèlement de la part d'un autre élève» et «J'ai été physiquement agressé par un autre élève», car ils permettent une perception plus directe du climat scolaire.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Le but est d'offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Dans les pays participant à l'enquête PIRLS 2006, les élèves étaient invités à indiquer s'ils avaient été victimes d'un vol ou de harcèlement, ou s'ils avaient été physiquement agressés au cours du mois précédant l'enquête. Dans la mesure où elles traduisent la perception qu'ont les élèves de la sécurité au sein de l'école, les réponses à ces questions peuvent servir d'indicateur pour l'analyse du climat scolaire. Cela dit,

compte tenu de l'hétérogénéité des traditions culturelles et éducatives, la perception sociale de l'impact d'une infraction dans l'environnement scolaire et son interprétation peuvent varier de manière considérable selon les pays. Les réponses des élèves sont donc à analyser avec précaution.

En Bulgarie, au Danemark, en Pologne, en Slovénie et en Norvège, dans les trois catégories retenues pour servir à la caractérisation du climat scolaire, moins de 20 % des élèves déclarent avoir été victimes d'une infraction. La situation est comparable en Suède, sauf pour la catégorie de l'agression physique, qui obtient une réponse de 20,8 % des élèves interrogés.

D'autre part, la Belgique (Communauté française), l'Espagne, la France, la Slovaquie et le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), plus de 20 % des élèves se déclarent victimes d'une infraction, dans les trois catégories analysées.

Enfin, dans un troisième groupe de pays, seule l'une ou l'autre des trois catégories se trouve mentionnée par un fort pourcentage d'élèves; c'est le cas, par exemple, en Allemagne, où plus de 30 % des élèves déclarent avoir été physiquement agressés par un autre élève, ou encore en Hongrie et en Roumanie, où plus de 45 % des élèves déclarent avoir été victimes de faits de harcèlement de la part d'un autre élève.

MOINS DE 20 % DES ÉLÈVES FRÉQUENTENT UN ÉTABLISSEMENT

— DONT LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT DÉCLARE DES PROBLÈMES DE DISCIPLINE IMPORTANTS —

Dans le cadre de l'enquête internationale PIRLS (2006), les chefs d'établissement étaient invités à désigner les principaux facteurs de perturbation du climat scolaire dans leur établissement, en répondant à douze questions distinctes. À titre d'indicateur de l'atmosphère de l'école, telle qu'elle est vécue au quotidien, trois problèmes sont présentés ici: «retards répétés», «absentéisme», «perturbation des cours». Pour l'enregistrement des retards, des absences ou des perturbations de cours, les estimations des chefs d'établissement se basent, selon le cas, sur leurs observations personnelles, ou sur des règles ou des règlements précis. Ce sont donc des chiffres à interpréter avec prudence.

En Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en France, en Pologne et en Suède, les chefs d'établissement qui déclarent rencontrer des problèmes de ce type représentent moins de 20 % des élèves. Au Danemark, en Slovénie, en Islande et en Norvège, la proportion de chefs d'établissement faisant état de retards répétés ou d'absentéisme chez les élèves n'est pas significative; en revanche, les perturbations de cours apparaissent comme un problème modéré ou sérieux touchant près d'un tiers des élèves de 4^e année primaire.

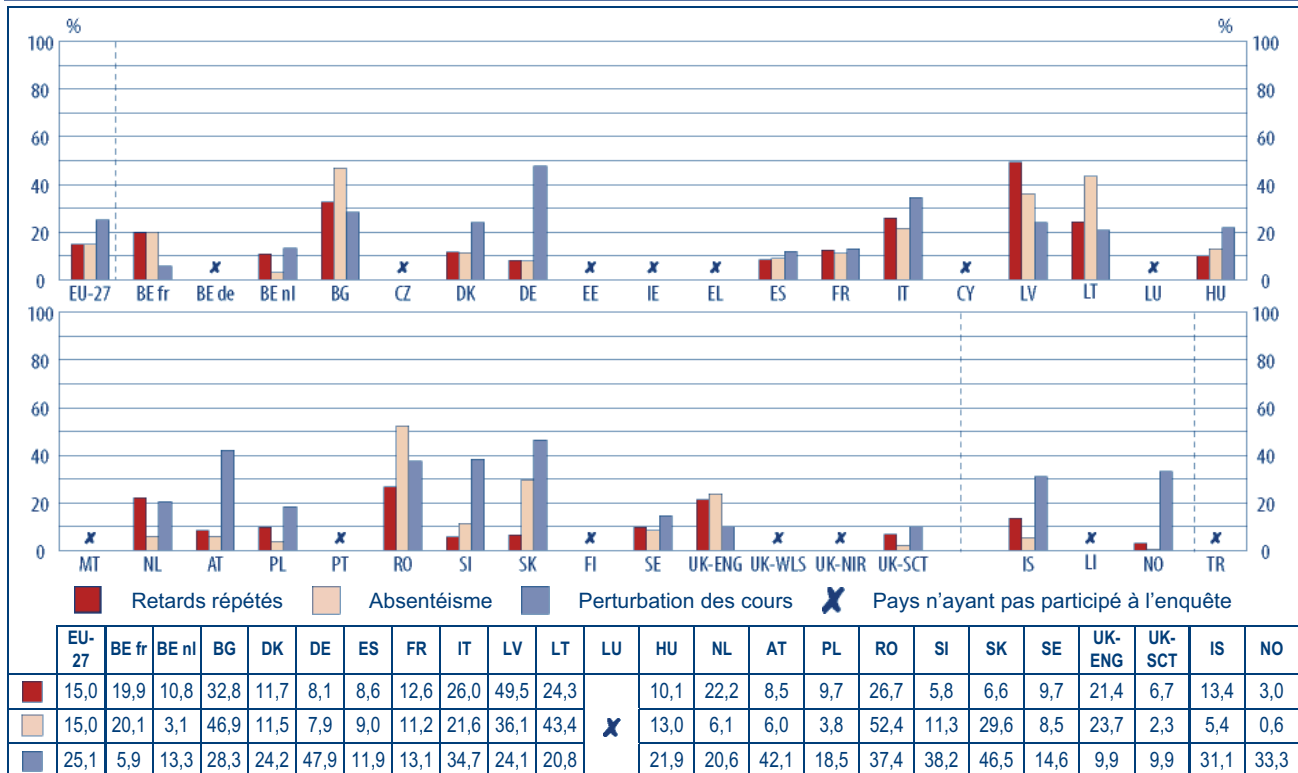
En moyenne, c'est la perturbation des cours qui est le plus souvent signalée comme un problème modéré ou sérieux: environ 25 % des élèves de 4^e année primaire fréquentent un établissement affecté par ce type de comportement. On observe toutefois des disparités importantes selon les pays. En Allemagne, en Autriche et en Slovaquie, la perturbation des cours est désignée comme un problème modéré ou sérieux pour plus de 40 % des élèves; c'est, de loin, le problème majeur que les chefs d'établissement déclarent rencontrer dans ces pays.

D'autre part, dans des pays comme la Bulgarie, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie et la Roumanie, des chefs d'établissement représentant 20 à 40 % des élèves estiment que les trois facteurs constituent un problème modéré ou sérieux dans leur établissement. Ces pays comptent tous des établissements de taille relativement grande (figure B5), ce qui explique sans doute en partie le taux globalement élevé de retards répétés ou de perturbations de cours. Quant à l'absentéisme, il touche de façon modérée ou sérieuse plus de 40 % des étudiants de ces établissements en Bulgarie, en Lituanie et en Roumanie. Dans ces trois pays, c'est le problème de discipline qui revient le plus souvent dans les déclarations des chefs d'établissement.

La Belgique (Communauté flamande), la Pologne, le Royaume-Uni (Écosse) et la Norvège se caractérisent par un faible taux d'absentéisme (inférieur à 5 %).

Dans l'analyse de ces trois indicateurs du climat scolaire, il convient de tenir compte de la taille de la classe et de celle de l'établissement, mais aussi des niveaux d'enseignement assurés par cet établissement. Dans certains pays, les chefs d'établissement qui ont répondu au questionnaire PIRLS dirigent des établissements assurant également un enseignement secondaire. On peut donc supposer que, dans ces établissements, les taux enregistrés pour les trois facteurs analysés seront plus élevés.

Figure E19. Répartition des élèves de 4^e année primaire fréquentant un établissement dans lequel des facteurs comme les retards répétés, l'absentéisme ou la perturbation des cours constituent, selon le chef d'établissement, un problème modéré ou sérieux, 2005/2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note complémentaire

Luxembourg: il n'y a pas de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer dans quelle mesure différents comportements d'indiscipline ou d'infraction (douze au total) constituaient un problème dans leur établissement. Les chefs d'établissement devaient choisir entre quatre qualifications du problème, selon qu'ils l'estimaient inexistant, mineur, modéré ou sérieux. La figure présente les réponses indiquant que trois des comportements d'indiscipline mentionnés – «retards répétés», «absentéisme», «perturbation des cours» – représentent un «problème modéré» ou un «problème sérieux».

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Le but est d'offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. À cet effet, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions de chefs d'établissement qui donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont le chef d'établissement donne cette réponse.

Pour plus d'informations sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».



PROCESSUS ÉDUCATIFS

SECTION III – ÉVALUATION DES ÉLÈVES

LA POSSIBILITÉ DE REDOUBLER UNE ANNÉE EXISTE DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

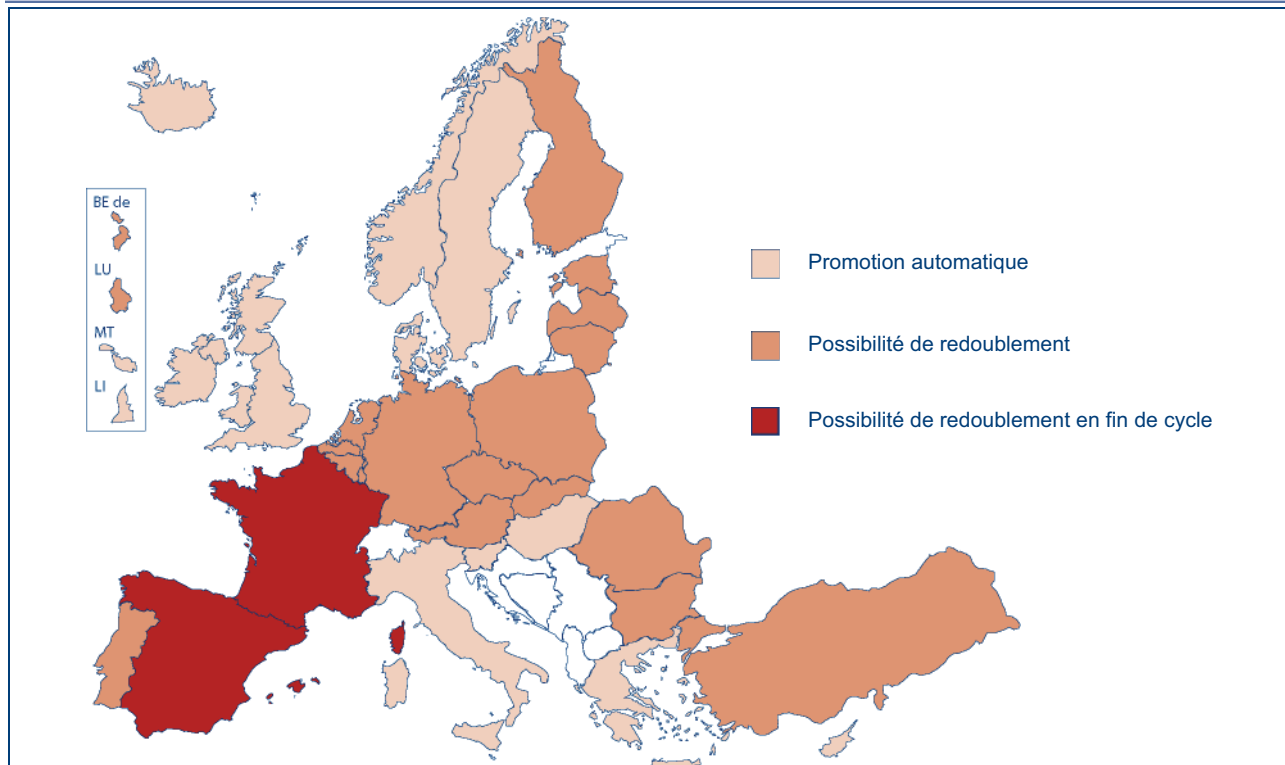
Les pays ne gèrent pas tous de la même façon les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves et susceptibles d'entraver leur passage d'une année à l'autre. Ils adoptent pour cela l'une des deux procédures standard suivantes. La première consiste à faire redoubler aux élèves l'année qu'ils viennent de terminer, tandis que la seconde implique un passage automatique dans la classe supérieure.

Dans bon nombre de pays, les élèves qui n'ont pas assimilé de manière adéquate le programme de cours à la fin d'une année scolaire doivent redoubler cette année. La décision de faire doubler un élève est laissée à la discrétion de l'établissement scolaire. Tel est par exemple le cas en Belgique, en Bulgarie, en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche, en Roumanie, en Slovaquie, en Finlande et en Turquie. Toutefois, même si cette alternative existe en théorie, dans la pratique, certains pays n'y ont que rarement recours. En Finlande, par exemple, les élèves ne redoublent une année que dans deux cas de figure: lorsqu'ils sont considérés comme ayant «raté» une ou plusieurs matières après évaluation ou lorsque leur progression scolaire globale est suffisamment médiocre pour juger nécessaire de recommencer l'année. Toutefois, dans le premier cas de figure, l'élève doit avoir eu l'occasion de prouver, sans cours supplémentaires, qu'il a atteint le niveau requis pour passer dans l'année supérieure. Dans le second, un parent ou un tuteur doit avoir la possibilité d'exprimer un avis avant que la décision soit prise.

Même dans les pays permettant de redoubler une année, les élèves ne sont pas autorisés à le faire autant de fois qu'ils le souhaitent (Belgique, Espagne, Chypre et Liechtenstein). En outre, il peut arriver que le redoublement ne soit autorisé qu'à certaines étapes de la scolarité: Dans deux pays, l'Espagne et la France, les élèves ne peuvent recommencer une année qu'à la fin d'un cycle qui dure, dans ces deux pays, entre deux et quatre ans. Dans certains pays comme la Bulgarie, l'Allemagne, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne et le Portugal, les élèves ne peuvent redoubler la première ou les premières années de l'école primaire.

En revanche au Danemark, en Irlande, en Italie, en Grèce, à Chypre, en Hongrie, à Malte, en Slovénie, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande, au Liechtenstein et en Norvège, les élèves accèdent automatiquement à l'année suivante pendant toute la durée de leur scolarité obligatoire, et les élèves en difficulté d'apprentissage reçoivent un soutien scolaire supplémentaire. Néanmoins, même dans les pays qui ont opté pour un passage de classe automatique, il peut arriver que des élèves redoublent une année dans des circonstances exceptionnelles. En fonction du pays, ces circonstances peuvent aller d'une très longue période d'absence au cours de l'année scolaire (par exemple pour cause de maladie) à une recommandation faite par des personnes dûment qualifiées et extérieures à l'école (psychologues, docteurs, assistants sociaux, etc.). La décision se prend généralement avec l'accord du directeur d'école et des parents des élèves concernés.

**Figure E20. Principales normes officielles de passage de classe
au niveau primaire (CITE 1), 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: il n'est possible de redoubler que deux fois au cours du cycle d'enseignement primaire.

Bulgarie: il est possible de recommencer n'importe quelle année primaire, sauf la première. Des cours de rattrapage sont organisés pendant l'été pour les enfants éprouvant des difficultés en 1^{re} année.

République tchèque: aux termes de la loi sur l'éducation (2005), un élève qui redouble une année au premier cycle de l'enseignement élémentaire (CITE 1) passe dans l'année supérieure quels que soient ses résultats au cours du deuxième cycle.

Danemark, Grèce: le redoublement n'est possible que dans des cas exceptionnels, après avoir conclu que cette solution sera bénéfique pour l'élève.

Allemagne, Autriche: le passage en deuxième année primaire est automatique. À partir de la 2^e année, le redoublement est possible en fonction des résultats scolaires.

Estonie: les élèves ne doivent recommencer la 1^{re} ou la 2^e année que dans des circonstances exceptionnelles (par exemple pour raisons médicales).

Espagne: les élèves ne peuvent redoubler qu'une seule fois, même si le redoublement peut se produire à l'issue de n'importe lequel des trois cycles.

Italie: la non-admission en classe supérieure n'est autorisée que dans des cas exceptionnels. La décision de refuser le passage d'un élève dans l'année supérieure incombe au groupe d'enseignants exerçant dans la classe de l'élève.

Chypre: les élèves ne peuvent recommencer une année qu'une seule fois à l'école primaire.

Hongrie: la progression est automatique dans les trois premières années. Toutefois, un élève peut recommencer une année dans des circonstances exceptionnelles et avec l'accord des parents. Il est possible d'échouer et de recommencer une année en 4^e année.

Malte: dans l'enseignement primaire, les élèves ne répètent une année que dans des cas exceptionnels. La recommandation du chef d'établissement est déterminante. Les parents d'un enfant échouant à l'examen *Junior Lyceum*, sanctionnant la fin des études primaires, peuvent demander à ce que leur enfant redouble la dernière année afin de pouvoir repasser l'examen l'année suivante.

Pays-Bas: le recours au redoublement est évité autant que possible. Il n'a habituellement lieu que lorsque l'enfant est considérablement en retard par rapport aux autres élèves du point de vue de ses apprentissages et de son développement et que l'école n'a pas pu trouver d'autres solutions.

Pologne: au cours des trois premières années, les élèves peuvent recommencer leur année uniquement dans des circonstances exceptionnelles et après consultation des parents et du personnel spécialisé en poste dans des centres d'aide psychologique.

Portugal: le redoublement est permis, sauf en première année d'enseignement.

Notes complémentaires (figure E23 – suite)

Slovénie: la législation sur l'enseignement élémentaire prévoit que les élèves des 6 premières années de l'enseignement de base ne redoublent pas. Le redoublement n'est possible que dans des circonstances exceptionnelles (par exemple en cas de maladie ou de changement d'école).

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): c'est l'école qui décide la façon de répartir les élèves en groupes d'enseignement. Toutefois, beaucoup pensent qu'un enseignement différencié et un soutien supplémentaire sont plus efficaces pour remédier aux piètres résultats des élèves qu'un redoublement. Les élèves sont donc presque toujours acceptés automatiquement dans l'année supérieure.

Liechtenstein: si un élève montre des lacunes au niveau des résultats et de son développement personnel, les enseignants et les parents peuvent décider ensemble de faire recommencer l'année (une seule fois au niveau primaire).

Turquie: dans les classes intégrées (une pratique courante en zone à faible densité de population), les élèves ne peuvent redoubler qu'en troisième et cinquième années.

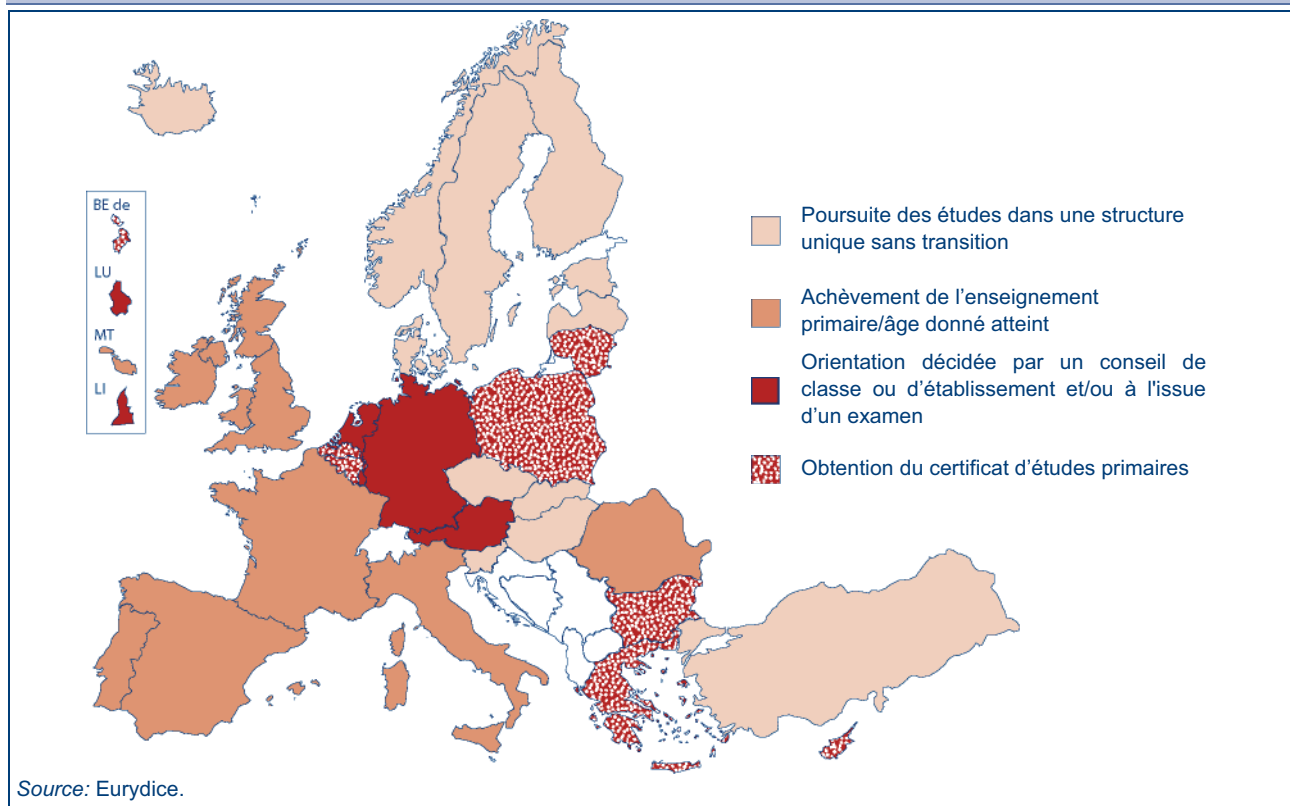
Note explicative

Les décisions concernant l'évaluation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires ne sont pas incluses.

SEULS QUELQUES PAYS EXIGENT LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES POUR L'ADMISSION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'organisation de l'enseignement obligatoire est très variable en Europe (figure B1). Dans un premier groupe de pays, les élèves effectuent la totalité (ou presque) de leur scolarité obligatoire au sein d'une structure unique. Dans un second groupe de pays, il existe deux niveaux successifs d'enseignement, primaire et secondaire, et la plupart d'entre eux présentent un «tronc commun» au début de l'enseignement secondaire qui offre à tous les élèves un programme de base commun. Toutefois, dans certains pays, les élèves peuvent alors choisir parmi différentes filières ou différents types d'école.

**Figure E21. Conditions d'accès à l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2).
Public et privé subventionné, 2006/2007.**



**Notes complémentaires (figure E21)**

Belgique: les élèves qui n'obtiennent pas le *certificat d'études de base* à la fin de la sixième année d'enseignement primaire et/ou qui ont au moins 12 ans peuvent être admis dans l'enseignement secondaire inférieur au premier degré, où ils peuvent encore obtenir le certificat.

Belgique (BE fr): le *certificat d'études de base* est délivré à l'issue d'une épreuve externe commune organisée au terme de l'enseignement primaire. Dès l'année scolaire 2008-2009, l'épreuve commune constitue la seule voie d'obtention de ce certificat.

Hongrie: lorsque l'élève choisit une école située hors de sa région ou avec un programme d'enseignement spécial, l'école peut fixer des critères d'admission.

Malte: l'admission dans une série d'écoles secondaires religieuses dépendant du gouvernement se fait par le biais d'un examen national appelé *Common Entrance Examination*. Les élèves qui souhaitent continuer l'enseignement secondaire dans les *Junior Lyceums* doivent passer un examen spécifique. Il est toutefois prévu d'éliminer l'examen d'entrée au *Junior Lyceum* au cours de l'année scolaire 2010/2011.

Pologne: à la fin du cycle de l'enseignement primaire, les élèves sont tenus de passer une épreuve externe qui a une fonction diagnostique et non sélective. Il faut toutefois passer cet examen pour terminer l'école primaire et être admis dans l'enseignement secondaire inférieur, indépendamment des résultats obtenus.

Royaume-Uni (ENG/NIR): en Irlande du Nord et dans certaines régions d'Angleterre, l'admission à certaines écoles sélectives se fait sur concours. En Irlande du Nord, le système est en cours de changement et les derniers tests organisés au niveau central pour l'admission dans les écoles secondaires ont eu lieu en 2008 pour la rentrée 2009.

En fonction de l'organisation et de la structure du système d'enseignement, dans certains pays, les résultats des élèves peuvent avoir un impact sur les dispositions prises pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. On distingue quatre grands groupes de pays.

Dans le premier groupe, où l'enseignement obligatoire se déroule dans le cadre d'une structure unique, l'admission dans l'enseignement secondaire inférieur se fait automatiquement, sans transition (12 pays). Aussi, les élèves passent dans la classe supérieure s'ils répondent aux exigences de l'année précédente. Toutefois, lorsque les écoliers de République tchèque, de Hongrie et de Slovaquie choisissent de quitter la structure unique et de finir leur scolarité obligatoire dans une école secondaire, ils doivent passer l'examen organisé par l'école concernée.

Pour être admis dans l'enseignement secondaire, les élèves du deuxième groupe de pays doivent avoir réussi leur dernière année primaire. Cette règle s'applique en Irlande, en Espagne, en Italie, à Malte, au Portugal et en Roumanie. En France et au Royaume-Uni, les enfants sont normalement admis en secondaire lorsqu'ils ont atteint l'âge adéquat.

Dans le troisième groupe de pays, le passage dans l'enseignement secondaire inférieur dépend non seulement de l'achèvement des études primaires, mais également de la décision du conseil de classe ou du conseil d'établissement. Dans tous les pays concernés, l'enseignement secondaire inférieur se divise en différents types d'enseignement. Les élèves qui ont achevé le niveau primaire sont ainsi orientés vers différents types d'écoles en fonction de leurs résultats. En Allemagne, c'est la recommandation de l'école primaire qui détermine la suite du parcours scolaire de l'élève ou qui oriente celui-ci ou ses parents dans leur choix. En effet, la recommandation implique la pleine consultation des parents dans tous les cas. En fonction du Land, la décision finale est prise par les parents ou la future école ou l'autorité scolaire responsable. Au Luxembourg, un avis d'orientation est émis à la fin de la sixième année de l'enseignement primaire. Si les parents décident de le rejeter, l'élève doit passer un examen d'entrée national pour être admis dans l'enseignement secondaire général. Aux Pays-Bas, le carnet scolaire de fin de primaire dépend en partie de l'évaluation de l'élève et implique, dans la plupart des cas, un test non obligatoire organisé au niveau central dans le courant de la dernière année d'enseignement primaire (*basisonderwijs*). Ce test aide à indiquer le niveau de l'élève et à faciliter le choix d'un enseignement secondaire spécifique. En Autriche, pour être admis dans un établissement d'enseignement secondaire général (*allgemein bildende höhere Schule*), l'élève doit avoir réussi la quatrième année primaire et obtenu la mention «excellent» ou «bon» en allemand et en mathématiques. Les écoliers qui ne sont pas automatiquement admis dans une *allgemein bildende höhere Schule* peuvent passer un examen d'entrée organisé par l'établissement scolaire concerné.

Enfin, dans un petit nombre de pays où les niveaux d'enseignement primaire et secondaire sont séparés, la décision de passage d'un niveau à l'autre dépend de la détention d'un certificat de fin d'études primaires. Ce certificat est délivré sur la base du travail fourni pendant l'année scolaire en Bulgarie, en Grèce, à Chypre, en Lettonie et en Pologne (avec l'exigence de passer un test externe). En Belgique, le certificat généralement est délivré à la fin de la 6^e année par le conseil de classe si les objectifs du programme de base (plan d'étude) sont atteints. Dans pratiquement tous ces pays, ce certificat est délivré par l'école sans contrôle externe.

LES CERTIFICATS DÉLIVRÉS AU TERME DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE SONT GÉNÉRALEMENT BASÉS SUR DES ÉPREUVES FINALES

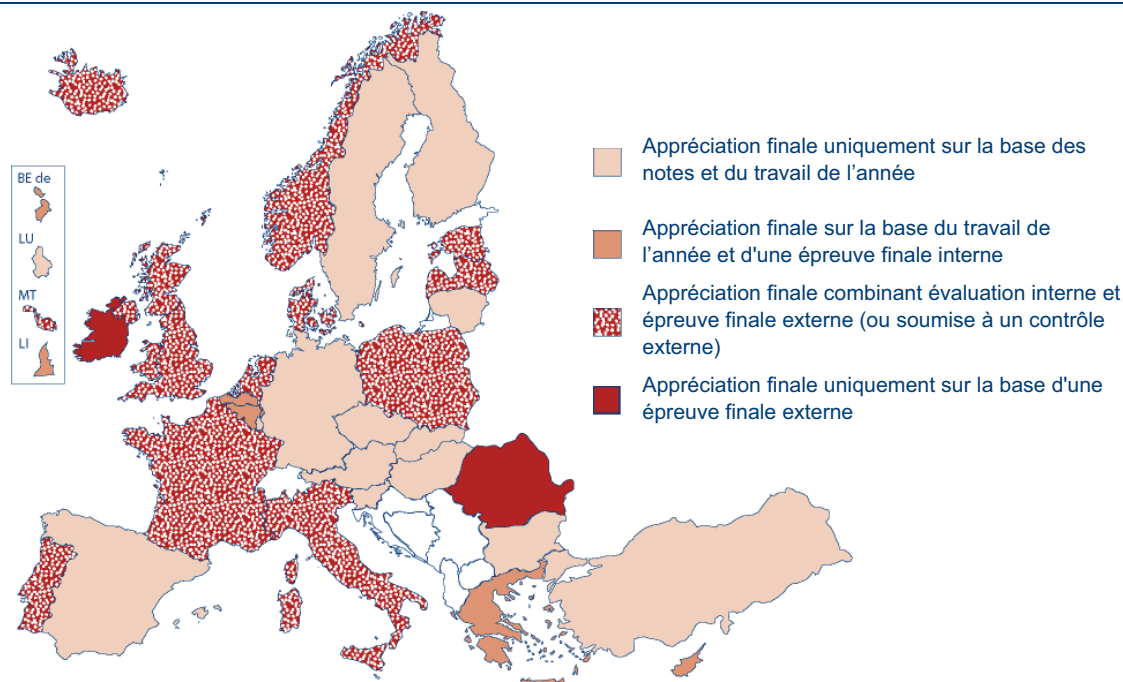
Dans la plupart des pays européens, un certificat ou des certificats sont délivrés aux élèves à la fin de l'enseignement secondaire inférieur général ou à ceux qui achèvent l'enseignement obligatoire à temps plein. Les informations présentées ici ne concernent que la certification délivrée dans l'enseignement général qui, dans la plupart des pays, constitue une transition vers l'enseignement secondaire supérieur. Seuls les élèves fréquentant les écoles VWO et HAVO aux Pays-Bas, ainsi que les élèves slovaques ne reçoivent pas de certificat à cette étape de leur formation.

Le plus souvent, le certificat est octroyé, au moins en partie, sur la base des résultats obtenus à une épreuve finale. Il est même octroyé uniquement sur la base d'une épreuve finale externe dans quelques Länder allemands (pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), en Irlande et en Roumanie (jusqu'à l'année scolaire 2007/2008). Par contre, en Bulgarie, en République tchèque, dans la plupart des Länder allemands, en Espagne, au Luxembourg, en Hongrie, en Autriche, en Slovaquie, en Finlande, en Suède et en Turquie, ce certificat est délivré uniquement sur la base des notes et du travail de l'année.

Lorsqu'une épreuve finale est organisée, elle comporte au moins une partie écrite. Les épreuves, écrites et/ou orales, sont parfois mises au point par un organe externe à l'école, mais elles sont habituellement administrées par l'école. Il n'y a qu'en Belgique, en Grèce, à Chypre et au Liechtenstein que l'épreuve écrite est élaborée au sein même de l'établissement et sous son entière responsabilité.

Dans 12 pays, des évaluations internes, par exemple sous la forme d'épreuve finale interne ou d'une évaluation des notes et du travail de l'année, sont combinées avec une épreuve externe ou contrôlée. En Italie, par exemple, le président de la commission d'examen ne fait pas partie de l'école. Il donne son avis sur les épreuves mises au point par les enseignants et supervise la correction et la notation. Aux Pays-Bas, deux épreuves forment l'examen final: une épreuve interne (*schoolexamen*), orale et/ou écrite, et une épreuve écrite mise au point par un organe externe (*centraal examen*). Enfin, le Portugal soumet les élèves à des épreuves internes et externes à la fin de la structure unique.

Si le certificat est délivré sur la base des notes et du travail de l'année ou sur les résultats obtenus à une épreuve mise au point au sein de l'établissement, ce sont généralement les enseignants qui attribuent la note mentionnée sur le certificat. Dans plusieurs pays, la note octroyée par les enseignants est soit pondérée par une note externe (les résultats obtenus à l'épreuve externe par exemple), soit élaborée sur la base de critères établis par une autorité externe (Estonie, Lettonie, Pays-Bas et Portugal). En Irlande, à Malte, en Pologne, en Roumanie et au Royaume-Uni, la note finale est attribuée par des personnes extérieures à l'établissement d'enseignement.

Figure E22. Certification à la fin de l'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.


Source: Eurydice.

Le certificat est délivré sur la base

d'une épreuve finale	DE (quelques Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), IE, RO
des notes et du travail de l'année	BG, CZ, DE (la plupart des <i>Länder</i>), ES, LT, LU, HU, AT, SI, SK, FI, SE, TR
d'une épreuve finale, des notes et du travail de l'année	BE, DK, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL, PL, PT, UK, IS, LI, NO

Lorsqu'une épreuve est organisée, elle est

écrite	BE de, EL, FR, IE (+ oral optionnel), CY, NL (<i>centraal examen</i>), PL, PT, RO, LI
écrite et orale	BE fr, BE nl, DK, DE (quelques Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), EE, IT, LV, MT (épreuve orale pour les langues et pour la partie pratique de certaines matières, telles que les sciences, les disciplines artistiques, etc.), NL (<i>schoolexamen</i>), UK (examens oraux/pratiques uniquement pour certains programmes), IS, NO

Lorsqu'il y a une épreuve écrite, elle est organisée par

au sein de l'établissement (interne)	BE, EL, CY, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS, LI
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	DE (quelques Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), IT, SI
par un organe/une autorité externe	DK, DE (quelques Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), EE, FR, IE, LV, MT, NL (<i>centraal examen</i>), PL, PT, RO, UK, IS, NO

Lorsqu'il y a une épreuve orale, elle est organisée par

au sein de l'établissement (interne)	BE fr, BE nl, DK, DE (quelques Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), IS
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	IT, NO
par un organe/une autorité externe	EE, IE, UK, LV, MT

La note finale est attribuée par

les enseignants de l'élève, seuls	BE, BG, CZ, DE (la plupart des <i>Länder</i>), EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, SK, FI, SE, LI, TR
les enseignants, avec une pondération par une note externe	DK, DE (dans certains Länder pour la <i>Hauptschule</i> et la <i>Realschule</i>), FR (travail de 2 ans et examen), IT, IS, NO
les enseignants, sur la base de critères établis par un organe externe	EE, LV, NL, PT
des personnes extérieures	IE, MT, PL, RO, UK

Notes complémentaires (figure E22)

Belgique: en Communauté française, un certificat est délivré à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire une année après la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein. En Communauté flamande, un certificat est délivré à l'issue de l'enseignement secondaire inférieur (c'est-à-dire à la fin du premier cycle); dans l'enseignement secondaire supérieur, un certificat est aussi délivré à la fin de chaque cycle et un diplôme est délivré à la fin du troisième cycle. En Communauté germanophone, un certificat continue à être délivré à la fin de la troisième année de l'enseignement secondaire (correspondant à la fin de l'enseignement obligatoire) jusqu'à ce que les compétences qui doivent être atteintes par les élèves à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire soient fixées par la loi.

République tchèque: lorsque la 9^e année de l'enseignement élémentaire est réussie, le carnet scolaire comporte une attestation d'obtention du niveau d'éducation de base (*základní vzdělání – CITE 2A*). Cette attestation a été ajoutée au carnet scolaire en vertu de la loi sur l'éducation en vigueur depuis 2005.

Allemagne: dans quelques Länder, les élèves doivent passer une épreuve finale (écrite et orale) pour recevoir le certificat de fin de *Hauptschule* ou de *Realschule*. Selon le Land, la *Schulaufsichtsbehörde* (autorité responsable de l'école) établit les matières de l'épreuve écrite de manière centrale ou donne son accord si elles sont établies par chaque école.

Lituanie: ce certificat est actuellement délivré sur la base des notes et du travail de l'année, mais les élèves peuvent choisir de passer en plus le test d'acquisition/de réussite de l'enseignement de base (secondaire inférieur). Les tâches, les instructions d'application et les critères d'évaluation sont préparés par un organe externe, mais la note finale est attribuée par les professeurs de l'élève.

Malte: une évaluation interne a lieu dans 11 matières. Les résultats des travaux pratiques des étudiants réalisés durant les 3 dernières années de l'enseignement secondaire sont pris en compte pour la note finale. Cette évaluation est contrôlée par la commission d'examen responsable de l'épreuve externe finale.

Pays-Bas: la figure présente la situation pour le VMBO. Pour les étudiants des écoles HAVO et VWO, l'enseignement obligatoire à temps plein se termine durant l'enseignement secondaire supérieur.

Pologne: les résultats de l'épreuve finale externe obtenus par les élèves à l'issue du *gimnazjum* sont inclus dans le certificat délivré et déterminent fortement leur admission dans l'enseignement secondaire supérieur.

Portugal: les élèves passent chaque année une évaluation sommative interne dans toutes les matières ainsi qu'une évaluation sommative externe, sous la forme d'examens nationaux, en portugais et en maths en 9^e année d'enseignement.

Roumanie: depuis l'année scolaire 2007/2008, la certification permettant d'accéder à l'enseignement secondaire supérieur (*lyceum*) est délivrée sur la base d'une évaluation interne (le travail de l'étudiant au cours des 4 dernières années) et d'une évaluation externe. Ces nouvelles épreuves sont élaborées au niveau national (Centre national du programme d'enseignement et de l'évaluation dans l'enseignement pré-universitaire), administrées au niveau interne et notées au niveau semi-externe par un enseignant/examineur interne et un enseignant/examineur externe à l'école.

Slovénie: une épreuve finale (écrite) est organisée. Son objectif est de fournir un retour d'informations sur les connaissances des élèves en priorité aux élèves eux-mêmes, à leurs parents et à leurs enseignants. L'examen écrit est organisé par un organe externe. Aucune note finale n'est attribuée. Des points sont donnés par des examinateurs externes. Les résultats de l'examen final sont inclus séparément dans le carnet final.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les certificats externes sont attribués sur la base d'une seule matière. Ils sont délivrés par des agences de certification autonomes mais sous contrôle public. Les plans d'évaluation pour ces certifications varient mais comprennent toujours des aspects établis et notés de manière externe, soit à la fin du programme, soit, pour les programmes modulaires, à la fin de chaque module ainsi qu'à la fin du programme. Les plans d'évaluation peuvent également inclure un ou plusieurs travaux contrôlés de manière externe et terminés durant les deux ans du programme.

Islande: les élèves ne passent plus un examen externe en 10^e année à la fin de la scolarité obligatoire.

Note explicative

Dans la catégorie «appréciation finale combinant évaluation interne et épreuve finale externe (ou contrôlée)», l'évaluation interne peut recouvrir une épreuve finale interne ou la prise en compte des notes et du travail de l'année.

À LA FIN DU CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR, L'ÉPREUVE DE CERTIFICATION EST SOUVENT EXTERNE

Dans tous les pays, un certificat ou des certificats sont délivrés aux étudiants qui terminent l'enseignement secondaire supérieur général et qui ont satisfait aux exigences requises. La détention de ces certificats est normalement une condition minimale nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur.

Dans trois pays seulement (Espagne, Suède et Turquie), le certificat est délivré uniquement sur la base de l'évaluation continue de la (ou des) dernière(s) année(s) du secondaire général. Partout ailleurs, la certification est subordonnée à une forme d'épreuve finale. En Irlande, en France, à Malte, en Roumanie et en Slovénie, elle est exclusivement basée sur une épreuve finale externe.



Dans certains pays, l'obtention du certificat est liée à la fois au travail de la (ou des) dernière(s) année(s) et aux résultats d'une épreuve finale interne.

En République tchèque, en Estonie, en Hongrie, en Pologne, en Slovaquie et en Finlande, deux certificats peuvent être délivrés à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Dans la plupart de ces pays, le premier certificat est délivré sur la base des notes obtenues pour le travail durant la dernière année d'études, tandis que le second est délivré sur la base d'un examen final. La situation est légèrement différente en Estonie, où le premier certificat est délivré sur la base du travail des dernières années et sur les résultats des épreuves internes finales tandis que le second certificat est délivré sur la base d'épreuves externes. Dans tous ces pays, à l'exception de la Finlande (dans le cas des filières polytechniques), le premier certificat ne donne pas, seul, accès à l'enseignement supérieur.

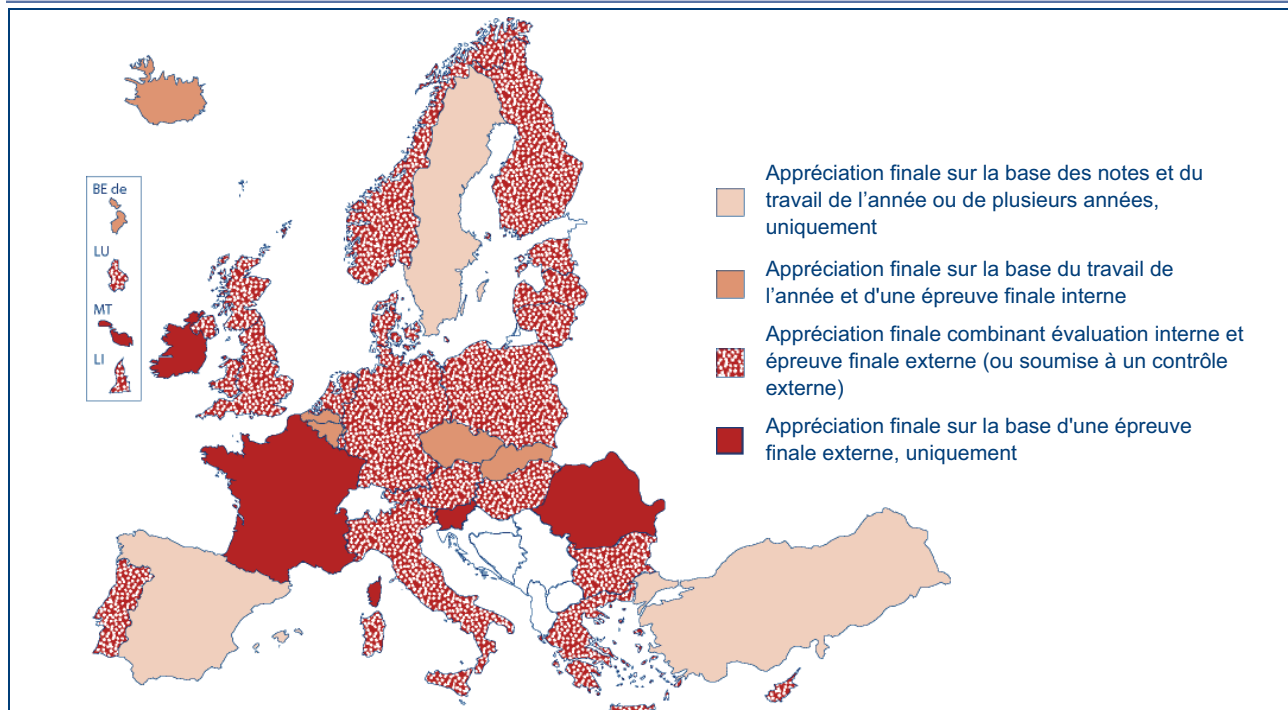
Dans la majorité des pays, l'épreuve finale est composée de deux parties, l'une écrite, l'autre orale. En Bulgarie, en Grèce, à Chypre, en Lituanie, au Portugal et en Finlande, elle est exclusivement écrite. À ce niveau d'enseignement, l'épreuve écrite est très fréquemment mise au point par un organe externe à l'établissement, tout en étant encore parfois administrée au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe.

En Belgique, en République tchèque, en Slovaquie et en Islande, cependant, l'épreuve finale écrite est réalisée par un enseignant ou une équipe d'enseignants de l'établissement. En Grèce, les étudiants sont soumis à deux épreuves écrites, l'une interne et l'autre externe. Au Portugal, l'examen final externe est seulement programmé pour les matières étudiées jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur. En Autriche, pour l'examen écrit, l'inspecteur responsable au sein de l'autorité éducative sélectionne les questions de l'examen parmi celles proposées par l'école. Pour la partie orale de l'examen, le président de la commission d'examen choisit les questions de l'examen parmi celles proposées par les examinateurs.

Dans la plupart des pays où l'épreuve finale comporte deux parties (écrite et orale), celles-ci sont organisées de la même manière, soit au sein de l'établissement, soit par un organe externe à celui-ci. Aux Pays-Bas, deux épreuves forment l'examen final: une épreuve interne (*schoolexamen*), orale et/ou écrite, mise au point et notée par l'enseignant, et une épreuve externe (*centraal examen*), écrite, mise au point par un organe externe et corrigée par les enseignants selon les normes établies par cet organe.

Dans la plupart des pays, la note finale est attribuée par les enseignants de l'établissement scolaire, qui décident des notes que les étudiants méritent, soit en décidant seuls si le certificat peut être accordé, soit sur la base de critères définis de manière externe. Leurs notes peuvent également être pondérées par une note externe. En Finlande, pour l'obtention du certificat basé sur l'épreuve externe écrite (*matriculation examination*), l'évaluation est d'abord menée par les enseignants puis par un organe externe, le *Matriculation Examination Board*. Dans plusieurs pays, la note finale est attribuée par un jury ou des personnes extérieures à l'établissement scolaire. En Estonie, seules les épreuves externes sont corrigées par les examinateurs externes. De la même manière, en Lettonie et en Lituanie, des examinateurs externes établissent la note pour les matières évaluées lors des examens centralisés et, pour les autres matières, les enseignants corrigent les épreuves sur la base de critères établis par un organe externe. Aux Pays-Bas, la note finale est la moyenne des résultats obtenus aux deux épreuves, interne et externe.

Figure E23. Certification à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Le certificat est délivré sur la base	
d'une épreuve finale	CZ (<i>maturitní zkouška</i>), EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), FR, IE, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT, AT, RO, SI, SK (<i>maturitná skúška</i>), FI (<i>Matriculation Examination</i>)
des notes et du travail de l'année	CZ (<i>vysvědčení</i>), ES (évaluation continue), HU (<i>Évvégi Bizonyítvány</i>), PL (<i>świadectwo ukończenia liceum</i>), SK (<i>vysvedčenie</i>), FI (<i>certificat de fin d'études</i>), SE (notes des trois dernières années), TR
d'une épreuve finale et des notes et du travail de l'année	BG, BE, CZ, DK, DE, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, IT, CY, LV, LT, LU, NL, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), PT, UK, IS, LI, NO
Lorsqu'une épreuve est organisée, elle est	
écrite	BG, EL, CY, LT, NL (<i>centraal examen</i>), PT, FI (<i>Matriculation Examination</i>)
écrite et orale	BE, CZ, DK, DE, EE (<i>riigeksamitunnistus</i> and <i>gümnaasiumi lõputunnistus</i> , orale uniquement pour la deuxième langue et les langues étrangères), FR, IE, IT, LV, LU, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT (orale pour les langues et le volet pratique de certaines matières, telles que les sciences, les arts, etc.), NL (<i>schoolexamen</i>), AT, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), RO, SI, SK (<i>maturitne vysvedčenie</i>), UK (examens oraux/pratiques pour certains programmes uniquement), IS, LI, NO
Lorsqu'il y a une épreuve écrite, elle est organisée par	
au sein de l'établissement (interne)	BE, CZ (<i>maturitní zkouška</i>), EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	DE (dans certains Länder), IT, AT, LI
par un organe/une autorité externe	BG, DK, DE (dans certains Länder), EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), EL, FR, IE, IT, CY, LV, LT, LU, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT, NL (<i>centraal examen</i>), PL (<i>świadectwo maturalne</i>), PT, RO, SI, SK, FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK, NO
Lorsqu'il y a une épreuve orale, elle est organisée par	
au sein de l'établissement (interne)	BE, CZ (<i>maturitní zkouška</i>), DK, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), PL (<i>świadectwo maturalne</i>), SK (<i>maturitná skúška</i>), IS
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	DE, IT, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), AT, LI, NO
par un organe/une autorité externe	EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), FR, IE, IT, LV (pour les épreuves centralisées), LU, MT, RO, SI, UK



PROCESSUS ÉDUCATIFS

La note finale est attribuée par	
les enseignants de l'élève, seuls	BE, CZ, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), ES, HU (<i>Érvégi Bizonyítvány</i>), PL (<i>świadectwo ukończenia liceum</i>), SK (<i>vysvedčenie and maturitne vysvedčenie – partie interne</i>), FI (<i>certificat de fin d'études</i>), SE, IS, TR
les enseignants, avec pondération par une note externe	BG (notes des 3 dernières années + de l'examen), DK (oral), DE (résultats de l' <i>Abitur</i>), EL, CY (notes de l'année + épreuve finale), AT, LI, NO (notes obtenues pour le travail de l'année et pour l'examen)
les enseignants, sur la base de critères établis par un organe externe	IT, LV, LT, HU (<i>Középszintű Érettségi Vizsga</i>), NL, PT
des personnes extérieures	DK (examen écrit), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR (jury), IE, IT, LV (pour les épreuves centralisées), LT (pour les examens centralisés), LU, HU (<i>Emelt Szintű Érettségi Vizsga</i>), MT, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), RO, SI, SK (<i>maturitné vysvedčenie – partie externe</i>), FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK

Notes complémentaires

République tchèque: les élèves reçoivent deux certificats, l'un basé sur les notes durant la dernière année (*vysvědčení*), et l'autre après qu'ils aient passé l'examen final interne (*maturitní zkouška*). Seul le second certificat donne accès à l'enseignement supérieur.

Danemark: la figure porte sur le certificat obtenu à la fin du *gymnasium*. Le certificat reprend aussi les notes pour le travail de l'année. Aucun certificat n'est délivré si l'étudiant ne présente pas l'examen.

Allemagne: dans 7 Länder, la *Schulaufsichtsbehörde* (autorité scolaire responsable) établit les matières de l'épreuve écrite.

Estonie: les élèves reçoivent deux certificats, l'un basé sur le travail durant la ou les dernières années et les résultats des épreuves finales internes (*gümnaasiumi lõputunnistus*), l'autre sur les résultats obtenus aux épreuves nationales externes (*riigieksamitunnistus*). Ces deux certificats sont nécessaires pour la suite des études.

Italie: la loi n° 1 du 11 janvier 2007 prévoit qu'à partir de l'année scolaire 2006/2007, la commission d'examen sera composée pour la moitié d'enseignants de l'établissement scolaire et pour l'autre moitié d'enseignants externes, avec un président externe également.

Hongrie: il existe deux types de certificats en Hongrie. Le certificat relatif à l'examen national de fin d'études secondaires supérieures (*Gimnáziumi Érettségi Bizonyítvány*) est délivré sur la base d'un examen final (l'examen standard national de fin d'études secondaires supérieures = *középszintű érettségi vizsga* ou l'examen national avancé de fin d'études secondaires = *emelt szintű érettségi vizsga*), qui est un examen écrit (mis au point par un organe externe) et oral (mis au point par l'école et soumis à un contrôle externe pour l'examen standard et par un organe externe pour l'examen avancé). La note finale est attribuée par les enseignants de l'établissement scolaire sur la base de critères définis par une autorité externe (examen standard) ou par des examinateurs externes (examen avancé). Pour ce qui est du certificat délivré sur la base des notes et du travail de toutes les années de l'enseignement secondaire supérieur (*Gimnáziumi Bizonyítvány*), la note finale est attribuée exclusivement par les enseignants de l'étudiant.

Malte: pour certains sujets (disciplines artistiques, informatique, géographie, technologie de l'information et systèmes de connaissance), la note finale inclut les notes obtenues pour le travail de l'année.

Autriche: à partir de 2014, la partie écrite de l'évaluation certifiée à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général est prévu pour être considérée comme un examen extérieur pour tous les élèves.

Pologne: le certificat *świadectwo maturalne*, qui donne accès à l'enseignement supérieur, est délivré sur la base d'un examen *matura* externe (introduit en 2005) et des notes obtenues lors de la dernière année. La partie écrite de l'examen *matura* est organisée par la commission centrale des examens et des examinateurs externes sont chargés de l'évaluation et de l'attribution des notes. Les élèves ne souhaitant pas passer l'examen *matura* se voient délivrer le certificat *świadectwo ukończenia liceum*, qui est uniquement basé sur les notes et le travail de l'année et qui ne permet pas d'accéder à l'enseignement supérieur.

Portugal: l'évaluation externe, par le biais d'examens nationaux, est uniquement prévue dans les branches scientifiques/humanistes dans 4 matières, le portugais étant obligatoire dans toutes les branches. Les étudiants suivant les cours d'autres filières d'enseignement secondaire supérieur telles que les filières technologiques, artistiques et professionnelles ne doivent passer des épreuves externes que s'ils souhaitent accéder à l'enseignement supérieur.

Slovaquie: après avoir reçu le certificat *vysvedčenie*, qui est basé sur les notes obtenues pour leur travail durant la dernière année scolaire, les étudiants doivent passer un examen final pour recevoir le certificat de fin d'études. Les notes finales sont attribuées par les enseignants de l'élève pour la partie interne de l'examen de fin de scolarité obligatoire, et pour la partie externe, elles sont données en pourcentage et percentile par l'examineur externe.

Finlande: tous les élèves reçoivent un certificat dont les notes sont attribuées sur la base du travail dans l'enseignement secondaire supérieur. Les élèves qui passent le *Matriculation Examination* externe reçoivent un certificat de *matriculation*. Chacun de ces deux certificats permet d'accéder aux filières polytechniques, mais le *Matriculation Examination* est requis pour entrer à l'université.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les certificats externes sont attribués sur la base d'une seule matière. Ils sont délivrés par des agences de certification autonomes mais sous contrôle gouvernemental. Les plans d'évaluation pour ces certifications varient mais comprennent toujours des aspects établis et notés de manière externe, soit à la fin du programme, soit, pour les programmes modulaires, à la fin de chaque module ainsi qu'à la fin du programme. Les plans d'évaluation peuvent également inclure un ou plusieurs travaux contrôlés de manière externe et terminés pendant les deux années du programme.

Note explicative

La carte présente les modalités de certification à la fin de l'enseignement secondaire supérieur donnant accès à l'enseignement supérieur. Dans le cas de pays délivrant deux certificats, les deux ont été pris en considération pour le choix des catégories de la carte, même si un des certificats ne permet pas seul d'accéder à l'enseignement supérieur.

Dans la catégorie «appréciation finale combinant évaluation interne et épreuve finale externe (ou contrôlée)», l'évaluation interne peut recouvrir une épreuve finale interne ou la prise en compte des notes et du travail de la ou des dernières années.



DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION

LA MAJORITÉ DES JEUNES EN EUROPE DÉTIENT AU MOINS UN DIPLÔME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Plus de 78 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans en Europe ont achevé avec succès leurs études secondaires supérieures. En République tchèque, en Pologne, en Slovénie et en Slovaquie, ce pourcentage atteint plus de 90 %. Seuls Malte, le Portugal, l'Islande et la Turquie enregistrent un taux de succès inférieur à 60 %.

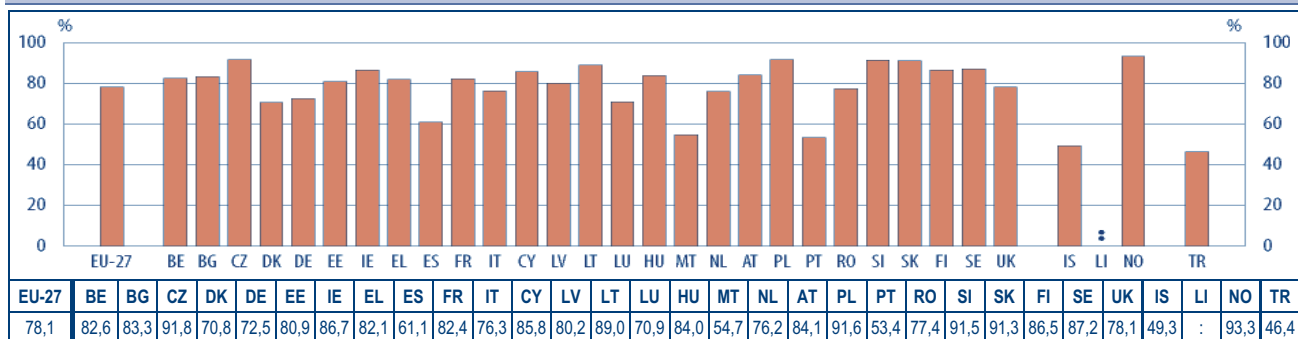
Le secondaire supérieur concerne à la fois l'enseignement général et professionnel (figure B1) et conduit soit au marché du travail, soit à l'enseignement supérieur.

De 2002 à 2007, le nombre de jeunes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur a augmenté significativement. C'est en particulier le cas à Malte et au Portugal où ce pourcentage a augmenté respectivement de 15,7 % et 9 %. Dans trois pays seulement (Danemark, Slovaquie et Espagne), le pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans diplômés de l'enseignement secondaire supérieur a diminué d'au moins deux points depuis 2002.

Cette situation explique aussi en partie pourquoi le pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur (figure C15) n'est pas directement lié au pourcentage de diplômés au niveau CITE 3. En effet, les titulaires d'une qualification de niveau CITE 3C – conduisant directement au marché du travail ou à la poursuite d'études au niveau CITE 4 – n'ont en principe pas accès directement à l'enseignement supérieur.

En dépit de l'amélioration générale du niveau d'éducation atteint par les jeunes, des variations importantes continuent à exister entre les pays en ce qui concerne la population dans son ensemble. Cependant, dans deux pays seulement, à savoir Malte et le Portugal, moins de 50 % de la population âgée de 25 à 64 ans possède un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Figure F1. Pourcentage de la population âgée de 20-24 ans ayant au moins achevé l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2007.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Chypre: les étudiants de l'enseignement supérieur à l'étranger ne sont pas encore couverts par l'enquête.

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et les *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérées comme des qualifications de niveau CITE 3.

Islande, Norvège: les données proviennent de l'enquête sur les forces de travail 2006.

Note explicative

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»). Les personnes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur correspondent aux personnes dont le niveau le plus élevé de qualification est le niveau CITE 3, 4, 5 ou 6.

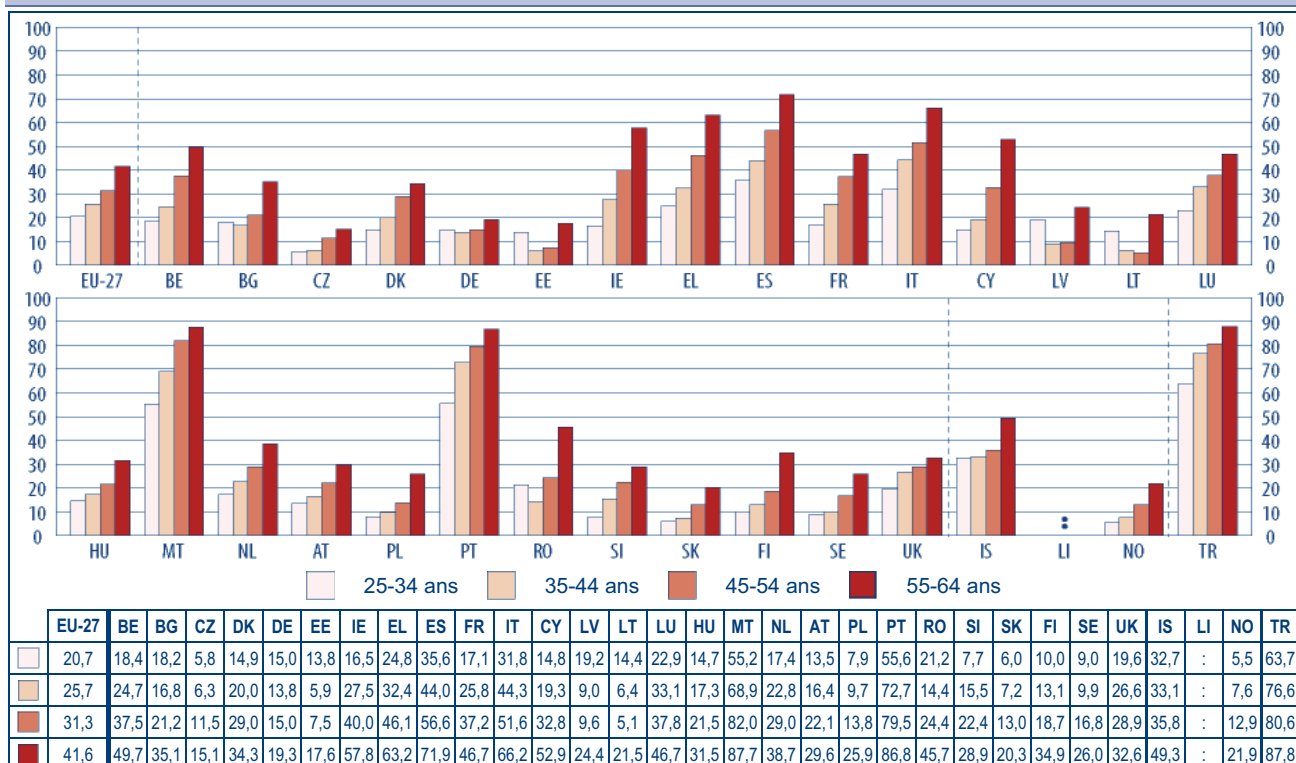
Les données portent sur un échantillon de la population résidente lors de l'enquête sur les forces de travail (EFT – voir la section «Glossaire et outils statistiques»), y compris les personnes ayant suivi leur formation en dehors de leur pays de résidence actuel. Cet indicateur ne peut donc être analysé comme un résultat du système éducatif national considéré. Ceci doit être particulièrement pris en compte dans les pays qui connaissent d'importants mouvements migratoires.

LES JEUNES SONT PLUS NOMBREUX QUE LEURS AÎNÉS À ACHEVER L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

En moyenne, les jeunes entre 25 et 34 ans sont plus qualifiés que la population plus âgée. Dans la plupart des pays, le pourcentage de la population qui n'a pas au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur augmente avec l'âge.

Toutes classes d'âge confondues, le pourcentage de la population sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est deux fois plus élevé que la moyenne de l'EU-27 à Malte, au Portugal et en Turquie.

Figure F2. Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par classe d'âge, 2007.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et les *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérées comme des qualifications de niveau CITE 3.

Islande, Norvège: les données pour proviennent de l'enquête sur les forces de travail 2006.

Note explicative

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»). Les personnes n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur correspondent aux personnes ayant achevé au mieux les niveaux CITE 0 à 2. Pour la plupart des pays, les données collectées concernent le deuxième trimestre de l'année. L'Allemagne, l'Irlande et le Royaume-Uni font exception avec des données de différents trimestres ou des données moyennes.

Les données portent sur un échantillon de la population résidente lors de l'enquête sur les forces de travail (EFT – voir la section «Glossaire et outils statistiques»), y compris les personnes ayant suivi leur formation en dehors de leur pays de résidence actuel. Cet indicateur ne peut donc être analysé comme un résultat du système éducatif national considéré. Ceci doit être particulièrement pris en compte dans les pays qui connaissent d'importants mouvements migratoires.

En 2007, environ 20 % des jeunes âgés de 25 à 34 ans dans l'UE n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, comparé aux 41,6 % de la population âgée de 55 à 64 ans. Le pourcentage de jeunes sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est significativement inférieur à la moyenne européenne (20,7 %) dans de nombreux États membres d'Europe centrale et orientale, en particulier en République tchèque (5,8 %) et en Slovaquie (6 %). Le niveau de qualification des jeunes s'est particulièrement amélioré entre 2002 et 2007 en Belgique, en Irlande, en Italie, en Espagne, au Luxembourg et au Royaume-Uni. Au cours des cinq dernières années, Malte a connu la diminution la plus significative du pourcentage de la population détenant seulement un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur avec une diminution de plus de 15 points du pourcentage relatif à la classe d'âge 25-34 ans. Cette amélioration est beaucoup moins frappante dans les pays où le niveau était déjà relativement haut. Par ailleurs, sur la même période, le pourcentage de jeunes détenant seulement un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur a augmenté en Allemagne, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie et en Suède (pour plus de détails voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*).

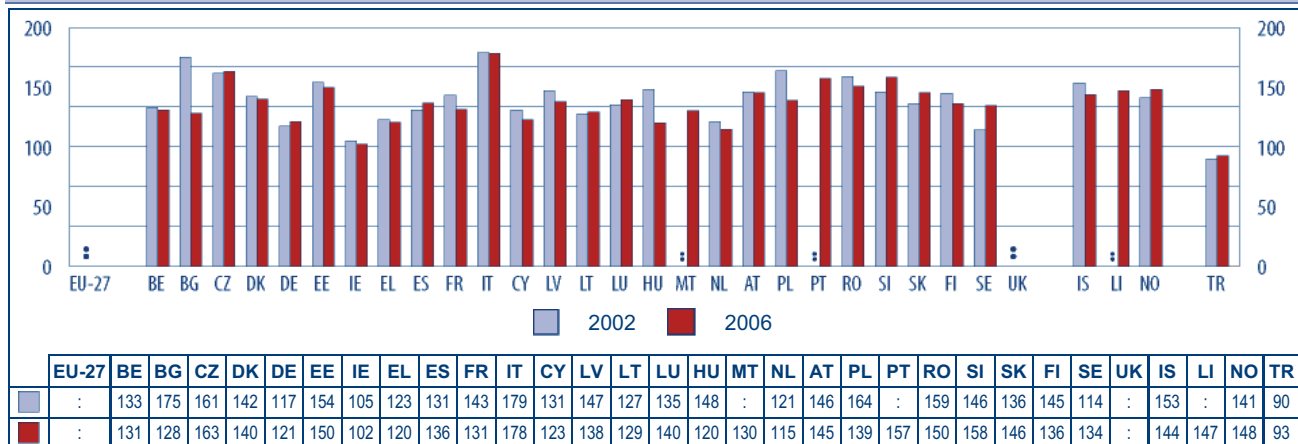
En Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Roumanie et dans une moindre mesure en Allemagne, le pourcentage de la population sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est plus élevé dans la classe d'âge 25-34 que dans celle des 35-44 ans. Dans quelques pays, ce phénomène peut être partiellement attribué aux conséquences de la transition vers une économie de marché qui a obligé certains élèves à interrompre leur formation après la scolarité obligatoire.

PLUS DE FEMMES QUE DE HOMMES

DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

En 2006, le nombre de femmes diplômées de l'enseignement secondaire supérieur était supérieur à celui des hommes dans tous les pays européens à l'exception de la Turquie.

Figure F3. Nombre de femmes pour 100 hommes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), 2002-2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Note complémentaire

Danemark, France, Autriche: données 2001 et 2006.

Note explicative

Le ratio du nombre de femmes ayant obtenu un diplôme pour 100 hommes est calculé en divisant le nombre total de femmes ayant achevé avec succès l'enseignement secondaire supérieur par le nombre total d'hommes ayant aussi réussi. Le résultat est multiplié par 100. Les conditions d'achèvement avec succès de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) sont définies selon les critères nationaux.

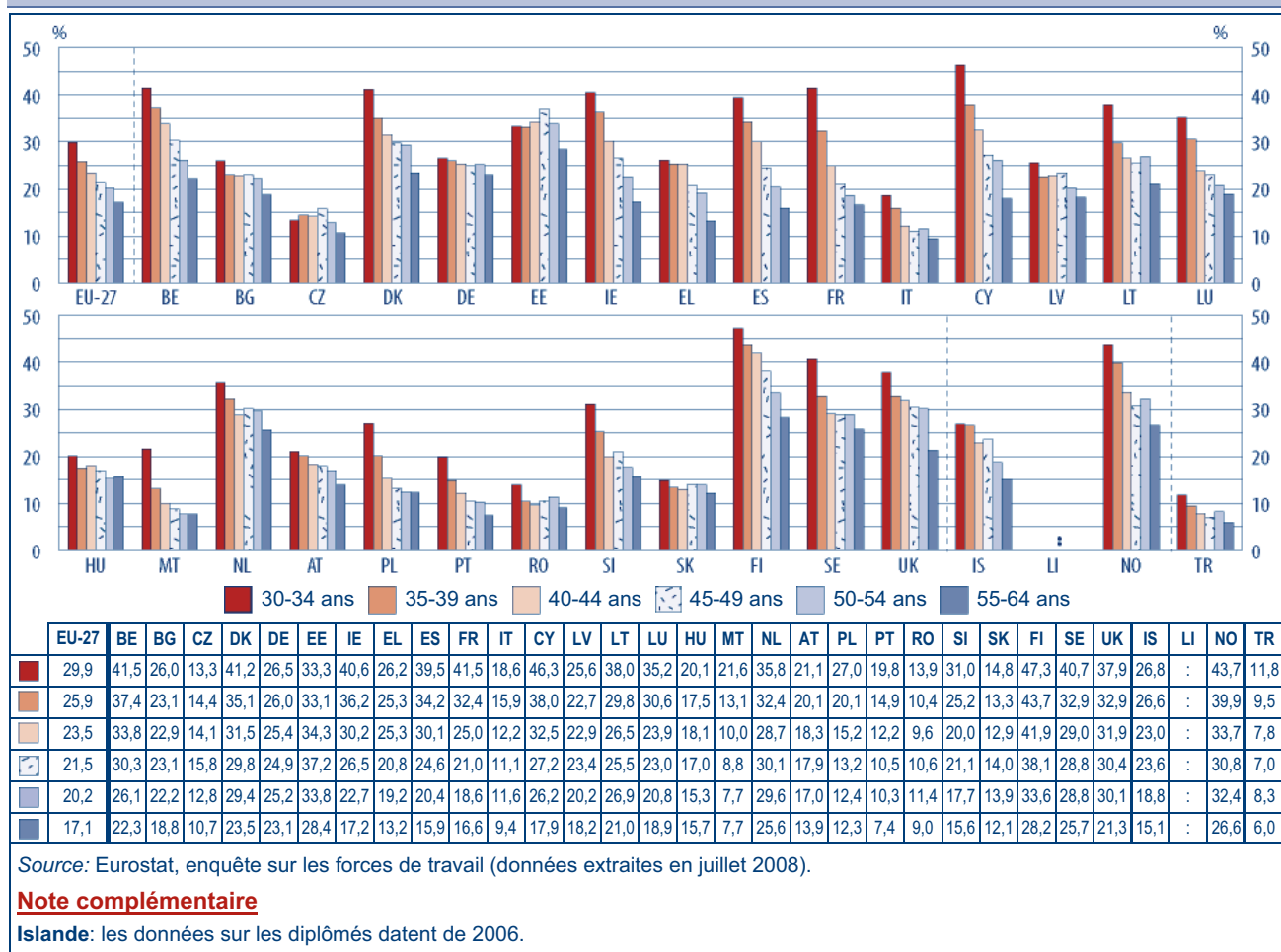
Entre 2002 et 2006, la situation n'a pas beaucoup évolué dans la majorité des pays et le ratio moyen est resté sensiblement le même. Toutefois, cette situation globale est moins le résultat d'une stabilité générale que la résultante d'évolutions contrastées au sein de l'UE. En fait, le ratio a diminué dans la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, tandis qu'il a augmenté dans la moitié des autres pays. Ainsi, sur cette période, la Bulgarie, la Hongrie et la Pologne ont connu une diminution rapide du nombre relatif de femmes diplômées sachant que ce nombre reste toutefois supérieur à celui des hommes.

Le nombre relatif de femmes diplômées est particulièrement élevé en République tchèque, en Estonie, en Italie, au Portugal, en Roumanie et en Slovénie où au moins trois femmes pour deux hommes sont diplômées de l'enseignement secondaire supérieur.

LES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SONT DEUX FOIS PLUS NOMBREUX DANS LES JEUNES GÉNÉRATIONS

Dans les classes d'âge les plus jeunes, il y a environ deux fois plus de diplômés de l'enseignement supérieur que dans les générations plus âgées. En 2007, dans l'EU-27, presque 30 % des 30-34 ans possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur alors qu'ils ne sont que 17 % dans la classe des 55-64 ans.

Figure F4. Pourcentage de la population diplômée de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans la population des 30-64 ans, par classe d'âge, 2007.



Note explicative (figure F4)

Les données portent sur un échantillon de la population résidente lors de l'enquête sur les forces de travail (EFT – voir la section «Glossaire et outils statistiques»), y compris les personnes ayant suivi leur formation en dehors de leur pays de résidence actuel. Cet indicateur ne peut donc être analysé comme un résultat du système éducatif national considéré. Ceci doit être particulièrement pris en compte dans les pays qui connaissent d'importants mouvements migratoires.

Dans certains pays, on observe une augmentation significative du pourcentage de personnes diplômées d'une génération à l'autre. Ce pourcentage est 60 % plus élevé chez les 30-34 ans que chez les 60-64 ans en France, à Chypre, à Malte et au Portugal. Dans les autres pays européens, la différence entre les classes d'âge les plus jeunes et les plus âgées est comparable à la moyenne communautaire. C'est seulement dans quatre pays (République tchèque, Allemagne, Roumanie et Slovaquie) que le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est sensiblement le même entre les générations mais, même dans ces pays, la classes des 30-34 ans compte un nombre plus élevé de diplômés de l'enseignement supérieur.

En dépit de l'augmentation du pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, des différences significatives persistent entre les pays. Dans quelques États membres (Belgique, Danemark, Irlande, France, Chypre, Finlande et Suède) mais aussi en Norvège, plus de 40 % des 30-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur alors qu'ils sont moins de 20 % en République tchèque, en Italie, au Portugal, en Roumanie et en Slovaquie.

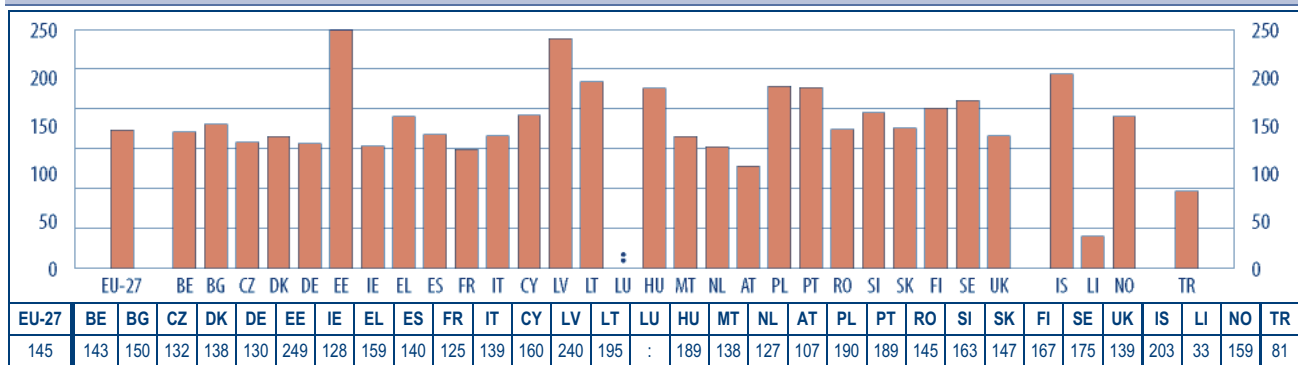
LES FEMMES REPRÉSENTENT PLUS DE 60 % DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2006, le nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur était supérieur à celui des hommes dans tous les pays de l'EU-27. En Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne et au Portugal, elles représentent approximativement le double.

Le nombre de femmes diplômées est une fois et demie plus important que celui des hommes en Bulgarie, en Grèce, à Chypre, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie, en Finlande, en Suède, en Islande et en Norvège. Ce n'est qu'en Turquie que le pourcentage de femmes diplômées de l'enseignement supérieur est inférieur à celui des hommes.

Sur la période 2002-2006, il y avait environ trois femmes diplômées pour deux hommes et cette proportion est restée relativement stable.

Figure F5. Nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

**Notes complémentaires (figure F5)**

Belgique (BE nl): le faible pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.

Estonie: les diplômes de niveau *Master* (CITE 5A) ne sont pas inclus.

Italie: les deuxièmes diplômes et suivants de niveau CITE 5A et le niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Chypre, Liechtenstein: la majorité des étudiants étudient à l'étranger. Ceux-ci ne sont pas pris en compte.

Malte, Portugal: données provisoires.

Autriche: les données du niveau CITE 5B correspondent à l'année 2001.

Roumanie: les deuxièmes qualifications ne sont pas prises en compte, ni les programmes de recherche (CITE 6).

Note explicative

Le ratio du nombre de femmes ayant obtenu un diplôme pour 100 hommes est calculé en divisant le nombre total de femmes ayant achevé avec succès l'enseignement supérieur par le nombre total d'hommes ayant aussi réussi. Le résultat est multiplié par 100. Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, 5B et 6 sont normalement inclus.

Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur durant la période de référence de la collecte de données. Dans la plupart des pays, la période de référence est l'année civile mais certains pays considèrent plutôt l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Le nombre de diplômés au niveau CITE 6 est nettement inférieur à celui des niveaux CITE 5A et 5B et l'équilibre hommes/femmes dans l'enseignement supérieur peut dissimuler des différences significatives relatives au pourcentage de diplômés entre les différents niveaux CITE.

**UN NOMBRE PLUS IMPORTANT DE FEMMES QUE D'HOMMES
DIPLOMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR:
UNE TENDANCE STABLE SUR LES CINQ DERNIÈRES ANNÉES**

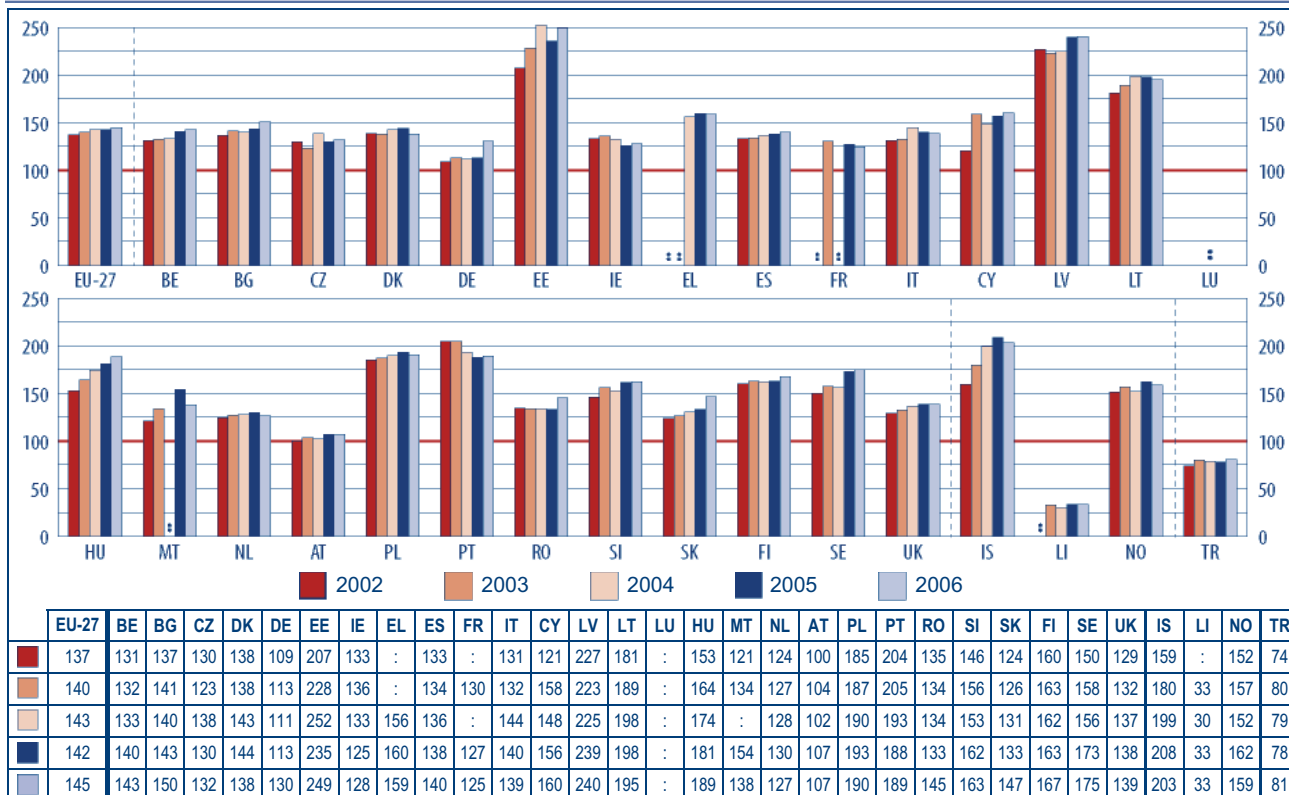
Déjà en 1998 (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*) un nombre plus important de femmes que d'hommes était diplômé de l'enseignement supérieur (à l'exception de l'Allemagne et de l'Autriche). Cette tendance s'est poursuivie jusqu'en 2002 avec une augmentation de plus de 10 points du pourcentage de femmes diplômées de l'enseignement supérieur dans la majorité des pays.

De 2002 à 2006, la proportion de femmes diplômées est restée très stable, de l'ordre de trois femmes diplômées pour deux hommes. Pour certains pays (Belgique, Danemark, Espagne, France, Italie, Pays-Bas, Autriche, Finlande et Norvège), le nombre de femmes diplômées pour 100 hommes a peu évolué sur la période. Toutefois, en Hongrie, en Slovénie, en Slovaquie, en Suède et en Islande, le pourcentage de femmes diplômées continue d'augmenter d'environ 5 % par an.

En 2006, les femmes ont été plus nombreuses que les hommes à être diplômées de l'enseignement supérieur dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. C'est en Estonie, en Lettonie, en Pologne et au Portugal que la différence est la plus grande avec deux femmes diplômées pour un homme.

L'Irlande et le Portugal sont les deux seuls pays où le pourcentage de femmes diplômées en 2006 est inférieur à 2002, mais le Portugal demeure cependant l'un des pays de l'EU-27 avec la proportion de femmes diplômées la plus élevée. Par ailleurs, la Bulgarie et Chypre sont les deux seuls pays qui ont renversé la tendance depuis 2002 alors que le pourcentage de femmes diplômées pour 100 hommes avait diminué sur la période 1998-2002. Ainsi, en 2006, ces deux pays ont atteint un niveau supérieur à la moyenne de l'EU-27 (150 pour la Bulgarie et 160 pour Chypre).

Figure F6. Évolution du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), 2002-2006



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): le faible pourcentage des deuxième qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.

Estonie: les diplômes de niveau *Master* (CITE 5A) ne sont pas inclus en 2002.

Italie: les deuxième diplômes et suivants de niveau CITE 5A et le niveau CITE 6 ne sont pas inclus en 2006.

Chypre, Liechtenstein: la majorité des étudiants étudient à l'étranger. Ceux-ci ne sont pas pris en compte.

Autriche: les données du niveau CITE 5B correspondent à l'année précédente.

Roumanie: les deuxième qualifications ne sont pas prises en compte, ni les programmes de recherche (CITE 6).

Royaume-Uni: un changement de méthodologie en 2001 limite la comparabilité des données 2001 et 2002 avec l'année 2000 et les années antérieures. Ce changement n'affecte pas la distribution des diplômés selon le sexe mais le nombre total de diplômés.

Note explicative

Le ratio du nombre de femmes ayant obtenu un diplôme pour 100 hommes est calculé en divisant le nombre total de femmes ayant achevé avec succès l'enseignement supérieur par le nombre total d'hommes ayant aussi réussi. Le résultat est multiplié par 100. Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, 5B et 6 sont normalement inclus.

Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur durant la période de référence de la collecte de données. Dans la plupart des pays, la période de référence est l'année civile, mais certains pays considèrent plutôt l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Les données présentées évitent les doubles comptages dans les pays où cela est possible. Quand un étudiant reçoit plusieurs diplômes d'un même niveau de qualification (CITE 5A – 1^{er} degré, CITE 5A – 2^e degré, CITE 5B – 1^{er} degré, CITE 5B – 2^e degré, CITE 6), il n'est comptabilisé qu'une fois.

La moyenne européenne est calculée à partir des données disponibles pour chaque année.

PLUS D'UN TIERS DES DIPLOMÉS SONT ISSUS DES «SCIENCES SOCIALES, COMMERCE ET DROIT»

En 2006, les diplômés en «Sciences sociales, commerce et droit» représentaient plus de 35 % de tous les diplômés en Europe, suivi par «Bien-être et protection sociale» avec 14,4 %, puis «Ingénierie» et «Lettres» avec chacun un peu plus de 12 %. Dans un petit nombre de pays (Lettonie, Roumanie, Slovénie et Liechtenstein), les diplômés en «Sciences sociales» représentent plus de la moitié de tous les diplômés. Dans tous les autres pays, à l'exception de l'Allemagne, de la Finlande et de la Suède, au moins 25 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont issus de ce domaine.

Dans cinq pays (Danemark, Allemagne, Portugal, Suède et Norvège), plus de 20 % des étudiants sont diplômés en «Bien-être et protection sociale». Les diplômés en «Ingénierie, fabrication et construction» représentent plus de 15 % des diplômés dans dix pays, le niveau le plus élevé étant atteint en Autriche (19,7 %) et au Liechtenstein (34,9 %).

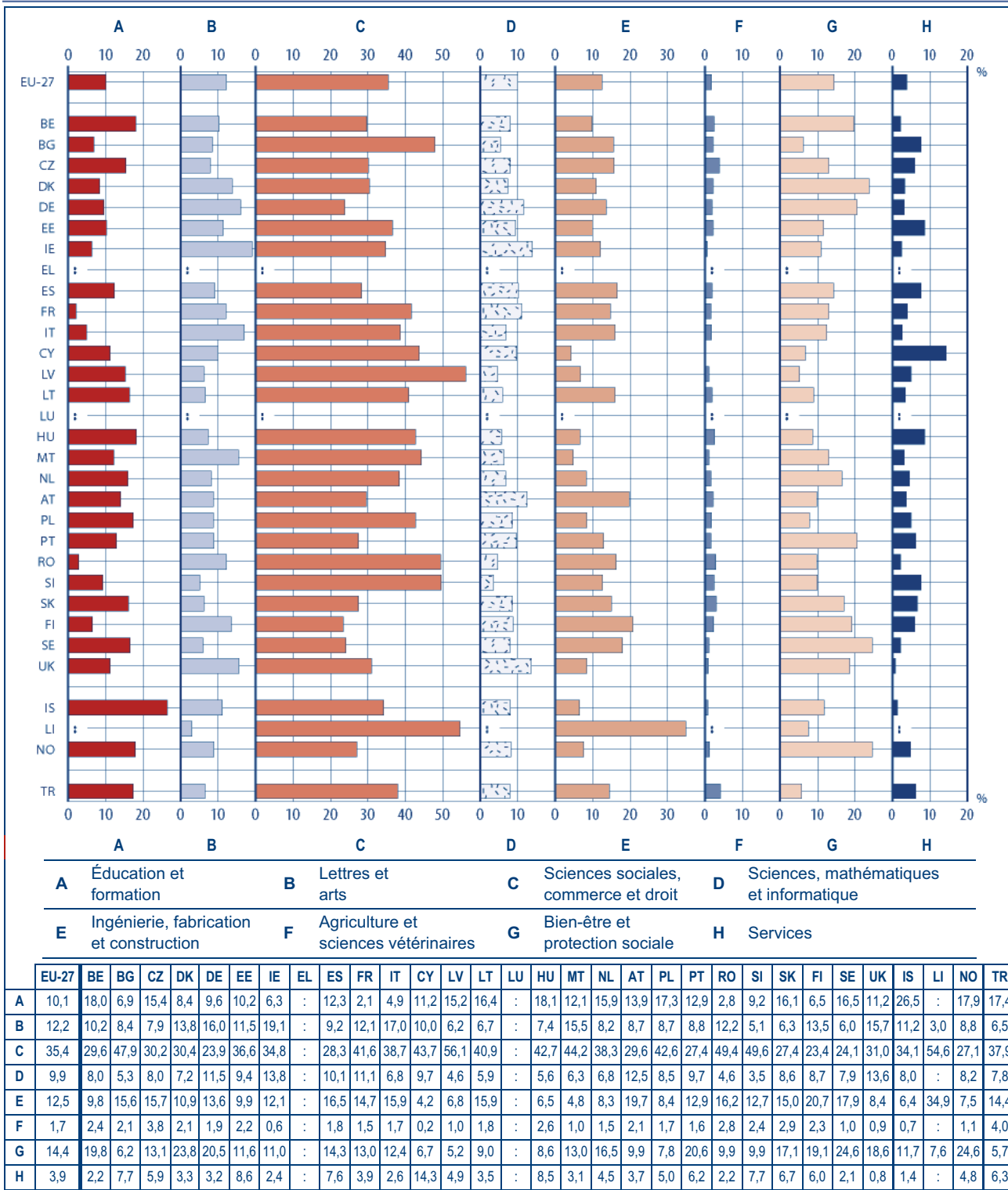
En dépit d'un accroissement du nombre de diplômés de plus de 4,5 % par an, les «Sciences, mathématiques et informatique» ne dépassent pas 10 % du nombre total de diplômés dans la grande majorité des pays. Il y a cependant des différences importantes entre les pays. En Lettonie, Roumanie et Slovénie, ce groupe d'étudiants représente moins de 5 % du total, tandis qu'en Irlande, Autriche et au Royaume-Uni plus de 12 % des étudiants sont diplômés en «Sciences, mathématiques et informatique».

La comparaison des différentes disciplines entre 2002 et 2006 (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*) montre une légère augmentation du pourcentage de diplômés en «Sciences sociales, commerce et droit» (entre 4 et 8 points sur la période de cinq ans) en Bulgarie, au Danemark, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Slovénie et au Royaume-Uni. Sur la même période, un autre groupe de pays (République tchèque, Allemagne, Estonie, Hongrie, Malte, Autriche, Pologne et Portugal) a connu une tendance à l'augmentation relative du nombre de diplômés en «Sciences, mathématiques et informatique» et en «Ingénierie, fabrication et construction». Toutefois, le pourcentage de diplômés dans ces domaines n'a pas augmenté de plus de 4 % depuis 2002.

Dans la mesure où le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a augmenté jusqu'en 2006 (figure C13), on peut s'attendre à ce que le nombre de diplômés augmente également dans les années à venir. Cependant, il est important de garder à l'esprit la répartition de ces étudiants dans les différentes disciplines (figure C17) pour ajuster les prévisions de diplômés de l'enseignement supérieur par domaine.

DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION

Figure F7. Diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par domaine d'enseignement et de formation, 2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires (figure F7)

EU-27: la moyenne de l'EU-27 est une estimation d'Eurostat.

Belgique (BE nl): le faible pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.

Estonie: les diplômes de niveau Master (CITE 5A) ne sont pas inclus.

Italie: les deuxièmes diplômes et suivants de niveau CITE 5A et le niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Chypre, Liechtenstein: la majorité des étudiants étudie à l'étranger et ne sont donc pas pris en compte.

Roumanie: les deuxièmes qualifications et les programmes de niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de diplômés dans un domaine d'étude spécifique par le total des diplômés de l'enseignement supérieur. Le résultat est multiplié par 100. Il exclut le nombre de diplômés des «domaines d'étude inconnus» du dénominateur.

Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur durant la période de référence de la collecte de données. Dans la plupart des pays, la période de référence est l'année civile mais certains pays considèrent plutôt l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, CITE 5B (premier et second degrés) et CITE 6 sont pris en compte.

LA PLUPART DES DIPLÔMÉS EN SCIENCES SOCIALES SONT DES FEMMES**ALORS QUE LES HOMMES SONT PLUS NOMBREUX À ÊTRE DIPLÔMÉS EN SCIENCES**

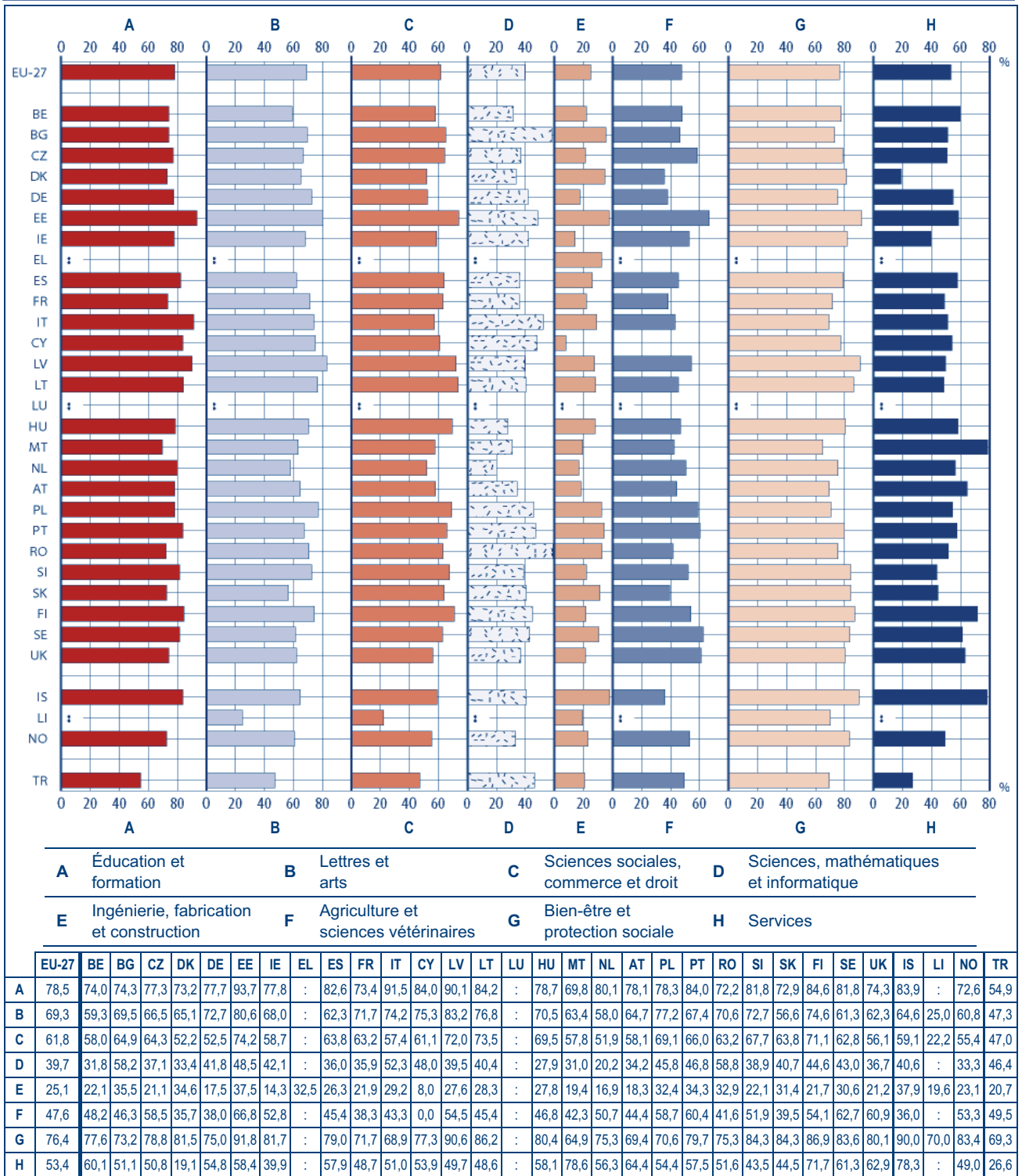
Dans tous les pays, les femmes diplômées dépassent le nombre d'hommes dans les domaines de l'«Éducation», des «Lettres et des arts», des «Sciences sociales, commerce et droit» et du «Bien-être et protection sociale».

Au moins 70 % des diplômés en «Éducation» sont des femmes, sauf à Malte et en Turquie où ce pourcentage n'atteint que 69 % et 54 % respectivement. En Estonie, Italie et Lettonie, la proportion de femmes atteint 90 %. Le pourcentage de femmes est également élevé dans le domaine du «Bien-être et protection sociale» où elles représentent plus de 75 % des diplômés dans la grande majorité des pays européens. En Estonie, en Lettonie et en Islande, le nombre de femmes diplômées dans ce domaine atteint 90 %.

Les domaines des «Lettres et des arts» et des «Sciences sociales, commerce et droit» présentent des caractéristiques similaires en 2006 dans la mesure où, dans l'EU-27, plus de 60 % des diplômés sont des femmes dans ces deux domaines. Il y a cependant des différences nationales notamment dans le domaine des «Sciences sociales, commerce et droit». En Estonie, Lettonie, Lituanie et Finlande, plus de 70 % des diplômés en «Sciences sociales» sont des femmes alors que la situation est relativement équilibrée entre les hommes et les femmes au Danemark, en Allemagne et aux Pays-Bas.

Le fait que les hommes soient plus nombreux que les femmes à étudier en «Ingénierie, fabrication et construction» et en «Sciences, mathématiques et informatique» (figure C18) dans la plupart des pays se reflète dans les statistiques des diplômés. La moyenne de l'EU-27 montre que plus de 75 % des diplômés sont des hommes. Toutefois, en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, au Portugal et en Roumanie et dans une moindre mesure en Grèce, en Pologne, en Slovaquie et en Slovénie, plus de 30 % des diplômés en «Ingénierie» sont des femmes. L'autre domaine caractérisé par une forte présence masculine est celui des «Sciences, mathématiques et informatique». À l'exception des Pays-Bas où 80 % des diplômés sont des hommes, le pourcentage d'hommes n'excède jamais 75 %. Les pays où la répartition hommes/femmes est le plus équilibrée dans ce domaine sont la Bulgarie, l'Italie et la Roumanie.

Finalement, une évolution intéressante se fait jour dans le domaine des services où 55 % des diplômés sont des femmes en moyenne dans l'EU-27. On observe, entre 2002 et 2006, une augmentation significative du nombre relatif de femmes diplômées en Estonie, en Italie, à Chypre, en Lettonie, en Hongrie, à Malte et en Autriche, à un rythme qui atteint plus de 5 % par an dans certains pays.

Figure F8. Proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), par domaine d'enseignement et de formation, 2006.


Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).



Notes complémentaires (figure F8)

EU-27: la moyenne de l'EU-27 est une estimation d'Eurostat.

Belgique (BE nl): le faible pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.

Estonie: les diplômes de niveau Master (CITE 5A) ne sont pas inclus.

Italie: les deuxièmes diplômes et suivants de niveau CITE 5A et le niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Chypre: la majorité des étudiants étudie à l'étranger et ne sont donc pas pris en compte.

Roumanie: les deuxièmes qualifications et les programmes de niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de femmes diplômés dans un domaine d'étude spécifique par le nombre total de diplômés dans le même domaine. Le résultat est multiplié par 100.

Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur durant la période de référence de la collecte de données. Dans la plupart des pays, la période de référence est l'année civile, mais certains pays considèrent plutôt l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, CITE 5B (premier et second degrés) et CITE 6 sont pris en compte.

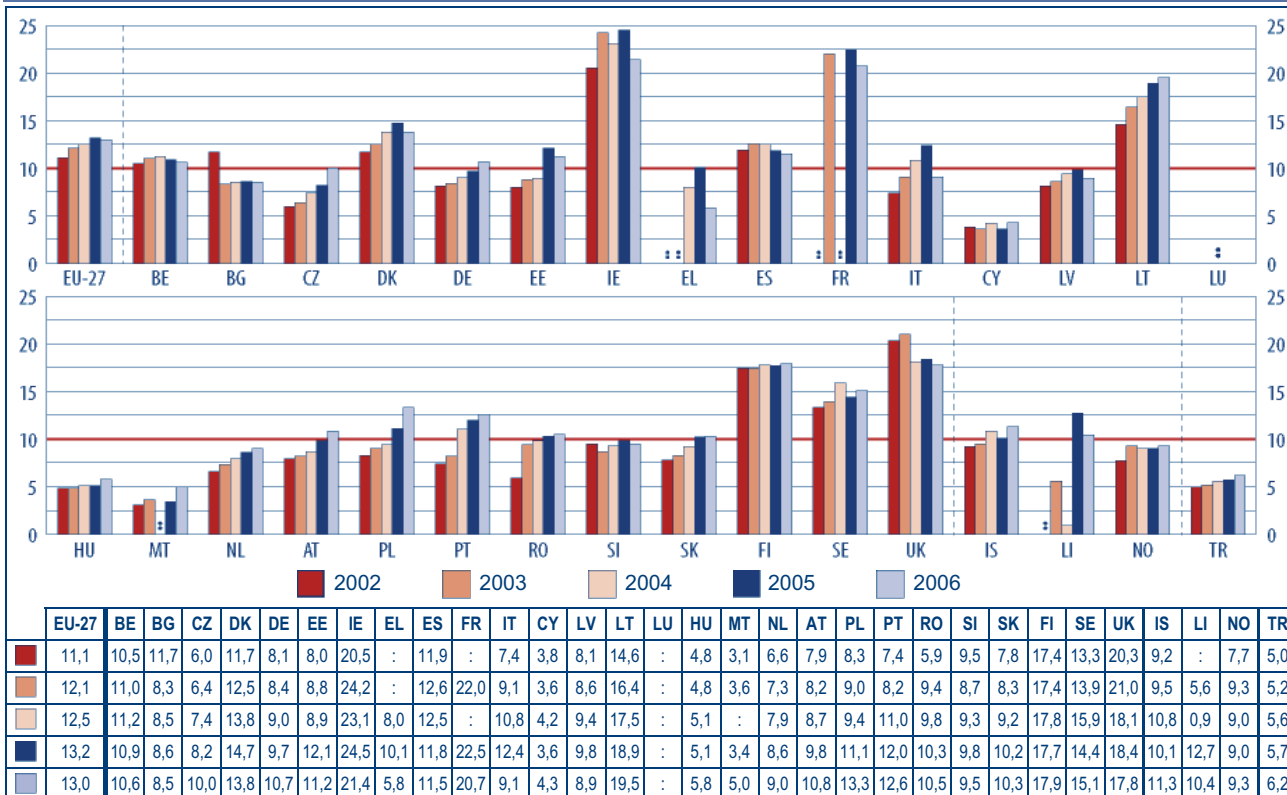
LES ÉCARTS RELATIFS AU NOMBRE DE DIPLÔMÉS EN SCIENCES ET TECHNOLOGIES TENDENT À DIMINUER ENTRE PAYS

Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en «sciences et technologies» pour mille habitants âgés de 20-29 ans a augmenté dans la plupart des pays au cours de la période 2002-2006. Dans l'UE, le pourcentage de diplômés en «Sciences et technologies» pour mille habitants âgés de 20-29 ans est passé de 11 en 2002 à 13 en 2006.

En 2006, il y avait entre 10 et 15 diplômés en «Sciences et technologies» pour 1 000 habitants âgés de 20-29 ans dans la plupart des pays où les informations sont disponibles. Cependant, deux situations extrêmes coexistent. La France, l'Irlande, la Lituanie, la Finlande, la Suède et le Royaume-Uni ont plus de 15 diplômés en «Sciences et technologies» pour mille habitants âgés de 20-29 ans. Par contre, la Grèce, Chypre, la Hongrie, et Malte présentent seulement 6 diplômés dans ce domaine pour mille habitants âgés de 20-29 ans. À Malte et à Chypre, ces résultats peuvent s'expliquer en partie par l'offre limitée d'études supérieures dans ces domaines.

En dépit d'une évolution positive sur la période, le Danemark, l'Estonie, l'Irlande, la France, l'Italie et la Lettonie ont connu en 2006 une diminution de plus de 5 % du nombre de diplômés en «Sciences et technologies» pour mille habitants. Cependant, tous ces pays (à l'exception de l'Italie) restent au dessus de la moyenne de l'EU-27. Sur la période 2002-2006, seul quatre pays (Bulgarie, Espagne, Slovénie et Royaume-Uni) ont vu diminuer le nombre relatif de diplômés en Sciences et technologies.

Figure F9. Évolution du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) en sciences et technologies pour 1 000 habitants âgés de 20-29 ans, 2002-2006.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en juillet 2008).

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): le petit pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.

Estonie: les diplômes de niveau Master (CITE 5A) ne sont pas inclus.

Italie: les deuxièmes diplômes et suivants de niveau CITE 5A et le niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Chypre, Liechtenstein: les étudiants qui ont obtenu leur diplôme en sciences et technologies à l'étranger ne sont pas inclus dans le nombre de diplômés mais sont comptabilisés dans la population totale, ce qui sous-estime le ratio.

Roumanie: les deuxièmes qualifications et les programmes de niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de diplômés (de tous âges) en «sciences, mathématiques, informatique» et en «ingénierie, fabrication et construction» par la population âgée de 20-29 ans. Le résultat est multiplié par 1 000.

Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les personnes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur durant la période de référence de la collecte de données. Dans la plupart des pays, la période de référence est l'année civile, mais certains pays considèrent plutôt l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, CITE 5B (premier et second degrés) et CITE 6 sont pris en compte. Au dénominateur la population est celle au 1^{er} janvier.

GLOSSAIRE ET OUTILS STATISTIQUES

I. Classifications

CITE 1997 (classification internationale type de l'éducation)

La classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisée: les domaines d'étude et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, CITE 97 ⁽¹⁾, distingue sept niveaux d'enseignement. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à indiquer le niveau d'éducation où il convient de classer un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'éducation concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.).

➤ **CITE 0 (éducation préprimaire)**

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

➤ **CITE 1 (enseignement primaire)**

Ce niveau commence entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

➤ **CITE 2 (enseignement secondaire inférieur)**

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

➤ **CITE 3 (enseignement secondaire supérieur)**

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.

➤ **CITE 4 (enseignement postsecondaire non supérieur)**

Ce niveau regroupe des programmes qui se situent de part et d'autre de la limite entre l'enseignement secondaire supérieur et le supérieur. Ceux-ci permettent d'élargir les connaissances des diplômés du niveau CITE 3. Des exemples typiques sont les programmes qui permettent aux étudiants d'accéder au niveau CITE 5 ou ceux qui préparent à une entrée directe sur le marché du travail.

➤ **CITE 5 (enseignement supérieur – premier niveau)**

L'admission à ces programmes requiert généralement la réussite du niveau CITE 3 ou 4. Ce niveau inclut des programmes à orientation académique (type A) largement théorique et des programmes de formation pratique et technique (type B) généralement plus courts que les premiers et préparant l'entrée sur le marché du travail.

➤ **CITE 6 (enseignement supérieur – deuxième niveau)**

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (Ph.D ou doctorat).

(1) http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

Nomenclature des unités territoriales statistiques (NUTS)

Voir le Serveur de Nomenclatures d'Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

Classification internationale type des professions, 1988 (CITP-88, ISCO-88)

Voir le Serveur de Nomenclatures d'Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

II. Définitions

Agent contractuel: enseignant engagé par les autorités locales ou par l'établissement scolaire sur une base contractuelle soumise à la législation générale sur le travail.

Aide financière aux étudiants: selon la définition du questionnaire UOE, aide qui comprend les bourses et autres subventions, d'une part, et prêts aux étudiants, d'autre part. La première catégorie comprend théoriquement les bourses au sens strict, les bourses au sens large (dotations, récompenses, etc.), la valeur des aides spéciales fournies aux étudiants, soit en espèces, soit en nature (telles que les réductions de prix des transports publics ou leur gratuité) ainsi que les allocations familiales ou les allocations pour enfant à charge qui dépendent du statut d'étudiant. Les avantages fiscaux ne sont pas comptabilisés. La deuxième catégorie comprend les prêts dont on considère le montant brut (c'est-à-dire sans en déduire les remboursements effectués par les emprunteurs des années précédentes).

Chef d'établissement: personne à la tête d'un établissement scolaire qui, seule ou au sein d'un conseil, est responsable de la gestion/de l'administration de l'établissement. Selon les cas, il/elle peut également assumer une responsabilité pédagogique (qui peut comprendre des tâches d'enseignement, mais aussi la responsabilité du fonctionnement général de l'établissement – horaire, application du programme, choix des options d'enseignement, du matériel et des méthodes, évaluation des enseignants et des résultats obtenus, etc.) et/ou une responsabilité financière (souvent limitée à la gestion des ressources attribuées à l'établissement).

Dépenses courantes: dépenses qui couvrent les biens et les services utilisés durant l'année en cours, et doivent être renouvelées annuellement. Elles incluent les dépenses de personnel et les dépenses de fonctionnement.

Dépenses en capital: actifs qui durent plus d'une année. Elles se réfèrent aux constructions, aux rénovations et aux réparations importantes effectuées sur les immeubles (biens immobiliers) ainsi qu'aux équipements, au mobilier, au matériel informatique (biens mobiliers). Les dépenses mineures inférieures à un certain montant bien défini sont toutefois comprises dans les dépenses de fonctionnement.

Dépenses publiques totales d'éducation: dépenses incluant le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises. Le secteur public finance généralement les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Les financements publics directs aux établissements de l'enseignement supérieur peuvent inclure les dépenses de recherche et développement dans certains pays où les établissements d'enseignement de l'enseignement supérieur sont financés au moyen de budgets globaux qui comprennent à la fois les ressources dédiées aux activités d'enseignement et celles dédiées aux activités de recherche-développement.

Droits d'inscription: frais liés à l'inscription et/ou à la certification payés par les étudiants.

Droits de scolarité: expression qui recouvre des concepts distincts selon les pays. Dans certains pays, il s'agit uniquement des montants payés par les étudiants. Dans d'autres pays, il s'agit des coûts

d'enseignement supportés par les établissements d'enseignement supérieur qui peuvent être payés pour tous les étudiants ou la majorité d'entre eux par une autorité publique. Dans ce document, cette seconde situation est considérée comme un cas de gratuité.

Employeur: autorité qui détient la responsabilité directe de la désignation des enseignants, spécifie leurs conditions de travail (si besoin est, en coopération avec d'autres partenaires), et fait en sorte que ces conditions soient respectées, ce qui inclut le paiement des salaires des enseignants, même si les fonds affectés au paiement des salaires ne proviennent pas nécessairement directement de son budget.

Espérance de vie scolaire: mesure qui donne une estimation du nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans devrait rester inscrit dans le système éducatif si la répartition actuelle des inscriptions par âge se maintient. L'estimation de l'espérance de vie scolaire (en nombre d'années) est obtenue par addition des taux nets de participation calculés pour chacun des âges (exprimés en années). L'addition des taux de fréquentation calculés pour tous les âges permet d'estimer l'espérance de vie scolaire totale. Ce type d'estimation est fiable tant que la distribution des taux de fréquentation par âge reste inchangée. Les estimations sont basées sur un dénombrement d'effectifs, c'est-à-dire que les étudiants à temps partiel et à temps plein sont comptabilisés de la même manière.

Établissements préprimaires à finalité éducative: établissements dépendant du ministère de l'éducation ou d'un autre ministère qui recrutent obligatoirement du personnel (responsable d'un groupe d'enfants) qualifié en éducation.

Établissements privés: établissements gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise ou autre), et selon la définition du questionnaire UOE, considérés comme subventionnés s'ils reçoivent plus de 50 % de leur financement des autorités publiques. Les établissements privés sont considérés comme non subventionnés s'ils reçoivent moins de 50 % de leur financement du secteur public.

Établissements publics: établissements gérés directement ou indirectement par une autorité éducative publique.

Établissement scolaire: entité représentée soit par le chef d'établissement, soit par un organe de gestion. L'organe de gestion de l'établissement n'est pris en considération que s'il se situe au niveau de l'établissement lui-même. Il peut toutefois comprendre des personnes extérieures à l'établissement, comme celles qui représentent l'autorité locale.

Évaluation des enseignants à titre individuel: jugement sur le travail des enseignants, qui vise à les contrôler ou à les aider à s'améliorer individuellement. La personne observée fait l'objet d'un feedback individualisé, oral ou écrit.

Évaluation des établissements scolaires en tant qu'entité: évaluation des activités réalisées par le personnel de l'école sans qu'elles soient associées à la responsabilité individuelle d'un ou de plusieurs de ses membres. Cette évaluation vise à contrôler ou à améliorer les performances de l'école et ses résultats sont présentés dans un rapport global qui ne contient pas d'appréciation individualisée. Dans le cas où le chef d'établissement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur l'ensemble des activités de l'établissement scolaire (incluant des activités qu'il ne réalise pas lui-même) et où les résultats de l'évaluation sont utilisés à des fins d'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire, on considère qu'il s'agit d'une évaluation de l'école en tant qu'entité. Lorsqu'il est, par contre, évalué par le conseil de l'école du point de vue de ses activités propres de gestion des ressources et/ou de direction des personnes, cette évaluation n'est pas considérée.

Évaluation interne de l'établissement scolaire: évaluation réalisée par des acteurs de la communauté éducative, à savoir des personnes ou groupes de personnes directement impliqué(e)s dans les activités de l'établissement scolaire (comme le chef d'établissement, le personnel enseignant et administratif, et les

élèves) ou directement concerné(e)s par ces activités (comme les parents ou des personnes de la communauté locale).

Fonctionnaire: enseignant employé par des pouvoirs publics (du niveau central, régional ou local), sous une législation distincte de celle régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Dans les systèmes basés sur la carrière, les enseignants sont nommés à vie **fonctionnaires de carrière** par les autorités centrales ou régionales compétentes qui correspondent au plus haut niveau en éducation.

Formation générale des enseignants: cours généraux et de maîtrise de la/des matière(s) que les candidats sont amenés à enseigner une fois qualifiés. L'objectif de cette formation est de leur fournir une connaissance approfondie d'une ou de plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale.

Formation professionnelle des enseignants: formation apportant aux futurs enseignants une compréhension à la fois théorique et pratique de leur future profession. Outre les cours de didactique, méthodologie et psychologie, elle comprend des mises en situation d'enseignement en classe (le plus souvent non rémunérées), supervisées par l'enseignant chargé de la classe concernée, avec une évaluation périodique par des enseignants dans l'établissement de formation.

Horaire flexible: signifie soit que les programmes d'études indiquent uniquement les matières à enseigner mais laissent aux écoles la liberté de décider du volume horaire à leur attribuer, soit qu'en complément du temps à allouer aux différentes matières obligatoires, le programme prévoit un certain nombre d'heures d'enseignement que les élèves ou l'école consacreront aux matières de leur choix.

Modèle consécutif: programme de formation initiale des enseignants en deux étapes. Les étudiants reçoivent d'abord un enseignement général afin d'obtenir un diplôme dans une matière ou une filière d'études particulière. A la fin (ou pratiquement à la fin) de celle-ci, ils s'inscrivent dans un programme de formation initiale professionnelle, leur permettant d'obtenir la qualification d'enseignant.

Modèle simultané: programme de formation initiale des enseignants qui, dès le début, combine un enseignement général dans une ou plusieurs matières avec une formation professionnelle théorique et pratique.

Niveau d'étude achevé avec succès: selon la définition de l'enquête LFS, expression associée à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme pour les formations qualifiantes. Sinon, elle doit être comprise dans le sens de la participation complète du début à la fin du programme en question. Dans la détermination du niveau le plus élevé atteint, toutes les qualifications doivent être considérées qu'elles soient générales ou professionnelles.

Parité de pouvoir d'achat (PPA): taux de conversion monétaire qui convertissent les indicateurs économiques exprimés en monnaie nationale en monnaie commune artificielle en égalisant les pouvoirs d'achats des différentes monnaies nationales. En d'autres mots, les PPA éliminent les différences dans les niveaux de prix existant entre les pays dans le processus de conversion vers une monnaie commune artificielle appelée Standard de pouvoir d'achat (SPA).

Personnes au chômage: selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, personnes âgées de 15 à 74 ans qui au cours de la semaine de référence a) étaient sans emploi, [c'est à dire ceux qui n'avaient ni un emploi, ni un travail rémunéré (durant une heure ou plus) en tant qu'employé ou indépendant]; b) étaient prêtes à commencer à travailler en tant qu'employés ou indépendants dans les deux semaines suivant la semaine de référence et c) avaient activement recherché un emploi à un moment ou à un autre au cours des quatre semaines précédant la semaine de référence. Sont également considérées comme chômeurs, les personnes ayant trouvé un emploi qu'elles doivent commencer plus tard (dans une période inférieure à trois mois).

Personnes ayant un emploi: selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, personnes qui, au cours de la semaine de référence ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins contre rémunération ou en vue d'un bénéfice, ou celles qui ne travaillaient pas mais occupaient un emploi dont elles étaient temporairement absentes. Les aides familiaux sont également inclus.

Personnes ayant un emploi temporaire: selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, un emploi peut être considéré comme temporaire s'il est entendu entre l'employeur et le salarié que la fin de l'emploi est déterminée par des conditions objectives telles qu'une date précise, l'achèvement d'une tâche ou le retour d'un autre salarié qui a été remplacé temporairement. Dans le cas d'un contrat de travail à durée limitée, les modalités de fin de contrat sont généralement mentionnées dans celui-ci.

Phase finale qualifiante en emploi: période de transition obligatoire entre la formation initiale des enseignants et leur entrée de plain-pied dans la vie professionnelle. Elle est considérée comme la dernière phase de la formation initiale. Cette phase contient un important volet de soutien, de contrôle et d'évaluation de la compétence professionnelle de l'enseignant. Pendant cette période, l'enseignant n'est pas encore pleinement qualifié et est considéré le plus souvent comme un «candidat» ou un «stagiaire». Il passe une part importante de son temps dans un environnement réel de travail (un établissement scolaire), en menant en tout ou en partie les tâches qui incombent à un enseignant pleinement qualifié et perçoit une rémunération pour son travail.

Pilotage du système éducatif: processus qui vise à contrôler le système, rendre des comptes sur l'état de sa qualité et permettre un ajustement pour en améliorer les résultats. Il suppose qu'il existe une définition claire des normes et des objectifs vers lesquels il faut tendre, ainsi que des mécanismes régulateurs permettant de s'ajuster. Il peut avoir lieu au niveau de l'établissement scolaire, au niveau régional ou au niveau national. Différents critères de référence peuvent être utilisés selon les niveaux auxquels le pilotage est organisé et selon les pays: les projets d'établissements (ou plans d'action), les résultats de l'auto-évaluation des établissements, les épreuves externes, la construction d'indicateurs de résultats, la définition de socles de compétences ou d'objectifs terminaux, les évaluations nationales, les évaluations internationales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.), l'appel à des experts ou à une autorité éducative (par exemple un conseil mis en place pour le suivi d'une réforme).

Population active: selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, somme des personnes ayant un emploi et des chômeurs.

Population inactive: selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, somme des personnes qui ne sont classées ni comme personnes ayant un emploi ni comme chômeurs.

Produit intérieur brut (PIB): résultat final de l'activité de production des différentes unités de production résidentes.

Revenu national brut (RNB): revenu calculé en ajoutant au Produit intérieur brut (PIB) la différence entre les revenus primaires reçus du reste du monde et ceux payables au reste du monde. La différence entre le Produit intérieur brut et le Revenu national brut est de plus en plus importante dans les petites économies ouvertes en raison de l'importance et de l'augmentation du rapatriement des profits réalisés par les entreprises étrangères qui ont installé des établissements de production sur le territoire national.

Salaires de base bruts annuels: montants payés par l'employeur en une année – primes, augmentation et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois, les vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucune retenue fiscale ni aucun ajustement salarial ou avantage financier (qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles, logement, santé et frais de déplacement).

Système Statistique Européen (SSE): le SSE est composé d'Eurostat et des instituts de statistique, des ministères, des organismes et des banques centrales qui collectent des statistiques officielles dans les États membres de l'UE, en Islande, au Liechtenstein, en Norvège et en Suisse).

Standard de pouvoir d'achat (SPA): unité de référence monétaire artificielle commune, utilisée dans l'Union européenne pour exprimer des volumes d'agrégats économiques dans une perspective de comparaison, en éliminant les différences de niveaux de prix entre pays. Les agrégats de volume économique exprimés en SPA sont obtenus en divisant les valeurs initiales exprimées en unités monétaires nationales par leur PPA respective. Un SPA permet donc d'acheter un même volume de biens et services dans tous les pays, tandis que, lorsqu'ils sont exprimés dans une unité monétaire nationale, des montants différents deviennent nécessaires pour acheter ce même volume de biens et services dans chaque pays, en fonction du niveau des prix.

Structure unique: organisation continue de l'enseignement obligatoire, sans transition entre l'enseignement primaire et secondaire inférieur et avec une formation générale commune pour tous les élèves.

Taux de chômage: part des chômeurs dans la population active.

Temps d'enseignement des élèves: charge minimale théorique des élèves selon les recommandations nationales. Pour chaque année de l'enseignement primaire ou secondaire général obligatoire à temps plein, la charge d'enseignement est calculée en prenant la charge minimale journalière moyenne, multipliée par le nombre de journées d'enseignement par an. Les pauses (récréatives ou autres) de tout type, ainsi que le temps dévolu aux cours facultatifs, sont exclus de ce calcul. Les temps totaux d'enseignement minimal annuel sont additionnés pour obtenir la charge totale minimale d'heures pour le primaire et pour le secondaire général obligatoire à temps plein. Ces valeurs sont divisées par le nombre d'années d'enseignement que comptent les deux niveaux d'enseignement.

Temps d'enseignement (des enseignants): nombre d'heures que l'enseignant passe devant le groupe d'élèves (temps de pause exclu lorsque celui-ci est clairement identifiable).

Temps de présence à l'école (des enseignants): nombre d'heures durant lesquelles l'enseignant doit être disponible pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Parfois, ce temps de présence est défini comme un nombre d'heures de prestations supplémentaires au temps d'enseignement, parfois il inclut les activités d'enseignement (lorsque le temps destiné à celles-ci n'est pas fixé au niveau central).

Temps de travail global (des enseignants): total du nombre d'heures de travail consacrées à l'enseignement, éventuellement à d'autres tâches à l'école, et aux activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire. En règle générale, ce nombre global d'heures de travail, quand il est fixé au niveau central, correspond au temps de travail des travailleurs employés (40 heures semaines).

Temps partiel: selon la définition UOE, charge de travail inférieure à 90 % de la charge de travail à temps plein. Tous les régimes de travail à temps partiel sont pris en considération.

III. Bases de données

Base de données UOE

La collecte de données UOE (UNESCO/OCDE/EUROSTAT) est un instrument par lequel les trois organisations collectent chaque année des données, comparables à un niveau international, sur des aspects importants des systèmes éducatifs, à partir de sources administratives. Les données sont collectées sur la base de la CITE 97 et portent sur les effectifs, les nouveaux inscrits, les diplômés, le personnel enseignant et les dépenses liées à l'éducation. Les données sont réparties selon le niveau d'enseignement, le sexe, l'âge, le type de programme (général/professionnel), le mode (temps plein/temps partiel), le type d'établissement (public/privé), le domaine d'études et la nationalité.

La méthodologie et les questionnaires utilisés dans le cadre de la collecte UOE de 2006/2007, dont sont extraites les données présentées dans cette publication, sont accessibles au public sur le site Internet des statistiques Eurostat sur l'éducation, la formation et la culture ⁽²⁾.

Base de données "Démographie"

Les données démographiques nationales sont recueillies par Eurostat au moyen d'un questionnaire annuel envoyé aux Instituts Statistiques Nationaux. Les estimations de la population nationale annuelle sont basées soit sur le recensement le plus récent, soit sur des données extraites du registre de population. L'année de référence des données démographiques présentées dans cette édition est 2006/2007.

Enquête communautaire sur les forces de travail (EFT)

Organisée annuellement depuis 1983, l'enquête communautaire sur les Forces de Travail constitue la principale source de statistiques sur l'emploi et le chômage dans l'Union européenne. Il s'agit d'une enquête par sondage portant sur des individus et des ménages. Les questions couvrent principalement les caractéristiques d'emploi et de recherche d'emploi. L'enquête intègre également des questions sur la participation à un enseignement ou à une formation pendant les quatre semaines précédant le sondage, ainsi que des informations sur les niveaux d'études atteints en référence à la classification CITE 97. Les concepts et les définitions utilisés par l'enquête communautaire sur les Forces de Travail (EFT) sont basés sur celles contenues dans les Recommandations de la 13^{ème} Conférence des Statisticiens du Travail, réunie en 1982 par le Bureau International du Travail (BIT).

Le règlement de la Commission (EC) No 1897/2000 donne une définition précise du chômage dans le but d'améliorer la comparabilité des données statistiques au sein de l'Union européenne. Cette définition est conforme aux recommandations du Bureau International du Travail. Toutes les définitions qui suivent s'appliquent aux individus âgés de 15 ans et plus vivant dans des ménages privés. Les définitions sont donc communes à tous les pays.

Afin d'harmoniser la période de référence entre les différents pays et de maintenir la cohérence des données au sein de la collection «Chiffres clés», cette édition présente les données du deuxième trimestre (avril à juin) de l'année de référence. Les résultats pour le Royaume-Uni et l'Irlande sont ceux du printemps de l'année de référence et ceux pour la France et l'Autriche correspondent au premier trimestre. La période de référence des statistiques provenant de l'enquête communautaire sur les forces de travail présentées dans cette édition est le printemps 2007.

L'enquête communautaire sur les forces de travail est, comme toutes les enquêtes, basée sur un échantillon de population. Ses résultats sont donc sensibles aux conditions d'échantillonnage et aux erreurs qui leurs sont associées. Les données nationales présentées dans cette édition satisfont aux seuils de fiabilité les

(2) <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

plus élevés tels que recommandés par Eurostat. Les données qui ne satisfaisaient pas un seuil de fiabilité suffisant ont été considérées comme non disponibles et marquée du signe (:).

Base «Comptes nationaux»

Le Système européen des comptes nationaux et régionaux («SEC 1995» ou simplement «SEC»; parfois aussi «le système») est un cadre comptable applicable au plan international permettant de décrire de façon systématique et détaillée ce que l'on appelle une «économie totale» (c'est-à-dire une région, un pays ou un groupe de pays), ses composantes et ses relations avec d'autres économies totales.

L'année de référence des données présentées dans cette édition impliquant les comptes nationaux est 2006.

Base de données OCDE (PISA 2006) et IEA (PIRLS 2006)

En plus des mesures de rendement, les enquêtes PISA et PIRLS incluent des questionnaires destinés à cerner les variables de contexte familial et scolaire, qui sont susceptibles d'éclairer les résultats. Ces questionnaires ont été adressés aux chefs d'établissement et aux élèves dans le cadre de PISA, ainsi qu'aux enseignants et aux parents d'élèves dans le cadre de PIRLS. C'est à partir des réponses à ces questionnaires complémentaires que sont construits les 30 indicateurs proposés dans ce document.

- La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles, suivie d'une sélection d'élèves (35 élèves de 15 ans ou une classe de 4^e primaire). Elle tend à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'école fréquentée ou sa localisation. Pour ce faire, les écoles ont reçu avant l'échantillonnage une pondération telle que leur probabilité d'être sélectionnées soit inversement proportionnelle à leur taille ⁽³⁾ Cette procédure a des conséquences sur l'interprétation des figures qui sont détaillées dans les notes explicatives.
- La généralisation des données à l'ensemble de la population des pays impose de respecter certaines contraintes telles que l'analyse des erreurs standards (mesure des erreurs liées à l'échantillonnage) qui peut conduire à considérer qu'une différence observée entre deux données n'est pas significative du point de vue statistique. Pour une définition de l'erreur standard, voir la section IV (termes statistiques).
- Le nombre de réponses à l'enquête doit également être pris en considération. S'il est insuffisant pour garantir la représentativité des données, celles-ci ne sont pas présentées dans les figures, mais dans une note complémentaire sous la figure. Si le nombre de réponses est insuffisant pour une question et pour un pays, le pays figure en données manquantes.

⁽³⁾ Dans le cadre de PISA, les écoles de petite taille (qui accueillent moins de 35 élèves de 15 ans et dans lesquelles les élèves ont d'emblée la même probabilité d'être sélectionnés puisqu'ils le sont tous) ont fait l'objet d'un échantillonnage séparé dans les pays où elles sont suffisamment représentatives (plus de 5 % d'écoles de ce type).

IV. Termes statistiques

Centile: un centile est une valeur sur une échelle de 100 qui indique le pourcentage d'une distribution égale ou inférieure à cette valeur. Le centile 50 est la médiane de la distribution. Par exemple, le plus petit score obtenu à un test, qui est supérieur à 90 % des scores de la population ayant passé le test, correspond au centile 90. En résumé, les centiles sont les 99 valeurs qui divisent une série statistique ou une distribution de fréquence en 100 classes de même effectif ou approximativement de même effectif.

Coefficient de corrélation: le coefficient de corrélation est un indice d'association entre deux variables qui varient entre -1 et +1. Les valeurs négatives du coefficient de corrélation traduisent une relation inverse entre les deux variables: lorsque les valeurs d'une variable croissent, les valeurs de l'autre variable décroissent. Ainsi, le coefficient de variation entre l'âge d'un individu et son espérance de vie restante tend vers -1. Lorsque les valeurs des deux variables croissent ou décroissent plus ou moins simultanément, le coefficient de corrélation est positif. Ainsi, il existe une corrélation positive entre la taille d'un individu et la taille de son pied. Plus la corrélation tend vers -1 ou vers plus 1, plus la relation entre les deux variables est forte. Un coefficient de corrélation de 0 traduit l'absence de toute relation entre les deux variables.

Décile: divise l'ensemble des données en dix groupes d'égales importances.

Écart type: traduit l'ampleur d'une distribution autour de la moyenne.

Erreur standard: l'erreur standard correspond à l'écart-type d'un échantillon aléatoire d'une population. Associée à une estimation, elle traduit l'ampleur de cette incertitude liée à l'échantillonnage. En effet, en raison du caractère aléatoire de la procédure d'échantillonnage, un autre échantillon aurait pu être obtenu, donnant un résultat plus ou moins différent. Supposons qu'au départ d'un échantillon, la moyenne de la population soit estimée à 10 et que l'erreur standard associée à cette estimation soit égale à 2. On peut dès lors affirmer, avec 5 chances sur 100 de se tromper, que la moyenne de la population est comprise entre (10 - 2 erreurs standards) et (10 + 2 erreurs standards), c'est-à-dire entre 6 et 14.

Médiane: valeur du caractère telle que le nombre d'observations inférieures ou supérieures à cette valeur soient égaux.

TABLE DES FIGURES

(1) Préprimaire (2) Primaire et secondaire (3) Enseignement supérieur

(1)	(2)	(3)	Figures	Sources	P.
A – CONTEXTE					
			Figure A1. Évolution du nombre de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans dans l'EU-27 (1985-2007).	Eurostat, statistiques démographiques	27
			Figure A2. Pourcentage de la population âgée de 0-29 ans par région NUTS, 2006.	Eurostat, statistiques démographiques	28
			Figure A3. Pourcentage de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans, 2007.	Eurostat, statistiques démographiques	29
			Figure A4a. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 5-9 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2020.	Eurostat, statistiques démographiques	31
			Figure A4b. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 10-14 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2020.	Eurostat, statistiques démographiques	31
			Figure A5. Pourcentage de la population étrangère dans la population totale et dans la population des moins de 15 ans, 2007.	Eurostat, statistiques démographiques	32
			Figure A6. Pourcentage de personnes ayant un emploi par classe d'âge et en fonction du niveau d'éducation le plus élevé atteint, 2007.	Eurostat, EFT	34
		x	Figure A7. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par catégories d'activités professionnelles et par sexe, 2007.	Eurostat, EFT	36
			Figure A8. Taux de chômage de la population âgée de 25-64 ans par niveau de qualification et par sexe, 2007.	Eurostat, EFT	38
			Figure A9. Taux de chômage de la population âgée de 15-24 ans, 2002-2007.	Eurostat, EFT	40
B – ORGANISATION					
Section I – Structures					
x	x	x	Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5), 2006/2007.	Eurydice	42
x			Figure B2. Autorités publiques responsables des établissements préprimaires à finalité éducative (CITE 0), 2006/2007.	Eurydice	53
	x		Figure B3. Répartition des élèves et des étudiants (CITE 1, 2 et 3) selon le type d'établissement qu'ils fréquentent (public ou privé), 2006.	Eurostat, UOE	54
	x		Figure B4. Degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans le secteur public au niveau de l'enseignement obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	56
	x		Figure B5. Répartition des élèves de 4 ^e année primaire (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus, 2005/2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	57
			Figure B6. Pourcentages d'élèves de 4 ^e année primaire fréquentant une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe dans ses locaux. Public et privé confondus, 2005/2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	59
	x		Figure B7. Structure et durée de l'enseignement secondaire inférieur comparé avec l'âge des élèves à la fin de la période d'enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.	Eurydice	60
		x	Figure B8. Niveaux de pouvoir impliqués dans la limitation du nombre de places ou dans la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur (CITE 5A et 5B), 2006.	Eurydice	63

B – ORGANISATION						
Section II – Objectifs et évaluation						
x		Figure B9.	Domaines couverts par les lignes directrices officielles pour les établissements préprimaires à finalité éducative, 2006/2007.	Eurydice	65	
	x	Figure B10.	Composantes du système éducatif faisant l'objet d'une évaluation. Enseignement général obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	67	
	x	Figure B11.	Utilisation de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe des écoles. Enseignement général obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	69	
	x	Figure B12.	Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires. Enseignement général obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	71	
	x	Figure B13.	Le pilotage national des systèmes éducatifs: utilisation des résultats de l'évaluation externe des élèves et des écoles, CITE 1-3, 2006/2007.	Eurydice	74	
	x	Figure B14.	Fréquence et organisation des tests externes non certificatifs dont les résultats sont utilisés pour le pilotage national des systèmes éducatifs. Niveaux CITE 1 et 2, 2006/2007.	Eurydice	76	
B – ORGANISATION						
Section III – Niveaux et processus de prise de décision						
	x	Figure B15.	Autonomie des établissements scolaires dans les domaines des ressources humaines et financières, des contenus et des processus d'enseignement, secteur public, CITE 1 et 2, 2006/2007.	Eurydice	79	
	x	Figure B16.	Pouvoir exercé dans huit domaines par les conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves. Enseignement obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	83	
	x	Figure B17.	Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs au niveau national ou central. Enseignement obligatoire, 2006/2007.	Eurydice	84	
	x	Figure B18.	Niveau administratif agissant en qualité d'employeur des enseignants dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur, 2006/2007.	Eurydice	86	
	x	Figure B19.	Localisation des autorités responsables de déterminer le montant global des dépenses publiques allouées aux établissements dispensant un enseignement obligatoire, enseignement public ou assimilé, 2006/2007.	Eurydice	88	
C – PARTICIPATION						
	x	x	Figure C1.	Proportion d'élèves et d'étudiants de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur (CITE 1-6) dans la population totale, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	91
			Figure C2.	Proportion d'élèves et d'étudiants en pourcentage des catégories d'âge 3-19 ans et 3-29 ans, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	92
			Figure C3.	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 24 ans dans l'enseignement et la formation par sexe, 2006.	Eurostat, EFT	93
	x		Figure C4.	Proportion d'élèves d'origine immigrée dans la population totale des élèves de 15 ans, 2006.	OCDE, base de données PISA 2006	94
x	x		Figure C5.	Évolution des taux de participation dans les établissements préprimaires et primaires (CITE 0-1) des enfants de 4 ans de 1979/1980 à 2005/2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	96
x	x		Figure C6.	Taux de participation dans les établissements préprimaire et primaire (CITE 0 et 1), par catégorie d'âge, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	98
	x	x	Figure C7.	Taux de participation par catégorie d'âge de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement supérieur (CITE 2 à 6), 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	100
	x		Figure C8.	Pourcentage d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), par région NUTS, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	101
	x		Figure C9.	Répartition des élèves entre l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) général et professionnel (globalement et par sexe), 2006.	Eurostat, UOE	103
	x		Figure C10.	Taux de participation globaux et par sexe, au terme de l'enseignement obligatoire, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	105
x	x	x	Figure C11.	Prévision de scolarité des élèves de 5 ans (CITE 0 à 6), 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	106
		x	Figure C12.	Pourcentage d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par rapport à l'ensemble des élèves et des étudiants, 2006.	Eurostat, UOE	107

		x	Figure C13.	Évolution par rapport à 1998 de l'indice du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), 2002-2006.	Eurostat, UOE	109
		x	Figure C14.	Ratio de la proportion régionale d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par la proportion régionale de la population, par région NUTS, 2006.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	111
		x	Figure C15.	Taux de participation à l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe, 2006.	Eurostat, UOE	113
		x	Figure C16.	Évolution du nombre de femmes inscrite dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) pour 100 hommes, 2002-2006.	Eurostat, UOE	115
		x	Figure C17.	Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) à temps plein, 2006.	Eurostat, UOE	116
		x	Figure C18.	Pourcentage d'étudiantes de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) selon les différents domaines d'études, 2006.	Eurostat, UOE	118
		x	Figure C19.	Pourcentage d'étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) poursuivant des études dans un autre État membre, un pays candidat ou un pays membre de l'AELE/EEE, 2002-2006.	Eurostat, UOE	120
D – RESSOURCES						
Section I – Investissement et équipement						
x	x	x	Figure D1.	Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) en pourcentage du PIB, 2006.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	121
x	x	x	Figure D2.	Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) en pourcentage des dépenses publiques totales, 2006.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	123
	x	x	Figure D3.	Dépenses publiques totales d'éducation par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), par rapport au PIB, en %, 2006.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	124
x	x	x	Figure D4.	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement publics (CITE 0 à 6) par élève/étudiant, en milliers EUR SPA, 2006.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	125
	x	x	Figure D5.	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement publics par élève/étudiant et par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), en milliers EUR SPA, 2006.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	127
x	x	x	Figure D6.	Proportion des sources publiques et privées (CITE 0 à 6) dans les dépenses d'éducation, 2006.	Eurostat, UOE	128
			Figure D7.	Offre d'éducation préprimaire gratuite ou payante dans les établissements à finalité éducative, 2006/2007.	Eurydice	129
	x		Figure D8.	Degré de financement public des écoles privées subventionnées par rapport aux écoles du secteur public (montant de la subvention ou mode de calcul). Enseignement primaire et secondaire inférieur, 2006/2007.	Eurydice	131
x	x	x	Figure D9.	Sources de financement public de l'enseignement par niveau administratif avant et après transferts (CITE 0 à 6), 2006.	Eurostat, UOE	133
x	x	x	Figure D10.	Répartition des dépenses annuelles totales dans les établissements d'enseignement public (CITE 0 à 6) par grandes catégories de dépenses, 2006.	Eurostat, UOE	135
	x		Figure D11.	Proportions d'élèves de 4 ^e année primaire dont l'enseignant et le chef d'établissement déclarent disposer d'une bibliothèque dans l'école et d'une bibliothèque ou d'un coin lecture en classe. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	136
x	x	x	Figure D12.	Aide publique directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau d'éducation, ensemble (CITE 0 à 6), scolaire (CITE 1, 2, 3 et 4) et supérieur (CITE 5 et 6), 2006.	Eurostat, UOE	138
	x		Figure D13.	Aides financières accordées aux parents dont les enfants fréquentent l'enseignement primaire et secondaire inférieur, 2006/2007.	Eurydice	139
		x	Figure D14.	Bénéficiaires et objet des aides financières publiques au niveau de l'enseignement supérieur pour une première qualification à temps plein (CITE 5) dans les secteurs public et/ou privé subventionné, 2006/2007.	Eurydice	141
		x	Figure D15.	Types de contributions privées annuelles payées par les étudiants à temps plein pour une première qualification (CITE 5) dans les secteurs public ou privé subventionnés, 2006/2007.	Eurydice	143
		x	Figure D16.	Montants des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteurs public ou privé subventionné (CITE 5), 2006/2007.	Eurydice	146

D – RESSOURCES						
Section II – Enseignants						
x	x	Figure D17.	Organisation de la formation initiale des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire général, (CITE 0, 1, 2, 3), 2006/2007.	Eurydice	150	
x	x	Figure D18.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire (CITE 0) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.	Eurydice	152	
	x	Figure D19.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du primaire (CITE 1) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.	Eurydice	153	
	x	Figure D20.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur général (CITE 2) et proportion minimale de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.	Eurydice	155	
	x	Figure D21.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur général (CITE 3) et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.	Eurydice	156	
	x	Figure D22.	Organisation d'une phase finale qualifiante en emploi pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	158	
	x	Figure D23.	Réglementations et/ou recommandations concernant les types d'aides aux enseignants débutants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	160	
	x	Figure D24.	Statut de la formation professionnelle continue des enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	161	
	x	Figure D25.	Proportions d'élèves de 4 ^e année primaire dont l'enseignant rapporte avoir participé à une formation continue sur l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	162	
	x	Figure D26.	Types de statut professionnel. Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	163	
	x	Figure D27.	Réglementations et/ou recommandations concernant certaines mesures de soutien destinées aux enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	165	
	x	Figure D28.	Proportions d'élèves de 4 ^e année primaire dont l'enseignant rapporte que des spécialistes ou d'autres adultes sont disponibles pour s'occuper des élèves ayant des difficultés en lecture, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	167	
	x	Figure D29.	Définitions officielles de la charge de travail des enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	168	
	x	Figure D30.	Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	171	
	x	Figure D31.	Âge de la retraite pour les enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	175	
	x	Figure D32.	Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (CITE 1, 2, 3), 2006/2007.	Eurostat et Eurydice	177	
	x	Figure D33.	Personnel enseignant en pourcentage de la population active totale, niveaux primaire et secondaire inférieur (CITE 1 et 2). Public et privé confondus, 2006.	Eurostat, UOE et EFT	180	
	x	x	Figure D34.	Pourcentage de femmes dans le corps enseignant des niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.	Eurostat, UOE	181
	x	Figure D35.	Répartition des enseignants par tranche d'âge. Enseignement primaire (CITE 1). Public et privé confondus, 2006.	Eurostat, UOE	182	
	x	Figure D36.	Répartition des enseignants par tranche d'âge. Enseignement secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.	Eurostat, UOE	184	
	x	Figure D37.	Proportions d'enseignants dans des catégories d'âge proches de la retraite. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Public et privé confondus, 2006.	Eurostat, UOE; Eurydice: 2006/2007	186	

D – RESSOURCES					
Section III – Chefs d'établissement					
x		Figure D38.	Expérience professionnelle et formation pour la fonction de chef d'établissement requises officiellement. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	190
x		Figure D39.	Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle d'enseignement requis pour devenir chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général (CITE 1, 2 et 3), 2006/2007.	Eurydice	192
x		Figure D40.	Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux des chefs d'établissement, CITE 1, 2 et 3, rapportés au PIB par habitant, 2006/2007.	Eurostat et Eurydice	194
x		Figure D41.	Proportion de temps consacré à diverses activités par les chefs des établissements fréquentés par des élèves de 4 ^e primaire, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	197
E – PROCESSUS ÉDUCATIFS					
Section I – Temps d'enseignement					
x		Figure E1.	Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement par an au cours des neuf premières années de l'enseignement primaire et secondaire, 2006/2007.	Eurydice	200
x		Figure E2.	Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire ou domaines généraux, pour l'ensemble de l'enseignement primaire, toutes années confondues, 2006/2007.	Eurydice	202
x		Figure E3.	Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire ou domaines généraux, pour l'ensemble de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, toutes années confondues, 2006/2007.	Eurydice	204
x		Figure E4.	Distribution des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire en fonction du nombre d'heures d'enseignement de la langue d'instruction dont ils bénéficient chaque semaine, par rapport au temps minimum officiellement recommandé. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006 et Eurydice, 2006/2007	206
x		Figure E5.	Pourcentages des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire dont les enseignants disent utiliser au moins une fois par semaine des manuels scolaires, des ouvrages de littérature enfantine, des logiciels éducatifs ou des matériels Internet pour l'enseignement de la lecture. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	208
x		Figure E6.	Pourcentage des élèves de quatrième année de l'enseignement primaire dont les enseignants disent leur donner des travaux à domicile dans la langue d'instruction. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	209
x		Figure E7.	Distribution des élèves âgés de 15 ans en fonction du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux devoirs à domicile. Public et privé confondus, 2006.	OCDE, base de données PISA 2006	211
E – PROCESSUS ÉDUCATIFS					
Section II – Formation des groupes et climat scolaire					
x		Figure E8.	Principales modalités de regroupement des enfants dans l'éducation préprimaire (CITE 0), 2006/2007.	Eurydice	213
x		Figure E9.	Nombre maximal recommandé d'enfants de 4 ans pour un adulte qualifié. Écoles ou autres établissements préprimaires à finalité éducative, 2006/2007.	Eurydice	215
x		Figure E10.	Modèles principaux de répartition des enseignements et matières entre les enseignants (élèves de 7 ans), 2006/2007.	Eurydice	216
x		Figure E11.	Répartition des élèves de 4 ^e année primaire selon le type de partage des responsabilités d'enseignement et des matières entre enseignants, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	218
x		Figure E12.	Prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes au niveau primaire, 2006/2007.	Eurydice	219
x		Figure E13.	Évolution du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2001 et 2006.	Eurostat, UOE	221

	x	Figure E14.	Distribution des élèves de 4 ^e année primaire selon la taille de leur classe, rapportée par les enseignants et comparée aux maxima officiellement recommandés ou prescrits, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006 et Eurydice 2006/2007	222
	x	Figure E15.	Répartition des élèves de 4 ^e année primaire selon le mode de regroupement le plus souvent adopté dans le cadre de l'enseignement de la lecture, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	224
	x	Figure E16.	Modalités d'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles. Enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.	Eurydice	225
	x	Figure E17.	Ratio élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire (CITE 2 et 3), 2006.	Eurostat, UOE	227
	x	Figure E18.	Répartition des élèves de 4 ^e année primaire selon le nombre d'infractions qu'ils déclarent avoir eu lieu dans leur établissement, 2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	228
	x	Figure E19.	Répartition des élèves de 4 ^e année primaire fréquentant un établissement dans lequel des facteurs comme les retards répétés, l'absentéisme ou la perturbation des cours constituent, selon le chef d'établissement, un problème modéré ou sérieux, 2005/2006.	IEA, base de données PIRLS 2006	230
E – PROCESSUS ÉDUCATIFS					
Section III – Évaluation des élèves					
	x	Figure E20.	Principales normes officielles de passage de classe au niveau primaire (CITE 1), 2006/2007.	Eurydice	232
	x	Figure E21.	Conditions d'accès à l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Secteurs public et privé subventionné, 2006/2007.	Eurydice	233
	x	Figure E22.	Certification à la fin de l'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein, 2006/2007.	Eurydice	236
	x	Figure E23.	Certification à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, 2006/2007.	Eurydice	239
F – DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION					
	x	Figure F1.	Pourcentage de la population âgée de 20-24 ans ayant au moins achevé l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2007.	Eurostat, EFT	241
	x	Figure F2.	Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par classe d'âge, 2007.	Eurostat, EFT	242
	x	Figure F3.	Nombre de femmes pour 100 hommes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), 2002-2006.	Eurostat, UOE	243
	x	Figure F4.	Pourcentage de la population diplômée de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans la population des 30-64 ans, par classe d'âge, 2007.	Eurostat, EFT	244
	x	Figure F5.	Nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), 2006.	Eurostat, UOE	245
	x	Figure F6.	Évolution du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), 2002-2006	Eurostat, UOE	247
	x	Figure F7.	Diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par domaine d'enseignement et de formation, 2006.	Eurostat, UOE	249
	x	Figure F8.	Proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), par domaine d'enseignement et de formation, 2006.	Eurostat, UOE	251
	x	Figure F9.	Évolution du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) en sciences et technologies pour 1 000 habitants âgés de 20-29 ans, 2002-2006.	Eurostat, UOE	253

NB: Eurostat, Enquête sur les forces de travail (EFT): données extraites en juillet 2008.

Eurostat, UOE: données extraites en juillet 2008 et juin 2009.

Eurostat, statistiques démographiques: données extraites en juillet 2008.

Eurostat, Comptes nationaux: données extraites en juin 2009.

REMERCIEMENTS

AGENCE EXÉCUTIVE ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Stanislav Ranguelov (coordination)

Isabelle de Coster, Bernadette Forsthuber, Sogol Noorani, Philippe Ruffio

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

EXPERTS EXTERNES ET CO-AUTEURS

Arnaud Desurmont, Christian Monseur, Stephanie Oberheidt

EUROSTAT (ÉDUCATION, SCIENCE ET CULTURE)

Fournisseur d'indicateurs à partir de bases de données d'Eurostat

Lene Mejer, Marta Beck-Domzalska, Eric Gere, Reigo Hirno,
Georgeta Istrate, Fernando Reis, Paolo Turchetti, Tomas Uhlar

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Elke Ghijsels (Secondary and Adult Education); Veronique Adriaens (Elementary and Part Time Arts Education); Ann Van Driessche (Departmental Staff); Isabelle Erauw (Division for Strategic Policy Support); Bieke Vander Elst (Inspection Division); Sabine Meuwis (Division for Employment Conditions Policy)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schiffers, Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: Kersti Kalmda (coordination) et responsabilité collective avec des fonctionnaires du ministère et des experts du Centre des examens et des qualifications

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa-Papadaki (directrice de la direction des affaires de l'Union européenne); Dr. Anastasia Kostakis (Unité Eurydice)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
Ministerio de Educación
c/General Oráa 55
E – 28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver;
expert: Alberto Alcalá Lapido

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Nadine Dalsheimer;
expert: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólsgrötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Margrét Harðardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero della Pubblica Istruzione
 Ministero dell'Università e della Ricerca
 Via Magliabechi 1
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Alessandra Mochi, Antonella Turchi;
 expert: Dino Cristanini (*dirigente tecnico, Ministero
 dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi;
 expert: Gregory Makrides (président, Fondation Thales)

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Rīga
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Marion Steffens-Fisler, Eva-Maria
 Schädler

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution de l'unité: responsabilité collective avec des
 fonctionnaires du ministère et des experts du Centre de
 développement pédagogique

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Katalin Zoltán, István Orbán, Sára Kun-
 Hatony, Dóra Demeter

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Floriana VLT 2000
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
 International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 LLP Agency
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contribution de l'unité: Anna Smoczynska en coopération avec
 des experts du ministère de l'éducation nationale

PORTUGAL

Eurydice Portuguese Unit
 Ministry of Education
 Office for Education Statistics and Planning
 Av. 24 de Julho, 134 – 4º
 1399-054 Lisboa
 Contribution de l'unité: Guadalupe Magalhães, Rosa
 Fernandes; experts: Carlos Ruela, Elsa Estêvão, Helder
 Guerreiro, João Matos

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica - Gabriela Chirea;
experts: Maria Dornean (directrice, ministère de l'éducation, de
la recherche et de l'innovation); Violeta Gogu (agence
roumaine pour l'assurance qualité dans l'enseignement pré-
universitaire – ARACIP); Anca Denisa Petrache (ministère de
l'éducation, de la recherche et de l'innovation)

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tatjana Plevnik, Barbara Kresal-
Steriša

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur, Bilal Aday, Dilek
Güleçyüz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: personnel de l'unité nationale et collègues
du gouvernement écossais

POINTS DE CONTACT EUROSTAT

Commission européenne – Eurostat

Unité F4: Statistiques de l'éducation

Bureaux: bâtiment Bech B3/434, 5 rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxembourg

Points de contact nationaux ayant participé à la préparation de ce rapport

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française
Direction des Relations Internationales
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles
Contribution: Nathalie Jauniaux

Department of Education and Training – Flemish Community
(Belgium)
Departmental Staff
Koning Albert II-iaan 15
1210 Brussels
Contribution: Ann Van Driessche

BULGARIA

Statistics of Social Activities Division
 NSI of Bulgaria
 2, P. Volov street
 1038 Sofia
 Contribution: Stoyan Baev et Svilen Koteliev

ČESKÁ REPUBLIKA

Czech Statistical Office
 Institute for information on Education
 Senovazne nam. 26
 P.O.Box 1,
 110 06 Prague 1
 Contribution: Vladimír Hulík

DANMARK

Ministry of Education
 Frekeriksholms Kanal 25
 1220 København K
 Contribution: Julie Grunnet Hansen

Statistics Denmark

Sejrogade 11
 2100 København Ø
 Contribution: Leo Jensen

DEUTSCHLAND

Statistisches Bundesamt
 Gustav-Stresemann-Ring 11
 65189 Wiesbaden
 Contribution: Christiane Krueger-Hemmer

EESTI

Statistical Office of Estonia
 Endla 15
 15174 Tallinn
 Contribution: Tiiu-Liisa Rummo-Laes

ÉIRE / IRELAND

Department of Education and Science
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribution: Gillian Golden et Nicola Tickner

ELLÁDA

Ministry of National Education and Religious Affairs
 Directorate of Planning and Operational Research
 Andrea Papandreou 37
 15180 Maroussi (Athens)
 Contribution: Angelos Karagiannis et Chrysa Drydaki

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Ciencia
 Plaza del Rey 6
 28004 Madrid
 Contribution: Jesus Ibáñez Milla

FRANCE

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 61 rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution: Cedric Afsa

ÍSLAND

Statistics Iceland
 Education and Culture Statistics
 Borgartuni 21a
 150 Reykjavík
 Contribution: Asta M. Urbancic

ITALIA

Ministry of Education
 Statistical Office
 Via Michele Carcani 61
 00153 Roma
 Contribution: Paola Di Girolamo et Maria Teresa Morana

KYPROS

Statistics of Education
 Michalakis Karaolis Street
 1444 Nicosia
 Contribution: Demetra Costa

LATVIJA

Central Statistical Bureau of Latvia
 Lacpleša St. 1
 1301 Riga
 Contribution: Anita Svarckopfa

LIECHTENSTEIN

Office of Economic Affairs
 Contribution: Harry Winkler

LIETUVA

Education and Culture Statistics Division,
 Statistics Lithuania
 Gedimino av.29,
 01500 Vilnius
 Contribution: Daiva Marcinkeviciene et Gaile Dapsiene

LUXEMBOURG

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG

Hungarian Central Statistical Office
 Keleti Károly u. 5-7
 1024 Budapest
 Contribution: Katalin Janak

MALTA

National Statistics Office
Lascaris
Valletta
Contribution: Joslyn Magro Cuschieri

NEDERLAND

Statistics Netherlands
Education Statistics
P.O Box 4000
2270 JM Voorburg
Contribution: Dick Takkenberg

NORGE

Statistics Norway – SSB
Division for Population and Education Statistic
Oterveien 23
2225 Kongsvinger
Contribution: Terje Risberg

ÖSTERREICH

Statistik Austria
Guglgasse 13
1110 Wien
Contribution: Wolfgang Pauli

POLSKA

Central Statistical Office Poland
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warsaw
Contribution: Chojnicka Malgorzata

PORTUGAL

Ministry of Education
Office for Education Statistics and Planning
Av. 24 de Julho 134 – 2°
1399-054 Lisboa
Contribution: Nuno Rodrigues et Mario Baptista

ROMÂNIA

National Institute of Statistics
General Direction of Social Statistics
16 Libertatii Boulevard
70 542 Bucharest, Sector 5
Contribution: Nicoleta Adamescu

SLOVENIJA

Statistical Office of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contribution: Tatjana Skrbec

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Statistical Office of the Slovak Republic
Stare grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution: Pavol Baxa et Alzbeta Ferencicova

SUOMI / FINLAND

Statistics Finland
P.O. Box 4B
00022 Finland
Contribution: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistiska centralbyran
Statistics Sweden
701 89 Örebro
Contribution: Kenny Petersson

TÜRKIYE

Turkish Statistical Institute
Education Statistics Team
MEB Strateji Gelistirme Baskanligi
Bakanliklar Ankara
Contribution: Nilgün Duran et Fatima Tarpis

UNITED KINGDOM

dcsf
International
Department for children, schools and families
Room W606
Moorfoot
Sheffield
England S1 4PQ
Contribution: Tony Clarke et Steve Hewitt

EACEA; Eurydice; Eurostat

Chiffres clés de l'éducation en Europe

Édition 2009

Bruxelles: Eurydice

2009 – 278 p.

(Chiffres clés)

ISBN 978-92-9201-034-8

DOI 10.2797/18022

